Problématisation et lecture littéraire à l'école primaire.

Catherine Huchet

▶ **To cite this version:**

Catherine Huchet. Problématisation et lecture littéraire à l'école primaire. : Une enquête épistémologique et didactique sur les savoirs relatifs à l'enseignement-apprentissage de la compréhension et de l'interprétation.. Education. Université de Nantes, 2020. Français. NNT : . tel-03191508

HAL Id: tel-03191508
https://hal.science/tel-03191508

Submitted on 7 Apr 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

DOCTORAT EDUCATION
BRETAGNE LANGAGES, INTERACTIONS
LOIRE COGNITION, CLINIQUE

UNIVERSITÉ DE NANTES

THÈSE DE DOCTORAT DE

L'UNIVERSITÉ DE NANTES

ECOLE DOCTORALE N° 603
Education, Langages, Interaction, Cognition, Clinique
Spécialité : *Sciences de l'Éducation*

Par
Catherine HUCHET

Problématisation et lecture littéraire à l'école primaire

Une enquête épistémologique et didactique sur les savoirs relatifs à l'enseignement-apprentissage de la compréhension et de l'interprétation

Thèse présentée et soutenue à Nantes le 09 décembre 2020
Unité de recherche : CREN EA 2661

Rapporteurs avant soutenance :

Jean-Louis Dufays	Professeur à l'Université catholique de Louvain
Yves Reuter	Professeur Émérite à l'Université de Lille

Composition du Jury :

Présidente :	Marie-France Bishop	Professeure à l'Université de Cergy Pontoise
Examinateurs :	Jean-Louis Dufays	Professeur à l'Université catholique de Louvain
	Yves Reuter	Professeur Émérite à l'Université de Lille
Dir. de thèse :	Michel Fabre	Professeur Émérite à l'Université de Nantes
Co-dir. de thèse :	François Simon	Maitre de Conférences à l'Université de Nantes

Que celui qui prétend déjà avoir les réponses sans s'être interrogé, sans les avoir interrogées, frémisse. Il est celui qui obéira le moment venu, quitte à signer son propre arrêt de mort. Il est l'homme de l'acceptation, de la hiérarchie, celui dont toute Autorité se régale. Voué à être manipulé, il est aussi celui qui, s'il le peut, fera du questionneur la proie de sa faiblesse devenue force.

Michel Meyer, *De la problématologie* (2008a, p. 306).

La pédagogie nait quand l'éducation fait problème, mais elle ne peut jamais proposer de solution définitive. Elle est vouée à la gestion des crises de l'éducation dans la carence du savoir et dans l'urgence de l'action.

Michel Fabre, « Existe-t-il des savoirs pédagogiques ? » (2000, p. 100).

Dans notre thèse, comme dans notre pratique professionnelle de formatrice d'enseignant·e·s, ou encore comme dans nos publications, nous appliquons les « Rectifications de l'orthographe » proposées en 1990 par le Conseil supérieur de la langue française, enregistrées et recommandées par l'Académie française dans sa dernière édition.

Dans le cadre de notre travail doctoral, nous avons également adopté l'écriture inclusive, et ce faisant, l'usage du point médian.

Remerciements

La recherche que je présente ici est le fruit d'un périple au long cours : Michel Fabre et François Simon, directeur et co-directeur de cette thèse, savent bien tout ce qu'il faut entendre par « long » et par « périple ». Je les remercie chaleureusement de leur bienveillance, de leur patience, de leurs encouragements et de leurs conseils, sans lesquels ce travail n'aurait pu aboutir.

Je remercie sincèrement Marie-France Bishop, Jean-Louis Dufays et Yves Reuter d'avoir accepté, en ces temps compliqués, de faire partie de mon jury de soutenance. Qu'ils sachent combien leurs travaux de recherche m'ont été précieux pour étayer mon argumentation.

Je remercie du fond du cœur tou.te.s les collègues et ami·e·s qui m'ont soutenue, de près ou de loin, pendant toutes ces années : j'adresse une pensée toute particulière à mes collègues de français et à mes camarades de réflexion du séminaire « problématisation ».

Je remercie vivement Léa, Justine et leurs élèves : ils/elles se sont impliqué·e·s avec une bonne volonté sans pareil dans mon protocole de recherche. De manière plus générale, je salue tou·te·s les enseignant·e·s que j'ai rencontré·e·s en formation initiale et continue et qui ont accepté de partager avec moi leurs expériences et leurs questionnements quant à l'enseignement de la littérature à l'école primaire.

Je dédie ma recherche au trio chéri qui m'a accompagné chaque jour au cours de mon très long périple : Foize, Loukina et Macéo, cette thèse n'existerait pas sans vous. Voici, pour nous, le temps retrouvé de bien d'autres voyages.

SOMMAIRE

Remerciements *2*

SOMMAIRE *3*

INTRODUCTION GÉNÉRALE *6*

PREMIÈRE PARTIE : La question des savoirs : quand celle-ci continue à faire « problème » au sein des didactiques, des programmes et des classes… *31*

Chapitre I – Une première tentative de définition des notions de « compréhension » et d'« interprétation » **32**

1. À la recherche d'une définition impossible ?… 33
2. Compréhension au singulier *versus* interprétations au pluriel 35
3. Brève histoire de l'herméneutique 40
4. La compréhension et l'interprétation : une question de sens au pluriel 45
5. Éléments de synthèse 47

CHAPITRE II - L'enseignement de la lecture et de la littérature à l'École **49**

1. Enseigner la littérature à l'École sans la naturaliser : un défi impossible ? 51
2. Savoir lire, savoir comprendre, savoir interpréter à l'école primaire 64
3. Quand les programmes ne savent pas à quel modèle didactique se vouer… ou quand ils se réclament de l'un au détriment de l'autre au fil de leur alternance 75
4. Éléments de synthèse 100

CHAPITRE III – Philosophies du problème et problématisation **109**

1. Prolégomènes aux notions de problème et de problématisation 109
2. L'examen d'une question, une affaire de temps et de tempo 115
3. L'articulation des données et des conditions dans un cadre, une modélisation générique sous forme de losange 117
4. La problématisation, un processus réflexif qui exige une pensée qui veille et se surveille 122
5. La dimension heuristique de la problématisation 127
6. Éléments de synthèse 141

CHAPITRE IV – Problématisation et didactique(s) **147**

1. Didactique des sciences et problématisation 149
2. Caractéristiques épistémologiques des savoirs véritablement scientifiques 153
3. L'accès des élèves à des savoirs problématisés 170
4. Éléments de synthèse 194
5. Conclusion d'ensemble de la première grande partie 198

DEUXIÈME PARTIE : La compréhension et son enseignement envisagés sous l'angle de la psychologie cognitive *213*

CHAPITRE V - Les modèles théoriques de la compréhension **214**

1. Les travaux de Kintsch 217
2. Le modèle constructionniste 249
3. Le modèle d'indexage d'évènements 270
4. Éléments de synthèse 289

CHAPITRE VI - Renouveler l'enseignement de la compréhension, une urgence didactique autant que sociale **300**

1. Un enseignement de la compréhension à fonder nécessairement sur des assises théoriques, solides et reconnues 302
2. La compréhension : une activité cyclique qui fait appel à des processus de bas et de haut niveau, mobilisés conjointement 317

3. Des différences développementales aux différences interindividuelles conditionnant la réussite de la compréhension 340
4. Des principes didactiques et pédagogiques pour penser l'enseignement-apprentissage de la compréhension à l'école primaire 354
5. Éléments de synthèse 381
6. Conclusion d'ensemble de la deuxième grande partie 386

TROISIÈME PARTIE : La compréhension-interprétation et son enseignement envisagés sous l'angle des théories philosophiques et littéraires de la réception 392

Chapitre VII – La compréhension et l'interprétation selon les théories de la réception au XX^e^ : une *actualisation* du sens, opérée par un lecteur « surveillé » par le texte 398
1. L'activité herméneutique : un dialogue qui permet d'actualiser le sens de l'œuvre tout en métamorphosant son lecteur 401
2. L'activité herméneutique : un dialogue avec l'œuvre entre projection et mise à distance de ses préjugés 413
3. L'activité herméneutique : un dialogue de nature interrogative entre texte et lecteur 419
4. L'activité herméneutique : une activité créatrice de sens, soumise à des normes « encyclopédiques » 423
5. L'activité herméneutique : une recherche de cohérence orchestrée par les droits du texte 426
6. Éléments de synthèse 440

Chapitre VIII – La compréhension et l'interprétation selon les théories de la réception au XXI^e^ : une *actualisation* du sens, opérée par un lecteur « surveillé » par sa communauté interprétative 452
1. La question de la « réception » des œuvres : une interrogation toujours brulante pour les théories littéraires de la lecture au XXIe 454
2. L'application au XXI^e^ : un geste herméneutique profondément renouvelé sous l'impulsion des travaux d'Yves Citton 461
3. Éléments de synthèse 495

Chapitre IX – La « lecture littéraire » : une notion qui ouvre un espace de solidarisation didactique possible des savoirs issus du champ de la psychologie cognitive et des savoirs issus des théories de la réception en matière de compréhension et d'interprétation 506
1. Le modèle de la lecture littéraire proposé par Catherine Tauveron 514
2. Le modèle de la lecture littéraire proposé par J.-L. Dufays 535
3. Éléments de synthèse 565
4. Conclusion d'ensemble de la troisième grande partie 570

QUATRIÈME PARTIE : La compréhension-interprétation et son enseignement envisagés sous l'angle de la problématologie et de la problématisation 574

Chapitre X – La lecture littéraire : une activité de problématisation 577
1. L'herméneutique problématologique de M. Meyer : la question du sens et le sens de la question .. 578
2. Des « secrets » du récit aux « secrets » de l'enquête interprétative : paradigme de la problématisation et activité herméneutique 591
3. Éléments de synthèse 603

Chapitre XI – La lecture littéraire problématisante à l'école : une exploration des possibles didactiques en classe de Cours Moyen 1^ère^ année 609
1. Une lecture littéraire problématisante de la nouvelle « Joconde » : quand l'identification du rôle rhétorique des personnages peut donner du « fil à retordre » aux jeunes lecteurs 612
2. Une lecture littéraire problématisante de la nouvelle « Joconde » : une exploration des possibles didactiques en classe de Cours Moyen 1^ère^ année à partir de la méthodologie des « situations forcées » . 622
3. Éléments de synthèse 637

CONCLUSION GÉNÉRALE 641

Bibliographie *651*
Table des figures et des tableaux *673*
Table des annexes *675*
Table des matières *695*

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Une recherche véritablement didactique exige de celui/celle qui la mène un « dédoublement de la même personne en acteur et en chercheur » (Fabre, 2002, p. 13). Si l'acteur essaie en effet de définir « avec prudence, la ligne d'action, la ligne juste, pour se sortir d'une situation problématique et opérer la transformation qu'il estime la meilleure dans le contexte », il appartient au chercheur de « dresser une ligne perpendiculaire à cette ligne d'action, une ligne de connaissance » (*Ibid*.). Ainsi, une réflexion didactique ne devient véritablement « recherche » au sens académique du terme que lorsqu'elle ne se laisse plus « entrainer dans la quête des solutions » mais explicite ses présupposés théoriques en « acceptant de les voir discuter, critiquer dans une logique autre que militante » (*Ibid*.).

C'est pourquoi dès notre introduction générale, nous allons esquisser les contours de cette ligne perpendiculaire que nous chercherons à tracer tout au long de notre thèse pour interroger ce qui se joue dans l'enseignement de la compréhension et de l'interprétation des textes littéraires à l'école primaire sous une perspective autre que celle que nous avons pu adopter quand nous étions enseignante de français et que celle que nous adoptons désormais comme formatrice d'enseignant·e·s du premier et du second degré.

Pour ce faire, nous allons tout d'abord expliciter en quoi la didactique du français et de la littérature demeure un champ traversé de tensions, notamment à l'école primaire ; nous montrerons dans quelle mesure notre métier de formatrice, de plain-pied avec ces tensions, nous a conduite peu à peu à en identifier certaines, en particulier grâce à notre engagement dans un premier travail de recherche à l'occasion d'un mémoire de recherche de master 2 réalisé en sciences de l'éducation. Puis, sur la base de l'analyse que nous proposerons de ce premier mémoire, nous présenterons la problématique et les hypothèses de recherche qui présideront à notre recherche doctorale ainsi que les grands moments qui structureront l'ensemble de notre travail.

1. La didactique du français et de la littérature : un champ de tensions ?

Réalisant un « État des recherches en didactique de la littérature », bilan qui fera date dans l'histoire de la didactique du français et de la littérature, comme en attestent les nombreuses références qui y sont encore faites aujourd'hui (cf. les différentes bibliographies de l'ouvrage *Approches didactiques de la littérature* coordonné par N. Denizot, J.-L. Dufays et B. Louichon en 2019), B. Daunay constate que :

> Depuis que la didactique du français s'est constituée comme champ de recherche, la question de l'enseignement de la littérature a toujours été centrale, même si l'approche didactique de la littérature apparait davantage comme un espace de questions que comme un lieu de construction d'une théorie cohérente de la littérature, de son enseignement et de son apprentissage (2007, p. 139).

Treize ans après ce constat, qu'en est-il de la didactique de la littérature[1] ? Est-elle toujours traversée de tensions ou au contraire, est-elle parvenue enfin à unifier son champ théorique de réflexion, comme invitent à le penser les articles parus ces dernières années dont l'enjeu semble moins théorique (les notions de lecture littéraire et de sujet lecteur paraissant faire consensus) que pratique (les didacticien·ne·s s'intéressant désormais davantage, via des recherches descriptives, aux pratiques réelles d'enseignement et aux apprentissages effectifs des élèves), soulignent B. Louichon (2011, p. 207) ou encore S. Florey et N. Cordonier (2019, p. 26).

Les discours de crise concernant l'enseignement du français et de la littérature n'ont de cesse de faire régulièrement irruption dans le débat public comme savant, précise B. Daunay (*Ibid*.), notamment parce qu'il s'agit d'une discipline « singulièrement sensible » (Y. Reuter, 2014, p. 56). Cette dernière prenant sa source à la fois dans des référents théoriques multiples et des pratiques culturelles extrascolaires, les didacticien·ne·s comme les concepteurs des programmes scolaires peinent en effet à s'accorder sur les savoirs à enseigner et à rendre compte de la légitimité de leurs choix en la matière (S. Plane, 2018, p. 119-120). La diversité des finalités et des enjeux auxquels est associé en particulier l'enseignement de la littérature constitue même aux yeux de S. Plane une véritable « zone de fragilité », « l'exposant ainsi à des attaques inconsidérées, puisqu'il lui est impossible de satisfaire toutes les attentes contradictoires placées en lui » (*Ibid*.).

Certes, il ne faut pas voir dans cette situation conflictuelle dans laquelle se trouve l'enseignement de la littérature une négativité, mais bien plutôt « le signe de la vitalité d'un enseignement humaniste qui interroge sans cesse ses finalités, ses contenus, ses modalités » (S. Ahr, 2017, paragr. 7), les tensions parcourant telle ou telle configuration disciplinaire pouvant d'ailleurs être considérées avant tout comme structurantes et heuristiques (Reuter, 2010, p. 44).

[1] Nous verrons dans la première grande partie de notre thèse que définir le champ d'une « didactique de la littérature » ne va pas de soi quand il s'agit de considérer ses liens avec la didactique du français. Pour notre introduction, nous nous contenterons néanmoins d'utiliser les expressions de « didactique de la littérature » et de « didactique du français » sans les interroger.

Il nous semble néanmoins, comme le soulignait B. Daunay déjà en 2007 (*Ibid.*, p. 141), que la didactique du français, en particulier dans le domaine de la littérature, demeure aujourd'hui en 2020 « un champ de conflits théoriques » : ceux-ci portent à la fois sur le statut des objets enseignables, les conditions de leur enseignabilité et la sélection des références permettant l'approche de ces objets, notamment à l'école élémentaire française, même si les débats y sont un peu moins passionnés que dans le secondaire (S. Ahr, *Ibid.*, paragr. 21). Ces tensions concernant les savoirs à enseigner à l'école primaire dans le domaine de la littérature vont constituer la thématique de notre travail de thèse, ce que nous allons désormais préciser en montrant comment cette thématique, prenant corps au fil de notre parcours professionnel d'enseignante et de formatrice en français, nous a conduite à réaliser une première recherche dans le cadre d'un master 2 recherche, réalisé en sciences de l'éducation, et dont notre recherche doctorale est le prolongement.

2. De la prise de conscience de la complexité épistémologique et didactique des notions de compréhension, d'interprétation et de lecture littéraire

Pourquoi une telle centration de notre part sur les tensions liées aux objets enseignables en matière de lecture littéraire[2] à l'école primaire et aux conditions de leur enseignement-apprentissage ? La réponse à cette question est intimement liée à notre expérience professionnelle en tant qu'enseignante de français dans le second degré, puis formatrice en INSPÉ[3] et enfin apprentie chercheure depuis un master 2 recherche réalisé en sciences de l'éducation en 2011. Nous ne perdons pas de vue avec B. Daunay et Y. Reuter (2011, p. 17) qu'un travail de thèse ne saurait relever de l'essai personnel. Néanmoins, nous faisons nôtre dans cette introduction un principe défendu par C. Niewiadomski à l'occasion de l'entretien qu'il a mené avec Y. Reuter pour justifier l'importance des éléments biographiques dans un parcours de chercheur·se. C. Niewiadomski (2017, p. 22) considère en effet que la production scientifique d'un·e chercheur·se a partie liée, et ce parfois de manière très intime, avec son histoire personnelle, ce qui explique que, pour un·e didacticien.ne notamment, la recherche en didactique peut « recouvrer la possibilité de répondre à des questions qui traversent son existence » (*Ibid.*, p. 27).

Nous allons donc aborder ici plusieurs moments de notre carrière professionnelle où nous avons eu affaire directement à ces tensions inhérentes aux savoirs mis en jeu par l'enseignement de la littérature, notamment à l'école primaire, tensions à l'origine de notre volonté de nous engager dans ce travail de thèse. En effet, nous pensons que ces tensions, dans

[2] Si, au cours de cette introduction générale, nous allons utiliser les expressions d'« enseignement de la littérature », d'« enseignement de la lecture littéraire », d'« enseignement de la lecture de textes littéraires » ou encore d'« enseignement de la compréhension et de l'interprétation » comme équivalentes, nous les préciserons peu à peu tout au long de notre thèse, ce qui constitue d'ailleurs l'enjeu central de l'ensemble de notre réflexion.

[3] Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation, qui portait encore le nom d'IUFM (Institut de Formation des Maitres) quand nous avons commencé notre carrière de formatrice en 2007.

la mesure où elles demeurent aujourd'hui le centre de débats scientifiques et institutionnels, nécessitent encore une réflexion épistémologique ne baissant pas la garde.

Des programmes de 2002 consacrant l'enseignement de la littérature comme un nouveau sous-domaine dans l'enseignement du français à l'école primaire

En 2007, enseignante de français, nous devenons formatrice à l'INSPE de Nantes : nous nous voyons alors confier la formation des futur·e·s professeur·e·s des écoles dans le domaine du français, notamment la préparation au concours du CRPE[4]. L'obtention d'un tel concours nécessite, on s'en doute, de la part des futur·e·s enseignant·e·s, une connaissance fine des contenus curriculaires qu'ils auront à enseigner. Une de nos premières tâches, une fois nommée formatrice, a donc consisté à nous intéresser aux programmes de l'école primaire concernant l'enseignement du français. Les programmes alors en vigueur dataient de 2002. Comme nous allons l'expliquer *infra,* quelle ne fut pas notre surprise de constater que la littérature en constituait un sous-domaine particulier et que les instructions officielles afférentes étaient très détaillées en termes de pratiques pédagogiques (débat interprétatif, réseaux de lecture, etc.) en lien avec une conception didactique de la lecture littéraire clairement revendiquée comme spécifique à l'école primaire, en grande partie sous l'influence des travaux de C. Tauveron (1999, 2001).

La lecture littéraire, terme qui apparaissait tel quel dans les programmes comme dans les documents d'accompagnement de l'époque[5], y était en effet définie à la fois comme une activité de résolution de problèmes et un espace de jeu, attachés au fonctionnement du texte comme à sa dimension esthétique, nécessitant donc à la fois compréhension et interprétation pour permettre au jeune lecteur d'appréhender différents niveaux de sens. En lien avec les théories de la réception, C. Tauveron proposait de redéfinir les rapports entre compréhension et interprétation, afin de faire de l'activité interprétative l'essence même de toute lecture littéraire et le prérequis de toute compréhension. Une telle conception nécessitait donc de revoir les conditions de l'enseignement-apprentissage de l'interprétation littéraire selon C. Tauveron : celui-ci ne pouvait plus être réservé aux classes de lycée en effet mais devait au contraire débuter dès l'école maternelle grâce à la fréquentation d'œuvres, certes destinées à la jeunesse, mais suffisamment « résistantes » pour offrir aux élèves de l'école primaire un terrain de jeu intellectuel et culturel à même d'éprouver leurs droits de lecteurs face aux droits du texte.

Cette approche didactique proposée par C. Tauveron, concernant tous les niveaux de l'école primaire (de la maternelle au CM2) et prenant appui sur la littérature de jeunesse, s'est

[4] Concours de Recrutement des Professeur·e·s des Écoles.

[5] Ces programmes à destination de l'école maternelle et de l'école élémentaire sont publiés dans le B.O. n°1 – Hors-Série, en date du 14.02.2002. Les documents d'accompagnement, comme leur nom l'indique, relatifs à ces programmes et destinés à accompagner les enseignant·e·s dans le domaine de la lecture et de l'écriture littéraires, sont publiés en 2003 par le ministère de l'éducation nationale, sous le titre *Lire et écrire au cycle 3. Repères pour organiser les apprentissages au long du cycle*. L'appellation « lecture littéraire » apparait à deux reprises dans les textes des programmes 2002, à sept reprises dans le document d'accompagnement précité.

donc trouvée relayée en 2002 par le ministère de l'Éducation nationale via des contenus curriculaires visant à développer chez les élèves des compétences interprétatives, des connaissances sur les textes (en termes de genres, de personnages, de motifs, etc.) et une première culture littéraire commune (publication de listes de référence). Pourquoi parler de « surprise » pour caractériser notre découverte de ces programmes ? Les notions de compréhension et d'interprétation qui y occupaient une place prépondérante, ce qui ne semble pas à priori une hérésie épistémique s'agissant de lecture littéraire, constituaient pourtant à nos yeux un champ didactique de réflexion totalement nouveau car, pour l'enseignante du second degré que nous étions, ces notions n'avaient fait au cours de notre carrière ni l'objet d'une formation initiale ni l'objet de l'enseignement que nous avions dispensé à nos élèves. En effet, notre carrière en collège ayant débuté à la fin des années 1990, notre propre formation comme notre propre enseignement avaient été marqués du sceau de la maitrise des discours, paradigme qui avait contribué à la fois à renouveler l'enseignement du français à cette période et à inaugurer l'avènement de la didactique du français en tant que telle[6]. En tant qu'enseignante, nous avions par conséquent surtout appris à nos élèves à reconnaitre différents types de discours en les amenant à lire autant des articles de journaux, des recettes de cuisine, des textes scientifiques que des textes littéraires, même si ces derniers continuaient à occuper une place importante.

Non seulement, grâce à notre entrée dans la formation, nous découvrions des notions didactiques totalement nouvelles pour nous, comme celles de compréhension, d'interprétation et de lecture littéraire – le terme de « lecture littéraire » n'apparaissant pas paradoxalement dans les programmes du second degré (cf. B. Louichon, 2011) où les termes de « lecture cursive » et de « lecture analytique » (ou « lecture méthodique ») lui étaient préférés – mais aussi nous prenions aussi conscience, tel Monsieur Jourdain, que nous avions pu en tant que professeure en collège et lycée, enseigner la compréhension et l'interprétation sans le savoir… Cette découverte et cette prise de conscience, aussi enrichissantes furent-elles (elles sont en grande partie à l'origine de notre engagement dans la recherche), se sont aussi révélées particulièrement déconcertantes tant elles nous ont semblé porteuses de tensions fortes. Si nous n'en avions pas pris la mesure pendant notre carrière d'enseignante, il faut bien avouer qu'une telle hétérogénéité de références théoriques et didactiques – conduisant à des pratiques d'enseignement de la littérature non seulement radicalement différentes entre les premiers et second degrés mais également ignorantes les unes des autres – nous est en effet apparue comme très inconfortable pour former les futur·e·s enseignant·e·s.

[6] Il est ainsi précisé dans le programme à destination de la classe de sixième, en vigueur à cette époque : « l'objectif du collège est de faire accéder l'élève à **la maitrise des formes fondamentales de discours** […] La progression d'ensemble au collège sera donc la suivante : en 6e, identifier le pôle narratif et le pôle argumentatif ; lire, produire, étudier diverses formes de récits ; 'entraîner à l'expression orale d'un point de vue argumenté/ en 5e-4e, pour le pôle narratif, poursuivre l'étude de la narration et développer celle de la description ; pour le pôle argumentatif, aborder l'étude du discours explicatif/ en 3e, pour le pôle argumentatif, étudier les principales formes d'argumentation ; pour le pôle narratif, enrichir la pratique des formes du récit » (Arrêté du 22 novembre 1995 - BO n° 48 du 28 décembre 1995, p. 10-11, souligné par nous).

Les programmes de 2008 pour l'école primaire : un retour aux « savoirs fondamentaux »

Notre surprise n'a pas été moins grande de découvrir que, dès 2008[7], une telle conception de l'enseignement de la littérature disparaissait déjà des nouveaux programmes de l'école primaire, le sous-domaine « littérature » apparaissant certes encore dans les contenus curriculaires à destination du cycle 3[8], mais réduit essentiellement à des questions de transmission patrimoniale. Faut-il voir dans ce changement de nature peut-être autant idéologique que didactique – tant se dessinait alors une certaine « culture du mépris » de l'institution scolaire vis-à-vis des didacticien·ne·s ayant pris part à la rédaction des programmes du primaire ou du secondaire dans les années 2000 (Daunay et Reuter, 2011, p. 11) – un simple effet du mouvement bien connu et anciennement pointé du doigt par J.-F. Halté (1998, p. 189) de « la torsion du bâton dans l'autre sens » ? En tant qu'usager de la langue, chaque locuteur a un sentiment de compétence qui, pense-t-il, l'autorise à avoir un avis sur la manière dont la langue française et la littérature doivent être enseignées et tend alors à considérer les nouveautés didactiques[9] dans ce domaine comme responsables de (presque) tous les maux de la société, explique S. Plane (2018, p. 120).

Les évaluations nationales et internationales[10] révélaient d'ailleurs dans ces années – ce qui est toujours le cas aujourd'hui – que les élèves français, depuis l'école primaire jusqu'au lycée, rencontraient d'importantes difficultés à comprendre et interpréter des textes complexes, littéraires ou non (C. Viriot-Goeldel et J. Crinon, 2014, paragr.1). Dans ce contexte où l'École, loin de compenser les inégalités entre les élèves, semblait les aggraver (*Ibid.*), les programmes de 2008 proposaient alors à cette dernière, en accord avec une certaine demande populaire[11], de se recentrer sur « les savoirs fondamentaux »[12] en mettant principalement l'accent sur la

---

[7] Les changements d'orientation sont en réalité amorcés dès 2006 par la circulaire intitulée *Apprendre à lire* et proposée par le ministre de l'éducation nationale, Gilles de Robien, dans le B.O. n°2 en date du 12.01.06.

[8] Cf. *Les horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire*, parus au B.O. n°3 en date du 19.06.2008.

[9] Il ne s'agit pas ici de défendre l'idée que toute innovation didactique est forcément synonyme de « progrès » en termes d'apprentissages des élèves. Au contraire, ce qui apparait comme nouveau l'est rarement comme le montre par exemple l'analyse de B. Daunay des propositions de G. Lanson : perçues comme radicalement nouvelles au début du XX^{e} siècle, celles-ci ont été jugées comme dépassées à partir des années 1960-70 (le « lansonisme » devenant alors synonyme d'une conception caduque de l'enseignement de l'histoire littéraire), mais elles sont finalement proches de la conception unificatrice de l'enseignement du français défendue par la didactique de cette discipline à partir des années 1980-90 (cf. Daunay, 2006). Le « nouveau » donc n'a pas de valeur « scientifique » en soi s'il n'est pas adossé à des recherches didactiques rigoureuses (cf. Daunay, Reuter et Schneuwly, 2011, p. 15). Il n'en demeure pas moins que l'introduction de l'enseignement de la littérature dans les programmes de l'école primaire constituait une radicale nouveauté en 2002, attestant de l'émergence d'un champ didactique, jusqu'alors impensé pour ce niveau scolaire (cf. M.-F. Bishop, 2016, 2017, 2019).

[10] Notamment les évaluations PIRLS pour les élèves scolarisés en CM1 en France (*Progress in International Reading Literacy Study*) ou Pisa pour les élèves âgés de 15 ans (*Programme for International Student Assessment*). Nous y reviendrons dans la deuxième grande partie de notre thèse.

[11] Notre formulation ne se veut pas péjorative.

[12] Cf. *Les horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire*, parus au B.O. n°3 en date du 19.06.2008, p. 11. La notion de « savoirs fondamentaux » demeure centrale dans les programmes de 2018 pour l'école primaire comme en attestent la note proposée par J.-M. Blanquer sur le site du ministère de l'éducation nationale en date du 29.08.18 (se reporter à : https://www·education.gouv.fr/cid133386/transmettre-les-savoirs-fondamentaux.html) ou la circulaire éditée pour la rentrée scolaire 2019 : « effet, l'inégale maitrise des *savoirs fondamentaux* constitue l'un des principaux obstacles à la réduction des inégalités sociales. Seule une politique d'élévation générale du niveau des élèves peut donc permettre à l'École républicaine de répondre à sa mission et

maitrise du décodage et des notions « traditionnelles » de la grammaire de phrase au détriment des apprentissages littéraires et culturels prônés en 2002.

Dans la lignée de l'histoire de l'enseignement du français et de la littérature , discipline socialement vive, comme nous venons de le signaler, en prise souvent avec l'adage du « c'était mieux avant »[13], les changements intervenus dans les programmes de 2008 révélaient donc que les notions de lecture littéraire et d'activité interprétative ne faisaient déjà plus consensus dans la sphère des prescriptions institutionnelles pour former les jeunes élèves à l'école primaire. Cependant, bien loin de considérations « politiciennes », il faut aussi considérer que la promotion de la lecture littéraire, telle qu'avait pu la faire C. Tauveron pour le premier degré, n'était pas alors partagée non plus par l'ensemble des recherches françaises en lien avec l'enseignement de la compréhension et de l'interprétation.

En lien avec des recherches menées dans les domaines de la psychologie cognitive et de la sociologie, il est en effet apparu que l'opacité et le caractère implicite des attendus scolaires et des modes de travail exigés des élèves étaient en grande partie au cœur des processus d'installation de l'échec scolaire chez les élèves de milieux populaires. En matière de lecture donc, les manières d'enseigner qui visaient au contraire le développement de stratégies explicites de compréhension paraissaient se révéler particulièrement efficaces pour réduire les échecs (cf. les travaux de R. Goigoux *et al*., M. Bianco *et al*. ou ceux du laboratoire ESCOL[14]), ce que ne semblaient pas permettre les propositions adossées aux notions de « lecture littéraire », et de « textes résistants » et d'« interprétation ». C'est pourquoi des chercheurs tels que C. Viriot-Goeldel et J. Crinon, se situant dans une réflexion de nature sociologique sur l'origine des inégalités scolaires, ont pu s'alerter de « cette généralisation de l'utilisation de textes complexes dès le début de l'apprentissage de la lecture », estimant cette dernière « fondée sur des intuitions, sur des convictions plutôt que sur des résultats de la recherche scientifique » (*Ibid*., paragr. 2)[15].

---

de lutter efficacement contre les déterminismes. En travaillant à une meilleure maîtrise par tous les élèves des *savoirs fondamentaux* (lire, écrire, compter, respecter autrui), chaque professeur des écoles, dans son rôle de pédagogue, contribue aussi à la construction d'une société plus juste » (souligné par nous ; cf. https://www·education.gouv.fr/cid142412/la-circulaire-de-rentree-2019-au-bulletin-officiel.html).
Constatant qu'il est très souvent brandi au nom de préoccupations politiciennes, surtout en périodes électorales, Y. Citton (2010, p. 44) fustige le retour à ces savoirs fondamentaux surtout quand, appliqué à la « compétence de lecture », ce retour fait fi de la dimension interprétative que suppose cette dernière.

[13] De même que nous ne défendons pas les pratiques scolaires « innovantes » comme panacée en termes d'apprentissage, de même, à l'instar d'Y. Citton (cf. note précédente), nous ne faisons pas des pratiques scolaires « traditionnelles » et de leur pérennité (ou de leur retour) au sein des programmes et des classes un gage assuré de réussite. Les unes comme les autres doivent faire l'objet d'une dénaturalisation critique, ce qui, à notre avis, est le propre de toute réflexion didactique à vocation scientifique, comme nous allons l'expliquer dans la suite de notre introduction.

[14] L'équipe ESCOL (Éducation et scolarisation) regroupe des enseignants-chercheurs et chercheurs associés exerçant pour la plupart à l'Université Paris 8 Saint-Denis ou à l'Université Paris-est Créteil – ESPÉ/ INSPÉ de l'Académie de Créteil. Les travaux menés dans le cadre de cette équipe visent pour l'essentiel à étudier et mieux comprendre le renouvellement des processus de production des inégalités sociales et sexuées en matière de scolarisation et d'accès aux savoirs et aux modes de travail intellectuel.

[15] Comme le précise C. Delarue-Breton (2016, p. 80 *et sq*.), mieux comprendre le rôle potentiel de ces textes complexes à destination de la jeunesse dans la construction des inégalités scolaires ne consiste en aucun cas à

Des changements de programmes révélateurs de la juxtaposition de modèles didactiques concurrents

L'influence des recherches en psychologie cognitive ou en sociologie dans le domaine de la lecture et de l'écriture sur les changements apportés par les programmes de 2008, comme ceux de 2018 d'ailleurs, peut s'interpréter comme un rééquilibrage en faveur de la langue au détriment de la littérature, l'histoire de la discipline du français étant structurée par les relations houleuses de ces deux sœurs bien souvent érigées en ennemies. B. Daunay (2007, p. 145 *et sq.*) propose en effet de voir dans l'histoire de l'enseignement du français, y compris depuis sa rénovation aux alentours des années 1990 dans le premier comme dans le second degré, deux orientations qui dominent tour à tour la manière d'envisager les relations entre langue et littérature.

L'une consiste à se servir des notions de « texte » et de « document », voire de « discours » comme outils d'unification de la discipline français à tous les niveaux scolaires, en minorant alors la place des textes littéraires, notamment au secondaire, au profit d'une extension du corpus à toutes sortes de supports : de la bande dessinée à l'image fixe et mobile en général, de la paralittérature à des articles de presse ou des textes scientifiques. Cette approche des textes s'est traduite récemment par l'introduction dans un certain nombre de recherches, à la fois en didactique du français ou dans le domaine de la sociologie, de la notion de littératie[16], en particulier de littératie scolaire, comme en témoignent par exemple le numéro 190 de la revue *Le français aujourd'hui*, consacré aux « Litéracies scolaires »[17] (2015), ou les travaux de C. Delarue-Breton et É. Bautier portant sur les relations entre l'émergence de nouvelles formes de littératie scolaire et l'accroissement des inégalités scolaires (2013, 2016).

L'autre conception envisage au contraire la littérature comme un discours spécifique qui se traduit par des formes de lecture et d'écriture particulières, nécessitant un enseignement en tant que tel, et ce, dès l'école primaire, en mettant l'accent sur le développement chez l'élève non seulement d'un rapport esthétique au texte mais aussi d'un rapport subjectif via le traitement de questions à la fois culturelles et philosophiques : c'est l'axe de recherche que retiennent notamment le numéro 197 du *Français aujourd'hui*, consacré à la « Littérature et [aux] valeurs »[18] (2017) ou le numéro 58 de *Repères* dédié au « Tournant éthique en didactique de la littérature »[19] (2018).

---

mettre en question leur présence à l'École, seul lieu où certains élèves d'ailleurs fréquentent de tels supports. Selon C. Delarue-Breton, la non-prise en charge par l'École de tels supports contribuerait au contraire à renforcer ces inégalités. C'est pourquoi les interrogations de l'équipe ESCOL sur les usages de la littérature de jeunesse n'ont d'autre visée que « d'éclairer notamment la pratique pédagogique » (*Ibid.*). Il nous semble que c'est ainsi qu'il faut lire les réserves sévères de C. Viriot-Goeldel et J. Crinon auxquelles nous nous sommes référée.

[16] L'orthographe française du terme anglais *Literacy* fait encore débat aujourd'hui au sein des chercheur·se·s qui s'intéressent à cette notion (cf. C. Delarue-Breton, 2016, p. 86).

[17] Repéré à : https://www-cairn-info.budistant.univ-nantes.fr/revue-le-francais-aujourd-hui-2015-3.htm

[18] Repéré à : https://www-cairn-info.budistant.univ-nantes.fr/revue-le-francais-aujourd-hui-2017-2.htm

[19] Repéré à : https://journals.openedition.org/reperes/1608

Ce que Daunay interprète d'un point de vue diachronique comme une alternance entre différentes conceptions des liens entre langue et littérature, à la lumière de ce mouvement de « torsion de bâton dans l'autre sens », très caractéristique de l'histoire de l'enseignement du français, comme nous l'avons déjà évoqué, M.-F. Bishop, en ce qui concerne l'avènement de l'enseignement de la littérature au début du XXI^{e} siècle et d'une didactique spécifique à ce domaine à l'école primaire, le lit de son côté de manière synchronique, comme le reflet de l'existence de deux modèles didactiques qui n'ont de cesse de s'affronter (Bishop, 2016, p. 381 ; 2019, p. 47). D'après la chercheuse, l'un semble donner la priorité au « savoir comprendre » en lien avec des recherches anglo-saxonnes, héritières notamment des travaux de W. Kintsch (comme nous le montrerons dans notre thèse), tandis que l'autre privilégie le « savoir interpréter » en lien avec les théories de la réception, notamment celles de l'École de Constance, très influentes en France (cf. A. Compagnon, 1998 ; J.-L. Dufays, 1994/2010).

Nous pensons que les changements les plus récents en termes de préconisations ministérielles qui se sont produits entre 2015 et 2018 attestent de la persistance du conflit entre ces deux modèles. Si les programmes de l'école élémentaire en date de 2015 ont en effet proposé à nouveau, en réaction aux programmes de 2008, des préconisations en faveur de l'activité interprétative des élèves reconnus comme sujets lecteurs à part entière dès leur plus jeune âge, en particulier grâce à la lecture de textes littéraires, ces préconisations ont été néanmoins singulièrement amendées dès les programmes de 2018, en particulier pour le cycle 2[20], mettant à nouveau l'accent sur un enseignement explicite et décontextualisé des stratégies de compréhension à partir d'extraits de textes créés à cette fin, sans vocation littéraire aucune. Nous reviendrons dans notre première partie à l'aide de M.-F. Bishop sur l'ensemble des modèles qui ont jalonné l'enseignement de la littérature à l'école primaire depuis la fin du XIX^{e} siècle jusqu'à aujourd'hui, mais signalons d'ores et déjà, comme elle le met en évidence (2017, paragr. 1), que ces modèles, toujours difficiles à dater de manière précise, évoluent sans disparaitre totalement. C'est pourquoi ils se juxtaposent le plus souvent, les plus anciens n'étant que lentement abandonnés dans les pratiques.

Cette coexistence d'une « pluralité » de modèles n'est pas alors sans créer des effets de feuilletage et de sédimentation (M.-F. Bishop, 2017, paragr. 2), effets dont nous faisons l'hypothèse qu'ils rendent complexes, pour les enseignant·e·s, l'identification des savoirs à enseigner en termes de compréhension et d'interprétation, comme celle des situations d'apprentissage à mettre en œuvre pour accompagner les élèves, notamment les plus fragiles scolairement, dans une véritable mobilisation à la fois cognitive, culturelle et symbolique leur permettant de s'approprier ces savoirs (É. Bautier et P. Rayou, 2013, p. 30). L'équipe ESCOL en effet montre dans plusieurs de ses travaux qu'une des raisons de l'inégalité d'accès des élèves en échec scolaire à des supports complexes tels que les albums de littérature de jeunesse repose sur une « pédagogie invisible » où les processus cognitifs et les enjeux épistémiques et culturels qu'ils recouvrent ne sont jamais explicités. Les chercheur·se·s de cette équipe

[20] Nous détaillerons cet aspect dans le premier chapitre de notre thèse.

attribuent les causes de ce phénomène à la croyance ancrée chez les enseignant·e·s que les savoirs et savoir-faire requis pour appréhender des textes complexes seraient déjà communément partagés par l'ensemble des élèves et ne demanderaient donc pas d'apprentissages spécifiques (cf. C. Delarue-Breton, 2016, p. 31). Pour notre part, nous pensons que cette pédagogie invisible en lien avec les textes complexes est également le résultat d'une inflation des savoirs à enseigner dans le domaine de la lecture et de la littérature, sans que ces savoirs, construits au sein de la didactique du français ou empruntés à d'autres disciplines (comme les notions de stratégies et d'inférences, issues de la psychologie cognitive) aient toujours un statut clairement identifié de savoirs destinés à la pratique d'enseignement ou à la réflexion didactique des chercheurs et des enseignants (B. Daunay, 2007, p. 159 ; J.-L. Dufays, 2006, paragr. 10 et 11).

3. Du constat d'une hétérogénéité des savoirs à enseigner et des pratiques enseignantes à une première entreprise de recherche inscrite dans le paradigme de la problématisation

Nous avons souhaité dans un premier temps relater dans cette introduction générale les débuts de notre expérience de formatrice en français en lien avec le professorat des écoles pour mettre en évidence combien nos débuts ont été pour nous synonyme d'une importante perplexité liée au constat d'une grande diversité des modèles didactiques et des savoirs à enseigner, y compris dans le premier degré, en matière de compréhension et d'interprétation des textes, que ceux-ci soient littéraires ou non. Nous allons désormais mettre en évidence comment notre perplexité de formatrice a donné lieu à une première entreprise de recherche de notre part, via la rédaction en 2011 d'un mémoire de recherche réalisé dans le cadre d'un master 2 en sciences de l'éducation.

Une entreprise de recherche résolument disciplinaire, tournée vers les savoirs

Nous avons en effet mis au travail dès notre mémoire de recherche cette hétérogénéité des savoirs en matière d'enseignement de la compréhension et de l'interprétation des textes littéraires en faisant l'hypothèse, en lien avec les travaux sur la problématisation développés au sein du CREN[21], que cette hétérogénéité pouvait générer un « brouillage » didactique des contenus à enseigner, non seulement complexes à appréhender pour les enseignant·e·s du premier degré – qui, rappelons-le, ne sont pas des spécialistes de la littérature (Bishop, 2019, p. 34) –, mais également à l'origine de leurs difficultés pour proposer aux élèves des situations d'apprentissage à même d'engager de leur part une activité intellectuelle mobilisatrice et émancipatrice. Nous avons certainement inscrit notre réflexion dans le cadre du paradigme de la problématisation parce que l'IUFM de Nantes au sein duquel nous exercions était très lié aux

[21] Centre de Recherche en Éducation de Nantes.

travaux du laboratoire du CREN dans ce domaine et que cet aspect logistique simplifiait bien des contraintes organisationnelles.

Néanmoins, les travaux en lien avec le paradigme de la problématisation sont venus surtout donner corps et légitimité scientifique à une interrogation personnelle sur la conception de la didactique que nous souhaitions et souhaitons toujours défendre, à savoir que la première relation qui sous-tend le système didactique est celle qui existe entre les savoirs visés dans telle discipline et les situations d'apprentissage. C'est pourquoi, via le paradigme de la problématisation, nous nous inscrivions, et nous continuerons à le faire dans cette recherche doctorale, dans une conception résolument disciplinaire de la didactique, focalisée sur les savoirs, en tant que ceux-ci sont objets d'enseignement et d'apprentissage (cf. Y. Reuter, 2014, p. 54), ce qui n'empêche une réflexion d'ordre comparatiste sur ces objets, telle celle que nous allons également entreprendre dans notre thèse.

Selon C. Orange (2006 a, p. 124) en effet, un des chercheur·se·s à l'origine du paradigme de la problématisation, « enseigner, c'est construire et mener des situations en fonction d'objectifs d'apprentissage, qui visent certains savoirs. On peut donc penser qu'il s'agit de l'axe essentiel d'une analyse de pratiques didactique ». Défendre une telle conception de la didactique ne revient pas nécessairement à survaloriser le pôle « savoir » au détriment des autres pôles du système didactique et de leurs relations, survalorisation remise en cause par J.-F. Halté (1998, p. 172) ou R. Goigoux (2001/2018, paragr. 5) car, comme l'explique C. Orange (*Ibid.*) lui-même, cela reviendrait à défendre une conception simpliste de l'apprentissage.

Il s'agit bien plutôt, dans le cadre du paradigme de la problématisation, d'envisager la réflexion sur les savoirs comme une entrée particulièrement heuristique pour interroger l'ensemble justement de ce qui se joue dans le système didactique, c'est-à-dire les interactions possibles et leurs contraintes éventuelles entre les contenus d'enseignement en jeu, les situations d'apprentissage proposées, les productions effectives des élèves et leur possible activité intellectuelle (*Ibid.*). Cette « entrée par les savoirs », prônée par le paradigme de la problématisation, nous est apparue également à même de nous aider à prendre en compte les résultats des recherches du laboratoire ESCOL en matière de co-construction des inégalités scolaires, même si ces dernières n'allaient pas constituer directement le socle de nos références théoriques dans notre recherche de master 2[22].

[22] Les équipes du CREN et d'ESCOL se sont rencontrées à plusieurs reprises pour interroger leurs travaux respectifs. L'une comme l'autre, malgré leurs différences théoriques (notamment en lien avec la priorité à accorder à la dimension disciplinaire dans l'analyse des phénomènes didactiques) partagent en effet une même préoccupation : l'égalité d'accès de tous les élèves, quelle que soit leur origine sociale, à des savoirs véritables et émancipateurs, préoccupation constante au cours de notre carrière d'enseignante, de formatrice ou d'apprentie chercheuse.

Une entreprise de recherche adossée à différents modèles didactiques

C'est pourquoi nous avons entrepris dans notre mémoire de master en lien avec nos interrogations de formatrice évoquées *supra*, à la fois de dresser un état des lieux de recherches ayant influencé la didactique de l'enseignement de la lecture et de la littérature à l'école primaire et de modéliser, en lien avec cet état des lieux, un dispositif d'enseignement permettant l'accès des élèves de l'école primaire à des savoirs dits « problématisés » en matière de compréhension et d'interprétation des textes littéraires. Un tel projet nécessitait donc d'une part d'identifier les savoirs en jeu dans les différents modèles didactiques de la lecture et de la littérature que nous avions retenus et de définir dans quelle mesure les difficultés théoriques à définir les notions de compréhension et d'interprétation par ces modèles pouvaient être éclairées par celle de problématisation ; nous avions en effet émis l'hypothèse que comprendre-interpréter un texte littéraire consistait à le problématiser. D'autre part, dans une perspective comparatiste, en lien avec d'autres didactiques disciplinaires, telles que les sciences ou l'histoire, ayant déjà mené des recherches approfondies en termes d'apprentissage par problématisation, nous avions également pour intention de définir des situations d'apprentissage à même de faire accéder les élèves à des savoirs littéraires problématisés.

Une recherche en lien avec l'enseignement de la compréhension-interprétation dans le domaine de la lecture des textes littéraires

Pour réaliser cette entreprise, nous avons alors retenu pour référents théoriques propres à la didactique de la compréhension-interprétation deux modèles en particulier. D'une part, notre choix s'est porté sur le modèle proposé par J. Giasson[23] : ce dernier, résultant de la traduction des travaux anglo-saxons de J. Irvin[24], dans un cadre psycho-cognitiviste et d'abord destiné au public québécois, connaissait un franc succès auprès du public francophone, notamment en France et en Belgique[25]. Ce succès, sans aucun doute lié à la clarté d'exposition du propos et à des propositions pédagogiques concrètes, susceptibles d'éclairer l'hétérogénéité et l'opacité des savoirs en jeu dans le domaine de la lecture-compréhension, constituait alors à nos yeux une raison suffisante pour la retenir comme aide à notre réflexion.

D'autre part, nous avions repris les principaux principes du modèle proposé par C. Tauveron qui, comme nous l'avons déjà mentionné, s'était donné pour but de didactiser la notion de lecture littéraire à l'école primaire à l'aide d'une définition personnelle des concepts de compréhension et d'interprétation dans la lignée des travaux de U. Eco, B. Gervais, M. Picard ou C. Vanderdorpe. Signalons que ces travaux présentaient néanmoins des différences

[23] Giasson, J. (2007). *La compréhension en lecture*. Belgique : De Boeck.

[24] Irwin, J. (1986). *Teaching reading comprehension processes*. États-Unis : New Jersey Prentice-Hall. Notre propre lecture de cet ouvrage nous a permis de constater combien les propositions de J. Giasson en étaient directement inspirées.

[25] M. Dispy (2011, p. 118) s'est d'ailleurs interrogée sur la manière dont les enseignant·e·s belges se sont approprié·e·s les propositions de J. Giasson : selon la chercheuse, la diffusion massive de ces travaux a en effet conduit ces derniers à se méprendre sur les notions de « littéral » et d'« implicite ».

notoires (une approche sémiotique pour Eco ou une approche plus psychanalytique pour M. Picard par exemple) conduisant à ne pas accorder les mêmes priorités aux droits du texte ou aux droits du lecteur, suivant que ce dernier est envisagé comme lecteur modèle ou lecteur empirique. Nous n'avions pas alors conscience de l'importance de ces différences, dimension sur laquelle nous reviendrons dans la suite de cette introduction. Les raisons qui nous avaient poussée à retenir ce second modèle n'étaient pas éloignées de celles qui avaient présidé à notre sélection de celui de J. Giasson. En effet, le modèle proposé par C. Tauveron bénéficiait lui aussi d'un succès incontestable, d'où son adoption en grande partie pour la rédaction des programmes de 2002, comme nous l'avons expliqué. À titre personnel, nous trouvions également ce modèle très « attirant », principalement pour les trois motifs suivants : tout d'abord, il manifestait une exigence en matière de savoirs littéraires et culturels, notamment via la promotion d'une pratique intertextuelle des œuvres de littérature de jeunesse, exigence qui ne pouvait que faire écho à notre profil d'enseignante du second degré (ce qui n'est certes pas sans faire problème) ; ensuite, la réflexion « novatrice » proposée sur les liens entre les notions de compréhension et d'interprétation conduisait à faire de l'activité interprétative un contenu d'apprentissage dès l'école primaire dans une volonté de réduire l'échec scolaire, préoccupation majeure à nos yeux ; enfin, C. Tauveron proposait des dispositifs d'enseignement basés à la fois sur l'appropriation singulière des œuvres et des échanges collectifs, via les écrits de travail et les débats interprétatifs, à même selon nous d'impulser sur le terrain de l'école primaire des pratiques de la littérature enfin « dépoussiérées » des fameux questionnaires de lecture, encore légion dans les classes.

Une recherche en lien avec le paradigme de la problématisation

Après avoir présenté dans notre mémoire de recherche de master 2 ces deux modèles en mettant en exergue leurs principaux principes en lien avec les notions de compréhension et d'interprétation, nous avions alors proposé un dispositif didactique visant à aider les élèves de l'école primaire à comprendre-interpréter des textes littéraires dans une perspective de problématisation. Ce dispositif était à la fois adossé à la modélisation didactique proposée par C. Orange des savoirs en jeu en classe de sciences et des conditions nécessaires à leur accès par les élèves ainsi qu'aux propositions de M. Fabre (1989, 1996, 1999) en matière de compréhension de récit, en lien notamment avec son travail sur le genre de la fable et le rôle des personnages[26]. Nous avions également complété notre dispositif avec d'autres travaux de M. Fabre sur les philosophies du problème, notamment sur la conception problématologique du langage et du texte proposée par M. Meyer. La conjonction des modèles didactiques de la compréhension et de l'interprétation (J. Giasson et C. Tauveron faisant l'une et l'autre référence à la notion de résolution de problèmes pour envisager l'activité de lecture) ainsi que les travaux en problématisation nous avait alors conduite à envisager dans une perspective proche de celle de M. Meyer tout texte, littéraire ou non, comme une réponse littérale à une question figurée

[26] Nous reviendrons précisément sur ces travaux dans la dernière grande partie de notre thèse.

(Meyer, 2001) et l'activité de compréhension-interprétation comme une activité consistant à re-construire le problème auquel le texte lu apparait comme réponse.

Comme le précise M. Fabre (2006a, p. 135), le problème dont le texte constitue la solution ne se situe ni dans le texte lui-même ni dans la tête de l'auteur mais dans un lieu virtuel qui définit l'espace de compréhension-interprétation, lequel est d'ailleurs indéfiniment ouvert. Comprendre-interpréter un texte ne consiste donc pas pour le lecteur à retrouver la problématique que l'auteur avait en tête avant ou pendant la rédaction de son œuvre mais à en construire une nouvelle à l'aide des données textuelles jugées pertinentes en lien avec des normes et un cadre de lecture. Cette problématique, ces normes et ce cadre permettent en effet, selon M. Fabre, au lecteur de tisser ensemble les données textuelles, conformément à l'étymologie même du mot « texte », comme un tout cohérent au sein duquel différents réseaux de signification entrent en résonnance à la fois sur un plan narratif, thématique et idéologique (cf. M. Fabre, 1989, 1999, 2016).

Pour finaliser notre travail de recherche de master 2, nous avons alors transposé ce modèle de l'activité de compréhension-interprétation, pensé dans le cadre de la problématisation, à l'univers de la classe en cherchant à formaliser des possibilités d'accompagnement des élèves de l'école primaire à même de leur apprendre à questionner des œuvres issues de la littérature de jeunesse. Pour ce faire, dans la lignée des propositions de J. Giasson et de C. Tauveron, nous avons construit notre dispositif autour de la notion de « lecture par épisodes », consistant pour l'enseignant·e à aménager des pauses dans la découverte de l'œuvre au cours desquelles écrits de travail individuels et discussions collectives – proposées aux élèves sous forme de débats interprétatifs – sont destinés à les aider à réaliser des retours aux données textuelles pour y confronter leurs hypothèses. En d'autres mots, nous avions alors conçu cette lecture par épisodes comme une activité de résolution de problèmes à un double niveau, envisageant les activités de compréhension et d'interprétation dans un *continuum* : le premier niveau, davantage liée à la compréhension, demandant aux élèves de reconstruire le texte comme un tout cohérent en réalisant des inférences à la fois textuelles et extratextuelles (cf. J. Giasson) ; le second, sollicitant davantage l'interprétation, invitant les élèves à concevoir ce tout comme une réponse à un problème que le jeu textuel réalisé avec les différents rôles des personnages permettrait d'identifier (cf. M. Meyer et M. Fabre).

Notre dispositif avait par conséquent partie liée à la notion d'enquête, chère à M. Fabre, en lien notamment avec ses travaux sur J. Dewey. Concevoir la lecture proposée aux élèves comme une activité de résolution de problèmes nous a amenée en effet à penser cette dernière comme la conduite orchestrée d'une enquête, nécessitant pour les élèves d'identifier un certain nombre d'indices textuels à relier entre eux, ces indices étant mis en valeur à la fois par l'auteur lui-même grâce à des marqueurs ou intensificateurs stylistiques et rhétoriques (cf. M. Fabre, 1989 ; M. Meyer, 2001) et par les situations d'apprentissage mises en œuvre par l'enseignant·e pour attirer l'attention de ses élèves sur ces derniers. Pour le dire autrement encore, mais cette fois-ci à l'aide d'un vocabulaire emprunté à C. Orange, cette enquête consiste pour les élèves,

grâce à l'étayage didactique et pédagogique rigoureux de leur enseignant·e, à « explorer le champ des possibles », c'est-à-dire à explorer les pistes interprétatives laissées ouvertes par les blancs du texte (cf. J. Giasson et C. Tauveron), puis à les délimiter progressivement au fur et à mesure de la lecture de l'œuvre en établissant la « nécessité » de certaines pistes contraintes par le texte. Quand nous évoquons l'étayage rigoureux de l'enseignant·e, il ne s'agit pas pour lui/elle d'imposer à la classe sa propre interprétation du texte mais d'organiser, grâce notamment à une analyse rigoureuse en amont de l'œuvre proposée et de ses obstacles potentiels en termes de compréhension-interprétation, la confrontation des pistes proposées par les élèves afin qu'ils parviennent à en identifier le degré de nécessité par rapport à la cohérence narrative, symbolique et argumentative du texte.

Notre entreprise de recherche de master 2 visait donc à explorer différents modèles didactiques, certains issus de travaux en lien avec la compréhension et l'interprétation dans le domaine de la lecture, en particulier des textes littéraires, d'autres issus du paradigme de l'apprentissage par problématisation. Et en lien avec ces modèles, nous avions élaboré une modélisation personnelle de l'enseignement de la lecture littéraire à l'école primaire, ou autrement dit, de la compréhension et de l'interprétation des textes littéraires, dans l'intention de fournir aux formateur·trice·s et aux enseignant·e·s une cartographie possible des savoirs enseignables et des situations d'apprentissage dans ce domaine.

Heurs et malheurs de notre première entreprise de recherche

Nous nous sommes lancée dans la rédaction de notre mémoire de master dans l'intention de trouver des réponses sur un plan scientifique aux tensions auxquelles notre expérience de formatrice nous avait confrontée pour accompagner les professeur·e·s des écoles dans leur enseignement de la compréhension-interprétation des textes littéraires. Pour rappel, nous avions d'abord identifié certaines de ces tensions comme étant liées à l'hétérogénéité des savoirs à enseigner dans le domaine de la lecture et de la littérature à l'école primaire en raison de la co-existence de discours didactiques issus de différents champs de recherche (la psychologie cognitive *versus* la didactique de la littérature) et différemment pris en compte dans les programmes scolaires. Nous avions également déterminé un second foyer de tensions en lien avec les conséquences de cette hétérogénéité dans les pratiques de classe : synonyme d'opacité et de désarroi pour les enseignant·e·s dans le premier degré, cette dernière se traduisait bien souvent (et se traduit encore) en termes de « pédagogie invisible » dans les classes, pédagogie particulièrement préjudiciable pour les élèves les plus éloignés de la culture écrite.

Si notre mémoire de master nous a permis de nous acculturer aux exigences théoriques et méthodologique d'une recherche en didactique, force est de constater que la proposition que nous avons faite en termes de dispositif d'enseignement de la compréhension-interprétation ne nous a pas permis de lever les tensions que nous venons de rappeler. Peut-on les lever d'ailleurs ? Peut-on même se fixer un tel but ? Nous répondrons plus loin à ces questions quand nous formaliserons plus avant dans cette introduction nos hypothèses de recherche relatives à

notre thèse. Précisons pour le moment les conditions qui nous ont permis de prendre un recul critique avec notre première entreprise de recherche.

Comme nous avions publié deux articles relatifs à notre proposition de dispositif didactique, en collaboration avec F. Simon et A. Schmehl-Postaï qui nous avaient accompagnée lors de notre mémoire de master 2 (cf. Simon *et al.*, 2015a et b), les relectures expertes dont nous avons bénéficié nous ont permis de prendre conscience d'un certain nombre de difficultés. Ces dernières, si elles sont de nature diverse, présentent néanmoins un point commun, à savoir un manque de vigilance de notre part quant au risque de naturalisation qui guette toute proposition de modélisation didactique. Nous avons également affiné notre identification de ces difficultés grâce à de nouvelles lectures que nous n'avions pas approfondies au moment de notre master 2 et qui nous semblent pourtant aujourd'hui incontournables pour qui s'attèle à une réflexion sur l'enseignement de la compréhension-interprétation : il s'agit de lectures retraçant à la fois l'histoire de la didactique du français et les débats ayant contribué à sa structuration[27], l'avènement des notions de lecture littéraire et de sujet lecteur au sein des recherches en didactique de la littérature[28] ainsi que des travaux en lien avec une perspective didactique comparatiste, fil conducteur adopté par plusieurs séminaires en lien avec les travaux du CREN sur la problématisation[29].

- *Un dispositif lié à une conception de la didactique par trop « interventionniste »*

Une première difficulté relative à notre dispositif d'enseignement de la compréhension-interprétation, tel que nous l'avons proposé dans notre mémoire de master 2, est liée à sa visée praxéologique, visée que l'on peut certes qualifier de caractéristique de toute entreprise didactique, en particulier en français (cf. J.-F. Halté, 1998). Néanmoins, nous n'avions pas conscience des limites que peut entrainer une telle visée praxéologique. Comme le soulignent en effet Y. Reuter *et al.* (2013, p. 65-69, article « Didactiques »), les didacticien·ne·s ont des positions divergentes « sur les relations entre l'espace de recherche qui est le leur et les autres espaces (de pratiques, de prescriptions, de recommandations…) auxquels ils sont confrontés ». La première, poursuit Y. Reuter, se pensant sur le mode de l'abstention, postule que, comme nombre d'autres sciences dites fondamentales, les visées des didactiques résident non pas dans l'aide à l'intervention, mais seulement dans la description et l'analyse des pratiques, le chercheur n'étant en aucun cas un prescripteur. À l'inverse, les tenants d'une seconde position, que Y. Reuter se propose de qualifier d'« interventionniste », n'hésitent pas à considérer que la didactique peut remplir un rôle de guide des pratiques qui peut aller jusqu'à la prescription de « bonnes pratiques ». Entre ces deux positions extrêmes, existe un ensemble de positions, dont celle d'Y. Reuter et de son équipe, ou encore de ce qui nous semble être celle des

[27] J.-P. Bronckart, B. Daunay, J.-F. Halté, Y. Reuter ou encore B. Schneuwly par exemple.
[28] S. Ahr, M.-F. Bishop, J.-L. Dufays, G. Langlade et B. Louichon par exemple.
[29] Il s'agit des séminaires « Aides à la problématisation » et « Problématisation » en lien avec le thème 5 « Savoirs, apprentissage, valeurs en éducation » développé par le laboratoire du CREN (http://cren.univ-nantes.fr/)

didacticien·ne·s s'intéressant au paradigme de la problématisation[30] : si elles partagent l'idée que « les didacticiens peuvent – et doivent – penser les moyens d'améliorer l'enseignement » (*Ibid*.), elles demeurent néanmoins prudentes en cherchant à éviter des confusions possibles entre recherche d'un côté, recommandations et pratiques, de l'autre.

Selon cette troisième optique donc, les didactiques peuvent certes élaborer et expérimenter des dispositifs visant l'amélioration des pratiques, mais à condition que ceux-ci soient à la fois étayés théoriquement et évalués quant à leurs intérêts et à leurs limites afin de sa garder de toute naturalisation des pistes proposées : comme toute recherche scientifique en effet, souligne R. Goigoux (2001/2018, paragr. 6), le but d'une recherche en didactique consiste avant tout à produire des connaissances qui peuvent jouer le rôle d'« arguments » pour l'action mais dont l'appropriation appartient *in fine* à la responsabilité de chaque enseignant·e.

Certes, les recherches en didactique du français et de la littérature ne sont pas parvenues à leur origine à céder aux sirènes de l'interventionnisme, tant les savoirs et pratiques recommandés se faisaient au nom de préoccupations militantes, ce qui, selon B. Daunay et Y. Reuter (2011, p. 11), a certainement contribué à la méfiance institutionnelle qui pèse encore aujourd'hui sur elles. Néanmoins, elles semblent avoir quitté désormais le terrain des prescriptions pour s'intéresser aux pratiques réelles des enseignant·e·s et des élèves (Denizot *et al*., 2019, p. 12), adoptant ainsi de préférence la première posture décrite par Y. Reuter, tant les dérives de la seconde position ne semblent pas encore totalement éloignées. Pour notre part, force est de reconnaitre que, dans le cadre de notre recherche de master 2, nous avons pensé notre dispositif comme à même de proposer de « bonnes » pratiques dont les enseignant·e·s n'avaient plus qu'à se saisir comme telles. C'est pourquoi nous avons analysé les données que nous avions recueillies (observation de séances de classe mises en œuvre par une enseignante de CE1 ayant expérimenté notre dispositif) en termes d'« écarts » par rapport à notre proposition de modèle, ne prenant pas en compte les contraintes qui pèsent sur l'activité enseignante en général, ni ne reconnaissant suffisamment l'enseignante observée comme un sujet à part entière faisant des choix singuliers en fonction de ses représentations du métier et de ses élèves (R. Goigoux, *Ibid*., paragr. 22 et 23).

Une telle posture de notre part, pourtant très éloignée des conceptions de la didactique, telle que l'envisagent aujourd'hui les didacticien·ne·s du français (cf. *supra*) ou les chercheur·se·s attaché·e·s au paradigme de la problématisation (cf. M. Fabre, 2002, 2006a), reflète certainement cette « forte proximité entre les métiers de la recherche et ceux de la formation », faisant que :

[30] En effet, selon M. Fabre (2002, p. 17), les « savoirs de prudence [ceux qui caractérisent selon ce chercheur la didactique et la pédagogie] n'ont pas tout à fait les mêmes caractéristiques épistémologiques que les savoirs de science. Si les savoirs produits par les sciences de l'éducation s'avèrent susceptibles – dans les limites épistémologiques des "sciences molles" – de systématisation, de vérification et de capitalisation, c'est moyennant la reconnaissance d'alternatives théoriques, puisque les sciences humaines avouent, *de facto*, l'existence simultanée de plusieurs paradigmes. **Le statut des savoirs pédagogiques se montre plus complexe dans la mesure où les alternatives n'y sont pas seulement d'ordre épistémologique mais enveloppent également des choix éthiques et politiques** » (Souligné par nous).

> Bon nombre de chercheurs sont aussi formateurs d'enseignants, le plus souvent placés à ce titre en position de prescripteurs. L'existence de décalages entre travail réel et travail « souhaité » légitime l'intervention des formateurs qui ont précisément pour mission de les réduire. Dès lors, il n'est pas étonnant que leur regard de chercheur se focalise sur les « insuffisances » des pratiques observées. Le plus souvent d'ailleurs sans qu'on ait établi la moindre preuve de la supériorité de l'alternative didactique sur la pratique ordinaire (R. Goigoux, *Ibid*., paragr. 18).

Ignorant les limites de la didactique, quand celle-ci se veut interventionniste, notre mémoire de recherche de master 2 révèle par conséquent de notre part un positionnement énonciatif et intellectuel encore flou, témoignant à la fois d'une conception de notre part réificatrice des pratiques enseignantes ainsi que de la temporalité nécessaire à tout·e apprenti.e chercheur·se pour assurer à ses recherches des assises suffisamment rigoureuses et critiques. Une telle affirmation de notre part ne nous conduira pas pour autant dans notre travail de thèse à renoncer à notre identité de formatrice – notre introduction générale attestant en effet du poids de cette identité dans notre réflexion – mais à la tenir à bonne distance en adoptant la recommandation de J.-L. Dufays (2001/2018, paragr. 40 et 41) :

> La didactique (celle du français comme les autres) se trouve par vocation au carrefour des deux options : parce qu'elle se veut scientifique, elle se doit de faire passer la description avant la prescription, mais parce que l'enseignement dans les sociétés démocratiques a pour fonction de développer des savoirs et des compétences chez le plus grand nombre, elle ne peut s'abstenir de hiérarchiser les valeurs et de promouvoir les démarches qui lui paraissent les plus adéquates. **Cette articulation dialectique entre l'option descriptive et l'option prescriptive est le contraire du mélange flou. Articuler ces deux options signifie que l'on ait la clarté d'assumer le caractère idéologique de ses prises de position, qu'on ne soit pas dupe de leur pseudo-évidence et que l'on sépare l'analyse « objective " des contenus, des modalités et des effets de l'enseignement et l'analyse judicative qu'on peut en faire en se plaçant de tel ou tel point de vue** (souligné par nous) [31].

Nous reviendrons à la fin de notre introduction sur les garde-fous théoriques et méthodologiques que nous avons dressés via nos hypothèses de recherche pour mener à bien notre recherche doctorale en essayant de nous garder de toute naturalisation praxéologique.

- *Une naturalisation des savoirs visés par notre dispositif*

Bien que notre recherche de Master 2 se soit donnée comme cadre une réflexion sur les savoirs en jeu dans l'enseignement de la compréhension et de l'interprétation des textes littéraires à l'école primaire, elle s'est traduite par une autre naturalisation liée à la notion même de « savoirs » dans la mesure où nous n'avons jamais clairement défini celle-ci. À la suite de C. Orange et de D. Orange Ravachol (2013, p. 50), nous considérons que relève d'une « naturalisation » ou d'une « réification » tout processus de pensée qui conduit à transformer une idée, un phénomène, en « chose » et, ce partant, lui donne un caractère d'évidence. Comme

[31] Soulignons que les propos de J.-L. Dufays sont ici très proches de ceux de M. Fabre (cf. note de bas de page précédente).

le précisent les deux chercheurs (*Ibid.*), ce processus « est [certes] général dans la pensée humaine et conduit à des raccourcis bien souvent utiles. Mais il fonctionne aussi comme un obstacle au développement de cette pensée ». Une telle naturalisation est visible selon nous à trois niveaux de notre travail de master : tout d'abord, dans la manière même dont nous avons choisi et articulé les modèles de l'enseignement de la compréhension et de l'interprétation proposés par J. Giasson et C. Tauveron ; ensuite, dans notre lecture trop générique du paradigme de la problématisation ; enfin, dans notre façon d'appréhender la notion de « savoirs » sans la mettre suffisamment en perspective avec l'histoire des recherches en didactique du français et de la littérature dans ce domaine.

- ✓ Des modèles de l'enseignement de la compréhension et de l'interprétation pour l'école primaire insuffisamment explorés

Comme nous l'avons expliqué précédemment, nous avions basé notre proposition de dispositif d'enseignement de la compréhension et de l'interprétation des textes littéraires à l'école primaire autour de deux modèles à l'influence certaine en France sur les recherches et les préconisations ministérielles dans ce champ. Le modèle de J. Giasson nous semblait alors emblématique des recherches anglo-saxonnes d'inspiration psycho-cognitiviste : nous le pensions à même d'expliquer pourquoi les notions d'« inférences », de « stratégies de lecture » et de « régulation de la compréhension », brandies à la fois dans les lieux de formation et dans les recommandations institutionnelles comme gage de scientificité et de succès de l'enseignement de la compréhension, devaient effectivement être considérées comme essentielles. De même, s'agissant du modèle de C. Tauveron, les notions de textes « résistants » et de « droits du texte *versus* droits du lecteur » nous semblaient également intéressantes pour appréhender ensemble celles de compréhension et d'interprétation, sans délaisser ou survaloriser l'une par rapport à l'autre. Or, il nous apparait aujourd'hui que nous avons adopté les modèles proposés par ces deux chercheuses comme étant d'emblée heuristiques pour penser l'enseignement de la lecture littéraire à l'école primaire. Une interrogation davantage critique de notre part, car mieux informée, nous aurait cependant permis de montrer combien ceux-ci n'avaient pas l'évidence que nous leur avions prêtée.

Ainsi, si nous postulions à l'époque que les recherches de J. Giasson pouvaient être assez similaires à celles de M. Bianco ou celles de R. Goigoux et de leurs collaborateurs respectifs en raison de la similarité des notions employées, il n'en est rien. Manquait donc à notre réflexion une lecture attentive de notre part de l'ensemble de ces travaux relevant de la psychologie cognitive ainsi que de leurs origines anglo-saxonnes pour interroger bien davantage leurs différences d'approche. Concernant les propositions C. Tauveron par ailleurs, nous n'avions pas assez pris en compte que ces dernières étaient largement influencées par la conception de « lecteur modèle » défendue par U. Eco (1985, 1992) : si une telle conception fait la promotion de la part active et interprétative inhérente à toute lecture, elle en limite cependant le champ d'action en postulant que le lecteur, grâce à une nécessaire distance critique

conférée par ses savoirs encyclopédiques, ne saurait se soustraire aux contraintes exercées par le texte à différents niveaux de son organisation, à moins d'« utiliser » ce dernier à d'autres fins que celles qui sont prévues par l'auteur modèle (cf. Eco, 1992, p. 46[32]). Or, une telle manière d'envisager la lecture littéraire est battue en brèche par un grand nombre de recherches en didactique de la littérature qui s'intéressent aujourd'hui aux pratiques réelles et extrascolaires des élèves.

Nous pensons que nous n'avons pas suffisamment mis au travail dans notre mémoire de master 2 ces modèles didactiques car, certes consciente de leur hétérogénéité dans la manière dont ils étaient proposés aux enseignant·e·s via les programmes scolaires, nous étions surtout animée par la volonté de les « solidariser » de fait (nous reviendrons sur cette notion à la fin de notre introduction) en nous centrant davantage sur leurs possibilités de convergence que leurs différences. L'un et l'autre modèle mettant l'accent sur la dimension cognitive de l'activité de lecture, nous tenions, pensions-nous, l'occasion de préciser enfin les concepts de compréhension et d'interprétation au service de la formation, comme si la seule mise en évidence des processus cognitifs requis par la lecture d'un texte pouvaient suffire, d'une part, à définir l'ensemble de ce qui se joue quand il est question de compréhension et d'interprétation de textes littéraires et, d'autre part, à « transposer »[33] aisément ces dernières en objets enseignables. Notre prétention d'alors traduit bien selon une conception « naïve » de notre part de la notion de savoirs à la fois du point de vue épistémologique et didactique.

- ✓ La dimension générique de la problématisation

Un autre type de naturalisation est également perceptible dans la manière dont nous avons fait appel au paradigme de l'apprentissage par problématisation pour étayer notre dispositif didactique. Les chercheur·se·s intéressé·e·s par ce paradigme étant engagé·e·s depuis quelques années dans une réflexion sur la dimension générique de la problématisation, nous avons adopté trop rapidement l'idée que cette généricité allait de soi, perdant de vue la vigilance épistémologique pourtant prônée par C. Orange (2006 a, 2014) ou M. Fabre (cf. S. Charbonnier, 2017) sur cette question. Cette naturalisation de notre part, relative à la généricité de la problématisation, s'est traduite par une définition de la lecture littéraire trop rapidement adossée à une conception rationaliste des savoirs, telle celle qui est défendue par G. Bachelard, et à sa suite, les didacticien·ne·s défendant la démarche par problématisation. Nous avons pu ainsi défendre l'idée qu'une lecture digne de ce nom nécessitait une déprise réflexive de ses représentations premières, ces dernières dans une perspective bachelardienne étant considérées comme des obstacles empêchant la raison de s'affranchir du sens commun. En termes

[32] « Défendre l'interprétation contre l'utilisation du texte ne veut pas dire que les textes ne puissent être **utilisés**. Mais leur libre **utilisation** n'a rien à voir avec leur interprétation […] » (Souligné par nous).

[33] Nous plaçons entre guillemets ce verbe pour suggérer que la notion de « transposition », comme celle de « savoirs », ne va pas de soi elle non plus. Nous montrerons en effet dans le premier chapitre de notre thèse que cette notion, théorisée par M. Verret (1975), puis reprise par Y. Chevallard (1985), ne fait pas l'unanimité chez les didacticien·ne·s du français.

d'enseignement, comme le suggérait notre dispositif, il s'agissait donc d'amener les élèves à prendre conscience, dans une entreprise d'(auto)-régulation de leur compréhension-interprétation, de la survalorisation qu'ils pouvaient effectuer de leurs droits de lecteurs au détriment des données textuelles.

Notre proposition n'est pas en soi complètement incongrue car elle rejoint finalement la conception d'un lecteur modèle qui a influencé pendant longtemps une certaine manière d'envisager la lecture littéraire et son enseignement-apprentissage, comme le montre le modèle proposé par C. Tauveron pour l'école primaire. J.-L. Dufays précise ainsi que la lecture littéraire, à la suite de chercheurs comme M. Marghescou ou B. Gervais[34], a pu en effet être assimilée à un acte de distanciation analytique exigeant, valorisant la polysémie et la portée symbolique (Dufays, 2013, p. 78 ; 2016, paragr. 6). Signalons également que notre définition de la lecture littéraire étant aussi très influencée par les travaux de M. Fabre sur le récit en lien avec ceux d'U. Eco (cf. par exemple Fabre, 2019, chapitre IV), il va de soi dans ces conditions que notre proposition de dispositif d'enseignement de la lecture littéraire à l'école primaire ne pouvait qu'être de toute part innervée par cette notion de lecteur modèle.

Or, une telle conception du rôle du lecteur, transposée sur un plan didactique, conduit alors, selon J.-L. Dufays (2006, paragr. 37) à une valorisation des éléments formels, du travail de l'écrivain et « des textes résistants » qui risquent « peut-être de faire problème pour les élèves les moins sensibles à la culture lettrée ». Ainsi, si nous n'allons pas dans notre thèse renoncer aux notions de « distanciation » ou de « réflexivité » auxquelles recourt M. Fabre pour caractériser ce qui se joue dans la compréhension-interprétation de récits, nous nuancerons néanmoins la manière dont il envisage ces dernières lorsqu'il définit la lecture littéraire (des fables) comme une lecture nécessairement « seconde », impliquant une « rupture » avec « toute interprétation identifico-émotionnelle » (1989, p. 209) pour éviter que le « modèle du texte » ne se fasse déborder par le « monde du lecteur » (*Ibid*., p. 179). Nous pensons en effet qu'une proposition de modèle d'enseignement-apprentissage de la lecture des textes littéraires, même si elle peut faire appel au paradigme de la problématisation d'un point de vue générique, ne peut pas désormais faire l'économie des recherches en didactique de la littérature sur les pratiques ordinaires du lecteur empirique.

La prise en compte de telles pratiques est en effet incontournable au plan théorique, non seulement pour en éviter toute disqualification sociale des pratiques de lecture non lettrées, comme le défend B. Daunay (2004, p. 240-242), mais également parce que toute activité de compréhension-interprétation – y compris celle du lecteur savant qui a servi bien longtemps d'horizon à la promotion d'une lecture littéraire pensée comme un art de la distance – recèle nécessairement une part constitutive de subjectivité, liée à ses projections et identifications fantasmatiques, à laquelle il ne peut être question de renoncer puisqu'elle est inhérente au

[34] Marghescou, M. (2009). *Le concept de littérarité. Critique de la métalittérature*. France : Kimé. Gervais, B. (1993). *À l'écoute de la lecture*. Canada : V.L.B. éditeur.

plaisir de lire. Nous reviendrons sur cet aspect notamment dans les troisième et quatrième grandes parties de notre thèse, en lien avec les travaux de J.-L. Dufays (1994/2010, 2013, 2016, 2019), qui s'efforce de penser « participation » et « distanciation », non plus en termes de dichotomie et de hiérarchie, mais comme deux accentuations différentes d'une activité de lecture conçue avant tout comme oscillation entre plusieurs postures possibles.

- ✓ Les « savoirs » en didactique du français et de la littérature

Si l'accès aux savoirs peut être pensé dans une certaine mesure en termes génériques de problématisation, comme l'ont déjà montré les didactiques des sciences, de l'éducation physique et sportive, des mathématiques ou de l'histoire qui se sont emparés de ce paradigme, notre réflexion sur l'enseignement de la lecture et de la littérature ne saurait oublier les spécificités liées à la notion de « savoirs », telle que l'envisage ce champ disciplinaire.

Il nous semble en effet que la naturalisation de la dimension générique de la problématisation sur laquelle s'est fondée notre proposition de dispositif d'enseignement, en nous conduisant à admettre d'emblée que la conception bachelardienne de l'activité scientifique pouvait se transposer au domaine de la lecture littéraire, est liée à celle que nous avons également accomplie en ne tenant pas suffisamment compte des contenus d'enseignement propres à la discipline « français ». Si l'utilisation du terme « savoirs » semble à priori plus consensuelle en sciences ou en histoire (point de vue que nous nuancerons néanmoins dans la première grande partie de notre thèse), elle fait néanmoins débat en didactique de la littérature tant l'enseignement de cette matière a à voir avec des « complexes d'objets » (J.-F. Halté, 1998, p. 192), mettant à la fois en jeu des connaissances déclaratives sur la langue et les textes, des compétences langagières, des attitudes et des valeurs ainsi que des pratiques culturelles et des habitus intellectuels (cf. C. Simard, J.-L. Dufays *et al.*, 2010/2019, chap.1).

Insuffisamment attentive à cette complexité disciplinaire, notre recherche de master 2 a donc réifié la notion de « savoirs » au détriment d'une interrogation qui aurait dû être plus approfondie en lien avec celle de « pratiques » ; notre manière d'envisager l'activité de compréhension et d'interprétation, telle qu'elle peut se manifester au cours d'une lecture littéraire à partir de la notion de lecteur modèle, nous a conduite à minorer les pratiques réelles du sujet lecteur, comme nous l'ont signalé en particulier les retours sur les articles que nous avons pu publier. Cette minoration ne correspond pourtant pas à l'enseignement que nous avons dispensé en tant que professeure de collège et de lycée comme en atteste le contenu de notre témoignage récolté par A.-R. de Beaudrap lors de son enquête sur les enseignant·e·s débutant·e·s dans le second degré (2004). Relue à travers la propre analyse que J.-L. Dufays (2006, paragr. 11 à 16) livre de cette enquête dans un article prenant pour objet les pratiques réelles des enseignants et des élèves, il apparait que notre conception de l'enseignement de la lecture littéraire, telle qu'elle se traduisait dans notre pratique professionnelle, faisait au contraire la part belle à l'activité identificatoire et subjective des élèves, en lien avec un « profil

d'appropriateur », « cherchant surtout à mettre les élèves en contact personnel et autonome avec les textes » (*Ibid.*)[35].

Faut-il alors voir dans nos choix différents d'enseignante, puis de formatrice et d'apprentie-chercheure, de constants mouvements de « torsion de bâton dans l'autre sens » à l'image de ceux qui traversent l'histoire de l'enseignement du français, qu'il s'agisse du premier ou du second degré ? S'agissait-il en effet, en tant qu'enseignante, de prendre nos distances avec une pratique de la lecture savante et lettrée, qui avait certes été la nôtre en tant qu'élève, mais que nous jugions à l'aube de notre carrière, à la fois responsable du manque d'appétence des jeunes pour ce domaine et pourvoyeuse d'inégalités scolaires ? S'agissait-il également pour nous, devenue formatrice et apprentie chercheuse, de redonner la priorité aux « savoirs » dans la mesure où ces derniers semblent plus objectivables et donc plus à même d'être enseignés explicitement afin de mettre un terme à une « pédagogie invisible » (pédagogie qui a certainement été la nôtre comme enseignante, même si nous pensons avoir « réconcilié » pour un temps certain·e·s de nos élèves en échec avec l'activité de lecture littéraire) ?

4. Formulation de notre problématique et de nos hypothèses de recherche

Nous avons certes opéré des choix différents en termes d'enseignement de la littérature au cours de notre carrière, ce que nous interprétons, non pas comme de simples réajustements liés à des changements de priorité opérés sous l'influence de telle théorie littéraire ou didactique en vogue à tel ou tel moment, mais comme des compromis de notre part pour tenter de nous approprier l'hétérogénéité et l'inflation des savoirs dans ce champ disciplinaire, compromis qui n'ont pu éviter des phénomènes de naturalisation que nous avons pointés *supra*.

Si de telles réifications concernant les notions génériques de « savoirs » ou celles plus spécifiques de « compréhension », d'« interprétation » ou encore de « lecture littéraire » ont été identifiées depuis longtemps par les didacticien·ne·s du français (comme le montrent par exemple certains travaux déjà anciens de B. Daunay, J.-F. Halté ou Y. Reuter), il nous a pourtant fallu de notre côté une certaine temporalité pour les circonscrire. Mais, puisque nous pensons les avoir cernées, notamment avec l'analyse de notre premier travail de recherche que nous venons de présenter, et que la lecture littéraire et le sujet lecteur apparaissent aujourd'hui comme des concepts ne faisant ou ne devant plus réellement débat dans la communauté des chercheur·se·s en didactique du français (cf. B. Louichon, 2011, 2017), ne nous faut-il pas alors admettre que les considérations épistémologiques sur ces questions sont désormais

[35] Enseignante-stagiaire à l'IUFM de Nantes en 2000, nous avons en effet été interrogée par A.-R. de Beaudrap lors d'un entretien qui a donné lieu à une analyse dans l'ouvrage *Images de la littérature et de son enseignement*. À la lecture des études de cas présentées à la fin de cet ouvrage, il ne nous a pas été difficile d'identifier que l'entretien B106 correspondait à notre témoignage. Pour qualifier notre rapport d'alors à l'enseignement à la littérature, A.-R. de Beaudrap explique que « l'essentiel réside cependant dans cette insistance sur la lecture comme expérience du sens, construction de soi, possibilité donnée à chaque individu de sortir de lui-même pour s'ouvrir à l'altérité » (2004, p. 233).

suffisamment établies pour ne pas en faire à nouveau l'objet prioritaire de notre travail doctoral ?

Nous postulons, au contraire, que les notions de « savoirs » en lien avec celles de compréhension, d'interprétation, de lecture littéraire et de sujet lecteur continuent de faire débat (B. Daunay et J.-L. Dufays, 2016, p. 228 *et sq.*) et qu'il est encore nécessaire de chercher à stabiliser d'un point de vue épistémologique les contenus d'enseignement-apprentissage qui y sont relatifs tant « les références, les sources théoriques et les finalités semblent diverger » encore à l'école primaire (M.-F. Bishop, 2016, p. 384). C'est pourquoi, pour mener à bien notre travail de thèse, en continuité avec la réflexion de nature épistémologique que nous avions amorcée dans notre mémoire de master 2, nous allons nous demander dans quelle mesure le paradigme de la problématisation peut offrir un cadre heuristique pour solidariser les contenus d'enseignement-apprentissage relatifs à la lecture et à la littérature à l'école primaire ainsi que pour penser les conditions effectives de leur accès pour tous les élèves. Dans le cadre de cette problématique, nous posons alors les hypothèses suivantes :

- **Hypothèse 1** : Le modèle didactique de l'enseignement de la compréhension, issu des travaux anglo-saxons en psychologie cognitive, même s'il aboutit de fait à des propositions différentes de la part des recherches françaises relevant de ce champ, permet de définir pour l'école primaire un ensemble de savoirs et de conditions de leur enseignabilité, relatifs à la lecture de tout texte (qu'il s'agisse de la lecture d'un texte littéraire ou non littéraire) ;

- **Hypothèse 2** : La notion de « lecture littéraire », relative à l'activité interprétative du sujet lecteur et développée dans le cadre des recherches françaises en didactique de la littérature, en lien avec les théories philosophiques et littéraires de la réception, permet de définir pour l'école primaire un ensemble de savoirs et de conditions de leur enseignabilité, relatifs à la lecture de tout texte (qu'il s'agisse de la lecture d'un texte littéraire ou non littéraire) ;

- **Hypothèse 3** : L'ensemble de ces savoirs et les conditions de leur enseignabilité peuvent être « cartographiés » de manière « solidaire » et « homogène », et non pas de manière juxtaposée ou conflictuelle grâce à :

  - ✓ La formalisation d'un modèle d'enseignement-apprentissage de la « lecture littéraire » défini en termes de problématisation, les activités de compréhension et d'interprétation pouvant notamment être l'une comme l'autre considérées comme des activités relevant d'une problématisation (Hypothèse 3') ;
  - ✓ La proposition d'une « séquence didactique », qui permettrait de valider de manière expérimentale la pertinence de ce modèle auprès d'élèves scolarisés en Cours Moyen 1ère année (Hypothèse 3'').

Nous avons placé l'expression « lecture littéraire » entre guillemets pour mettre en évidence le fait que ce concept ne désigne pas une modalité de lecture réservée aux textes dits « littéraires », mais une posture adoptée par le lecteur vis-à-vis du texte lu. Ainsi, de manière similaire au contenu de nos hypothèses 1 et 2, il s'agira bien pour nous, via notre projet de formalisation d'un modèle didactique de la « lecture littéraire », de réfléchir aux savoirs en jeu en matière de compréhension et d'interprétation à l'école primaire, que les textes lus soient littéraires ou non. Nous reviendrons tout au long de notre thèse sur le concept de « lecture littéraire ».

Notre réflexion se déroulera en quatre grands moments. Dans une première partie, nous délimiterons le « cadre » de notre recherche. Nous proposerons d'abord quelques repères définitoires sur les notions de « compréhension » et d'« interprétation » (repères qui nous serviront en suite tout au long de la thèse), puis nous interrogerons la notion de « savoirs », du point de vue de la didactique du français d'une part, et du point de vue du paradigme de la problématisation d'autre part.

Notre deuxième grande partie aura pour objet l'examen de notre « hypothèse 1 » : pour ce faire, nous mettrons à l'étude les propositions théoriques émanant d'équipes de recherche fédérées autour de Kintsch, Graesser et Zwaan, pour formaliser, d'un point de vue psycho-cognitiviste, les processus mis en œuvre par un compreneur expert. Nous verrons également que ces modèles servent toujours de référence à de nombreuses propositions didactiques contemporaines. Nous aborderons celles-ci en mettant en évidence leur souci de rendre accessibles et explicites pour tous les élèves, quels que soient leur âge, leur milieu social et leurs difficultés d'apprentissage, les clés d'une compréhension réussie.

Notre troisième grande partie s'attachera à explorer la validité de notre « hypothèse 2 » : nous parcourrons les « théories de la réception », certaines déjà anciennes (avec Gadamer, Ricoeur, Jauss, Iser et Eco), d'autres plus récentes (avec Citton notamment), puis nous aborderons les modèles de la lecture littéraire, que Tauveron ou Dufays ont formalisés chacun de leur côté.

La quatrième et dernière grande partie de notre thèse mettra en perspective l'ensemble des éléments abordés précédemment afin de répondre à notre « hypothèse 3 » ; nous proposerons alors notre propre modèle d'une « lecture littéraire problématisante », ainsi que nos premiers résultats expérimentaux.

PREMIÈRE PARTIE : La question des savoirs : quand celle-ci continue à faire « problème » au sein des didactiques, des programmes et des classes…

Puisque nous nous sommes fixé comme but pour notre recherche doctorale une certaine stabilisation épistémologique des *savoirs* en jeu en lien avec l'enseignement de la *lecture* et *littérature* à l'école primaire en matière de *compréhension* et d'*interprétation,* il nous semble opportun d'entamer notre réflexion en cherchant à définir dans la première grande partie de notre thèse ce qu'il faut entendre par chacun de ces termes que nous avons soulignés par leur mise en italique. Or, comme nous allons le montrer dans nos chapitres I et II, rien ne semble plus difficile de circonscrire ces notions, en particulier pour la didactique du français, ce que reflètent encore aujourd'hui les orientations prises par les chercheur·se·s ou les recommandations institutionnelles, orientations qui s'avèrent différentes, voire contradictoires, en fonction des champs théoriques contributoires retenus.

C'est pourquoi nous montrerons à l'aide de nos chapitres III et IV comment un détour par un modèle didactique plus général de l'apprentissage, en l'occurrence celui de la problématisation, s'est imposé à nous comme une piste heuristique pour penser à nouveau frais dans une perspective « comparatiste » la question des « savoirs », y compris dans le domaine de la lecture et de la littérature. Nous reviendrons en détail dans la conclusion d'ensemble de cette première grande partie sur notre problématique et nos hypothèses de recherche. La première grande partie de notre travail de thèse est donc avant tout d'ordre définitoire et méthodologique : il s'agit en effet de recenser et de structurer les différents faisceaux de questionnements auxquels nos deuxième, troisième et quatrième grandes parties viendront peu à peu répondre.

Chapitre I – Une première tentative de définition des notions de « compréhension » et d'« interprétation »

Finalités de notre chapitre I[36]

Nous nous proposons, pour ouvrir la réflexion de notre première grande partie, de **dégager quelques premières lignes de force des questions qui surgissent lorsque l'on cherche à définir les notions de « compréhension » et « interprétation »,** indépendamment encore d'une réflexion didactique sur ces dernières.

Après avoir montré que ces notions restent affaire d'actualité théorique pour un certain nombre de disciplines contemporaines, héritières de la tradition herméneutique philosophique et littéraire, nous examinerons les éléments proposés par le site du CNRTL (Centre de Ressources Textuelles et Linguistiques) pour circonscrire ces dernières ; nous formaliserons alors un premier réseau de couples conceptuels nous permettant de délimiter ce qui est en jeu quand, dans notre vie de tous les jours, nous cherchons à comprendre ou à interpréter un objet, qu'il s'agisse d'ailleurs d'un texte ou non. Puis, grâce à un bref tour d'horizon de l'histoire de l'herméneutique, nous complèterons nos premiers éléments définitoires.

Notre premier chapitre, relativement bref, nous permettra ainsi de mettre en évidence les trois points suivants :

a) La question de la compréhension-interprétation est liée à **celle du sens**.
b) La compréhension et l'interprétation apparaissent comme **des facultés qui s'opposent** par de nombreux aspects.
c) En raison de leurs différences, **penser l'articulation de ces facultés ne va pas de soi**, difficulté qui jalonne notamment toute l'histoire de l'herméneutique jusqu'à aujourd'hui.

Tu comprends ce que je te dis ?/ Cette enfant comprend vite : pas besoin de lui expliquer quoi que ce soit./ Je ne comprends plus mon mari./ Il a mal interprété son geste./ Quelle émouvante interprétation de cette sonate de Bach !/ Pourquoi surinterprètes-tu toujours ce que je dis ? Comme cette énumération quelque peu hétéroclite le laisse deviner, les verbes « comprendre » et « interpréter » ainsi que leurs dérivés lexicaux sont d'un usage courant et s'emploient dans bien d'autres contextes que celui de la lecture scolaire, et qui plus est, celui de la lecture de textes littéraires. Malgré leur fréquence d'utilisation, I. Vultur (2017) précise en ouverture de son ouvrage consacré à l'herméneutique et aux sciences humaines que, si l'on nous demandait de définir précisément ce que signifie chacun de ces deux verbes quand nous les employons, nous serions bien embarrassés. En effet, bien que nous réussissions, selon cette chercheuse, à nous faire comprendre quand nous utilisons ces termes, ou que nous sachions fort

[36] Afin de faciliter le guidage de nos lecteur.trice.s, nous avons jalonné notre enquête doctorale de différents moments de synthèse : ainsi, au début et à la fin de chaque chapitre, nous ferons figurer des « points d'étape » sous forme d'encadrés surlignés en bleu, intitulés « Finalités de notre chapitre… » ou « À l'issue de notre chapitre… ». De même, à la fin de chacune de nos grandes parties, nous réaliserons un « Retour sur la progression argumentative de notre réflexion », qui sera mis en exergue par un encadré surligné en orangé.

bien ce qu'ils veulent dire respectivement en fonction de la situation de communication dans laquelle nous nous trouvons, nous n'avons souvent pas d'idée claire, voire pas d'idée du tout, quant aux similitudes et aux différences qui lient les deux notions. Dans le chapitre à suivre, nous allons montrer que la compréhension et l'interprétation demeurent encore aujourd'hui des objets d'interrogation, en particulier pour les disciplines qui s'inscrivent dans la tradition de l'herméneutique philosophique et littéraire. La « résistance » de ces deux notions à toute entreprise de formalisation définitive n'est pas surprenante tant elles recoupent des réseaux conceptuels divers et complexes comme nous le mettrons également en évidence en parcourant les éléments proposés par le site du CNRTL ainsi que les revirements définitoires qui ont traversé l'histoire de l'herméneutique.

1. À la recherche d'une définition impossible ?…

Si les notions de compréhension et d'interprétation semblent insaisissables à la suite d'un examen rapide comme le suggère I. Vultur, elles paraissent résister tout autant aux investigations théoriques au long cours. En effet, les recherches qui s'y sont intéressées ont beau dater de plusieurs décennies, s'avérer multiples et relever de champs théoriques diversifiés (les sciences cognitives, l'herméneutique philosophique et littéraire, l'anthropologie, la sociologie…), force est d'admettre, comme le précisait déjà D. Bucheton en 2002 (paragr. 11), leur résistance à toute entreprise qui prétendrait les circonscrire de manière sûre et définitive. C'est pourquoi il n'est pas étonnant de retrouver ce couple conceptuel « infernal » que constituent la compréhension et l'interprétation, selon le mot de C. Tauveron (2001, p. 5), au cœur de colloques, ouvrages et séminaires de recherche récents. La chercheuse I. Vultur, dans l'ouvrage en date de 2017, que nous avons convoqué *supra*, fait ainsi de la question de la compréhension et de l'interprétation le fil de sa réflexion sur l'identité contemporaine des sciences humaines et sociales. Cet ouvrage s'inscrit dans la lignée du numéro 817-818 de la revue *Critique*, coordonné en 2015 par cette même chercheuse et consacré à l'herméneutique. Dans ce numéro, la question de l'interprétation continue à faire discussion entre chercheur·se·s, tel·le·s qu'Y. Citton, J. Grondin, J.-M. Schaeffer ou encore F. Lavocat.

F. Lavocat, dans son préambule au numéro 14 de la revue *Fabula-LHT* consacré également à la notion d'interprétation, s'étonne d'ailleurs de la permanence de cette question dans le champ actuel des études littéraires car « tout n'a-t-il pas été dit ? » (2015, paragr. 2). Au contraire, répond la chercheuse ; du moins, elle explique qu'« on assiste, en tout cas en France, à un certain renouveau de l'intérêt pour l'interprétation, que ce soit dans des ouvrages à visée pédagogique, des essais militants en faveur des humanités ou des travaux consacrés aux figures majeures de l'herméneutique, en particulier allemandes ». Ce numéro de la revue *Fabula-LHT* auquel nous faisons référence fait suite à un projet de recherche collectif, intitulé « Hermès, Histoire et théories des interprétations », qui s'est étendu de 2009 à 2013 sans que, précise néanmoins F. Lavocat (*Ibid.*, paragr. 16), les contributeurs « après quatre heureuses années passées à travailler ensemble, à mener d'innombrables discussions, à

organiser de concert maints séminaires, colloques et ouvrages collectifs [aient] abouti au moindre consensus » (*Ibid*., paragr. 16).

Les études littéraires et herméneutiques ne sont pas les seules à s'intéresser aux notions de compréhension et d'interprétation comme en témoigne l'ouvrage *Les sciences du langage et la question de l'interprétation aujourd'hui*, issu du colloque organisé en 2017 par l'Association des Sciences du langage. À l'instar de F. Lavocat, le collectif d'auteurs responsables de cet ouvrage souligne dans leur chapitre d'introduction qu'une réflexion sur l'interprétation mérite aujourd'hui encore « un ensemble de contributions représentant les grands domaines, ou des domaines importants des sciences du langage, provenant de personnalités emblématiques de ces domaines » (G. Achard-Bayle *et al.*, 2018, p. 12) tant « la place de l'interprétation dans les sciences du langage ne va pas de soi, autrement dit ne fait pas consensus parmi les linguistes » (*Ibid*., p. 9).

Ainsi, les notions de compréhension et d'interprétation restent affaire d'actualité théorique, du moins dans les disciplines où la dimension langagière occupe une place d'importance car, comme nous venons de le souligner, elles constituent plus que jamais « un champ de bataille » (F. Lavocat, 2015, paragr. 15) qui parait résulter de leur dérobade à toute velléité de définition stabilisée. Faut-il alors conclure avec D. Bucheton (2002, paragr. 12) qu'« on ne [pourra] pas au plan didactique définir véritablement l'interprétation et la différencier de la compréhension » dans la mesure où « on ne trouve pas dans les travaux théoriques de réponse définitive et univoque sur la question des liens entre lire, comprendre et interpréter » ?

Puisque nous cherchons à solidariser pour l'école primaire les contenus d'enseignement-apprentissage relatifs à la lecture et à littérature, en termes de compréhension et d'interprétation, à partir des propositions théoriques et didactiques issues de la psychologie cognitive, comme des théories de la réception et du paradigme de la problématisation, parvenir à définir ces deux notions tant du point de vue de leurs points communs, de leurs différences que de leur possible complémentarité nous semble incontournable. La construction d'une telle définition constitue d'ailleurs la clé de voute de toute notre réflexion. Comment cartographier des savoirs relatifs à l'apprentissage de la compréhension et de l'interprétation si nous ne parvenons pas à une délimitation des possibles conceptuels de ce qui se joue dans ces deux activités ?

Gardons néanmoins à l'esprit les recommandations de F. Lavocat et de D. Bucheton : prétendre réussir à définir la compréhension et l'interprétation de manière univoque et définitive serait non seulement illusoire, mais également aussi improductif que prétentieux. Telle n'est pas notre intention. Notre recherche d'une définition de la compréhension et de l'interprétation est d'abord d'ordre méthodologique. Nous la considérons en effet avant tout comme une tentative exploratoire pour penser, d'une part, dans le cadre de la didactique du français, des liens possibles entre deux modèles qui peinent à dialoguer, à savoir celui issu de la psychologie cognitive et celui issu des théories de la réception, et d'autre part, dans une perspective

didactique comparatiste, des liens possibles entre problématisation de savoirs de nature scientifique, historique ou technique et problématisation de savoirs de nature littéraire, linguistique et culturelle.

2. Compréhension au singulier *versus* interprétations au pluriel

Tentons une première délimitation des notions de compréhension et d'interprétation à partir des rubriques proposées par le Centre National de Ressources Textuelles et Linguistiques.

2.1.La compréhension : un ensemble de facultés hétérogènes ?

Le site du CNRTL propose de définir la compréhension comme cette faculté que possède l'être humain de saisir le sens d'un énoncé, d'un évènement, d'un comportement en faisant appel à ses capacités cognitives : ainsi, quand il est question de compréhension « l'idée dominante est celle d'un rapport qualitatif d'intellection entre une fonction mentale et les objets sur lesquels elle s'exerce ». Cette saisie intellectuelle, précise le site du CNRTL, peut se faire selon trois modalités différentes. Tout d'abord, la compréhension peut consister en « l'actualisation d'une connaissance mémorisée antérieurement » qui permet de « saisir intellectuellement le rapport de signification qui existe entre tel signe et la chose signifiée, notamment au niveau du discours ». Cette première acception met en évidence une certaine immédiateté à l'œuvre dans l'activité de compréhension, voire une certaine facilité puisqu'il s'agirait simplement pour l'individu de faire appel à ses connaissances stockées en mémoire à long terme pour comprendre le sens d'un énoncé. Du moins, ce premier élément de définition souligne la dimension langagière de la compréhension, tout en suggérant que cette activité a pour matière un sens partagé entre les individus, du moins un sens dont la « clarté »[37] s'imposerait à celui qui s'attache à comprendre l'énoncé ou le phénomène qui se présente à lui.

La seconde acception du terme « compréhension », contrairement à la précédente, renvoie à la notion d'effort cognitif puisque cette activité peut également se définir comme « la faculté, l'action de saisir intellectuellement les causes qui se rattachent à telle chose et qui l'expliquent ». Une telle définition suggère par conséquent que le sens de ce que l'on cherche à comprendre peut se dérober et nécessite alors une activité intellectuelle soutenue pour aller au-delà de la surface des choses. Il n'est donc pas étonnant de voir la notion de compréhension dans ce cas associée par le site du CNRTL aux synonymes de « clairvoyance », d'« entendement », de « jugement » ou de « sagacité » ainsi qu'aux antonymes de « bêtise » ou de « stupidité ».

[37] Le site du CNRTL propose en effet dans le cadre de cette première acception de la notion de compréhension le terme de « clarté » comme synonyme du mot et les termes de « confusion », « mystère » ou « obscurité » comme antonymes.

La troisième acception du terme « compréhension » semble s'éloigner de la dimension cognitive précédemment soulignée dans la mesure où elle désigne cette fois-ci « la qualité, l'attitude d'une personne compréhensive, capable de saisir la nature profonde d'autre dans une communion affective, allant parfois jusqu'à une très indulgente complicité ». La phrase célèbre « Je vous ai compris », lancée par le Général de Gaulle lors de son discours du 4 juin 1958 depuis le balcon du Gouvernement général devant la foule réunie sur la place du Forum à Alger, semble relever de cette troisième possibilité définitoire, la compréhension devenant alors synonyme de « bienveillance », voire de « bonté » et de « tolérance », toujours selon le site du CNRTL.

Les trois axes sémantiques proposés par le site du CNRTL pour définir la compréhension ont de quoi laisser perplexe tant cette dernière se caractérise à l'aide d'opérations qui s'avèrent contradictoires : saisie spontanée d'un sens évident et partagé (acception 1) d'un côté ou construction intellectuelle sollicitant la médiation d'un raisonnement complexe de l'autre (acception 2) ; activité essentiellement cognitive (acceptions 1 et 2) *versus* activité empathique faisant appel aux affects et aux émotions (acception 3). Néanmoins, un point commun semble traverser cette hétérogénéité conceptuelle : que l'on comprenne immédiatement un énoncé ou une personne, que l'on mette du temps au contraire à comprendre un phénomène, la compréhension, conformément à son étymologie d'origine latine (terme composé du préfixe *cum* « avec » et du verbe *prehendere* « prendre, saisir ») désigne littéralement dans chacune de ces situations le fait de « saisir ensemble, d'embrasser, d'entourer » les différents éléments de l'objet que l'on cherche à comprendre afin qu'il constitue un tout signifiant. Aussi la compréhension apparait-elle davantage comme un produit que comme un processus : qu'elle résulte de traitements d'ordre cognitif ou affectif, elle semble désigner ce moment conclusif où l'individu parvient soudainement, après un temps de maturation plus ou moins long, plus ou moins conscient, à saisir le sens de ce qu'il doit comprendre comme tout cohérent. Dans cette perspective, un « j'ai compris » apparait équivalent à ce fameux εὕρηκα d'Archimède, autrement dit à un « j'ai trouvé » ou à un « j'y suis[38] ».

2.2.Quand interpréter, c'est traduire

Examinons désormais la rubrique « interprétation » élaborée par le CNRTL. Point commun avec la compréhension, l'interprétation y est présentée comme une activité qui concerne elle aussi la question du sens car, comme l'indique son étymologie latine, ce terme issu du supin *interpretatum,* formé lui-même à partir verbe *interpretari*, désigne au départ l'action d'« expliquer », d'« éclaircir », de « traduire », de « prendre dans tel ou tel sens ». En lien avec cette origine étymologique, le site du CNRTL propose alors quatre acceptions du terme « interprétation ». Tout d'abord, ce vocable désigne « le fait de traduire les paroles d'un orateur ou le dialogue de deux ou plusieurs personnes », voire « l'action de traduire un texte

[38] La locution verbale « y être » est présentée comme synonyme du verbe « comprendre » par le site du CNRTL.

d'une langue dans une autre ». Dans le droit fil de cette première acception, précisons d'ailleurs, comme l'indique le site du CNRTL, que le verbe *interpretari* dérive d'une base d'abord lexicale, c'est-à-dire du nom commun latin *interpres,-etis,* « interprète », dont la première signification utilisée aujourd'hui continue de désigner une personne se livrant à une entreprise de traduction.

Même s'il ne s'agit pas directement de traduire un énoncé dans une autre langue, l'interprétation apparait comme une activité devant composer avec un sens dont l'intelligibilité ne se donne pas d'emblée et qui a donc besoin, dans une certaine mesure, d'une « traduction ». En effet, le site du CNRTL définit dans un deuxième temps l'interprétation comme une action qui cherche à « expliquer », à « rendre compréhensible ce qui est dense, compliqué ou ambigu ». Pour illustrer cette dimension, on constatera sans surprise que le Centre de Ressources Textuelles et Linguistiques choisit de faire référence à « l'interprétation des Écritures », science herméneutique prenant naissance en grande partie de la complexité du message biblique. Dans cette perspective, interpréter peut donc consister à « donner un sens allégorique, symbolique, mystique à quelque chose », précise également le site du CNRTL.

Puisqu'interpréter nécessite de se confronter avec un sens en partie obscur, qui résiste à l'interprète, il n'est pas surprenant de voir la notion d'interprétation associée à celle de technicité. Qui dit complexité présuppose en effet une spécialisation de l'interprétation en fonction du champ disciplinaire dont elle relève comme le site du CNRTL le souligne dans un troisième temps. Ainsi, dans le domaine militaire, réaliser une « interprétation photographique » consiste à « report[er] sur calque des renseignements fournis par des photographies aériennes », « en vue de leur lecture critique » tandis que, dans le domaine du droit public, l'interprétation vise à « dégager le sens exact d'un texte qui serait peu clair, d'en déterminer la portée, c'est-à-dire le champ d'application temporel, spatial et juridique ainsi que l'éventuelle supériorité vis-à-vis d'autres normes ».

Comme le montre le contenu de la dernière citation à laquelle nous venons de faire référence, l'activité interprétative de nature juridique semble recéler une part de créativité dans l'attribution du sens que l'on cherche à donner au texte de loi examiné. Dans la mesure où le sens ne se donne pas d'emblée comme tel et que ses contours risquent fort de demeurer incertains en raison de sa complexité et de sa technicité, l'interprète se voit donc dans l'obligation de « donner un sens personnel, parmi d'autres possibles, à un acte, un fait dont l'explication n'apparait pas de manière évidente », précise en effet le site du CNRTL en guise de quatrième trait sémantique pour définir la notion d'interprétation. Toujours selon le Centre National, cette dimension créative de l'interprétation prend toute sa mesure dans le domaine artistique. On pourra dire ainsi par exemple d'un musicien ou d'un acteur qu'il a livré une excellente interprétation de l'œuvre qu'il a jouée. Si cet exemple proposé par le CNRTL met bien en évidence la tonalité subjective que peut revêtir une interprétation, il met également en exergue un autre élément inhérent à cette activité, celui de son éventuelle faillibilité. Souligner à l'occasion le brio d'une interprétation musicale ou théâtrale laisse supposer que d'autres sont

au contraire moins remarquables, voire peuvent trahir le sens initialement prévu par l'auteur de la partition ou de la pièce. Le site du CNRTL souligne ainsi qu'interpréter peut conduire à attribuer « une signification déformée ou erronée » à l'évènement, l'idée ou l'énoncé examiné.

Si notre lecture de l'ensemble des traits définitoires proposé par le CNRTL pour caractériser la compréhension nous avait conduite plus haut à souligner leur hétérogénéité, les différents éléments relatifs à la notion d'interprétation que nous venons de parcourir apparaissent au contraire comme beaucoup plus convergents. Ils tirent en effet tous leur origine de la définition étymologique du terme : qu'il s'agisse d'interpréter un énoncé, un évènement, une œuvre, un comportement, c'est-à-dire de lui conférer un sens, cette activité nécessite une part de « traduction », c'est-à-dire un certain degré de technicité et de création personnelle tant l'objet étudié semble se dérober à l'opération de signification à laquelle on le soumet. C'est pourquoi le terme d'« interprétation » est fréquemment utilisé au pluriel, note le site du CRNTL – à chaque interprète sa « traduction » du sens possible de l'objet interprété –, alors que le terme de « compréhension » ne s'emploie généralement qu'au singulier.

2.3.Première tentative de mise en relation des notions de compréhension et d'interprétation

Approfondissons la mise en relation des notions de compréhension et d'interprétation que nous venons d'esquisser ci-dessus. Les rubriques en ligne du CNRTL permettent d'abord mettre en évidence un point commun entre ces deux facultés : toutes deux sont affaire de sens. Dans les deux cas en effet, il s'agit pour un sujet de donner une signification à un objet qu'il rencontre, que cet objet soit « concret » (un énoncé, un évènement, une œuvre d'art, un comportement, un geste, un visage) ou plus « abstrait » (une idée, une motivation, une cause, un état d'âme, un sentiment). Bien loin s'en faut donc que la compréhension et l'interprétation ne se limitent aux domaines de lecture et de la littérature. Au contraire, ce sont deux facultés que l'être humain n'a de cesse de mettre en œuvre tout au long de sa journée pour rendre signifiant le monde qui l'entoure.

Ce qui semble distinguer ces dernières, comme le suggèrent les définitions du CNRTL, tient surtout au fait que l'une – la compréhension – consisterait en un acte global résultatif et l'autre – l'interprétation – en une série d'opérations. Nous nous proposons de synthétiser sous forme de tableau les différents traits sémantiques que nous venons d'explorer et qui viennent alimenter cette opposition :

Tableau 1 - Première tentative de mise en relation des notions de compréhension et d'interprétation

	Compréhension	Interprétation
Caractéristiques du sens agencé par l'activité	**Unité, clarté et objectivité du sens :** - Sens qui permet de saisir l'objet appréhendé comme un tout cohérent - Sens préexistant, indépendant du sujet compreneur	**Pluralité du sens :** - Sens caché, allégorique - Supplément de sens - Significations concurrentes : conflit d'interprétations - Significations erronées : normes d'interprétation
Modes d'accès au sens	**Accessibilité du sens :** - Mémoire (automatisation, immédiateté) - Intellection (réflexion, jugement) - Intuition (révélation, empathie)	**Résistance du sens :** - Technicité et spécialisation - Recours à un intermédiaire, à un interprète
Nature de l'activité	**Résultat** – produit	**Processus**
Dimensions privilégies par l'activité	- Dimension cognitive - Dimension communicationnelle, pragmatique, collective - Dimension éthique	- Dimension personnelle, subjective - Dimension créatrice - Dimension esthétique

Comme le suggèrent le contenu de notre tableau et certaines de nos remarques précédentes, la problématique de la compréhension et de l'interprétation est intimement liée à celle du sens puisque l'une et l'autre consistent en un « agencement de sens », explique I. Vultur (2017, « Qu'y a-t-il à comprendre ? »). Mais, les définitions proposées par le CNRTL laissent entendre que ce qui est en jeu dans le cas de la compréhension, c'est surtout l'accès à un sens unique et clair qui donne cohérence à l'objet que l'on s'efforce de comprendre. Il s'agirait d'ailleurs de recollecter un sens preéxistant, garantissant son objectivité, que l'on fasse appel à sa mémoire, à sa faculté de jugement ou à son intuition. La compréhension est certes d'ordre cognitif quand il s'agit de saisir le sens d'un énoncé, d'un évènement, d'une idée mais aussi d'ordre éthique quand il s'agit de comprendre l'autre, de donner à un sens à ses actions. Dans ce dernier cas cependant, il est toujours question d'unité : il s'agit en effet de saisir le sens du comportement d'autrui en le rapportant au tout de son identité et de son histoire, quitte à excuser ce qu'il pourrait faire de condamnable.

Dans le cas de l'interprétation, relativement aux axes définitoires privilégiés par le CNRTL, c'est la dimension subjective et créative du sens, et par conséquent sa dimension plurielle, qui s'avère en revanche centrale ; se pose alors une double question : celle du possible conflit inhérent aux interprétations divergentes et celle de la norme en fonction de laquelle certaines interprétations pourraient s'avérer fausses d'un point de vue linguistique ou médiocres d'un point de vue artistique.

Ces premiers éléments de définition ne disent rien encore des relations qui existent entre compréhension et interprétation. Néanmoins, rappelons le deuxième trait sémantique proposé par le CNRTL pour définir l'interprétation : le site caractérise en effet cette dernière comme

une action qui cherche à « expliquer », à « rendre compréhensible ce qui est dense, compliqué ou ambigu ». Cette explication suggère que l'interprétation serait ce processus ou cet ensemble de processus qui concourrait à la compréhension de l'objet examiné ; autrement dit, pas de compréhension possible sans un recours à un moment interprétatif. Comme nous allons le montrer dans la sous-partie suivante, il s'agit là d'un postulat interrogé par l'herméneutique tout au long de son histoire.

3. Brève histoire de l'herméneutique

Dans sa présentation du numéro de la revue *Critique* consacré à l'herméneutique (cf. *supra*), I. Vultur (2015, p. 451) définit cette dernière comme « l'art de comprendre et d'interpréter ». De la même manière qu'a pu le faire J. Grondin avant elle (2006/2017 – « Introduction »), la chercheuse (*Ibid*.) distingue trois grands moments dans l'histoire de cet art de la compréhension et de l'interprétation. De l'Antiquité au XIX^{e}, l'herméneutique se définit surtout comme une pratique de lecture qui s'est développée au sein de disciplines relatives à l'interprétation des textes sacrés ou canoniques, à savoir la théologie (*hermeneutica sacra*), le droit (*hermeneutica juris*) et la philologie (*hermeneutica profana*). D'une volonté de résoudre les problèmes techniques de compréhension posés par ces textes sacrés ou canoniques, l'herméneutique se métamorphose ensuite au XIX^{e}, sous l'impulsion de Schleiermacher et Dilthey, en véritable méthode de connaissance des sciences humaines, méthode générale et d'ordre philosophique, censée concurrencer la méthode explicative des sciences exactes (I. Vultur, *Ibid*.).

Au XX^{e}, l'herméneutique connait un nouvel élargissement en passant de l'épistémologie à l'ontologie : suivant le chemin tracé par Heidegger, Gadamer et Ricoeur conçoivent désormais la compréhension et l'interprétation non seulement comme des moyens de mieux se connaitre soi-même ou de mieux connaitre le monde qui nous entoure mais également comme le mode d'existence par excellence de l'être humain comme sujet (auto)interprétant (*Ibid*.). Prenant appui sur les travaux de chercheurs contemporains comme J. Grondin et I. Vultur, comme sur ceux plus anciens de Gadamer et de Jauss, penseurs du renouveau de l'herméneutique philosophique ou littéraire au XX^{e}., nous allons désormais explorer plus avant chacun de ces trois moments de l'histoire de l'herméneutique afin d'approfondir le faisceau de questions que soulèvent les notions de compréhension et d'interprétation. Précisons que notre détour historique, par sa brièveté, pourra être jugé quelque peu approximatif pour tout spécialiste de l'herméneutique. Il s'agit surtout pour nous de compléter les premiers éléments définitoires que nous avons esquissés plus haut afin qu'ils nous servent de repères pour notre problématisation de ce couple conceptuel tout au long de notre thèse.

3.1. Quand la compréhension et l'interprétation sont à la fois affaire de normes et d'actualisation

Chacun de leur côté, Jauss (1988/2017), Grondin (2006/2017) ou I. Vultur (2017) tiennent à rappeler l'étymologie grecque du terme « herméneutique » pour souligner combien cette activité est intrinsèquement liée, dès son origine, à la question du langage et du sens, comme nous l'avons déjà évoqué. Le verbe ἑρμηνεύειν[39], qui signifie à la fois « exprimer », « expliquer » et « traduire » (cf. Jauss, 1988/2017, Introduction), montre que l'herméneutique concerne aussi bien le processus d'élocution, de production du sens que celui de sa réception, de sa compréhension. Si, aujourd'hui, nous ne parlons d'herméneutique que pour caractériser le second processus qui remonte du discours à la pensée, chez les Grecs, notamment Aristote, le terme même d'herméneutique sert surtout à désigner l'énoncé, la proposition qui affirme quelque chose (cf. Vultur, 2017, Introduction). Dans cette perspective, effort rhétorique pour s'exprimer et effort herméneutique pour expliciter le sens sont indissociables : dans les deux cas, en production, comme en réception, l'attribution d'un sens est synonyme de clarté et d'évidence afin d'en permettre le partage (cf. Grondin, 2006/2017, chap. I). L'herméneutique est par conséquent inséparable de la question de la normativité : des règles sont nécessaires aussi bien pour légiférer la production de sens que sa compréhension et son interprétation, d'autant plus quand il est question de la réception de textes sacrés.

Comme J. Grondin (*Ibid.*) le rappelle, si l'adjectif ou le substantif « herméneutique » existe bien dans l'Antiquité, le terme même n'apparait comme tel en langue latine pour désigner cette discipline qu'au XVII^{e} s. avec le théologien Dannhauer, qui l'utilise pour titrer son ouvrage *Hermeneutica sacra sive methodus exponendarum sacrarum litterarum*. Ce titre, poursuit Grondin (*Ibid.*), résume pourtant à lui seul l'orientation initiale de l'herméneutique dès ses origines : interpréter un texte, qui plus est de nature religieuse, nécessite une méthode pour l'expliquer (*exponere*) quand son sens, trop obscur pour un profane, risque fort d'entrainer ce dernier dans des erreurs d'appréciation, et ce faisant, dans des errances hérétiques. Ainsi les Pères de l'Église, d'Origène à Saint Augustin, n'ont eu de cesse de veiller à l'établissement d'un sens unitaire du message biblique par-delà la diversité et l'hétérogénéité de ses avatars textuels.

Mais, bien avant que n'apparaissent les problèmes d'exégèse chrétienne posés par la Septante puis la Vulgate pour réunir en un tout cohérent l'Ancien et le Nouveau Testament, les Grecs, notamment les Stoïciens, ou encore les bibliothécaires d'Alexandrie, ont eu fort à faire de leur côté pour préserver la pertinence du texte homérique (Vultur, *Ibid.*). Comment demander aux hommes de tendre vers l'ἀρετή en toute occasion quand l'Iliade, texte de référence dans l'éducation de tout futur citoyen hellène, met en scène des comportements divins, proprement scandaleux ? C'est là que se situe, selon Jauss (1988/2017 – « Introduction »), la première

[39] Précisons que le verbe *hermeneuein* n'a rien à voir avec le prénom du dieu Hermès, même si ce rapprochement est plus que tentant puisqu'Hermès, en tant que messager du Mont Olympe, est l'interprète par excellence des volontés divines, aussi diverses et sibyllines soient-elles.

séparation entre *sensus litteralis* et *sensus allegoricus*, avant même celle théorisée par Origène, puis Saint Augustin. En effet, pour conférer aux poèmes d'Homère une vertu édificatrice, les Stoïciens proposent d'interpréter de manière allégorique l'attitude des dieux de l'Olympe comme celle des héros de l'Iliade à l'aune des « sciences naturelles » de l'époque, le caractère de chaque personnage s'expliquant désormais en fonction de la puissance cosmique qu'il incarne (Agamemnon se voit identifié à l'éther, Pâris, à l'air, etc. ; cf. Vultur, *Ibid*.).

Il nous a semblé important de nous arrêter quelques instants sur les origines de l'herméneutique car celles-ci mettent en évidence une distinction que nous jugeons fondamentale quand il est question de compréhension et d'interprétation, à savoir la distinction entre « sens littéral » et « sens figuré » (ou allégorique). Comme nous le verrons dans la suite de notre thèse, les travaux théoriques anglo-saxons liés à la psychologie cognitive montrent depuis une quarantaine d'années qu'il n'existe finalement pas de compréhension « littérale » dans la mesure où la saisie de la signification d'un énoncé, qu'il soit écrit ou oral, nécessite pour l'individu d'aller bien au-delà de ce que disent ses mots. Nous montrerons aussi que certains travaux didactiques français (comme ceux de l'équipe de M. Bianco), se réclamant de ce postulat théorique, continuent pourtant à faire la promotion pour l'école primaire d'un enseignement d'une compréhension essentiellement « littérale », repoussant l'apprentissage de l'accès à la dimension symbolique des textes à des niveaux scolaires ultérieurs. Nous faisons appel à des guillemets dans notre recours à l'adjectif « littéral » tant celui-ci est polysémique et ne désigne finalement pas toujours la même chose. Ainsi, si nous ne partageons pas les recommandations de M. Bianco *et al.* – nous expliquerons en effet dans nos parties II et III pourquoi il ne semble pas possible d'apprendre à comprendre-interpréter un texte si l'on n'exploite pas ses virtualités symboliques –, nous montrerons avec M. Fabre (2019, p. 96 *et sq.* ; p. 101 *et sq.*) qu'il est néanmoins possible de réhabiliter la notion de « sens littéral » en particulier en termes de didactique. En effet, M. Fabre, à la suite de sa lecture des travaux d'U. Eco, considère le sens littéral comme ce niveau de sens partagé qui, jouant un rôle d'étalon, rendrait le dialogue possible entre diverses interprétations a priori hétérogènes.

Outre ce nouveau couple conceptuel sens littéral/ sens figuré que l'histoire des origines de l'herméneutique nous a permis de mettre en évidence, les problèmes posés par la « sauvegarde » du sens canonique des textes homériques ou bibliques mettent en évidence deux autres faisceaux de questionnement relatifs aux notions de compréhension et d'interprétation. Premièrement, qui dit normes et méthode, présuppose inévitablement un certain de degré de spécialisation pour les mettre en œuvre, notamment quand il s'agit d'accéder à la dimension allégorique du texte examiné. Nous avions déjà évoqué de manière succincte cet aspect lors de notre examen des définitions proposées par le site du CNRTL. C'est justement en réaction à cette idée de spécialisation, voire de sophistication dans le maniement des sens allégoriques de la Bible, qui impose un intermédiaire entre le profane et le texte divin, que Luther va défendre l'idée que chaque chrétien est en mesure de comprendre par lui-même le sens littéral du verbe divin et de l'appliquer à sa propre existence sans passer par l'aval d'une tradition séculaire d'interprétation (Gadamer, 1976/1996, p. 283-284 ; cf. Jauss, 1988/2017, Introduction). Nous

reviendrons sur cette question de technicité, de méthode et de spécialisation quand nous aborderons les choix didactiques émanant des propositions inspirées par la psychologie cognitive ou par le domaine des études littéraires, notamment lorsque nous aborderons les notions de « stratégies de lecture » et de « lecture littéraire ». Nous verrons que la compréhension et l'interprétation restent encore envisagées de manière antithétique à l'école primaire, notamment dans les programmes scolaires, la première, se réduisant parfois bien vite sous la plume institutionnelle, à une affaire de compétences techniques objectivables et la seconde à une dimension subjective, et donc difficilement enseignable à ce niveau scolaire, car trop difficile à circonscrire.

Deuxièmement, la volonté de légiférer le sens d'une œuvre passée, du moins de s'assurer que le sens qui en est perçu est bien en accord avec celui décidé par ses herméneutes spécialisées pose en creux de la question de la normativité du sens celle de son actualisation. En effet, dès que la réception du texte homérique s'est trouvée séparée de plusieurs siècles de la tradition orale qui avait contribué à faire connaitre la mythologique Guerre de Troie, s'est posée la question de la survivance de son message auprès d'un public dont les aspirations et les valeurs avaient radicalement changé. Un constat s'impose alors : la question *du sens qu'il convient de retenir* n'intervient en fait que dans un second temps car ce qui surgit toujours en premier lieu, c'est d'abord la question *du sens qui serait encore à même de parler à un public éloigné du contexte de production de l'œuvre*. Nous montrerons dans notre grande partie III combien cette notion d'actualisation est centrale aujourd'hui en didactique de la littérature (via la question des valeurs notamment), en lien avec les théories sémiotiques et littéraires de la réception ou encore les réflexions contemporaines de chercheurs comme Y. Citton ou J.-L. Dufays par exemple.

3.2. Quand la compréhension et l'interprétation sont affaire de recollection d'un sens « objectif »

Jusqu'au XIX^{e} siècle, l'herméneutique reste « un type de pratique textuelle locale » selon les mots de la chercheuse I. Vultur (2017, *Ibid.*), propre aux spécialistes des textes sacrés et juridiques à qui on fait appel quand des passages sont trop ambigus ou choquants. Avec Schleiermacher s'opère un premier changement majeur dans la manière d'envisager la compréhension et l'interprétation. En effet, selon ce théologien, il faut penser désormais ces activités, non pas comme des pratiques afférentes à des textes particuliers, mais comme des opérations inextricablement solidaires, déjà à l'œuvre dans toute conversation ordinaire (Gadamer, 1976/1996, p. 271). L'interprétation n'est donc plus envisagée comme un moment accessoire qui viendrait se surajouter exceptionnellement à la compréhension mais « tous les problèmes de compréhension sont [désormais considérés] comme des problèmes d'interprétation » (*Ibid.*, p. 299), « l'interprétation [étant] la forme explicite de la compréhension » (*Ibid.*, p. 493). Gadamer ou I. Vultur ont certainement raison de considérer la proposition de Schleiermacher comme radicalement révolutionnaire car penser la relation entre

compréhension et interprétation reste aujourd'hui encore un point d'achoppement des modèles théoriques et didactiques qui se sont efforcés ces vingt dernières années de penser ces notions, notamment dans le cadre de l'école primaire. Le constat de ces difficultés, comme nous l'avons mentionné dans notre introduction générale, est à l'origine de notre recherche doctorale. Rappelons par ailleurs qu'un des objectifs principaux de notre thèse est de proposer un modèle didactique adossé au paradigme de la problématisation à même de formaliser l'articulation de ces deux notions (cf. notre hypothèse de recherche 3 – Introduction générale).

Dilthey, au tournant des XIX^e^ et XX^e^, enrichit l'herméneutique d'une tâche nouvelle (cf. Grondin, 2006/2017, chap. II) en définissant la compréhension comme méthode de connaissance commune à toutes les sciences humaines (la littérature, l'histoire, la philosophie, la théologie). Si la compréhension peut être caractérisée comme telle selon lui, c'est certes parce que, dans la lignée de la réflexion de Schleiermacher, cette activité, désormais spécifique des sciences humaines, s'enracine dans la quête de sens propre à toute existence. Mais, s'intéressant plus spécifiquement à l'interprétation des textes, Schleiermacher avait proposé de considérer cette dernière comme la reconstruction du sens voulu par l'auteur dans la perspective de « comprendre [ce dernier] mieux qu'il ne s'était compris lui-même », suivant sa célèbre formule (Gadamer, 1976/1996, p. 311). Dilthey applique à la connaissance historique la même méthode : il s'agit de se transposer dans le passé pour mieux appréhender les périodes qui nous précédés (cf. Vultur, *Ibid*.). Si nous évoquons les propositions de Schleiermacher et de Dilthey, c'est parce qu'elles vont influencer longtemps l'enseignement de la littérature qui, jusqu'à l'émergence des théories structuralistes et même bien au-delà, va être pensé par rapport à cette intention de l'auteur qu'il s'agirait de retrouver pour comprendre-interpréter le texte. C. Tauveron (2001) pense même qu'une telle conception reste grandement partagée au début du XX^e^ par bon nombre d'enseignant·e·s de l'école élémentaire.

Si cette affirmation mériterait certainement d'être nuancée, il nous semble en revanche que la manière dont certaines théories issues de la psychologie cognitive ou de l'esthétique de la réception conçoivent la compréhension-interprétation d'un texte reste marquée par le postulat hérité de Schleiermacher et Dilthey suivant lequel il existerait un sens « objectif » du texte, transcendant à sa lecture, même si ce dernier ne pourrait pas être concrétisé comme tel sans l'activité du lecteur. Nous verrons ainsi dans notre partie II que les propositions didactiques émanant des théories de la psychologie cognitive envisagent essentiellement la compréhension comme cette activité visant à (re)construire la cohérence du texte lu comme si cette dernière en était une propriété immanente, et non pas d'abord un acte de projection du lecteur. Dans notre partie III, nous montrerons comment la didactique de la littérature s'est au contraire affranchie peu à peu de ce postulat, notamment en lien avec des recherches comme celle d'Y. Citton qui, dans la lignée de S. Fish, R. Rorty ou M. Charles, remet en cause l'existence « objective » d'un sens inhérent aux structures du texte.

3.3.Quand la compréhension et l'interprétation sont affaire de quête de sens existentielle

Après avoir été jusqu'à la fin du XVIII[e] un art d'interprétation des textes, puis une méthodologie des sciences humaines au XIX[e], l'herméneutique devient une véritable philosophie de l'existence au XX[ème] sous l'impulsion d'Heidegger dont les travaux vont fortement influencer ceux de H.-G. Gadamer et de P. Ricoeur. Selon J. Grondin (2006/2017, chap. V), c'est grâce à Gadamer d'ailleurs que le terme même d'herméneutique se fait véritablement connaitre. Avec H.-G. Gadamer et P. Ricoeur, l'activité de compréhension-interprétation est désormais envisagée comme cette expérience particulière qui permet à l'être humain, grâce aux textes et aux œuvres d'art rencontrés, de donner sens à sa propre existence ainsi qu'au monde qui l'entoure. Ainsi, pour Ricoeur (*Temps et Récit* (I), 1983, p. 17), « le temps devient temps humain dans la mesure où il est articulé de manière narrative ; en retour le récit est significatif dans la mesure où il dessine les traits de l'expérience temporelle ». Selon Gadamer (1996, p. 222), c'est « toujours dans [son] monde propre », que l'interprète est « remis de manière plus authentique » quand il comprend une œuvre d'art car « il subsiste une continuité de sens qui relie l'œuvre d'art au monde de l'existence ».

Pour Gadamer comme Ricoeur – ce sera également le cas pour Jauss et Iser – c'est justement parce que l'expérience esthétique est une aventure qui engage l'humanité même de l'être humain qu'elle demeure cathartique comme l'avait pensé Aristote. Nous montrerons dans notre partie III que les propositions les plus récentes de la didactique de la littérature s'ancrent elles aussi dans cette dimension anthropologique de la compréhension-interprétation, notamment dans le droit fil des travaux théoriques d'Yves Citton ou encore de ceux de Marielle Macé, historienne de la littérature et essayiste, pour qui « les façons de lire » sont fondamentalement des « manières d'être » à soi et au monde comme l'indique le titre d'un de ses ouvrages.

4. La compréhension et l'interprétation : une question de sens au pluriel

Le « tournant existential » de l'herméneutique au XX[e] (l'expression est de J. Grondin, 2006/2017, chap. III) confirme également, comme nous l'avons déjà souligné à maintes reprises désormais, que la problématique de la compréhension-interprétation est indissociable de celle du « sens », conformément d'ailleurs à la polysémie de ce terme. A. Rey et ses collaborateurs (1992/ 1998, p. 3458), dans leur article du dictionnaire historique de la langue française *Le Robert* consacré à ce substantif, en relèvent trois acceptions principales, dérivées du substantif latin *sensus*. Le premier emploi (acception 1) fait appel à l'idée de « raison » et de « jugement », et même si celui-ci est moins attesté aujourd'hui, il demeure toujours perceptible dans certaines expressions, telle la locution « en dépit du bon sens » qui renvoie celle de « sens commun », c'est-à-dire d'un « bon sens », qui serait partagé collectivement. La deuxième grande valeur du mot « sens » (acception 2) concerne « la faculté de percevoir les impressions faites par les objets et désigne chacun des systèmes récepteurs qui permet la perception et la sensation, […] d'où

les *cinq* sens » (*Ibid.*). En lien avec cette deuxième acception, on parlera ainsi de « sens esthétique » pour désigner « l'aptitude à percevoir une catégorie de valeurs » (*Ibid.*) quand il s'agit notamment d'appréhender une œuvre d'art. Enfin, la troisième classe d'emplois du nom commun « sens » (acception 3) concerne « la relation entre un objet perceptible qui renvoie à une autre réalité que lui-même (un signe) et ce à quoi il renvoie » (*Ibid.*).

Comme nous l'avons mis en évidence lors de notre lecture des rubriques du CNRTL consacrées aux notions de compréhension et d'interprétation, c'est principalement ce troisième trait sémantique qui est mis en avant par le Centre National pour définir ces deux activités, l'une comme l'autre étant présentées comme la mise en relation d'un signifiant et d'un signifié, que cette mise en relation aboutisse à une signification cohérente ou plurielle. Mais, notre cheminement à travers l'histoire de l'herméneutique nous a permis de mettre en évidence que la question de la compréhension et l'interprétation recoupe aussi celle d'un sens partagé (acception 1). Depuis l'Antiquité en effet, jusqu'à Schleiermacher et Dilthey, et même au-delà avec les herméneutes de la réception, les différents penseurs qui se sont intéressés à l'interprétation des textes sacrés, juridiques ou littéraires ont pensé cette dernière à partir de la notion de normes, de règles et de méthode afin de garantir à tous l'accès à une compréhension certifiée, c'est-à-dire l'accès à un sens « commun », partageable par une collectivité, car respectueux sinon de la *lettre* du texte (sens littéral), du moins de sa portée symbolique (sens allégorique).

L'acception 2 du terme « sens » apparait également en creux dans la réflexion de Gadamer et de Ricoeur : ces deux philosophes envisagent la compréhension et l'interprétation, non plus seulement sous un angle essentiellement cognitif, mais associent ces dernières à des enjeux d'actualisation, d'application (pour reprendre un terme de Gadamer sur lequel nous reviendrons dans notre partie III consacrée à la « théorie » littéraire). Toute œuvre d'art (récit, poème, pièce théâtrale ou musicale, sculpture) n'accède en effet pleinement à son sens que si son interprète s'y engage avec toutes les dimensions de son être, que s'il accepte d'être complètement impressionné, mis en jeu par celle-ci (Gadamer, 1976/1996, p. 181). L'herméneutique philosophique du XX^{e} fait ainsi de la compréhension et de l'interprétation une activité foncièrement pratique, éthique qui permet à l'individu de donner *sens* à son existence, à son présent. On retrouve là une quatrième acception du terme « sens », cette fois-ci héritée de la racine germanique *sinno**, signifiant « direction », « orientation », signification, comme le précisent A. Rey et ses co-auteurs, souvent amalgamée avec celles directement héritées du *sensus* latin.

5. Éléments de synthèse

À l'issue du périple (modeste et partiel) que nous venons d'effectuer au sein de l'histoire de l'herméneutique, nous pouvons désormais proposer une version enrichie du tableau que nous avions élaboré *supra* afin de synthétiser et mettre en relation les différents traits notionnels retenus par le site du CNRTL pour définir la compréhension et l'interprétation. De ce tableau initial, nous avons conservé trois rubriques (*Mode d'accès au sens*/ *Caractéristiques du sens agencé par l'activité*/ *Nature de l'activité*) que nous avons choisi d'enrichir de deux autres catégories (*Lieu d'origine du sens*/ *Liens de complémentarité*). Nous avons également affiné nos premiers éléments de réflexion à l'aide de nouvelles sous-catégories afin de tenir compte des différents éléments apportés par notre revue des questionnements liés à la philosophie herméneutique et à son évolution.

Tableau 2 - Seconde tentative de mise en relation des notions de compréhension et d'interprétation

		COMPRÉHENSION ?	INTERPRÉTATION ?
Lieu d'origine du sens		**Auteur/ texte**	**Interprète**
		Sens objectif	**Sens subjectif**
Modes d'accès au sens		**(Re)construction, recollection d'un sens préexistant**	**Création d'un sens nouveau**
Caractéristiques du sens agencé par l'activité	*D'un point de vue « langagier »*	**Sens unique**	**Plusieurs significations possibles**
		Sens littéral	**Sens allégorique**
	D'un point de vue « social »	**Sens partagé et régulé par des normes**	**Sens individuel, voire solipsiste**
	D'un point de vue « historique »	**Sens passé**	**Sens présent**
Nature de l'activité		**Activité ordinaire**	**Activité spécialisée**
		Activité cognitive	**Activité pratique, éthique, esthétique**
Liens de complémentarité	*Rapport de successivité (sur un mode hiérarchique)*	**Saisie d'un sens premier, facile d'accès**	**Saisie d'un sens second, difficile d'accès**
	Rapport de successivité (sur un mode logique)	**Pré-saisie immédiate d'un sens**	**Élaboration/ Explicitation du sens saisi par la médiation du langage**
		Produit	**Processus**

Comme le montre le contenu de cette seconde version synthétique des couples conceptuels servant à définir la compréhension et l'interprétation (couples présentés pour le moment sous forme de dichotomies), nous avons conservé la question du sens comme fil conducteur de notre réflexion sur ces notions, et ce, malgré la polysémie et l'hétérogénéité des catégories qui caractérisent le terme même de « sens ». En effet, en accord avec les premiers éléments de définition que nous avons déjà sollicités, et comme nous le ferons tout au long de notre thèse, nous considérons que la compréhension et l'interprétation – quels que soient leur

objet ou la manière de les conceptualiser en fonction de la discipline contributoire retenue – sont deux facultés qui concourent chacune à donner *du sens* à la réalité examinée. Nous aurons néanmoins à revenir sur l'opposition *sens*/*signification* dans la suite de notre recherche : si, jusqu'ici, nous avons la plupart du temps utilisé ces deux termes comme synonymes, nous verrons dans quelle mesure il est intéressant de différencier les deux termes pour approfondir les notions de compréhension et d'interprétation

Dans cette seconde version de notre tableau, nous avons également décidé de faire suivre les termes de compréhension et d'interprétation de points d'interrogation, ce que nous n'avions pas fait précédemment. Ce choix vient souligner le caractère heuristique, et ce faisant, provisoire de cette première entreprise de catégorisation des notions de compréhension et d'interprétation, puisque sa finalité sera, comme le montrera la suite de notre travail, de nous servir de point de repère dans l'avancée de notre réflexion. Nous n'aurons de cesse en effet d'interroger ces premières éléments définitoires pour les réorganiser, voire les modifier en profondeur, en les complétant à l'aide de nouvelles notions, sous une modalité beaucoup plus solidaire, au fur et à mesure de notre examen des modèles théoriques et didactiques issus de la psychologie cognitive, de la littérature ou encore de la problématisation.

À l'issue de notre chapitre I

Les éléments proposés par le site du CNRTL, les questionnements principaux que nous avons retenus de notre lecture de l'histoire de l'herméneutique (grâce aux travaux de Gadamer, Jauss, Grondin et Vultur) ainsi que les précisions apportées par A. Rey *et al.* relativement au terme même de « sens » nous ont permis de mettre en avant la difficulté à circonscrire les notions de compréhension et d'interprétation en raison de la diversité des concepts mobilisés pour leur définition. Nous retenons les éléments suivants que nous interrogerons dans la suite de notre réflexion :

a) La compréhension et l'interprétation sont deux facultés, deux activités que tout individu met constamment en œuvre dans sa vie de tous les jours relativement à un grand nombre d'objets pour leur donner sens.
b) La **compréhension et l'interprétation, notamment quand ces deux activités concernent la lecture, semblent se définir essentiellement à partir d'oppositions conceptuelles à différents niveaux** : sens littéral/ sens figuré ; sens unifié et cohérent/ significations plurielles ; sens partagé/ significations subjectives, personnelles, voire solipsistes ; activité ordinaire/ activité spécialisée ; activité cognitive/ activité éthique et esthétique ; activité de reconstruction/ activité de création, etc.
c) **Les liens de complémentarité entre compréhension et interprétation ont été pensés de manière diverse, voire opposée,** au fur et à mesure de l'évolution de l'herméneutique.

CHAPITRE II - L'enseignement de la lecture et de la littérature à l'École

Finalités de notre chapitre II

Même si la présence des textes littéraires est attestée à l'école primaire depuis la fin du XIX^{e}, ces derniers ne deviennent l'objet d'une véritable didactique pour ce niveau scolaire qu'à partir de la fin du XX^{e} ; la littérature fait alors son entrée dans les programmes comme un sous-domaine à part entière de la discipline « français ».

Nous allons parcourir dans notre chapitre II l'histoire de l'enseignement de la lecture de ces textes dits « littéraires » de la fin du XIX^{e}. jusqu'à aujourd'hui, ce qui nous conduira à mettre en évidence :

- **dans la partie 1**, combien il est **difficile pour la didactique du français de définir la « Littérature » à l'aide de critères objectifs et définitifs**, tant une telle entreprise théorique est au demeurant impossible. En raison du caractère inévitablement provisoire et précaire des critères retenus, l'enseignement relatif à la lecture des textes littéraires a connu des justifications diversifiées et hétérogènes au cours du temps, notamment en termes de catégorisation de ses objets (« savoirs » *versus* « pratiques » ou « contenus » ; « didactique du français » *versus* « didactique de la littérature »).

- **dans la partie 2**, comment la lecture des textes littéraires a connu, pour l'école primaire, **des modèles différents oscillant entre savoir-lire, savoir-comprendre et savoir-interpréter** tout au long du XX^{e}.

- **dans la partie 3**, combien les **programmes scolaires relatifs à l'école primaire s'étendant de 2002 à 2018** restent marqués par ces **mêmes oscillations** entre savoir-lire, savoir-comprendre et savoir-interpréter.

Notre « voyage » au cœur de l'histoire de l'enseignement de la lecture des textes littéraires à l'école primaire et de sa déclinaison dans les programmes scolaires nous invitera à conclure que :

1. Les notions de « compréhension », d'« interprétation » et de « lecture littéraire » demeurent particulièrement **imprécises** dans les programmes scolaires relatifs à l'école primaire, y compris les plus récents, en raison de leurs **emprunts à des sources scientifiques hétérogènes** (théories psycho-cognitives *versus* théories littéraires de la lecture)
2. Un **projet de stabilisation épistémologique** de ces notions ainsi que des contenus d'apprentissage les concernant, tel celui que nous entreprenons, **reste par conséquent d'actualité**, vingt ans après l'apparition de la littérature comme sous-discipline à part entière du français l'école primaire.

Dès notre introduction générale, nous avions associé les termes de « compréhension » et d'« interprétation » à ceux de « lecture » et de « littérature » comme si cette mise en relation allait de soi, ce qui n'est pourtant pas le cas. Notre chapitre précédent nous a permis de mettre en évidence que la compréhension et l'interprétation sont deux activités auxquelles tout individu a constamment recours dans sa vie quotidienne pour donner sens au monde qui l'entoure. Ces dernières ne constituent donc pas l'apanage de la lecture, qui plus est, de la lecture de textes littéraires. Ce premier élément nous semble d'importance dans la mesure où il

a été pris diversement en compte par les théories issues de la psychologie cognitive et celles issues des études littéraires. En effet, si la psychologie cognitive envisage davantage la compréhension comme une « méta » compétence de la vie ordinaire, qui concerne aussi bien le langage oral que le langage écrit, les études dans le champ de la littérature, quant à elles, ont pendant longtemps considéré l'interprétation comme une activité dévolue à la lecture des textes littéraires.

Soulignons d'emblée un second élément suite à nos propos précédents : alors que, jusqu'ici, nous nous sommes attachée à ne pas traiter séparément la question de la compréhension de celle de l'interprétation, force est de constater que les modèles théoriques que nous venons d'évoquer paraissent au contraire s'être spécialisés en fonction de chacune de ces activités, spécialisation qui s'est ensuite étendue à leur versant didactique. Ainsi, en France du moins, l'enseignement de la compréhension semble suivre les recommandations émises par la psychologie cognitive tandis que l'enseignement de l'interprétation s'avère le champ privilégié de la didactique de la littérature. Nous avions déjà évoqué dans notre introduction générale combien la didactique du français est tiraillée entre les différents sous-domaines qui la composent. Ce « tiraillement » apparait d'autant plus nettement quand il est justement question de compréhension et d'interprétation. Qu'il s'agisse des recherches ou des programmes à destination de l'école primaire, la compréhension semble en effet une affaire de « lecture », quelle que soit la « nature » du texte envisagé, tandis que l'interprétation serait une notion réservée au domaine de la « littérature ». Que faut-il dire d'ailleurs entendre par « littérature » ? S'agit-il d'un domaine occupé exclusivement de « lecture de textes littéraires » ou ce dernier concerne-t-il également d'autres types d'œuvres, de compétences et de pratiques ? Et que faut-il entendre sous le syntagme de « lecture littéraire » que nous avons également utilisé dans notre introduction générale ? Une modalité de lecture spécifique aux textes dits littéraires ou une modalité de lecture susceptible de concerner tout type de texte, modalité par conséquent plus en phase avec une lecture « ordinaire » ? Les questions que nous venons de recenser vont constituer la matrice de notre chapitre II.

Alors que la présence des textes littéraires à l'école élémentaire est attestée depuis la fin du XIX^{e} siècle (cf. Bishop, 2016, 2017, 2019), la littérature ne devient réellement un sous-domaine disciplinaire pour ce niveau scolaire qu'à la toute fin du XX^{e}, domaine dont les contours ne semblent pas encore réellement stabilisés encore aujourd'hui, comme nous allons en effet le mettre en évidence, en particulier quand il s'agit de formaliser des « savoirs » relatifs aux notions de compréhension et d'interprétation. Pour ce faire, nous montrerons dans un premier temps comment la didactique du français s'interroge depuis ses origines, quel que soit le niveau scolaire envisagé, sur une définition possible de la littérature et de son enseignement qui échapperait à toute naturalisation, ce que la notion de « savoirs » ne permettrait justement pas de faire quand il est question de ce domaine. Puis, nous parcourrons, à l'aide des travaux de M.-F. Bishop, l'évolution particulière de l'enseignement de la littérature à l'école primaire en soulignant combien celui-ci a oscillé et oscille encore entre le savoir lire, le savoir comprendre et le savoir interpréter. Enfin, nous proposerons une analyse personnelle de

l'évolution des programmes pour ce niveau scolaire depuis les textes de 2002 jusqu'à ceux de 2018 : nous verrons combien ceux-ci ne facilitent pas pour les enseignant·e·s l'identification d'un corps homogène de contenus d'enseignement en matière de compréhension et d'interprétation des textes littéraires.

1. Enseigner la littérature à l'École sans la naturaliser : un défi impossible ?

Entamons notre réflexion en nous intéressant dans cette première sous-partie à l'enseignement de la littérature en général que celui-ci concerne le premier ou le second degré. Comme nous allons le montrer, cet enseignement n'a rien d'évident tant les débats sont légion en la matière – et ce, même avant qu'une didactique spécifique n'y soit consacrée – ses finalités, ses contenus et les corpus retenus étant intimement liés aux évolutions historiques et remous sociétaux les accompagnant.

1.1.Qu'est-ce que la « Littérature » ?

L'interrogation que nous avons choisie comme titre pour notre sous-partie montre que la littérature, loin d'apparaitre comme un donné, est un domaine qui fait question. Si cette interrogation n'est pas nouvelle, puisqu'on peut la considérer comme déjà présente dans une certaine mesure dans la réflexion aristotélicienne sur les genres de la tragédie et de l'épopée, elle devient cependant centrale à la fois pour les théories littéraires qui, à partir des années 1960-70, se penchent sur la littérarité du texte, et pour la didactique du français se constituant dans leur prolongement (B. Daunay, 2007, p. 141). Les réflexions issues des travaux de R. Barthes, G. Genette, T. Todorov ou J. Kristeva notamment ont en effet exercé une grande influence sur la première génération des didacticien·ne·s du français et leur critique d'un enseignement de cette discipline qu'ils/elles percevaient, en particulier s'agissant du domaine de la littérature, comme relevant d'un ordre ancien.

Qu'il s'agisse des théoricien·ne·s de la littérature ou des didacticien·ne·s, l'ensemble de ces chercheur·se·s avait alors pour cible une vision de la littérature fondée sur un humanisme érigeant les auteurs en tenants sacralisés d'une humanité éternelle ainsi que d'une perfection linguistique et morale (*Ibid.*, p. 143). Les critiques concernant le fameux manuel de « Lagarde et Michard[40] » cristallisent par exemple à cette époque le rejet par la réflexion universitaire d'une pédagogie privilégiant pour le lycée (mais aussi pour les autres niveaux scolaires comme nous le verrons plus loin) l'extrait, le morceau choisi et, ce faisant, perpétuant la fiction d'un

[40] Le « Lagarde et Michard », manuel scolaire illustré en plusieurs volumes (regroupant des biographies et des textes choisis d'auteurs français, accompagné de notes, de commentaires et de questions destinées aux élèves), appelé ainsi en référence à ses deux auteurs principaux, a été publié sous une première version aux éditions Bordas de 1948 à 1962. Tour à tour adulé et vilipendé, ce manuel est resté présent dans les classes jusqu'à la fin du XXe et peut-être au-delà…, comme nous invite à le penser notre expérience d'enseignante en lycée aux alentours des années 2004-2008.

texte littéraire, conçu d'emblée comme cohérent, en tant que reflet transparent des intentions de l'auteur.

Bien qu'il s'agisse de prouver l'existence d'une littérarité interne à l'œuvre pour contrer la tradition des lectures psychologisantes et impressionnistes, un certain nombre de théoriciens en lien avec le structuralisme ou la narratologie finit cependant par reconnaitre qu'il est impossible de définir la littérature, même à partir de critères, sauf à en proposer une vision naturalisée. Aussi R. Barthes réduit-il la littérature « à ce qui s'enseigne, un point c'est tout »[41] (cité par Daunay, *Ibid*., p. 152), sans doute pour montrer que la littérature enseignée n'est rien d'autre qu'un discours construit par et pour l'École, ayant bien peu à voir et à faire avec la littérature comme pratique réelle et personnelle des textes. De même, G. Genette précise qu'il vaut mieux finalement s'abstenir de poser à la question « qu'est-ce que la littérature ? » tant à « sotte question, point de réponse »[42] (cité par Daunay, *Ibid*., p. 151).

De toute façon, comme l'explique A. Compagnon (1998, p. 31), la question est insoluble sous cette forme et ne peut conduire qu'à des apories polémiques car « une évaluation (une valeur, une norme) est inévitablement incluse dans toute définition de la littérature » (*Ibid*., p. 44), évaluation qui consiste alors à émettre « une préférence (un préjugé) érigée [à tort] en universel » (*Ibid*.). Or, il n'existe de caractérisation de la littérature que provisoire, conclut A. Compagnon, et « ce provisoire a toutes chances de durer car il n'y a pas d'essence de la littérature, laquelle est une réalité complexe, hétérogène et changeante » (*Ibid*., p. 45). Nulle essence donc, mais « des propriétés mouvantes qui répondent à des usages divers ; un régime pluriel de l'attention et de l'expérience », précise Jérôme David de son côté (2017, paragr. 2).

Selon J. David (*Ibid*., paragr. 4), deux mouvements de fond ont contribué à installer définitivement chez les chercheur·se·s et les didacticien·ne·s du français une réelle méfiance à l'égard de l'existence de la Littérature avec une majuscule. Comme le rappelle ce chercheur, l'historicisation radicale des textes littéraires, d'abord, a fissuré les quelques évidences sur lesquelles reposait encore la critique. Ainsi, dans le sillage des travaux de Pierre Bourdieu, la « littérature » est considérée avant tout comme une conception partagée par des individus appartenant au même « champ littéraire », et non plus comme une propriété intrinsèque aux textes. Les travaux de Roger Chartier ont contribué, de leur côté, à défendre l'idée selon laquelle les multiples éditions d'un « même » texte en modèlent l'interprétation : cette dernière varie en effet en fonction de la nature du support éditorial (avec ou sans illustration, à la typographie plus ou moins dense, aux formats plus ou moins prestigieux, etc.) qui appelle nécessairement un type d'attention singulier. Par ailleurs, la notion de « discours », mise en avant par les sciences du langage, a conduit à replacer les textes dits « littéraires » dans « dans le continuum effectif des productions discursives d'une époque » (J. David, *Ibid*.). La « littérarité » et la « littérature » apparaissent donc désormais comme des termes que des guillemets devraient

[41] Barthes, R. (1971/2002). *Œuvres complètes*. France : Éditions du Seuil. (Cf. Tome 3, p. 908-916).
[42] Genette, G. (1991). *Fiction et diction*. France : Éditions du Seuil. (Cf. p. 11).

toujours encadrer puisqu'ils ne désignent d'autre réalité que le jugement professé par tel ou tel groupe, voire par tel ou tel individu, en fonction de ses pratiques.

Les approches formelles, poétiques ou narratologiques de ces dernières années ont également contribué à un renouvellement de la réflexion sur la « Littérature », en élargissant la notion de « texte » (*Ibid*., paragr. 5) à d'autres plus englobantes, comme celles de « fiction » avec F. Lavocat (2016), d'« intrigue » avec R. Baroni (2007) ou de « style » avec M. Macé (2011). Quant aux travaux plus récents d'Y. Citton (2015), ils abordent désormais la littérature à l'horizon d'autres médias liés à l'ère du numérique. Selon J. David (*Ibid*., paragr. 7), il n'est pas étonnant de voir les études littéraires renoncer ainsi à l'identité et l'unité à priori de leur objet commun. D'après ce chercheur, un mouvement similaire est en effet perceptible à l'heure actuelle dans la plupart des disciplines relatives aux sciences humaines, l'anthropologie, la sociologie ou l'histoire ayant par exemple renouvelé leurs questionnements d'une façon qui les a rendues « plus attentives à la diversité et aux discontinuités des collectivités humaines » (*Ibid*.). L'absence de définition consensuelle de la notion de littérature, en raison même de l'impossibilité théorique d'une catégorisation unificatrice, n'est sans conséquence sur son enseignement et l'histoire de celui-ci, comme nous allons désormais l'évoquer.

1.2.Qu'est-ce que la littérature à l'École[43] ?

Si à peu près tout le monde aujourd'hui s'entend sur le fait que l'on ne saurait définir précisément ce qu'est « la » littérature sans, par une telle décision, exclure une partie des textes que d'autres définitions pourraient pourtant inclure, il n'en demeure pas moins, précise B. Daunay (*Ibid*.), qu'envisager son enseignement nécessite, pour les didacticien·ne·s de prendre le temps de préciser comment ils/elles envisagent cette dernière. Or, selon B. Daunay (*Ibid*., p. 153) :

> [Si] la plupart des définitions prennent la précaution de préciser qu'il s'agit là d'une définition partielle, provisoire, opératoire, qui ne prétend pas clore le débat sur ce qu'est la littérature, [elles] ne prennent presque jamais la peine d'interroger ce qui, pour chacun des termes employés dans ces définitions, fait débat, depuis parfois longtemps.

Est-ce à dire que définir la littérature dans une perspective didactique relève aussi d'une entreprise impossible ? Du moins, la réponse à cette question ne peut-elle que constituer un dilemme pour la didactique du français et de la littérature (*Ibid*.). En effet, la didactique du français ayant pris naissance de la volonté de dénaturaliser ses objets d'enseignement, comment

[43] Depuis le début de notre premier chapitre, comme dans notre introduction générale d'ailleurs, nous employons le terme « école » avec une majuscule quand nous l'insérons dans une réflexion générale sur l'enseignement quel que soit le niveau scolaire envisagé ; avec une minuscule quand nous nous intéressons plus spécifiquement à l'école primaire. Précisons que ce choix ne relève en rien d'une hiérarchisation implicite (cf. Daunay, 2007) que nous pourrions/voudrions opérer entre les cycles.

penser un enseignement de la littérature basé sur des pétitions de principes posés à priori, entrainant *de facto* sa naturalisation ?

La question de la justification de l'enseignement de la littérature, si elle n'a jamais autant mobilisé les chercheur·se·s depuis l'origine de la didactique du français jusqu'à ce premier quart du XXI^{e} siècle (quel que soit le niveau scolaire envisagé, de l'école primaire à l'université), n'a en réalité rien de bien nouveau, précise J.-L. Dufays (2017 b, paragr. 4) rappelant les constats établis par A. Chervel dans son *Histoire de l'enseignement du français du XVII^{e} au XX^{e} siècle*[44]. En effet, bien que l'on enseigne la littérature française depuis plus de quatre cents ans, on n'a cessé depuis lors de justifier les finalités et les contenus de son enseignement sur la base d'arguments évoluant à chaque génération. Si les controverses en la matière sont légion, poursuit J.-L. Dufays (*Ibid.*), c'est parce que les réponses proposées émanent d'une diversité d'acteurs aux intérêts divergents :

> En l'occurrence, l'avis des chercheurs et des professeurs d'université spécialisés en littérature ne rejoint pas toujours celui des didacticiens du français ; celui des décideurs du système éducatif – ministres, auteurs de programmes, inspecteurs, auteurs de manuels – diffère souvent de celui des enseignants de terrain ; et celui des élèves est quant à lui rarement écouté.

La diversité des réponses tient aussi, selon J.-L. Dufays (*Ibid.*, paragr. 5), à la polysémie de la question elle-même. Justifier en effet l'enseignement de la littérature recoupe en effet, d'après le chercheur, trois types de préoccupations : celles liées au choix du corpus, celles relatives à la manière privilégiée de le lire et enfin celles concernant les savoirs en matière même de littérature. Ces préoccupations vont s'articuler en quatre tendances successives ces cinquante dernières années, précise le chercheur (*Ibid.*, paragr. 11), qu'il s'agisse du premier ou second degré. Nous allons brièvement les présenter une première fois dans cette sous-partie (avant de les détailler à nouveau plus loin dans ce chapitre quand nous nous concentrerons plus spécifiquement sur l'école primaire, niveau scolaire privilégié pour notre réflexion).

Si, jusqu'au milieu des années 1960, l'enjeu de l'enseignement de la littérature reste essentiellement d'ordre patrimonial en lien avec les siècles précédents – il s'agit d'abord de transmettre, via la lecture des grands auteurs, « des modèles de vie, de pensée et d'écriture » (*Ibid.*, paragr. 9) –, un changement de discours radical se manifeste à la fin des années 1960 : dans la foulée des grands bouleversements sociologiques (explosion des effectifs dans les classes, apparition de la problématique de l'échec scolaire), sociétaux et culturels (mai 68, révolution des sciences humaines, succès du nouveau roman, du nouveau théâtre et de la nouvelle critique), les valeurs antérieures légitimant l'enseignement de la littérature se voient en effet totalement remises en cause (*Ibid.*, paragr. 12). La transmission des chefs-d'œuvre consacrés fait place au rejet de toute hiérarchie entre les textes, via l'ouverture au paralittéraire et au non-littéraire. Pour autant, les finalités de l'enseignement littéraire demeurent tout aussi normatives : si elles ne reposent plus sur la connaissance d'un corpus, une nouvelle norme

[44] Chervel, A. (2006). *Histoire de l'enseignement du français du XVII^{e} au XX^{e} siècle*. France : Retz.

s'impose néanmoins, liée à la maitrise de la méthode proposée par l'analyse structurale. « On passe ainsi d'un point de vue ségrégationniste à un point de vue intégrationniste, et d'une finalité externe, centrée sur les usages de la littérature, à une finalité interne, centrée sur ses textes », précise J.-L. Dufays (*Ibid.*).

Puis, dans les années 1990, sous l'effet d'une prise de conscience progressive de l'inflation des savoirs et des dérives formalistes issues de l'applicationnisme en classe de l'analyse structurale, émergent deux tendances différentes, sans que celles-ci n'entrent pour autant en conflit. D'un côté, l'enseignement de la littérature fait son entrée (timidement cependant) dans l'ère des compétences : il s'agit désormais, non seulement de former un lecteur compétent, capable de réinvestir ses acquis et ses outils dans des tâches complexes inédites, mais il faut également être en mesure de rendre compte de l'acquisition des compétences de ce dernier dans des productions « balisées et évaluables » (*Ibid.*, paragr. 14). D'un autre côté, apparait la notion de « lecture littéraire » qui cherche à concilier l'enseignement-apprentissage de deux manières de lire, mises en évidence par les théories de la lecture, notamment par les travaux de M. Picard[45] : lire littérairement à l'école consiste alors dans cette optique à apprendre à « développer conjointement la participation psychoaffective à l'univers référentiel du texte et l'analyse critique de ses significations » (J.-L. Dufays, *Ibid.*).

Une quatrième et dernière tendance se dessine enfin, selon J.-L. Dufays (*Ibid.*, paragr. 17 et 18) dans les années 2000. Sous l'impulsion de certain·e·s chercheur·se·s (G. Langlade, A. Rouxel, M.-J. Fourtanier, C. Mazauric notamment), la dimension « affective » de la lecture littéraire se trouve en effet mise sur le devant de la scène didactique et institutionnelle[46] : il s'agit de réhabiliter les droits du sujet lecteur minorés, voire ignorés, par une vision de la lecture littéraire trop souvent réduite à un art de la distance.

Les bouleversements initiés dès la fin des années 1990 relativement aux finalités d'enseignement de la littérature dans le premier comme le second degré, qu'ils mettent l'accent sur les compétences ou la promotion de l'activité du sujet lecteur, se traduisent aussi par un déplacement de focale en termes de « contenus », la notion de « pratiques » prenant peu à peu le pas sur celle de « savoirs ». L'adoption de l'analyse structurale comme « modèle » pour la lecture en classe traduisait de son côté une volonté de définir explicitement des « savoirs « (notamment en termes de linguistique et de narratologie) afin d'en garantir en classe l'accès à tou·te·s. Ainsi, la possibilité de savoir lire « littérairement » un texte ne restait plus réservée à une élite, soucieuse de préserver ses pratiques littéraires et culturelles en se réservant la connaissance de ses normes. « Il est [néanmoins] frappant de voir que certains experts – comme

[45] Picard, M. (1986). *La lecture comme jeu*. France : Éditions de Minuit.

[46] Cette promotion du pôle « subjectif » de la lecture, si elle caractérise en France nombre d'orientations de la recherche et de l'institution en termes d'enseignement de la littérature, n'est cependant pas partagée par l'ensemble de la communauté didactique francophone. En effet, précise J.-L. Dufays (2017 b, paragr. 17), « en Suisse surtout, la promotion d'un "archilecteur" (Ronveaux, 2014), qui va dans le sens contraire, invit[e] l'école plutôt à former les élèves aux exigences communes d'un savoir légitimité par l'école et partagé au sein de la communauté interprétative que constitue la classe ».

Todorov (2007), Schaeffer (2011) ou David (2012)[47] – rejoignent aujourd'hui le discours de l'école en faveur de la subjectivité des lectures » fait remarquer J.-L. Dufays (*Ibid*., paragr. 39). En effet, force est de constater que le succès de l'analyse structurale s'est traduit par une inflation dans les classes d'études technicistes et formalistes des textes (M. Fabre, 2019, p. 8). Celle-ci a alors conduit la didactique à privilégier (en vertu du « mouvement de torsion du bâton dans l'autre sens » que nous évoquions dans notre introduction), en termes d'enseignement de la littérature, les « pratiques » aux « savoirs », notamment les « pratiques sociales, personnelles et ordinaires » de la lecture mises en œuvre par les élèves, afin de penser leur articulation aux pratiques culturellement et socialement construites (D. Bucheton, 1999, p. 150).

Si la notion de « pratiques » semble désormais le maitre mot de l'enseignement de la littérature, les enjeux patrimoniaux qui lui ont toujours été associés ont résisté au fil du temps tout en étant revisités (J.-L. Dufays, 2017 b, paragr. 18) en raison de la fragilité et de la diversité des éléments retenus pour définir ce domaine. Comme en attestent ainsi les derniers programmes français pour l'école primaire (ceux de 2015 comme ceux de 2018), il s'agit désormais d'enseigner la littérature pour transmettre une culture commune mais aussi des codes pour lire le monde[48]. Certes le choix du corpus à étudier est encore l'occasion de débats dans le champ scientifique et institutionnel, mais il ne s'agit plus d'en contester l'ouverture (*Ibid*., paragr. 29) : la question qui demeure concerne plutôt « les critères de sélection des œuvres à enseigner en tant que "noyau dur" du patrimoine ». Certains semblent privilégier avant tout la portée existentielle des œuvres et leur contribution à la perpétuation d'une mémoire et d'une identité collective. J. David (2017, paragr. 15-17) propose par exemple d'infléchir l'enseignement de la littérature de telle sorte que les élèves et les étudiant·e·s construisent des dispositions éthiques au contact des textes.

Mais au vu d'une telle approche, se centrant sur la transmission des valeurs, le texte ne risque-t-il pas d'être considéré comme porteur d'un sens unique à retrouver, au risque d'oublier que la lecture est avant tout une mise en activité singulière à chaque sujet, demandent M.-F. Bishop et A. Belhadjin (2015, p. 23-24) ? Par ailleurs, la valorisation des questions essentielles ne conduit-elle pas à faire perdre de vue ce qui « demeure le cœur de toute approche littéraire d'un texte littéraire, à savoir l'attention portée à l'écriture, aux jeux et effets de langage », se questionnent également de leur côté V. Brinker et G. Di Rosa (2018, p. 36) ? C'est pourquoi

[47] Todorov, T. (2007). *La littérature en péril*. France : Quai Voltaire. Schaeffer, J.-M. (2011). *Petite écologie des études littéraires*. France : Thierry Marchaisse. David, J. (2012). Le premier degré de la littérature. *Fabula-LhT, 9*. Repéré à : https://www.fabula.org/lht/9/david.html%3E

[48] « Face à un monde en constante évolution, former les élèves à une posture de questionnement, de raisonnement, d'interprétation constitue un enjeu de société majeur. La littérature s'offre alors comme un espace émancipateur car les textes littéraires mettent en jeu et interrogent les valeurs profondes de l'humanité : la justice/ l'injustice, la liberté/ l'emprisonnement, la fraternité/ la discrimination, etc. Sans que le texte littéraire perde sa valeur intrinsèque, il contribue ainsi à l'éducation morale et civique tant par les valeurs du programme qu'il convoque que par la sensibilité qu'il développe chez le jeune lecteur » (« La morale en questions en CM1-CM2 », *Ressources d'accompagnement du programme de français : pour une culture littéraire et artistique au cycle 3*, 2018, p. 1). https://cache.media·eduscol·education.fr/file/Culture_litteraire_/39/9/RA16_C3_FRA_La_Morale_En_Intro_779399.pdf

d'autres propositions didactiques s'appuient prioritairement sur des critères de choix pragmatiques pour aider les enseignants dans leur sélection patrimoniale : en privilégiant notamment les genres[49], comme le recommandent les programmes de 2018 pour l'école primaire par exemple, ou la notion de stéréotype comme le suggèrent de nombreuses publications de J.-L. Dufays.

1.3. Qu'enseigne-t-on en matière de littérature à l'École : des « contenus », des « savoirs » ou des « pratiques » ?

Les finalités assignées à l'enseignement de la littérature n'ont eu de cesse de varier au cours du temps, conduisant ainsi à des propositions de corpus différentes. Comme nous l'avons rapidement suggéré dans notre sous-partie précédente, une telle évolution est liée aux processus continus de production, de délimitation et de transformation de ce que l'on juge comme devant être enseigné en classe de français, le « on » de notre phrase désignant autant les chercheurs que les responsables institutionnels, les acteurs même de l'institution liée à l'enseignement (formateurs, enseignants, élèves, parents) et même l'ensemble de la société. Nous allons désormais approfondir notre réflexion sur les « objets » que l'on juge comme devant être enseignés en classe de français, en particulier en termes de littérature, en montrant que ces derniers sont particulièrement complexes à circonscrire, comme en attestent notamment les débats au sein de la didactique du français sur leur dénomination même pour décider si l'on enseigne dans cette discipline des « contenus », des « savoirs » ou des « pratiques ».

Selon J.-L. Dufays (2017a, p. 18), les « objets » à enseigner en classe de français sont particulièrement complexes à saisir en raison de leur « origine quadruple ». Certains contenus enseignés dérivent ainsi en partie des connaissances instituées dans les milieux de la recherche scientifique, principalement à l'université : ce sont les savoirs « savants », désignés comme tels, « *à la base* parce qu'ils ont été élaborés dans des laboratoires universitaires afin de théoriser ou de programmer certains domaines de la création ou de la communication. Je pense ici à des systèmes d'analyse génériques ou esthétiques comme la narratologie, la poétique ou la dramaturgie, mais aussi aux approches expertes du fait littéraire ou du fait linguistique, comme l'analyse structurale, l'analyse institutionnelle ou la grammaire générative » (*Ibid*.). Mais, toujours selon J.-L. Dufays (*Ibid*.) les contenus de la classe de français découlent également de ce qu'on a appelé après J.-L. Martinand[50] (1986) des « pratiques sociales de référence », soit les usages oraux et écrits qui ont cours dans la société. Appliqué au français, ce concept rend compte du fait que parler, lire et écrire sont des compétences qui se développent et s'exercent à

[49] La notion de « genre » est loin de faire consensus : en témoigne l'article de V. Brinker et G. Di Rosa que nous venons de citer et dans lequel les auteures signalent que « les nouvelles entrées […] privilégient ainsi ce qui "donne sens à la lecture" », ce qui constitue à leurs yeux une avancée majeure des programmes de 2015 à destination des cycles 3 et 4, mais elles déplorent cependant que « la chronologie et l'ordonnancement du programme par genres ne [soient] bien sûr pas abandonnés » (2018, p. 34).

[50] Martinand, J.-L. (1986*). Connaitre et transformer la matière. Des objectifs pour l'initiation aux sciences et techniques*. Suisse : Peter Lang.

partir de pratiques sociales au départ non scolaires. Certaines de ces pratiques non scolaires sont néanmoins « élaborées » et demeurent proches des pratiques spécialisées propres aux champs de la linguistique et de la littérature. On peut donc aussi les qualifier également de pratiques « expertes » propose J.-L. Dufays.

Parallèlement à ces « savoirs savants » et ces « pratiques expertes » qui fournissent des contenus d'enseignement en matière de littérature, le chercheur identifie également une troisième source à l'origine des contenus d'enseignement en littérature : il s'agit « des savoirs et des pratiques *culturels et artistiques*, qui sont savants par certains aspects – ils sont surtout investis par une élite socioculturelle, par des spécialistes et par des enseignants –, mais sont en même temps ordinaires par d'autres aspects dans la mesure où tout le monde y a accès à travers les livres, les salles de spectacle, les musées et bien entendu les médias » (Dufays, *Ibid*.). Enfin, poursuit J.-L. Dufays (*Ibid*.), il est admis également l'existence, grâce aux travaux d'A. Chervel (2006), d'une quatrième source à l'origine de certains contenus d'enseignement : ce sont des objets ayant été créés et modélisés spécifiquement par et pour l'École, comme la grammaire scolaire, la dissertation ou l'histoire littéraire.

C'est pourquoi plusieurs didacticiens du français, comme Y. Reuter ou B. Daunay (Reuter, 2004, p. 6-7 ; Daunay[51], 2015, p. 9) proposent de garder le concept d'« élaboration didactique », proposé il y une vingtaine d'années par J.-F. Halté, pour caractériser la « masse de savoirs d'obédience diverses (savants, sociaux, scolaires), construits ailleurs à des fins propres et sous des épistémologies différentes » (Halté, 2001/ 2018, paragr. 3) qui compose la matière « français » et qui, ce faisant, explique pourquoi « cette dernière n'en finit pas de rechercher son identité » (*Ibid*., paragr. 18). Ce concept, selon ces chercheurs, est en effet moins restrictif que celui de « transposition didactique » élaboré par Y. Chevallard car il permet de rendre compte de la diversité des processus à l'œuvre pour sélectionner et transformer des éléments, si hétérogènes soient-ils, en objets d'enseignement-apprentissage. La complexité des objets d'enseignement en français et en littérature, due à l'hétérogénéité de leurs sources, conduit même un certain nombre de didacticien·ne·s du français (Lahanier-Reuter et Reuter, 2013, p. 137 ; Reuter, 2014, p. 54 ; B. Daunay, 2015, p. 4) à préférer pour désigner ces derniers le terme de « contenus » à celui de « savoirs », généralement utilisé dans d'autres didactiques. Pour l'équipe Théodile-Cirel[52] très attachée à la notion de « contenus », cette dénomination est en effet la plus adéquate pour traduire la diversité des objets d'enseignement-apprentissage qui

[51] La pagination que nous indiquons correspond à la version électronique du chapitre de D. Daunay. Repéré à : https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01354232/document.

[52] Créée en 1991, Théodile est devenue en 2008, sous le nom de Théodile-CIREL, une équipe interne du CIREL. Elle comprend actuellement 64 membres. L'évolution scientifique de l'équipe, depuis sa fondation, tient à des choix liés à la fois au développement théorique des didactiques et aux conjonctures institutionnelles. Son noyau premier, historiquement, est la didactique du français (notamment avec Y. Reuter et B. Daunay) mais, dans le contexte d'un dialogue croissant entre les didactiques des disciplines, elle s'est très vite ouverte à des chercheurs de plusieurs didactiques et d'autres disciplines de recherche. Repéré à : http://theodile.recherche.univ-lille3.fr/cms/index.php. Notons que D. Orange-Ravachol, chercheure en didactique des SVT et impliquée au premier chef dans les travaux sur le paradigme de la problématisation, fait désormais partie de l'équipe Théodile-CIREL.

relèvent à la fois de « savoirs, savoir-faire, rapports à, valeurs, manières de penser, d'agir, de discourir » (Reuter, *Ibid.*). Cette dénomination a par ailleurs vocation, pour cette équipe de recherche :

> **De rompre avec le fétichisme attaché à la notion de savoirs par certains didacticiens, fétichisme qui fait qu'on n'interroge pas suffisamment cette notion**, qu'on néglige le fait qu'on n'enseigne pas que et qu'on n'apprend pas que des savoirs au sein des disciplines, fétichisme qui renvoie peut-être aussi au statut ininterrogé des savoirs au sein de certaines didactiques pour qui les savoirs de leur discipline (scolaire/universitaire/de recherche ?) seraient plus « scientifiques que ceux d'autres disciplines (Reuter, Daunay, Delcambre *et al.*, 2011, paragr. 12, souligné par nous).

Cette préférence pour le terme de « contenus » est aussi celle de J.-P. Bronckart et de B. Schneuwly (1991, p. 16) qui caractérisent comme suit la didactique du français au moment de son émergence : « à la différence de ces derniers [les didacticiens des sciences et des mathématiques], nous l'appelons « contenu » (de préférence à « savoir ») pour indiquer que la matière enseignée n'est pas nécessairement de l'ordre de la connaissance, mais aussi souvent de l'ordre des attitudes (savoir-être) et des savoir-faire pratiques ». Bien plus que la notion de « savoirs » d'ailleurs, c'est celle de « savoirs savants » qui est la cible de J.-P. Bronckart : ce dernier précise ainsi qu'il admet tout à fait l'existence de divers lieux de production de « savoirs » et qu'en ce sens, il n'est pas illégitime, selon lui, de qualifier ces derniers en fonction des lieux dont ils émanent : savoirs scientifiques, savoirs d'expertise, savoirs scolaires, savoirs de sens commun, etc. (Bronckart et Plazaola, 1998, p. 44).

En revanche, s'il récuse l'appellation de « savoirs savants », c'est parce qu'elle relève, selon lui, d'un argument d'autorité, sans fondement scientifique, qui attribue aux savoirs qualifiés comme tels, une valeur d'objectivité, voire d'immuabilité. C'est oublier alors que tout savoir n'a d'efficience que par rapport à une communauté qui en fixe les normes suivant des rapports de force, des intérêts et des enjeux sociaux spécifiques (*Ibid.*, p. 45). En d'autres termes, comme le résume I. Harlé (2012, p. 12-14 ; 2019, p. 139) pour définir les positions du laboratoire Théodile-Cirel, la notion de « contenus » d'enseignement permet de dénaturaliser celle de « savoirs » : il s'agit en effet de ne plus considérer ces derniers comme des entités absolues, douées d'une valeur intrinsèque, mais comme des constructions sociales dont la programmation au sein de l'institution scolaire est le fruit certes de compromis mais aussi de luttes et d'intérêts divergents parfois exacerbés.

L'appellation de « contenus » pour désigner les savoirs à enseigner ne fait cependant pas consensus chez tou·te·s les didacticien·ne·s. B. Rey, passant au crible cette notion, la juge bien peu adéquate, et finalement à son tour « réifiante » (2007, p. 131), pour rendre compte de ce qui joue dans la didactisation des savoirs. Selon ce chercheur en effet, tout savoir est le résultat provisoire d'une pratique de mise en texte : les savoirs scientifiques, comme tout autre savoir en vigueur dans une société, relèveraient de pratiques de mise en texte ; et pour que ces pratiques puissent être l'objet d'un enseignement effectif, elles auraient besoin à leur tour d'être mises en texte par les didacticien·ne·s, les prescripteurs, puis l'enseignant·e et ses élèves. « Il

n'y a donc plus de contenu d'enseignement, mais une *pratique* de l'enseignement du français », déclare ainsi B. Rey (2007, *Ibid.*), pratique qui évolue constamment au fil de ses mises en texte successives. J.-L. Dufays (2001/2018, paragr. 32) envisage lui aussi l'enseignement du français comme « un système de pratiques hétérogènes interconnectées ».

B. Schneuwly propose finalement de ne pas dissocier les notions de « savoirs » et de « pratiques » dans son article de 2014 :

> Peut-on imaginer du savoir sans savoir-faire, du savoir-faire sans savoir ? On peut considérer que tout savoir – je désigne ici ce qui est plutôt de l'ordre du discours, du logos, de l'explication, de l'explicite, du « montrer » – est toujours résultat du faire et du savoir-faire réalisé dans d'innombrables situations. Et inversement : tout faire et savoir-faire contient inévitablement du savoir. L'un n'existe pas sans l'autre (p. 14).

Selon le didacticien genevois en effet, tout enseignement vise toujours en dernière instance l'acquisition de savoir-faire dans la mesure où il cherche à transformer la capacité d'agir de l'apprenant·e dans les situations auxquelles il/elle est confronté·e grâce à des « savoirs utiles » (2008, p. 51). Aussi l'enseignement du français ne vise-t-il pas à produire des grammairiens mais à donner aux élèves, grâce aux savoirs grammaticaux, non seulement des moyens de résoudre des problèmes liés à des pratiques particulières mais aussi des manières différentes de poser ces problèmes (*Ibid.*). Cela étant, ces savoir-faire passent inévitablement, selon B. Schneuwly, par une étape de « modélisation » car :

> Ce n'est jamais la pratique en tant que telle de l'écriture, du dessin, du chant ou du calcul qui devient objet d'enseignement, mais le savoir de l'écriture, du dessin, du chant ou du calcul. Pour être enseigné, un objet doit être su, sinon nécessairement dans le sens de *savoir chanter* au moins dans le sens de savoir ce qu'est *chanter* ; sinon dans le sens de *savoir écrire* au moins dans le sens de savoir ce qu'est *écrire* (*Ibid.*)

Situant notre propre réflexion sur ce qu'il est possible d'enseigner en matière de lecture et de littérature à l'école primaire dans la continuité du paradigme de la problématisation, nous aurons recours dans notre thèse à l'appellation de « savoirs » pour désigner les contenus d'enseignement-apprentissage dans ces sous-domaines. Nous aurons par conséquent à motiver explicitement ce choix, via nos troisième et quatrième chapitres, tant celui-ci ne fait pas consensus au sein de la didactique du français comme nous venons de le voir. Pour ce deuxième chapitre néanmoins, dans la mesure où il ne s'agit pas encore pour nous de justifier notre préférence pour l'appellation de « savoirs », nous continuerons à utiliser indifféremment celles de contenus ou d'objets d'enseignement. Nous allons d'ailleurs montrer désormais que la diversité des contenus en français a même conduit les didacticien·ne·s à s'interroger sur l'unité de cette discipline, et ce faisant, également sur celle de la didactique la prenant pour objet.

1.4.La littérature à l'École : une didactique et une discipline à part entière ?

Si les finalités attribuées à l'enseignement de la littérature en termes de corpus, de savoirs et de manières de lire évoluent au cours du temps, sans parvenir à trouver un réel consensus comme nous venons de le montrer, des débats au sein de la communauté des chercheur·se·s ou des instances institutionnelles persistent également quant au statut à lui accorder en tant que « discipline ». Nos propos en sont le reflet : depuis notre introduction, nous avons utilisé en effet pour situer notre réflexion sur les savoirs à enseigner en matière de littérature tantôt l'expression de « didactique du français », tantôt celle de « didactique de la littérature », tantôt encore celle de « didactique du français et de la littérature », sans expliquer si nous considérions ces formulations comme équivalentes. Or, postuler qu'une didactique puisse prendre comme objet d'étude ce qui s'enseigne en littérature ne conduit-il pas à admettre qu'il s'agit là d'une discipline scolaire à part entière à laquelle une didactique, elle-même spécifiquement dédiée, devrait s'attacher ? Notre thèse, qui cherche à cartographier pour l'école primaire un ensemble de savoirs en matière de compréhension et d'interprétation, relève-t-elle alors de la didactique du français ou de la didactique de la littérature ?

La plupart des didacticien·ne·s défendent aujourd'hui une conception « unificatrice » de la discipline « français » ainsi que la didactique qui s'y intéresse en affirmant que :

> Penser la didactique de la littérature non comme une discipline autonome mais comme un contenu spécifique (à l'instar par exemple d'une didactique de la grammaire, de l'oral, etc.) conduit en effet à penser la littérature comme un (méta) contenu de la discipline français, qu'il est possible de questionner à l'aide des concepts élaborés en didactique du français et dans d'autres didactiques (N. Denizot, J.-L. Dufays et B. Louichon, 2019, p. 11).

Ce n'est pas le cas cependant de tou·te·s les chercheur·se·s. Ainsi, M. Jaubert et M. Rebière (2017, p. 198) se demandent si la désignation « français » ne constitue pas plutôt

> Un raccourci commode pour parler de domaines de connaissances distincts – schématiquement organisés autour de la littérature et de la langue dans les pratiques de classe (Rosier et Dufays, 2003)[53] – et fondés chacun sur des activités et des modes d'agir-parler-penser très différents, répondant à des systèmes de valeurs et des finalités tout aussi différentes.

Ces deux didacticiennes expliquent en effet, en s'inscrivant dans la continuité des travaux de J.-P. Bernié (2002)[54] que, dans la mesure où les pratiques scolaires de grammaire ou celles de lecture et d'écriture de la littérature relèvent de pratiques sociales de référence liées à des communautés discursives différentes, il parait donc nécessaire de considérer ces activités scolaires comme relevant également de « deux (au moins) communautés discursives en classe de français : en littérature et en langue » (Jaubert et Rebière, 2017, p. 199).

[53] Rosier, J.-L. et Dufays, J.-L. (2003). La place de la littérature dans la discipline « français ». *La lettre de la DFLM*, *32*, 8-11.
[54] Bernié, J.-P. (2002). L'approche des pratiques langagières à travers la notion de communauté discursive : un apport à la didactique comparée ? *Revue française de pédagogie*, *141*, 77-88.

Comme l'expliquait déjà B. Daunay dans son « État des recherches en didactique de la littérature » (2007, p. 140-141), une telle proposition d'autonomie disciplinaire du domaine de la langue d'une part et de celui de la littérature d'autre part n'a pas pour autant vocation à faire éclater la matière « français » et la didactique qui l'étudie. M. Jaubert et M. Rebière (*Ibid.*, p. 200) plaident elles aussi en faveur d'une construction de la classe de français comme une communauté discursive, capable d'adopter sur les usages et phénomènes langagiers en langue, en littérature, mais aussi dans les autres disciplines, un point de vue à la fois « réflexif » et « englobant », à même d'aider à la prise de « conscience de l'unité et de la finalité de la discipline français ». Dans ces conditions, la revendication d'une autonomie disciplinaire du domaine de la littérature doit plutôt se lire, propose B. Daunay (*Ibid.*), comme le reflet de deux prises de positions complémentaires. Il s'agit d'une part de sortir du rôle ancillaire que l'on peut faire jouer à la littérature par rapport à la langue quand la lecture des textes est pensée avant tout comme pourvoyeuse de modèles linguistiques (et ce partant de modèles moraux) et donc réduite au rôle d'adjuvant des autres sous-domaines du français. D'autre part, postuler l'existence d'un champ didactique spécifique à la littérature (comme c'est le cas depuis les « Premières Rencontres des chercheurs en didactiques de la littérature » en 2000 ; cf. Denizot *et al.*, 2019, p. 9) en réfléchissant à des notions spécifiques comme celles de lecture littéraire ou de sujet lecteur, a permis à celle-ci de penser à nouveaux frais ses finalités et ses contenus (cf. Louichon, 2011, 2017), dans le souci notamment d'une démocratisation de l'accès aux pratiques hautement littératiées et promues par la société contemporaine.

D'ailleurs, défendre une conception « unificatrice » du français ne consiste pas à nier le fait que toute discipline scolaire s'actualise de manière différente en fonction du point de vue où l'on se place pour en parler. Y. Reuter (2014, p. 58) distingue ainsi plusieurs espaces à partir desquels une même discipline se trouve configurée ; selon que les acteurs relèvent de l'espace de la recherche, de celui des prescriptions, de celui des recommandations ou encore de celui des pratiques de classe, ils construisent et actualisent « leur » discipline d'une manière spécifique. C'est pourquoi Y. Reuter (*Ibid.*) propose d'utiliser le concept de « configuration disciplinaire » pour décrire une telle réalité composite des disciplines scolaires et éviter toute essentialisation de ces dernières. Ainsi, en « français », l'autonomie respective de la langue et de la littérature comme leurs liens respectifs sont pensés différemment selon ces espaces. Par exemple, l'enquête par questionnaire menée par D. Lahanier-Reuter et Y. Reuter (2013, p. 143) dans treize classes de cycle 3, concernant les représentations que les élève se font du « français »[55], montrent que les 303 CM1 et de CM2 interrogés considèrent cette matière comme une « discipline éclatée en de multiples domaines (organisations) de contenus », ceux

[55] L'enquête a été menée, via des questionnaires écrits, auprès de classes socialement contrastées (certaines relevant de l'éducation prioritaire, d'autres non). Les 47 questions posées aux élèves ne concernent pas seulement leur reconstruction disciplinaire du français mais aussi celles qu'ils peuvent opérer à propos des mathématiques, des sciences et de l'histoire-géographie (Lahanier-Reuter et Reuter, 2013, p. 141). L'article que nous mentionnons ne s'intéresse en revanche qu'aux réponses relatives au français et aux mathématiques.

concernant la « langue » occupant plus de la moitié des réponses fournies[56]. Ainsi, le domaine « conjugaison » apparait dans 113 réponses, le « savoir bien lire » n'apparait que dans 43[57] (*Ibid*., p. 145). Pour les élèves interrogés par l'équipe de D. Lahanier-Reuter et Y. Reuter, la discipline « français » à l'école primaire semble donc correspondre davantage à l'étude de la langue qu'à l'acquisition de pratiques de lecture.

Même si les acteurs du système scolaire ne configurent pas les disciplines de la même manière en fonction de la place qu'ils y occupent, il faut néanmoins, précise Y. Reuter (2014, p. 58), postuler l'existence d'un « noyau dur » disciplinaire afin de solidariser, pour chacune d'entre elles, l'ensemble de ces différentes configurations et penser ainsi les conditions de leur enseignement-apprentissage, ce malgré (ou même avec) les tensions qui les structurent. Concernant la discipline « français », Y. Reuter propose ainsi un « noyau dur » à même de l'unifier autour de la « valorisation et [l'] appréhension formelle du langagier et du discursif » (*Ibid*.).

Dans cette perspective, il est possible par conséquent de penser « langue » et « littérature », certes comme deux sous-domaines du français, mais surtout comme deux sous-domaines inextricablement solidaires comme le proposent B. Daunay et J.-L. Dufays dans leur article commun sur la notion de lecture littéraire. Ainsi, pour Dufays, si la littérature n'est pas seulement un fait de langue mais aussi une activité liée à l'imaginaire ainsi qu'un objet de savoirs et de réflexion critique, celle-ci fait néanmoins bien partie de l'ensemble des « productions langagières » d'une société ; on ne peut donc pas prétendre en étudier les finalités et les contenus sans se soucier de son rapport à la langue. Et réciproquement, poursuit Dufays, il ne faut pas oublier combien la langue dans son usage « ordinaire » (en termes d'expressions, de procédés stylistiques et rhétoriques ou de stéréotypes) est modelée par la littérature (Daunay et Dufays, 2016, p. 226). C'est pourquoi B. Daunay, de son côté, invite chacun·e à rester méfiant·e à l'égard d'une didactique de la littérature qui revendiquerait une « coupure » du domaine auquel elle s'intéresse des autres domaines du français, ce qui ne pourrait conduire, selon lui, qu'à essentialiser ses objets (*Ibid*., p. 227). Il en va par ailleurs, selon ce chercheur, de la continuité de l'enseignement du français de la maternelle à l'université, mot d'ordre à l'origine de la naissance de bon nombre de didactiques, dont la didactique du français en particulier. Nous verrons dans les chapitres suivants de cette première grande partie de notre thèse que le paradigme de l'apprentissage par problématisation s'inscrit lui aussi dans cette revendication d'une continuité curriculaire entre les savoirs à l'École, quel que soit le niveau scolaire.

Gardant à l'esprit la notion de communauté sociale et discursive pour caractériser l'activité des élèves en matière de littérature, comme le proposent M. Jaubert et M. Rebière (nous y reviendrons à plusieurs reprises au cours de notre thèse, notamment dans le chapitre III

[56] « Nous regroupons ici conjugaison, grammaire, orthographe, vocabulaire, étude de la langue, ainsi que dictées et autodictées », précisent D. Lahanier-Reuter et Y. Reuter (*Ibid*., p. 143).
[57] D. Lahanier-Reuter et Y. Reuter montrent néanmoins que des variations existent dans les arguments que les élèves fournissent pour justifier leurs réponses en fonction de leur milieu socioculturel (*Ibid*., p. 147).

à suivre), nous faisons cependant le choix d'inscrire notre travail doctoral dans la vision intégrative du français que nous venons de préciser. Nous montrerons en effet que définir la lecture littéraire en termes de problématisation relève non seulement en amont d'une conception de la littérature et de l'étude de la langue comme deux sous-domaines du français en étroite relation mais implique aussi en aval une telle interrelation. C'est pourquoi, même si nous continuerons à employer dans la suite de nos propos tantôt l'expression de « didactique du français », tantôt celle de « didactique de la littérature » pour situer notre réflexion, nous ne pensons pas pour autant qu'il s'agit de deux didactiques respectives qui s'intéressent à deux disciplines différentes. Notre alternance lexicale n'a pas d'autre raison d'être qu'un souci stylistique d'éviter de notre part les répétitions. Notre thèse relève donc de la didactique du français même si elle s'intéresse de manière spécifique à l'enseignement-apprentissage de la lecture des textes littéraires.

2. Savoir lire, savoir comprendre, savoir interpréter à l'école primaire

Si des interrogations au sein de la communauté des chercheur·se·s en didactique du français persistent quant au statut à accorder à la littérature en tant que « discipline » à part entière ou « sous-domaine » disciplinaire, précisons que la réflexion didactique concernant spécifiquement son enseignement-apprentissage à l'école primaire est récente, puisqu'elle se situe autour des années 2000, comme le montrent les travaux de M.-F. Bishop. Afin d'explorer comment ont évolué les modalités d'existence de la littérature à l'école primaire et à partir de quel moment ces dernières ont donné lieu à une réelle formalisation didactique, M.-F. Bishop en effet (2019, p. 33) propose, à partir des définitions de la didactique proposées par J.-F. Halté (1992) et Y. Reuter (2007)[58], de retenir les quatre éléments suivants : les objets d'enseignement, les conditions d'apprentissage, les dispositifs pédagogiques possibles ainsi que les travaux de recherche organisant cette discipline. Dans la mesure où l'ensemble de ces éléments n'apparait de manière interdépendante qu'au début du XXI^{e} siècle pour caractériser la présence de la littérature à l'école primaire, la chercheuse conclut alors qu'on ne peut pas parler d'une didactique véritable de cette discipline avant cette date mais seulement « d'une pédagogie de la lecture des textes littéraires, c'est-à-dire d'un ensemble de démarches visant certes la compréhension des textes mais sans que ne soient abordées des questions proprement littéraires » (Bishop, *Ibid.*).

Comme nous l'avons mentionné dans notre introduction générale, la littérature n'apparait effectivement dans les programmes à destination de l'école primaire qu'en 2002, notamment sous l'impulsion des recherches de C. Tauveron, valorisant l'activité interprétative dès l'école maternelle à partir d'œuvres de littérature de jeunesse « résistantes ». Avant l'apparition de ces travaux et leur légitimation institutionnelle, « il n'existe [donc] pas un

[58] Halté, J.-F. (1992). *La didactique du français*. France : PUF ; Reuter, Y. (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Belgique : De Boeck.

ensemble de savoirs organisés à enseigner » (Bishop, 2016, p. 367). Mais si, depuis cette date, on peut en effet considérer que la lecture de textes littéraires s'est durablement installée à l'école primaire, notamment via la lecture d'albums (cf. l'enquête par questionnaire menée par S. Bonnéry, J. Crinon et B. Marin, 2015a et b), elle continue néanmoins à susciter des débats en termes de finalités, de corpus et de savoirs, souligne M.-F. Bishop (2017, paragr. 1). Nous allons à ce stade de notre réflexion nous centrer sur ces débats, en prenant appui sur les trois publications de M.-F. Bishop (2016, 2017 et 2019) déjà mentionnées, pour montrer que la réflexion didactique contemporaine sur la lecture des textes littéraires continue somme toute à osciller entre différentes définitions du savoir lire, du savoir comprendre et du savoir interpréter à l'école primaire, héritées des siècles précédents et que, ce faisant, elle ne parvient toujours pas réellement à formaliser un corps homogène et solidaire de contenus d'enseignement-apprentissage, comme en témoigne la succession des programmes depuis 2002 et leurs « revirements » en la matière.

M.-F. Bishop, suite à son enquête historico-didactique[59] menée à partir des instructions officielles en termes de lecture et des manuels de français en vigueur de 1880 à 2017, propose de formaliser l'évolution des modalités de lecture des textes littéraires à l'école primaire à l'aide des trois modèles suivants : celui de la « lecture expressive » qui s'étend sur une longue période de 1880 à 1960 ; celui de la « lecture silencieuse » qui dure de 1970 à 1990 ; et enfin celui de la « lecture centrée sur l'activité du lecteur » qui commence à s'installer à partir des années 1990[60]. S'il est possible d'identifier ces trois périodes, précise M.-F. Bishop, c'est parce que l'étude des programmes, des corpus de lectures et des manuels montre pour chacune d'elles de réelles modifications dans la manière dont l'Institution envisage la présence de la littérature dans l'enseignement du français, en particulier en termes de lecture : s'il s'agit avant tout d'apprendre à déchiffrer et à lire de manière fluide dans la première période, le « savoir comprendre » devient l'enjeu principal de la seconde (mais sans réel effet dans les classes) tandis que la dernière période revendique l'avènement du « savoir interpréter » dès les « petites » classes en faisant de la littérature un domaine d'enseignement-apprentissage à part entière.

Mais ces modèles, s'il a bien fallu les délimiter, notamment en les datant pour les besoins de l'exposition, ne sont pas « étanches », précise M.-F. Bishop (2019, p. 36), dans la mesure où, d'une période à l'autre, ils ne disparaissent pas totalement mais co-existent les uns avec les autres sur le mode de la juxtaposition, ce qui ne facilite pas l'identification des finalités attribuées à la présence de la littérature dans le cours de français. S'il s'agit d'apprendre à comprendre, voire d'apprendre à interpréter, grâce à la lecture de textes littéraires, cet apprentissage est-il à concevoir de manière spécifique parce qu'il concerne justement des textes

[59] Pour une description plus précise de la méthodologie adoptée par M-.F. Bishop, se reporter à ses chapitres d'ouvrage (2016, p. 368-369 ; 2019, p. 34-35).

[60] Les périodes formalisées par M.-F. Bishop correspondent peu ou prou à celles qui sont proposées par J.-L. Dufays (2017b) et que nous avons rapidement évoquées dans une sous-partie précédente de ce chapitre pour commencer à définir ce que pouvait être un enseignement de la littérature à l'École en général.

dits « littéraires » ? Ou cet apprentissage doit-il être pensé indépendamment de la singularité « littéraire » des textes retenus, auquel cas la présence de la littérature en cours de français n'est plus d'abord une question de lecture, de compréhension ou d'interprétation mais met essentiellement en jeu d'autres finalités comme l'acquisition de valeurs morales ou encore d'une culture commune ? Ou encore faudrait-il « répartir » les textes en fonction du type d'apprentissage auquel on les destine avec, d'un côté, un « tout-venant » textuel, support de l'enseignement de la compréhension, et de l'autre, des textes « éminemment » littéraires, support de l'enseignement de l'interprétation ? Nous allons voir, grâce à l'analyse de M.-F. Bishop, que les différents modèles de la lecture des textes littéraires, identifiés par la chercheuse relativement à l'école primaire, sont traversés par ces questions auxquelles ils répondent différemment en fonction des époques, sans que les réponses apportées par un modèle en particulier soient effectivement totalement abandonnées par le modèle suivant.

Cette co-existence de réponses hétérogènes, aboutissant chacune à une définition radicalement différente de la lecture des textes littéraires, est au cœur de notre entreprise de recherche doctorale : nous faisons en effet l'hypothèse qu'elle « brouille » les contenus d'enseignement-apprentissage en matière de compréhension et d'interprétation à l'école primaire et que ce « brouillage » est à l'origine de la persistance d'une « pédagogie invisible », particulièrement préjudiciable aux élèves les éloignés des pratiques hautement littératiées et socialement valorisées par notre société.

2.1. Le « modèle de la lecture expressive » (1880-1960) : quand il s'agit d'apprendre à déchiffrer et à lire de manière fluide

Le « modèle de la lecture expressive »[61], dont M.-F. Bishop (2016, 2017) situe les origines aux alentours des années 1880, représente une rupture par rapport à la lecture pratiquée sous le second empire, lecture alors essentiellement collective et ânonnante, ne visant pas du tout la compréhension des phrases ou textes lus[62]. Avec la promotion de la lecture expressive, instituée par les programmes de Jules Ferry en 1882, il s'agit au contraire de donner,

[61] Dans son chapitre de 2019, M.-F. Bishop propose de subdiviser la période s'étendant de 1880 à 1960 en deux sous-moments : l'un qu'elle intitule « le moment de la lecture instructive et éducative » qui s'étend de 1880 à 1923 (p. 36), l'autre « le moment de la lecture expressive » (p. 39) qui se développe à partir des Instructions Officielles de 1923 pour durer jusqu'à celles de 1972 (p. 42). Pour plus de commodité pour notre exposition, nous avons décidé de ne pas tenir compte de cette subdivision, en nous conformant plutôt aux délimitations proposées initialement par M.-F. Bishop dans ses publications de 2016 et 2017. En effet, comme le montre la chercheuse (2019), ces deux sous-moments attribuent finalement des finalités similaires à la présence des textes littéraires au sein de l'école primaire.

[62] A.-M. Chartier (2015, p. 101) décrit ainsi la lecture scolaire aux XVII^{e} et XVIII^{e} : « l'école est sous tutelle ecclésiale et les maitres d'école ont mission de préparer garçons et filles à recevoir la communion qui marque leur entrée dans la communauté adulte. Les "savoirs de base" à maitriser, liturgiques (les prières) et dogmatiques (Qu'est-ce que Dieu ? Quels sont les sept sacrements ?) sont imprimés dans les catéchismes diocésains, ce qui permet de recruter des maitres sans formation théologique. La compétence de lecture recherchée, celle d'un lire-réciter (Hébrard 1988), se construit d'une part en mémorisant des textes souvent entendus pendant les offices ou en classe (les grands récitent/ lisent devant les petits) et d'autre part, en s'exerçant à décomposer ces mêmes textes. Ils sont d'abord épelés et syllabés, puis lus mot après mot et "par pause" (*i·e.* par énoncés), enfin "couramment" ».

conformément au souhait républicain de fournir une éducation complète « au travailleur, au citoyen et à l'homme » (extrait d'Instructions officielles, cité par Bishop, 2016, p. 370), une véritable culture aux élèves de l'école primaire, dépassant le simple « lire-écrire-compter », pour développer chez eux un fonds commun d'idées et de valeurs laïques. Si toutes les disciplines scolaires sont mises à contribution pour concourir à l'édification morale du futur citoyen, la littérature patrimoniale occupe une place de choix dans ce projet. C'est d'ailleurs ce qui constitue, selon M.-F. Bishop (2017, paragr. 6), « l'une des grandes innovations des pédagogues de la fin du XIX^{e} siècle : pour eux, la lecture des textes littéraires qui existe depuis longtemps dans les lycées et collèges peut être adaptée à l'école élémentaire et contribuer au projet d'éducation populaire ».

Il faut alors définir quels textes peuvent être lus à l'école primaire, ce qui n'est pas sans soulever de vifs débats dans les dernières décennies du XIX^{e} tant parait criante l'incapacité des élèves de l'école primaire à lire et à comprendre les textes classiques, supports de l'enseignement secondaire de la littérature (*Ibid.*, paragr. 19). La solution va donc résider dans le choix d'œuvres accessibles à tous, œuvres simples dont les maitres (qui ne pas forcément spécialistes des humanités grecques et latines quand il s'agit d'enseigner à ce niveau scolaire) et les élèves pourront saisir la qualité. Le corpus retenu s'ancre ainsi tout d'abord dans le patrimoine littéraire français (2016, p. 373) : l'auteur le plus présent est V. Hugo, suivi de la Fontaine et Molière, puis bientôt d'A. Daudet qui va rester l'un des grands auteurs de l'école élémentaire[63]. Parallèlement, un corpus plus spécifique apparait dans les manuels : des récits de jeunesse, assez souvent autobiographiques, ainsi que des récits régionaux, situés à la campagne avec ses différentes activités (chasse, vendanges, semailles, etc.) et fortement attachés aux valeurs de la famille et du travail dont les prescriptions de Vichy accentueront la glorification (2017, paragr. 24). Qu'il s'agisse de textes de « grands » auteurs ou de textes plus accessibles, le genre du récit occupe la première place dans ce corpus scolaire qui cherche ainsi à instituer « une conception réaliste de l'écriture littéraire, écriture transparente dont le sens serait immédiatement accessible » (2016, p. 373).

La lecture de ces textes se fait selon une pédagogie adaptée à l'école primaire où l'apprentissage de la compréhension est pensé sous un mode « étapiste » (*Ibid.*, p. 369-370) qui n'est pas sans faire écho à la persistance contemporaine de certaines recommandations didactiques ou pratiques enseignantes comme nous le montrerons plus loin dans ce chapitre et dans la deuxième grande partie de notre thèse. On réserve ainsi l'apprentissage du déchiffrage au Cours Préparatoire tandis que les élèves du Cours Élémentaire apprennent à lire de manière courante et s'essaient à comprendre les mots qu'ils lisent. La compréhension des textes ne devient un objectif d'apprentissage qu'au Cours Moyen, suivant une organisation très normée : la leçon commence invariablement par la lecture à haute voix de l'enseignant·e ; puis les élèves sont amenés à dégager les idées essentielles du texte à l'aide d'une série de questions ;

[63] Notons que Les lettres de mon moulin et La chèvre de Monsieur Seguin font toujours partie des œuvres recommandées par le ministère de l'éducation nationale… (cf. La liste de référence des ouvrages de littérature de jeunesse pour le cycle 3, publiée en 2018-19, p. 16).

s'ensuivent enfin des recommandations magistrales pour en assurer une lecture expressive, censée assurer la bonne restitution du sens dégagé collectivement. L'accès à la compréhension est considéré comme devant advenir grâce à l'addition de ces trois moments et ce, grâce aux différentes explications proposées par l'enseignant·e (*Ibid.*, p. 371).

Une telle conception de l'apprentissage de la lecture et du rôle que doivent jouer les textes littéraires dans ce domaine soulève deux problèmes, comme le met en évidence M.-F. Bishop. Tout d'abord, peut-on considérer que l'élève qui n'aborde jamais seul un texte, qui ne le découvre que par la lecture de l'enseignant·e, comprend ce qu'il lit, demande la chercheuse (2017, paragr. 34) ? Cette question de l'inefficacité du modèle de la lecture expressive pour apprendre à comprendre commence à prendre une réelle importance au sortir de la Seconde Guerre, lorsque la reconstruction du pays nécessite de faire appel à une main d'œuvre plus qualifiée, capable de lire et de comprendre de manière autonome. De plus, l'arrivée massive des élèves en classe de sixième, niveau scolaire où les exigences professorales sont à cette époque radicalement différentes de celles attendues à l'école primaire, finit par révéler non seulement que ces écoliers n'aiment pas la lecture mais surtout qu'ils ne savent pas lire : s'ils sont certes capables d'oraliser les textes, il s'avère en revanche qu'ils ne les comprennent pas du tout (*Ibid.*, paragr. 38).

La description du modèle de la lecture expressive qui perdure jusqu'à la fin des années 1960 met également en évidence le fait que la littérature n'y est pas considérée comme une discipline en soi : cette dernière, avant tout considérée comme un support permettant de concilier apprentissage du déchiffrage et de la lecture à haute voix et finalités éducatives,

> Est au service des autres apprentissages, et elle constitue un impensé de la pédagogie du français car on n'enseigne pas d'éléments littéraires spécifiques, tels que les genres ou les composantes du récit. Elle ne possède ni objets, ni démarches d'enseignement et d'apprentissage : elle n'a pas encore d'existence spécifique (M.-F. Bishop, 2019, p. 41).

2.2. Le « modèle de la lecture silencieuse » (1970-1990) : quand il s'agit d'apprendre à comprendre

Ce nouveau modèle de la lecture scolaire se démarque totalement des prescriptions antérieures par quatre aspects, explique M.-F. Bishop (2016, p. 375-376). Tout d'abord, si la compréhension reste considérée comme le but ultime de l'activité de lecture comme le prônait le modèle précédent, son apprentissage n'est plus réservé aux élèves du Cours Moyen mais est censé au contraire débuter dès le CP, la dimension « étapiste » étant considérée comme caduque. De plus, la compréhension est désormais définie comme la capacité à prélever les informations essentielles d'un texte au cours d'une lecture individuelle et silencieuse, et non plus comme le simple fruit de l'explication donnée par l'enseignant·e, l'un des grands problèmes des élèves de sixième les plus faibles étant justement la difficulté à comprendre seuls les textes, comme nous l'avons évoqué précédemment. Par ailleurs, on postule que savoir lire,

c'est être capable de tout lire[64] : la lecture est en effet pensée comme un acte de communication qui sert à la fois à s'informer et à se distraire. Enfin, la lecture à haute voix, privilégiée par le modèle précédent, est certes toujours reconnue pour son utilité comme moyen de contrôle, mais n'est plus considérée comme l'objectif du savoir lire.

Si la lecture reste conçue comme une activité éducative, les finalités de son apprentissage sont néanmoins elles aussi conçues de manière radicalement différente par rapport à la période précédente : « il ne s'agit plus [en effet] de partager dans une démarche collective l'admiration pour les œuvres, mais de satisfaire un plaisir qui ne peut se découvrir que dans des pratiques personnelles et silencieuses » (2017, paragr. 46). Les deux objectifs de la fréquentation de textes littéraires étant désormais de développer la motivation et le plaisir de la lecture, les Instructions Officielles de 1972 recommandent ainsi des œuvres attrayantes pour le jeune public qu'ils pourront lire seuls (2019, p. 42) et ce, en fonction de leurs gouts (2017, paragr. 49).

On assiste alors à un déplacement des grandes figures littéraires dans le panthéon proposé aux écoliers : A. Daudet prend la tête du classement pour une dizaine d'années et, si V. Hugo reste encore présent, La Fontaine est désormais moins cité (*Ibid.*, paragr. 50 et 51). Les thèmes retenus connaissent également de grands bouleversements, la thématique des saisons et des travaux se trouvant remplacée par celle de l'amitié et de la solidarité ou encore celle de l'aventure, du courage et du dépassement de soi, comme le montre l'apparition dans les manuels d'extraits des œuvres de Saint-Exupéry, du Commandant Cousteau ou de Frison-Roche. Les personnages comme leurs auteurs sont considérés comme des héros modernes. De plus, la légitimité de l'existence possible d'un canon littéraire étant remise en cause par les études universitaires (comme nous l'avons abordé précédemment), les programmes de cette période élargissent le domaine des textes à lire en classe aux documentaires et à la presse, ce qui donne naissance à l'enseignement d'objets textuels en tant que tels : en effet, apparaissent dans les manuels des notions comme celles de genres, de narrateur et de description (2019, p. 43).

Néanmoins, selon M.-F. Bishop, il est encore trop tôt pour parler d'une didactique de la littérature à l'école primaire car aucune théorie ne vient conforter les pistes d'enseignement proposées (*Ibid.*). Et, si la compréhension n'est plus considérée comme une activité procédant par addition du sens des mots pour accéder à celui de la phrase, mais comme une activité de prélèvement d'informations, les Instructions Officielles de 1972 exercent peu d'influence sur les pratiques des enseignant·e·s (2016, p. 379) : dans de nombreuses classes, la lecture à haute voix reste privilégiée comme mode d'accès aux textes. Dès le milieu des années 1980, les résultats de l'école dans le domaine de la lecture sont d'ailleurs dénoncés pour leur insuffisance. Un rapport fait date en 1989 (2017, paragr. 55). Établi par le recteur Migeon, celui-ci souligne combien sont grandes les inadéquations entre les attentes sociales vis-à-vis de l'École et les

[64] C'est pourquoi M.-F. Bishop propose également d'appeler ce modèle « modèle de la lecture fonctionnelle » (2019, p. 41).

résultats qu'elle obtient ; pointant du doigt les inégalités sociales et territoriales, les redoublements et les faibles acquis en lecture, il met en effet en évidence que le nombre de lecteurs capables de comprendre ce qu'ils lisent est faible, en particulier quand il s'agit de textes littéraires (9% à l'entrée au collège et 19% à sa sortie).

2.3.Le « modèle centré sur l'activité du lecteur » (fin du XX^{e}) : un modèle unique ? Quand il s'agit d'apprendre à comprendre ET/ OU à interpréter

Comme le précise M.-F. Bishop (2019, p. 44), la didactique de la littérature va prendre naissance des débats relatifs à l'insuffisance du modèle précédemment décrit, celui-ci ne permettant pas aux élèves les plus fragiles socialement d'apprendre à comprendre ce qu'ils lisent. On prend conscience en effet dans le courant des années 1990 que la seule fréquentation des livres ne suffit pas à mener les élèves vers le désir de lire et que la lecture silencieuse ne permet ni à l'élève d'accroitre sa capacité à comprendre, ni à l'enseignant·e de prendre des repères sur ce que l'élève a effectivement compris. Cette prise de conscience qui va aboutir à la proposition de nouveaux programmes pour l'école primaire en 2002 est étayée par deux courants de recherche qui se développent à la même époque : d'une part, les travaux anglo-saxons en psychologie cognitive qui développent des théories sur la compréhension en lecture et mettent en lumière les procédures mentales des lecteurs ; d'autre part, les théories littéraires sur la réception du texte et sur le rôle du lecteur dans l'activité interprétative (2017, paragr. 57).

Ces deux courants de recherche vont ainsi contribuer à définir en matière de lecture à l'école primaire des contenus d'enseignement, des conditions d'apprentissage et des situations pédagogiques spécifiques centrés désormais sur les processus à mettre en œuvre pour comprendre et interpréter un texte. On retrouve ici les quatre critères qui permettent d'attester de l'existence d'une didactique, comme nous le mentionnions au début de cette sous-partie. Mais comme nous allons le montrer, en continuant à apprendre appui sur l'analyse de M.-F. Bishop, cette didactique naissante pour l'école primaire semble double. Certes, les deux courants de recherche précédemment évoqués convergent dans la mesure où l'un et l'autre reconnaissent la prépondérance de l'activité du lecteur et accordent une égale importance aux connaissances culturelles comme aux interactions langagières requises par cette activité. Ils semblent néanmoins diverger quant à leurs finalités et à leurs choix de supports (M.-F. Bishop, 2016, p. 384), ce qui nous conduit à postuler non pas l'existence d'une seule didactique de la lecture à l'école primaire mais de deux, l'une centrée sur l'activité de compréhension, quel que soit le texte envisagé (littéraire ou non), l'autre sur l'activité interprétative en lien avec les textes littéraires.

Cette divergence de priorités contribue d'ailleurs selon nous à rendre le choix des professeur·e·s des écoles difficile : s'agit-il d'enseigner de préférence la compréhension en faisant appel à un enseignement explicite de stratégies de lecture ? Ou s'agit-il avant tout de privilégier le développement d'un rapport sensible et esthétique aux textes littéraires, via la littérature de jeunesse, en faisant appel à des pratiques sociales telles que le carnet de lecture

ou le débat interprétatif ? Un des objectifs de notre thèse est de mettre au travail cette divergence de priorités à l'aide notamment d'un examen approfondi des principes défendus par chacun de ces deux modèles didactiques (ce qui constituera l'objet de nos deuxième et troisième grandes parties). Mais pour le moment, nous nous contenterons de les présenter de manière générale, esquisse qui va nous permettre néanmoins de pointer du doigt les difficultés liées à leur juxtaposition dans les programmes et les pratiques d'enseignement à l'école primaire.

2.3.1. Vers une « didactique de la compréhension »

Sous l'influence des travaux anglo-saxons de van Dijk et de Kintsch dans le domaine de la psychologie cognitive, un certain nombre de recherches françaises (M. Bianco *et al.*, R. Goigoux *et al.* ou encore N. Blanc *et al.*[65]) va adopter une définition de l'activité de compréhension comme l'élaboration progressive d'une représentation mentale de la situation évoquée dans le texte, élaboration nécessitant de la part du lecteur une régulation. Une telle conception conduit alors ces recherches à formaliser didactiquement l'activité de compréhension comme un objet enseignable, car décomposable en éléments d'apprentissage (Bishop, 2016, p. 381) : il s'agit en effet, d'après ces recherches, d'apprendre aux élèves à réaliser des inférences en se basant sur le texte ou sur leurs connaissances, à construire un modèle de situation cohérent en identifiant les personnages principaux, leurs actions et leurs motivations, etc. L'approche cognitive de la compréhension postule donc que la maitrise progressive de cette activité ne peut être laissée à la seule charge de l'élève mais nécessite un enseignement-apprentissage à la fois spécifique (qui ne peut se réduire à celui du déchiffrage) et précoce dès l'école maternelle. Si les chercheur·se·s relevant de ce champ reconnaissent d'un point de vue théorique que comprendre un texte nécessite aussi de l'interpréter (dans la mesure où le lecteur fait appel à ses connaissances personnelles), leurs propositions pédagogiques semblent néanmoins donner la priorité à la compréhension puisque le terme même d'interprétation n'y apparait pratiquement pas[66].

Malgré une importance similaire accordée aux contenus relatifs à l'apprentissage des stratégies de compréhension (puisqu'ils partagent les mêmes références théoriques anglo-saxonnes, comme nous le mettrons en évidence dans la deuxième grande partie de notre thèse), les recherches françaises affiliées à la psychologie cognitive diffèrent cependant sur les modalités d'enseignement de ces stratégies. M. Bianco et son équipe en recommandent un enseignement modulaire à partir de courts textes non littéraires créés à cette fin, tandis que R. Goigoux et ses collègues plébiscitent une approche multi-intégrée où les stratégies sont découvertes et apprises en fonction des textes proposés, pour la plupart littéraires. Mais, même si cette seconde équipe de didacticien·ne·s issu·e·s de la psychologie cognitive accordent ainsi une place importante aux textes littéraires (il s'agit avant tout de textes narratifs), notons

[65] Dans notre thèse, nous faisons référence en priorité à ces recherches car ce sont les plus référencées dans les instituts de formation et les textes ministériels ; ce sont également les plus connues des enseignant·e·s du primaire.
[66] Cf. Bianco, M. et Lima, L. (2017). *Comment enseigner la compréhension en lecture ?* France : Hatier.

toutefois que l'étude de ces textes se fait principalement en termes d'apprentissage de stratégies et non pas dans une perspective sensible ou esthétique.

2.3.2. Vers une « didactique de la lecture littéraire »

La théorisation de la lecture littéraire pour l'école primaire s'amorce quant à elle lors de la publication en 1996 du numéro 13 de la revue *Repères*, intitulé « Lecture et écriture littéraires à l'école » et coordonné par C. Tauveron et Y. Reuter, précise M.-F. Bishop (2016, p. 383). Cette théorisation, prolongée par la recherche INRP[67] conduite par C. Tauveron, influence fortement la rédaction des programmes de 2002 et la place nouvelle qu'ils accordent à la littérature. Celle-ci devient en effet pour la première fois dans les préconisations ministérielles un objet disciplinaire à part entière, défini à partir d'une modalité de lecture particulière : la *lecture littéraire*, considérée comme une activité interprétative nourrie par les interactions entre les lecteurs (Bishop, *Ibid.*). Cette modalité de lecture est corrélée à des « contenus » à étudier – la littérature de jeunesse, les genres, les auteurs, les personnages, les relations intertextuelles entre les œuvres, etc. –, que l'on considère comme spécifiques à l'école primaire : en effet, s'il ne s'agit plus seulement d'assurer la « bonne » compréhension des élèves, l'activité interprétative, telle qu'est est définie par C. Tauveron dans une approche inspirée des théories de la réception et reprise par les textes de 2002, revendique néanmoins sa différence avec les méthodes explicatives propres au secondaire (Bishop, 2017, paragr. 67).

Cette nouvelle didactique de la lecture littéraire fondée sur la reconnaissance des jeunes élèves comme des lecteurs interprètes à part entière s'appuie sur des pratiques pédagogiques qui vont connaitre un certain succès auprès des enseignant·e·s (*Ibid.*) : les lectures en réseaux en lien avec la notion d'intertextualité, les débats interprétatifs qui font de l'activité interprétative une activité partagée et propre à une communauté de lecteurs, ou encore les carnets de lecture, destinés à renforcer l'interaction entre lecture et écriture.

Pour soutenir ces pratiques, il s'agit alors de constituer un corpus de textes, à même de susciter une activité pleinement interprétative et intertextuelle, mais demeurant abordables à l'école primaire. Ceux-ci sont alors choisis dans la littérature de jeunesse, désormais considérée institutionnellement comme égale à la littérature adulte puisqu'elle en posséderait toutes les caractéristiques. Le ministère publie en effet pour les différents cycles des listes recommandant des ouvrages à destination de la jeunesse, issus de différents genres (contes, albums, romans, théâtre, poésie, bande dessinée). Selon M.-F. Bishop (*Ibid.*, paragr. 69), ce nouveau corpus à destination de l'école primaire, faisant la part belle à la littérature de jeunesse, se distingue des périodes précédentes essentiellement sur trois points. Le premier élément consiste en la disparition des auteurs du XIX^{e} siècle qui sont remplacés par des œuvres appartenant à un patrimoine national ou mondial plus étendu historiquement : les contes et les fables retrouvent

[67] Un bilan à mi-parcours de cette recherche, intitulée « Didactisation de la lecture et de l'écriture littéraires du récit à l'école, cycles 2 et 3 », fournit le contenu du numéro 19 de la revue *Repères*. Nous y ferons référence dans la troisième grande partie de notre thèse quand nous reviendrons plus en détail sur les propositions de C. Tauveron.

ainsi une place de choix avec Grimm, Perrault, Andersen, Ésope ou La Fontaine. Un deuxième élément caractérisant ce nouveau corpus proposé à l'école primaire tient à la part importante réservée à la poésie qui n'est plus seulement considérée comme un support à la récitation et à la mémorisation de « belles » tournures, mais aussi et avant tout comme un objet littéraire en soi, fait pour être dit, écouté et exploré dans des productions personnelles. Les poètes fréquemment mentionnés s'adressent à un jeune public et on propose de lire leurs œuvres sous forme de recueils et pas seulement d'anthologies. Le dernier élément notable est l'ouverture internationale de ce nouveau corpus, les œuvres étrangères, traduites ou francophones, représentant ainsi près de 40 % de l'ensemble des titres proposés dans les listes ministérielles de 2002 et 2004, précise M.-F. Bishop (*Ibid*.).

L'émergence au cours des années 2000 de ce nouveau modèle de la lecture des textes littéraires, centré sur l'activité interprétative du lecteur, est indissociable de la volonté institutionnelle de dépasser les clivages culturels reconnus à la même époque comme de plus en plus prégnants à l'école et dans la société en général : il s'agit alors de construire une « culture commune » et d'utiliser à cette fin une littérature dite « patrimoniale » qui se voit confier le rôle de ciment de la communauté nationale (Bishop, 2016, p. 380). Mais de quel patrimoine s'agit-il, s'interrogent M.-F. Bishop et A. Belhadjin (2015, p. 19) ? Force est de constater que la notion demeure bien floue, analysent les chercheuses : « les prescriptions évoquent en effet tout à la fois le patrimoine littéraire classique ou de jeunesse, les contes et les mythes, sans proposer de définition précise ». Aussi peut-on voir dans les programmes de 2018 à destination du cycle 3 la persistance d'une distinction entre les « ouvrages de littérature de jeunesse » et les « œuvres du patrimoine[68] ». On peut donc se demander si le phénomène de patrimonialisation des œuvres littéraires, revendiqué à partir de la fin du XX^{e} siècle, n'a pas des « motifs autres que seulement littéraires » (Bishop et Belhadjin, 2015, p. 21), et ce partant, peut-être pas complètement éloignés de ceux qui présidaient au sein du modèle de la lecture expressive, puis de celui de la lecture silencieuse.

[68] Cf. *Programme du cycle 3 (En vigueur à compter de la rentrée de l'année scolaire 2018-2019)* : dans les attendus de fin de cycle, il est ainsi précisé que les élèves de CM1 doivent « lire et comprendre […] 5 ouvrages de littérature de jeunesse et 2 œuvres du patrimoine », ceux de CM2 « 4 ouvrages de littérature de jeunesse et 3 œuvres du patrimoine » et ceux de 6ème « 3 ouvrages de littérature de jeunesse et 3 œuvres du patrimoine » (p. 13). Nous signalons ici l'emploi distinct des termes d'« ouvrages » et d'« œuvres » pour qualifier d'une part la littérature de jeunesse et de l'autre la littérature dite patrimoniale : faut-il y voir une moindre considération des concepteurs des programmes pour la littérature de jeunesse, ce qu'inviterait d'ailleurs à penser la part croissante réservée la littérature dite patrimoniale en fonction de l'avancée des élèves dans le cycle ?
On peut d'ailleurs se demander pourquoi dans les programmes de 2008 et ceux de 2018 les concepteurs tiennent à mentionner la littérature patrimoniale avant la littérature de jeunesse quand il est fait référence aux œuvres à lire. Si nous nous référons à la proposition de B. Louichon (2010, p. 273) qui propose de « considérer la lecture patrimoniale comme ressortissant à deux temporalités : le passé de sa production et le présent de sa réception. […]. Ce sont des œuvres que les éditeurs rééditent constamment qui donnent lieu à des versions modernisées », force est de constater qu'un certain nombre d'*œuvres* de littérature de jeunesse sont également des *œuvres* patrimoniales. La distinction opérée par le ministère semble donc bien répondre à a des « motifs autres que seulement littéraires » (Bishop et Belhadjin, 2015, p. 21)…

2.3.3. Deux modèles didactiques différents

Les deux modèles didactiques que nous venons de décrire, issus de références scientifiques différentes, la psychologie cognitive d'une part, les théories littéraires de la lecture d'autre part, s'accordent certes pour reconnaitre que la compréhension est une activité cognitive qui exige de la part du lecteur un certain nombre de processus d'élaboration et d'interprétation de l'information textuelle, processus pouvant s'objectiver et donc s'enseigner, notamment à l'école primaire en accordant une place importance au traitement réservé dans les textes aux personnages et à leurs relations. En effet, la didactique de la compréhension comme la didactique de la lecture littéraire font du personnage la clé de voute des contenus enseignés à l'école primaire en matière de compréhension et d'interprétation des textes littéraires. Mais s'il s'agit avant tout pour la didactique de la compréhension d'apprendre à identifier les personnages, leurs actions et leurs relations avec les autres personnages, en tant que ces éléments constituent la base de la construction de la cohérence globale de tout texte lu (cf. Bianco, 2015 ; Goigoux et Cèbe, 2011), pour la didactique de la lecture littéraire, l'entrée par le personnage ne peut se réduire à une approche cognitive du texte en termes de recherche de macrostructure.

Ainsi, C. Tauveron, tout en accordant à la dimension cognitive de l'activité de compréhension une importance fondamentale – elle fait par exemple de l'identification du système des personnages un des premiers objectifs de l'enseignement de la lecture littéraire (2014, p. 13-14) –, postule également que, dans la mesure où la littérature est un produit culturel et artistique, apprendre aux jeunes lecteurs à mobiliser leurs émotions affectives et esthétiques pour interpréter le texte lu est tout aussi essentiel (*Ibid.*). Selon C. Tauveron, cet apprentissage, qui doit certes se dérouler dans le respect des « droits du texte », consiste alors à donner aux élèves des repères pour apprécier à partir du traitement réservé par les auteurs à leurs personnages la portée symbolique de leur œuvre ou saisir l'originalité de leur écriture.

Mais si les deux modèles didactiques que nous venons de décrire diffèrent, c'est surtout parce que, selon nous, ils n'attribuent pas les mêmes finalités à l'apprentissage de la compréhension et de l'interprétation, et ce faisant, ni la même importance aux textes littéraires. D'un côté, il s'agit d'apprendre à maitriser des stratégies de compréhension et de régulation de son activité de lecture, valables quels que soient le contexte et le texte ; de l'autre, il s'agit d'apprendre à interpréter en s'intéressant aux émotions d'ordre affectif ou esthétique que sa lecture des textes littéraires provoque sur soi et sur les autres : on privilégie alors des contenus d'enseignement en termes de genre, d'auteur, d'écriture, à même de faire apprécier la dimension intertextuelle des œuvres lues.

On assiste donc à une pluralité de définitions concernant les notions de compréhension et d'interprétation ainsi que leur enseignement respectif, ce qui n'aide pas forcément les enseignant·e·s à leur donner du sens (S. Ahr, 2019, p. 93), d'autant plus que cette instabilité notionnelle – qui, en soi, n'a rien de surprenant au regard d'une didactique de la littérature somme toute récente à l'école primaire, comme nous l'avons montré – se trouve, à notre avis

décuplée dans les programmes scolaires. Tantôt ces derniers essaient parfois de concilier les deux modèles que nous venons de décrire, tantôt ils font le choix d'en privilégier un au profit de l'autre, quitte à revenir une vision « étapiste » de la lecture, telle qu'elle existait au début du XX^{e} siècle, comme nous allons le montrer en parcourant désormais les changements de programmes concernant l'enseignement de la compréhension et de l'interprétation depuis 2002 jusqu'à 2018 à l'école élémentaire. Il s'agit pour nous de poursuivre en quelque sorte l'enquête menée par M.-F. Bishop sur l'évolution des recommandations institutionnelles relatives à ce domaine pour mettre à l'étude les tensions qu'elles continuent à révéler entre savoir comprendre et savoir interpréter.

3. Quand les programmes ne savent pas à quel modèle didactique se vouer… ou quand ils se réclament de l'un au détriment de l'autre au fil de leur alternance

Les programmes pour l'école primaire de 2002 sont remplacés par de nouveaux textes ministériels en 2008, puis en 2015 et enfin en 2018. Comme nous allons le mettre en évidence dans cette sous-partie, cette alternance révèle des changements profonds quant à la manière d'envisager l'enseignement de la compréhension et de l'interprétation, et ce faisant, quant à la place à réserver à la littérature dans cet enseignement.

Ces changements sont perceptibles à plusieurs niveaux. Tout d'abord, des variations sont perceptibles en termes d'appellations réservées à ce sous-domaine de l'enseignement du français, traduisant des tensions pour articuler ce qui relève du domaine du « lire » et ce qui relève du domaine de la « littérature », tensions que nous avions déjà commencé à évoquer dans notre partie précédente. Ensuite, l'enseignement de la compréhension et celui de l'interprétation sont tantôt envisagés de manière solidaire et indissociable autant au cycle 2 qu'au cycle 3, tantôt envisagés dans une perspective « étapiste » comme une spécificité du cycle 3 avec une priorité donnée à la dimension transversale de la compréhension (il s'agit surtout d'apprendre à comprendre n'importe quel texte). Enfin, et ce en lien avec les différences évoquées précédemment, les finalités attribuées à la lecture de la littérature de jeunesse diffèrent : soit cette dernière est considérée comme le lieu privilégié pour apprendre à interpréter et mise en relation avec les compétences interprétatives requises dans les disciplines artistiques pour apprécier une œuvre d'art ; soit elle reste cantonnée à sa fonction patrimoniale, les textes littéraires étant envisagés surtout comme de « beaux textes », destinés à « développer l'imagination et à entretenir le désir de savoir bien lire » (« Pour enseigner la lecture et l'écriture au CE1 »[69], 2019, p. 41).

[69] Les programmes de 2018 à destination du cycle 2 sont accompagnés de documents ressources édités par le ministère de l'éducation nationale. Concernant le CP et le CE1, ont ainsi été publiés deux guides intitulés « Pour enseigner la lecture et l'écriture » au CP et au CE1. Repéré à : https://eduscol·education.fr/cid144902/guides-et-vademecum-pour-les-apprentissages-au-cp-et-au-ce1.html. Nous allons revenir sur le contenu de ces guides dans la suite de cette sous-partie.

3.1. L'enseignement de la compréhension et de l'interprétation dans les programmes de 2002 : quand la notion de « lecture littéraire » s'impose

Les programmes de 2002 à destination de l'école primaire[70] témoignent d'un changement radical dans l'appellation de la discipline « français » qui prend en effet le nom de « Maitrise du langage et de la langue française » pour le cycle 2 et celui de « Langue française et éducation littéraire et humaine » pour le cycle 3. Ce dernier domaine d'ailleurs ne recoupe pas uniquement les sous-disciplines traditionnelles du français (à savoir la littérature et la langue) mais également « les langues étrangères ou régionales », « l'histoire et la géographie » ainsi que la « Vie collective ». Dès 2008, l'appellation « français » refait son apparition pour se maintenir dans les programmes de 2015 et 2018. Il ne s'agit pas pour nous de nous prononcer sur la pertinence ou non de ces appellations : ce qui nous intéresse ici, ce sont les tensions qu'elles manifestent pour penser ensemble l'enseignement de la lecture et celui de la littérature. Si ces sous-domaines apparaissent comme juxtaposés dans les programmes de 2008, 2015 et 2018, il s'agit en 2002, via de nouvelles appellations (éventuellement peu lisibles pour les élèves comme pour les parents), de penser leur articulation possible, ce qui n'a jamais été le cas auparavant pour le premier degré.

3.1.1. L'enseignement de la compréhension et de l'interprétation au cycle des apprentissages fondamentaux

Au cycle 2, cycle des apprentissages fondamentaux, il était de tradition depuis la fin du XIX^{e} siècle, quel que soit le modèle de la lecture adopté, d'apprendre à déchiffrer au CP, puis de consolider cet apprentissage en CE1 tout en commençant à s'intéresser la compréhension des phrases pouvant être lues de manière autonome par les élèves. Il s'agit désormais en 2002 d'« apprendre à mettre en jeu en même temps deux activités très différentes : celle qui conduit à identifier des mots écrits, celle qui conduit à en comprendre la signification dans le contexte verbal (textes) et non verbal (supports des textes, situation de communication) qui est le leur » (Programmes 2002, p. 43). Les programmes précisent alors que « l'un et l'autre aspect de la lecture doit être enseigné » (*Ibid.*) et, si « l'appui sur un manuel scolaire de qualité se révèle un gage de succès important dans cet enseignement délicat » (*Ibid.*) qu'est celui du déchiffrage, « toutefois, ce manuel ne peut, en aucun cas, être le seul livre rencontré par les élèves » (*Ibid.*). Ainsi dès le cycle 2, les programmes de 2002 font de la fréquentation parallèle de la littérature de jeunesse, grâce à la lecture à haute voix des enseignant·e·s, une nécessité car cette modalité de lecture est considérée comme « le seul moyen de travailler la compréhension des textes complexes » (*Ibid.*) ; elle est même caractérisée comme « le meilleur instrument de l'apprentissage » dans ce domaine (*Ibid.*, p. 47).

[70] Ces programmes à destination de l'école maternelle et de l'école élémentaire sont publiés dans le B.O. n°1 – Hors-Série, en date du 14.02.2002. La pagination que nous indiquons correspond à l'édition de ces programmes au format PDF, encore disponible sur la Toile.

Les élèves de CP et de CE1 doivent donc apprendre à « comprendre les textes » (*Ibid.*, p. 45), qu'il s'agisse des « textes littéraires » (*Ibid.*) ou des « textes documentaires » (*Ibid.*, p. 46). L'apprentissage de la compréhension des textes littéraires (« albums d'abord, nouvelles ou courts romans ensuite ») ne peut consister seulement en « une compréhension des informations données littéralement dans le texte » mais exige que les élèves s'engagent à « retrouver les informations implicites » car « c'est à ce prix seulement que tous les élèves deviennent susceptibles de comprendre les textes qu'ils lisent » (*Ibid.*). Et les programmes de préciser aussitôt qu'il est « tout aussi important de conduire les élèves à une attitude interprétative : le sens d'un texte littéraire n'est jamais totalement donné, il laisse une place importante à l'intervention personnelle du lecteur (ici l'auditeur) » (*Ibid.*).

C'est pourquoi « il importe que les œuvres [littéraires] rencontrées soient nombreuses et variées » (*Ibid.*) afin que « l'enfant découvre qu'une œuvre peut être prise dans de multiples horizons d'interprétations, reliée à des références culturelles variées, partagée avec ses camarades autant qu'avec sa famille ou le maitre » (*Ibid.*). Concernant la lecture des textes documentaires, les programmes précisent également qu'elle « doit donner lieu aux mêmes efforts de construction de la signification » (*Ibid.*).

Ces quelques extraits montrent que les programmes de 2002 font de l'apprentissage de l'interprétation une finalité essentielle de l'enseignement de la lecture car ce n'est qu'en « s'engageant résolument dans ce travail interprétatif que l'élève peut aussi apprendre le respect dû à la lettre du texte » (*Ibid.*). Si cet apprentissage, porté par les interactions avec ses pairs et l'enseignant·e, ne fait pas directement mention de « lecture littéraire » au cycle 2, on voit cependant que la lecture des textes littéraires y occupe une place décisive car « l'essentiel est que l'enfant découvre qu'une œuvre peut être prise dans de multiples horizons d'interprétations, reliée à des références culturelles variées » (*Ibid.*).

3.1.2. L'enseignement de la compréhension et de l'interprétation au cycle des approfondissements

Dans la continuité du cycle 2, les programmes de 2002 concernant les élèves du CE2 au CM2 font de l'apprentissage de l'interprétation littéraire une priorité, à tel point que les sous-domaines traditionnels du « français » – la lecture, l'oral et l'écriture – n'y sont plus présentés de manière juxtaposée et indépendante, mais se trouvent solidarisés sous la rubrique commune de « littérature (dire, lire, écrire) » (Programmes 2002, p. 72). Les rencontres avec les œuvres littéraires, à choisir parmi celles répertoriées par les listes proposées par le ministère, passent par la lecture silencieuse mais peuvent prendre aussi appui, comme au cycle 2, sur la lecture à haute voix de l'enseignant·e (*Ibid.*). Au cycle 3, il ne s'agit nullement de « s'enfermer dans des explications formelles difficilement accessibles à cet âge » (*Ibid.*), mais, grâce « aux échanges et débats sur les interrogations suscitées » (*Ibid.*), chaque lecture doit non seulement donner lieu à « un travail de compréhension et d'interprétation » (*Ibid.*, p. 73), mais également à une « exploration de l'univers de connaissances et de valeurs » (*Ibid.*). en amenant les élèves à

confronter plusieurs textes ou à « s'appuy[er] sur des œuvres ou connaissances rencontrées dans les autres enseignements (un film, un tableau, un paysage, un portrait photographique, une gravure, etc.) » (*Ibid.*).

Ces extraits des programmes de 2002 montrent non seulement combien la notion d'interprétation occupe une place centrale au cycle 3, mais également comment cette notion est envisagée aussi d'un point de vue créatif et artistique. Dans cette perspective, il est ainsi conseillé aux enseignant·e·s de faire découvrir à leurs élèves des œuvres poétiques et théâtrales en lien « avec les activités artistiques (musique, arts visuels, danse) » ou « dans le cadre d'un projet » élaborant mise en voix et mise en scène des textes » (*Ibid.*, p. 73) et de « commencer à prendre conscience des spécificités du monde des fictions » grâce à « la pratique de l'écriture » (*Ibid.*, p. 72).

Notre exploration des programmes de 2002 nous permet par conséquent de montrer que l'enseignement de la compréhension et celui de l'interprétation y sont pensés en termes « continuistes » à deux niveaux : d'une part, savoir lire consiste à la fois à savoir comprendre et savoir interpréter (sans pour autant que ne soient précisés dans les textes les spécificités et les liens de ces deux activités) ; d'autre part, cette double finalité est la même, que les élèves soient scolarisés au cycle 2 ou au cycle 3. Les contenus de ces enseignements sont par ailleurs très fortement influencés par le modèle didactique de la lecture littéraire proposé notamment par l'équipe de recherche fédérée par C. Tauveron (1999). Ces programmes incorporent également la notion de régulation chère aux théories psycho-cognitives de la compréhension : l'enseignant·e doit en effet « éduque[r] ses élèves à la nécessaire rigueur qui préside à tout acte de lecture » (*Ibid.*, p. 72) en les conduisant « à ce va-et-vient incessant entre ce qui vient d'être lu du texte et ce qui est en cours de lecture, sans lequel ne se constituent que des îlots de compréhension isolés les uns des autres » (*Ibid.*, p. 74).

Néanmoins, l'objectif principal de ces programmes de 2002 est « de faire de chaque enfant un lecteur assidu » (*Ibid.*, p. 73), grâce « au plaisir de la découverte » des œuvres (*Ibid.*), qui ne saurait « déboucher sur aucune activité susceptible de décourager les élèves » mais doit au contraire « faire une large place à des rituels qui développent les sociabilités de la lecture : signaler à la classe une découverte, partager avec un autre lecteur du même livre ses impressions, conseiller une lecture à un camarade, faire partie d'un jury de sélection, participer à un débat avec d'autres classes, etc. » (*Ibid.*). Les élèves sont ainsi encouragés à se doter d'un « carnet de lecture » qu'ils peuvent utiliser très librement[71]. Plus que des stratégies de lecture, ce sont donc des pratiques, dérivées des pratiques sociales expertes ou ordinaires de la lecture, qui se voient privilégiées par les Instructions de 2002. Nous voyons dans cette centration sur les pratiques une volonté de solidariser les sous-domaines du français, notamment celui de la lecture et de la littérature que le contenu des programmes de 2008 va remettre en cause.

[71] « Pour conserver en mémoire les titres des œuvres lues et le nom de leurs auteurs, pour noter un passage ou une réflexion et ainsi se donner les moyens d'une relation plus intime avec le livre » (*Ibid.*).

3.2.L'enseignement de la compréhension et de l'interprétation dans les programmes de 2008 : quand ceux-ci s'affranchissent des recherches théoriques et didactiques

Cette tentative de « solidarisation » des contenus d'enseignement en matière de compréhension et d'interprétation, quel que soit le niveau de cycle envisagé, n'est plus de mise dans les programmes de 2008 à destination de l'école primaire[72], comme nous allons désormais l'évoquer. Ceux-ci, bien moins détaillés que ceux de 2002, restaurent l'appellation « français » pour désigner l'ensemble des contenus concernant cette discipline à l'école élémentaire. Pour le cycle 2, le français est décliné en cinq sous-domaines : le langage oral, la lecture et l'écriture, le vocabulaire, la grammaire et l'orthographe (Programmes de 2008, p. 17-18). Concernant la lecture, il est certes expliqué qu'au CE1 « des textes plus longs et plus variés, comportant des phrases plus complexes, sont progressivement proposés aux élèves » (*Ibid.*), mais sans que les modalités de lecture ne soient précisément définies (lecture silencieuse et autonome des élèves ? Lecture à haute voix de l'enseignant·e ?) ni la nature des textes lus mentionnée. Le recours à des textes littéraires est certes présenté comme une possibilité, mais c'est surtout parce que « la lecture de textes du patrimoine et d'œuvres destinés aux jeunes enfants, dont la poésie, permet d'accéder à une première culture littéraire » (*Ibid.*).

Même si ces programmes sont plus difficiles à analyser en raison de leur brièveté, il est intéressant de noter que les notions de compréhension et d'interprétation, centrales dans les programmes de 2002 (et ce dès le cycle 2) ont disparu : les quelques précisions données concernant le domaine de la lecture ne concernent en effet que l'apprentissage du déchiffrage. Une référence à la compréhension apparait néanmoins dans la déclinaison des compétences attendues au niveau du « premier palier pour la maitrise du socle commun : compétences attendues à la fin du CE1 » : l'élève doit en effet « être capable de lire seul et *comprendre* un énoncé, une consigne simples » (Programmes 2008, p. 20, souligné par nous). Si travail de la compréhension il doit y avoir au cycle 2, il reste donc limité dans les programmes de 2008 à l'unité « phrase » comme c'était le cas dans le modèle dit de la « lecture expressive » en vigueur de la fin du XIX^{e} jusque dans les années 1960, comme l'a montré M.-F. Bishop.

Pour le cycle 3, le « français » se décline en trois grands domaines : le « langage oral », la « lecture et l'écriture » et « l'étude de la langue française » (Programmes 2008, p. 21). Le domaine de la lecture et de l'écriture est lui-même divisé en trois entrées : la « lecture », la « littérature » et la « rédaction ». La « compréhension » apparait comme la finalité première de l'enseignement de la « lecture » pour ce niveau de cycle qui « continue de faire l'objet d'un apprentissage spécifique » (*Ibid.*) : les élèves scolarisés en cours moyen doivent ainsi travailler la compréhension « des phrases », des « textes scolaires (énoncés de problèmes, consignes, leçons et exercices des manuels) », des « textes informatifs et documentaires » et des « textes littéraires (récits, descriptions, dialogues, poèmes) ». Quel que soit le texte lu, travailler sa

[72] *Les horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire* paraissent au B.O. Hors-série n°3 en date du 19.06.2008. La pagination que nous indiquons correspond à l'édition de ces programmes au format PDF, encore disponible sur la Toile.

compréhension consiste à en « reformul[er] l'essentiel et répond[re] à des questions le concernant » en prenant appui sur « le repérage des principaux éléments du texte (par exemple, le sujet d'un texte documentaire, les personnages et les événements d'un récit) », mais aussi « sur son *analyse* précise » (*Ibid.*, souligné par nous). Celle-ci consiste principalement « en l'observation des traits distinctifs qui donnent au texte sa cohérence : titre, organisation en phrases et en paragraphes, rôle de la ponctuation et des mots de liaison, usage des pronoms, temps verbaux, champs lexicaux » (*Ibid.*).

S'agissant de l'entrée « littérature », il est fait mention des listes via la mention d'un « programme de littérature » (*Ibid.*) dont la finalité est de « donner à chaque élève un répertoire de références appropriées à son âge, puisées dans le patrimoine et dans la littérature de jeunesse d'hier et d'aujourd'hui » afin de favoriser « la construction d'une culture littéraire commune ». Cette rencontre avec la littérature patrimoniale et la littérature de jeunesse (on notera la distinction entre ces deux « littératures » et la mention du « patrimoine » comme première par rapport à celle de la littérature de jeunesse) se fait via la « lecture cursive » des élèves avec « le souci de développer chez l'élève le plaisir de lire » (*Ibid.*). Ces lectures cursives qui doivent conduire à une lecture intégrale de l'œuvre lue, précise le ministère (rappelons que la lecture dite « cursive » se base également sur une modalité de lecture personnelle et autonome de l'élève, souvent réalisée à la maison), sont ensuite l'occasion d'échanges en classe : « Les élèves rendent compte de leur lecture, expriment leurs réactions ou leurs points de vue et échangent entre eux sur ces sujets, mettent en relation des textes entre eux (auteurs, thèmes, sentiments exprimés, personnages, évènements, situation spatiale ou temporelle, tonalité comique ou tragique...) » (*Ibid.*). Les contenus d'enseignement dévolus à la littérature, tels que les définissent les programmes de 2008 dans l'énumération précédemment citée, semblent donc dans une certaine mesure s'inscrire dans la lignée de ceux proposés par les programmes de 2002. Mais même si l'intertextualité est mentionnée (de manière implicite cependant), nulle mention de compréhension ; et si l'interprétation est évoquée, c'est à une seule reprise et uniquement pour préciser que celle-ci doit être l'objet d'un contrôle sans préciser en quoi consiste précisément cette activité : « Les interprétations diverses sont toujours rapportées aux éléments du texte qui les autorisent ou, au contraire, les rendent impossibles » (*Ibid.*).

Certes, comme le font remarquer les didacticien·ne·s du français, et ce depuis longtemps (A. Petitjean, 1998, p. 10 ; S. Plane, 2018, p. 120), les nombreux destinataires des programmes et les fonctions multiples qu'ils assument font qu'il n'est guère possible à ces textes règlementaires de rendre compte des considérations et compromis didactiques qui ont présidé à tel ou tel choix. Mais ne faut-il pas voir cependant dans les propositions ministérielles de 2008 une volonté de minorer le poids des concepts clés défendus en 2002, en infléchissant notamment la place réservée à la littérature. Celle-ci, désormais réservé au cycle 3, n'a plus vocation en effet à fournir le socle par excellence de l'enseignement de la compréhension et de l'interprétation. Il semble au contraire qu'on puisse apprendre à comprendre, quel que soit le support de lecture, en s'arrêtant aux seuls éléments linguistiques présents dans le texte permettant d'en dégager le sens, et ce, sans apprendre à interpréter.

Il n'est donc pas étonnant de constater dans ces programmes l'existence juxtaposée des domaines de la lecture et de la littérature, le premier étant réservé à l'enseignement de la compréhension, le second à la constitution d'une culture commune sans que ne soit considérée comme nécessaire une explicitation des liens éventuels qui pourraient être tissés entre ces deux champs. Faut-il en conclure une priorité accordée par ces programmes à la maitrise « technique » du savoir lire (décodage et compréhension de phrases simples) au détriment des apports didactiques issus à la fois de la psychologie cognitive et des théories littéraires ? La concision des textes ministériels rend difficile la réponse à cette question. La conception « étapiste » de l'enseignement de la compréhension et la priorité accordée à la lecture silencieuse de l'élève donnent plutôt l'impression d'un retour à des modèles plus anciens de la lecture où le savoir interpréter n'apparait pas comme un domaine disciplinaire méritant une réflexion didactique spécifique à l'école primaire.

3.3. L'enseignement de la compréhension et de l'interprétation dans les programmes de 2015 : quand les propositions didactiques issues de la psychologie cognitive et des théories littéraires se voient davantage solidarisées

Comme nous allons le mettre en évidence, les programmes de 2015 à destination de l'école élémentaire[73] s'efforcent de solidariser les contenus d'enseignement-apprentissage relatifs aux sous-domaines de la lecture et de la littérature, et ce, autant au cycle 2 qu'au cycle 3. Ces programmes qui conservent l'appellation « français », retrouvée dès 2008, modifient certes la répartition des niveaux scolaires au sein des cycles (le cycle 2 s'étend désormais du CP au CE2, et le cycle 3 du CM1 à la sixième) mais fixent pour chacun les mêmes ensembles de compétences. Du début du cycle préparatoire à l'entrée au collège, il s'agit désormais d'apprendre à « comprendre et s'exprimer à l'oral », à « lire », à « écrire » et à « comprendre le fonctionnement de la langue (Programmes 2015, p. 12 et p. 99). Pour chaque cycle, relativement à ces compétences, sont déclinés les finalités de leur enseignement-apprentissage, des « attendus de fin cycle », des « connaissances et compétences associées » ainsi que des « exemples de situations, d'activités et de ressources pour l'élève », et enfin des « repères de progressivité ». Précisons également que l'ensemble des instructions relevant du français s'achève pour chacun des cycles avec des propositions de « croisements entre enseignements ». « L'innovation est donc grande tant ces programmes [de 2015] se distinguent par leur volonté de mise en cohérence et d'homogénéisation que ce soit d'un niveau ou d'une discipline à l'autre », précise ainsi P. Clément (2018, p. 78).

[73] Le Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015 est consacré aux programmes d'enseignement de l'école élémentaire et du collège qui entrent en vigueur à la rentrée 2016. Repéré à : https://www·education.gouv.fr/cid95812/au-bo-special-du-26-novembre-2015-programmes-d-enseignement-de-l-ecole-elementaire-et-du-college.html. La pagination que nous indiquons correspond à l'édition de ces programmes au format PDF, disponible sur le site education.gouv.fr.

3.3.1. L'enseignement de la compréhension et de l'interprétation au cycle des apprentissages fondamentaux

L'enseignement du français au cycle 2 se décline en plusieurs domaines : le « langage oral », la « lecture et compréhension de l'écrit », l'« écriture » et l'« étude de la langue (grammaire, orthographe, lexique) ». L'enseignement de la compréhension – qui s'inscrit dans la continuité de celui de la maternelle, les élèves ayant déjà « entendu des textes et appris à les comprendre » (*Ibid.*, p. 11) –, intègre désormais le Cours Élémentaire 2e année afin d'« d'assurer des compétences de base solides en lecture et en écriture pour tous les élèves » grâce à un « enseignement explicite » de « démarches et stratégies » (*Ibid.*). Les programmes précisent en effet que la progression des élèves dans ce domaine est tributaire de « la répétition, la régularité voire la ritualisation d'activités langagières d'une part » et de « la clarification des objets d'apprentissage et des enjeux cognitifs des tâches afin qu'ils se représentent ce qui est attendu d'eux d'autre part » (*Ibid.*), le but étant qu'à la fin du cycle 2, les élèves aient acquis « une première autonomie dans la lecture de textes variés, adaptés à leur âge » (*Ibid.*).

Dans cette perspective, il faut donc faire de la compréhension, « la finalité de toutes les lectures » (*Ibid.*, p. 16). Il s'agit par conséquent d'expérimenter dès ce cycle diverses situations de lecture : la « lecture fonctionnelle, notamment avec les écrits scolaires », la « lecture documentaire (manuels, ouvrages spécifiques, encyclopédies) » et la « lecture de textes de fiction, de genres variés (extraits et œuvres intégrales) » (*Ibid.*, p. 18). La « fréquentation d'œuvres complètes » grâce à des « lectures offertes ou réalisées par les élèves en classe ou librement » (*Ibid.*, p. 16) joue donc un rôle fondamental dès le cycle 2 : il s'agit en effet d'en étudier cinq à dix par année scolaire du CP eu CE2, en les « emprunt[ant] à la littérature de jeunesse et à la littérature patrimoniale[74] (albums, romans, contes, fables, poèmes, théâtre) » (*Ibid.*).

Les liens pouvant être tissés entre lecture et littérature sont exprimés de manière explicite dans ces programmes en date de 2015. Il y est en effet précisé que, quel que soit le texte, les élèves doivent apprendre à mettre en œuvre à l'aide l'enseignant·e, puis peu à peu de manière autonome, une « démarche pour découvrir et comprendre un texte : parcourir le texte de manière rigoureuse et ordonnée ; identifier les informations clés et relier ces informations ; identifier les liens logiques et chronologiques ; mettre en relation avec ses propres connaissances » (*Ibid.*, p. 17). Et, quand le texte lu est précisément de nature littéraire, les élèves doivent alors apprendre à mobiliser leurs « expériences de lecture et [l]es connaissances qui en sont issues (sur des univers, des personnages-types, des scripts…) » (*Ibid.*). Pour ce faire, la fréquentation des textes littéraires permet justement « de donner des repères autour de genres, de séries, d'auteurs… » (*Ibid.*, p. 16). Apprendre à interpréter relève également d'un

[74] Nous tenons à faire remarquer que, contrairement aux programmes de 2008, la littérature de jeunesse est cette fois-ci mentionnée avant la littérature patrimoniale, ce que nous attribuons à un choix conscient des concepteurs de programmes de 2015. Mentionnons également que les programmes de 2018 renverseront à nouveau l'ordre des priorités en restaurant la littérature patrimoniale comme la première référence citée avant de faire mention de la littérature de jeunesse.

enseignement explicite dès le cycle 2 : les élèves doivent en effet s'exercer à « contrôler [leur] compréhension » en apprenant à justifier leur interprétation avec le texte et leurs connaissances (*Ibid.*, p. 18). Notons toutefois que le savoir interpréter n'est pas explicitement défini.

Les « repères de progressivité » précisent bien qu'un tel apprentissage est possible dès le Cours Préparatoire même si les élèves ne maitrisent pas encore parfaitement le déchiffrage : « La compréhension des textes est exercée comme en GS [Grande Section] sur des textes lus par l'adulte qui sont différents des textes que les élèves apprennent par ailleurs à découvrir en autonomie et à comprendre » (*Ibid.*, p. 19). L'enseignement de la compréhension est d'ailleurs, selon ces programmes, d'une telle exigence que les différentes activités qui s'y rapportent ne sauraient être « reportées durant le travail personnel hors de la classe » (*Ibid.*). Apprendre à comprendre doit donc relever non seulement d'une préoccupation constante dans la classe de français (« Lecture et écriture sont deux activités intimement liées », *Ibid.*, p. 15) mais également dans toutes les disciplines : « Tout enseignement ou apprentissage est susceptible de donner à lire et à écrire. En lecture, les supports peuvent consister en textes continus ou en documents constitués de textes et d'illustrations associées, donnés sur supports traditionnels ou numériques » (*Ibid.*, p. 28). Les pratiques artistiques, telles « des projets de mise en voix (parlée et chantée) de textes en français », peuvent également venir prolonger l'enseignement de la lecture et de la compréhension (*Ibid.*).

3.3.2. L'enseignement de la compréhension et de l'interprétation au cycle de consolidation

Les instructions de 2015 concernant le cycle 3, nouvellement nommé le « cycle de consolidation », ajoutent au « langage oral », à la « lecture et compréhension de l'écrit », à l'« écriture » et à l'« étude de la langue (grammaire, orthographe, lexique) » travaillés au cycle 2 un cinquième domaine intitulé « culture littéraire et artistique » (*Ibid.*, p. 120). L'enjeu du cycle 3 est ainsi de « former l'élève lecteur » en « continu[ant] le travail de compréhension et d'interprétation » (*Ibid.*, p. 104), notamment « en développant plus particulièrement [l']enseignement explicite de la compréhension afin de doter les élèves de stratégies efficaces et de les rendre capables de recourir à la lecture de manière autonome pour leur usage personnel et leurs besoins scolaires » (*Ibid.*). C'est pourquoi « les situations de lecture sont nombreuses et régulières, les supports variés et riches tant sur le plan linguistique que sur celui des contenus. Il s'agit de confronter les élèves à des textes, des œuvres et des documents susceptibles de développer leur bagage linguistique et en particulier leur vocabulaire, de nourrir leur imagination, de susciter leur intérêt et de développer leurs connaissances et leur culture » (*Ibid.*).

Les élèves de cycle 3 doivent par conséquent apprendre à comprendre et à interpréter aussi bien les textes littéraires que les documents composites (« textes, tableaux, graphiques, schémas, diagrammes, images »). Pour mener cet apprentissage, les programmes de 2015 recommandent les mêmes démarches et les mêmes types de situations qu'il s'agisse de la lecture d'un texte littéraire ou documentaire : en effet, les élèves doivent s'approprier une « démarche

de compréhension » consistant à mémoriser les informations importantes et à les mettre en relation en prenant appui à la fois sur le repérage d'informations linguistiques spécifiques, comme les connecteurs logiques et chronologiques, et sur la mobilisation de ses connaissances personnelles (*Ibid.,* p. 105 et 106). Pour aider les élèves à s'approprier cette démarche, l'enseignant·e est invité·e à proposer à ses élèves à la fois des « activités variées permettant de manifester sa compréhension des textes » (« recherche et surlignage d'informations », « repérage de mots de liaison ; réponses à des questions demandant la mise en relation d'informations, explicites ou implicites (inférences) », etc., *Ibid*.) et des activités permettant de « confronter [s]es *interprétations* et [s]es jugements » (*Ibid*., souligné par nous). La compréhension et l'interprétation sont en effet présentées au cycle 3 comme deux activités indissociables l'une de l'autre, à mettre en œuvre quel que soit le type de texte, et à réguler en apprenant à maintenir « une attitude active et réflexive », guidée par le « but recherché » et « la situation de lecture » (*Ibid.,* p. 107) dans laquelle on se trouve (« lecture fonctionnelle, lecture documentaire, lecture littéraire, lecture cursive… »).

Même si la lecture des textes documentaires constitue un point de vigilance spécifique de ces programmes en date de 2015, celle des textes littéraires demeure privilégiée pour « confronter les apprentis lecteurs à des tâches cognitives de haut niveau indispensables à la construction des attendus de fin de cycle » (*Ibid*., p. 108). C'est pourquoi les élèves de cycle 3 doivent lire au moins six œuvres littéraires chaque année[75], œuvres qui doivent « relever de genres variés (contes, romans, recueils de nouvelles, pièces de théâtre, recueils de poésie, albums de bande dessinée, albums) » et faire « l'objet de parcours de lecture pour les œuvres les plus longues ou les plus exigeantes » qui « mêlent de *manière indissociable compréhension et interprétation* » (*Ibid*., souligné par nous).

Ainsi, les éléments que nous venons de collecter nous permettent d'affirmer que, même si les programmes de 2015 distinguent toujours l'enseignement de la lecture et celui de la littérature, puisqu'ils sont l'objet de deux rubriques différentes (séparées étonnamment par une dizaine de pages consacrées aux prescriptions relatives à l'écriture et à l'étude de la langue…), ils s'efforcent d'articuler ces deux sous-domaines à l'aide des notions de compréhension et d'interprétation, pensées dans un rapport de complémentarité. Ces deux activités nécessitent donc l'une et l'autre un apprentissage soutenu. Néanmoins, un clivage demeure entre ces dernières. En effet, quand les programmes évoquent l'interprétation, c'est essentiellement en lien avec la lecture des textes littéraires : elle y est alors définie comme « appropriation subjective des œuvres et des textes lus », nécessitant « une verbalisation de ses expériences de lecteur et un partage collectif des lectures pour faire la part des interprétations que les textes autorisent et de celles qui sont propres au lecteur » (*Ibid*.). Apprendre à interpréter au cycle 3

[75] « Doivent ainsi être lus au moins : en CM1, cinq ouvrages de littérature de jeunesse contemporaine et deux œuvres classiques ; en CM2, quatre ouvrages de littérature de jeunesse contemporaine et trois œuvres classiques ; et en 6e, trois ouvrages de littérature de jeunesse contemporaine et trois œuvres classiques » (*Ibid*., p. 108). Comme le précise également le ministère, « on pourra se reporter aux listes de préconisations ministérielles pour leur choix ».

nécessite certes « des connaissances sur le fonctionnement des textes littéraires » qui sont déclinées en neuf objectifs d'apprentissage (en lien avec les notions de personnage, de genre et de stéréotype notamment), voire « des connaissances liées au contexte des œuvres (situation dans le temps, mise en relation avec des faits historiques et culturels) », mais celles-ci ne relèvent en rien d'une approche formelle et techniciste : au contraire, elles « doivent se développer de manière empirique » (*Ibid*.) en privilégiant la construction chez les élèves d'« une posture de lecteur attentif au fonctionnement des textes, sensible à leurs effets esthétiques, conscient des valeurs qu'ils portent » (*Ibid*.).

L'apprentissage de l'interprétation des textes littéraires nécessite de penser la classe comme une véritable communauté discursive, instituée par des pratiques spécifiques relevant de l'oral comme de l'écrit. De manière individuelle, il s'agit par exemple d'écrire « pour garder des traces de sa réception dans un cahier ou carnet de lecture » (*Ibid*., p. 108) ; de manière collective, des temps de mise en commun permettent de « partager les expériences de lecture et [d'] apprendre à en rendre compte » ou d'effectuer « des rapprochements avec son expérience du monde ou avec des textes ou œuvres déjà connus » (*Ibid*., p. 109). Ensemble, les élèves apprennent ainsi à « questionner les textes » pour « résoudre des problèmes de compréhension et d'interprétation » via des débats « délibératifs » ou « interprétatifs » (*Ibid*.).

Néanmoins, la littérature n'est pas présentée uniquement comme un domaine exclusivement consacré à l'apprentissage de l'interprétation car cette dernière reçoit désormais l'appellation de « culture littéraire et artistique » qu'il s'agit de s'approprier à partir de « grandes entrées » destinées à travailler certes des « enjeux littéraires » mais également des « enjeux de formation personnelle » (*Ibid*., p. 120). Aussi les six « entrées »[76] retenues pour le Cours Moyen ne constituent-elles en rien des « objets d'étude, ni des contenus de formation » ; cherchant « un équilibre entre les genres et les formes littéraires », elles « fixent [certes] quelques points de passage obligés pour faciliter la construction d'une culture commune » mais veillent tout autant à proposer des ouvertures vers d'autres domaines artistiques » et à établir « des liens propices à un travail commun entre différents enseignements » (*Ibid*.) en lien notamment « avec les programmes d'histoire, d'histoire des arts et d'enseignement moral et civique » (*Ibid*., p. 125). S'il s'agit bien pour les jeunes lecteurs d'interroger la notion de fiction via la rencontre avec des genres, des personnages et des univers diversifiés, il s'agit aussi pour eux, et peut-être avant tout, d'apprendre à s'interroger sur eux-mêmes ainsi que le monde qui les entoure et ses valeurs, comme le fait remarquer P. Clément (2018, p. 79) : « l'enseignement de la littérature au cycle 3 est désormais structuré en [six] entrées qui renvoient autant (ou davantage ?) à des attitudes ou à des savoir-être qu'à des enjeux strictement littéraires », ce qui n'est pas sans poser question, comme nous l'avions souligné précédemment.

[76] Ces entrées sont au nombre de six pour le Cours Moyen : « Héros/ héroïnes et personnages », « La morale en questions », « Se confronter au merveilleux, à l'étrange », « Vivre des aventures », « Imaginer, dire et célébrer le monde » et « Se découvrir, s'affirmer dans le rapport aux autres ». Pour chacune de ces entrées, sont précisés des « enjeux littéraires et de formation personnelle » et des « indications de corpus » (cf. Programmes 2015, p. 122-124).

Comme on a pu le voir, les programmes de 2015 rappellent à bien des égards ceux de 2002 : la compréhension et l'interprétation y sont à nouveau considérées comme deux activités « solidaires » qui doivent, l'une et l'autre, relever d'un apprentissage le plus précoce possible, ne devant en rien être abandonné au cycle 2. Il s'agit en effet d'apprendre à la fois à comprendre et à interpréter, en s'appropriant d'une part des stratégies cognitives de traitement de l'information et en s'autorisant, d'autre part, à faire appel à ses émotions personnelles d'ordre affectif, symbolique ou esthétique. Néanmoins, les oppositions conceptuelles demeurent comme le montre d'ailleurs le contenu de notre phrase précédente. La compréhension apparait en effet une nouvelle fois comme une activité essentiellement cognitive que l'on apprendrait à maitriser grâce à la lecture de tout type de texte. L'interprétation, quant à elle, ne se départit d'aucun de ses nombreux oripeaux, à la fois affectifs, culturels, esthétiques et éthiques, ce qui fait d'elle une activité résolument « extensible » (et partant, d'autant plus difficile à cerner) ; elle reste néanmoins cantonnée à la lecture des textes littéraires, même si le champ couvert par la « littérature » semble s'élargir à d'autres types de pratiques et de corpus.

D'ailleurs que faut-il entendre quand, dans ces programmes, il est question précisément de « lecture littéraire », expression à nouveau présente dans les contenus à destination du cycle 3 ? S'agit-il d'une référence au modèle didactique qu'avait proposé C. Tauveron, en partie à l'origine de l'introduction de la littérature dans les programmes de 2002 ? Dans la mesure où cette dernière n'est jamais définie, faut-il y voir seulement un synonyme de « lecture interprétative », qui serait justement spécifique des textes littéraires ?

Ainsi, les notions de compréhension et d'interprétation, telles qu'elles apparaissent dans les textes institutionnels de 2015 – malgré leur regain de pertinence épistémologique par rapport à ceux de 2008 – restent prises dans les rets des dichotomies théoriques que nous avions recensées dans notre premier chapitre, ce qui rend leur complémentarité didactique difficile à penser, malgré les efforts réalisés par les concepteurs de ces programmes. Si l'on reprend les catégories proposées par M.-F. Bishop, les programmes de 2015 confirment bien l'existence d'une didactique de la littérature. Néanmoins, il nous semble que les contenus relatifs à l'enseignement de la compréhension et de l'interprétation peinent à constituer un ensemble cohérent, tiraillés entre les recommandations de la psychologie cognitive et celles émanant des théories littéraires. Les programmes de français en 2018 vont révéler combien ces tensions sont décidément difficiles à endiguer comme nous allons désormais le mettre en évidence.

3.4.L'enseignement de la compréhension et de l'interprétation dans les programmes de 2018 : quand le « modèle didactique de la compréhension » l'emporte

Des ajustements sont apportés en 2018 aux programmes que nous venons de décrire. Une lecture rapide de ces nouveaux textes pourrait laisser penser que les changements proposés sont plutôt minimes dans la mesure où ils ne concernent que quelques formulations ou paragraphes en termes d'enseignement de la compréhension et de l'interprétation à l'école

élémentaire. Cependant, une lecture plus attentive suggère au contraire que les programmes de 2018 donnent la priorité aux orientations cognitivistes de la compréhension, ce que confirment par ailleurs les documents qui les accompagnent. Ces ressources pédagogiques témoignent même d'un retour à une conception « étapiste » et « cloisonnée » de cet apprentissage comme nous allons le montrer : d'une part, l'apprentissage de l'interprétation est repoussé au Cours Moyen ; d'autre part, l'enseignement de la compréhension, s'il démarre dès le CP, reste néanmoins dévolu à la lecture de courts textes créés *ad hoc*. Aussi, au cycle 2, la lecture de la littérature de la jeunesse n'est-elle plus conseillée à cette fin mais réservée à la « constitution d'un patrimoine culturel partagée » (« Pour enseigner la lecture et l'écriture au CP », 2019, p. 50).

3.4.1. L'enseignement de la compréhension et de l'interprétation au cycle des apprentissages fondamentaux

Pour le cycle 2, les finalités et les contenus relatifs à l'enseignement de la compréhension et de l'interprétation sont présentés dans les textes ministériels de 2018[77] de manière quasiment similaire à leur version de 2015. La compréhension y est en effet à nouveau définie comme « la finalité de toutes les lectures » (Programme 2018 pour le cycle 2, p. 12). Les processus impliqués par cette activité doivent ainsi être travaillés à « de multiples occasions », « toujours de manière explicite » (*Ibid.*) grâce à la « variété des textes [proposés] (et notamment des textes informatifs) » (*Ibid.*, p. 14). Toutes les situations de lecture doivent donc être explorées dans leur diversité : lecture fonctionnelle, lecture documentaire et lecture de textes de fiction (*Ibid.*, p. 15). Dans ce dernier cas, il s'agit de privilégier « la fréquentation d'œuvres complètes (lectures offertes ou réalisées par les élèves eux-mêmes, en classe ou librement) » afin de donner aux élèves « des repères autour de genres, de séries, d'auteurs, etc. » (*Ibid.*, p. 13) leur permettant de « mobiliser [leurs] expériences antérieures de lecture (lien avec [leurs] lectures personnelles, les expériences vécues et des connaissances qui en sont issues (sur des univers, des personnages-types) », p. 14). Comme en 2015, il est rappelé qu'apprendre à comprendre consiste également à apprendre à réguler sa compréhension, c'est-à-dire à « justifier son interprétation ou ses réponses » et à « maintenir une attitude active et réflexive », en ne perdant pas de vue les buts fixés à sa lecture (*Ibid.*). Les différences entre les programmes de 2015 et ceux de 2018 sont en réalité plus manifestes au niveau des documents pédagogiques proposés par le ministère de l'éducation nationale pour les accompagner, ce que nous allons mettre désormais en évidence.

[77] Cf. « Programme du cycle 2 en vigueur à compter de la rentrée de l'année scolaire 2018-2019 »/ « Texte consolidé à partir du programme au BOEN spécial n° 11 du 26 novembre 2015, des nouvelles dispositions publiées au BOEN n°30 du 26 juillet 2018 pour les parties « Volet 1 : les spécificités du cycle des apprentissages fondamentaux », « Volet 2 : contributions essentielles des différents enseignements au socle commun » et les sous-parties « Français » et « Mathématiques » de la partie « Volet 3 : les enseignements », programme d'enseignement moral et civique publié au BO du 26 juillet 2018 ». Repéré à : https://eduscol·education.fr/pid34139/cycle-2-ecole-elementaire.html. La pagination que nous indiquons correspond à l'édition de ces programmes au format PDF, disponible sur le site Eduscol.

3.4.1.1. « Pour enseigner la lecture et l'écriture au CP »

Les programmes, quelle que soit leur date de parution, sont généralement accompagnés de plusieurs ressources pédagogiques afin de préciser à l'attention des enseignant·e·s ce qui ne peut pas l'être dans des textes à destination d'un public plus large, notamment les parents. Le ministère de l'éducation nationale a publié ainsi en 2019 deux guides[78] « fondé[s] sur l'état de la recherche » : l'un s'intitule « Pour enseigner la lecture et l'écriture au CP », l'autre « Pour enseigner la lecture et l'écriture au CE1[79] ». Nous allons en parcourir les grandes lignes pour montrer que l'enseignement de la compréhension, tel qu'il y est décrit, est fortement influencé par une conception didactique en lien avec la psychologie cognitive comme le montrent les références et éléments théoriques sélectionnés – préférence ministérielle qui n'apparait pas aussi nettement dans les textes des programmes seuls.

Sur les 132 pages destinées aux enseignant·e·s de CP, huit sont réservées précisément à l'enseignement de la compréhension, ce qui, à notre avis, peut laisser entendre que ce domaine ne constitue pas une priorité pour ce niveau de cycle, contrairement à l'enseignement du déchiffrage sur lequel l'ensemble du guide met l'accent. On peut se demander dans ces conditions si « la compréhension est bien la finalité de toutes les lectures » comme les programmes tiennent pourtant à le souligner. Les références scientifiques mobilisées dans ces huit pages sont les suivantes : M. Fayol (p. 48) ; M. Bianco et L. Lima (p. 51 et 52) ; S. Terwagne (p. 52) ; J. Giasson (p. 53) et S. Dehaene (p. 55)[80]. Excepté S. Terwagne, dont les travaux reposent sur l'approche transactionnelle de la lecture héritée de L. Rosenblatt[81], les auteurs mentionnés se situent dans une approche psycho-cognitiviste de l'enseignement de la compréhension qui n'accorde pas une place véritablement spécifique à la lecture des textes littéraires.

---

[78] L'édition de 2019 pour le CP procède d'un remaniement d'une première version parue en 2018 car « Les retours enregistrés à partir d'une année de pratique ont montré qu'il était nécessaire de préciser un certain nombre de points sur lesquels il nous a paru important de revenir à des fins de clarifications supplémentaires. C'est ce qui a motivé cette seconde édition » (cf. page de garde de l'édition 2019).

[79] Concernant le CE2, aucune ressource particulière supplémentaire n'a été produite ; il est néanmoins possible de consulter des éléments spécifiques à ce niveau scolaire dans le document élaboré par le ministère et intitulé « Attendus de fin d'année » : en effet, « des attendus de fin d'année ont été élaborés par le ministère en français et en mathématiques du CP à la classe de 3e. Ils fixent un horizon en termes de connaissances et de compétences. Des exemples de réussite sont proposés afin d'illustrer ce que doit savoir faire l'élève de la fin du CP à la fin de la classe de 3e. Ils constituent une contribution à l'évaluation des élèves ». Repéré à : https://eduscol·education.fr/pid38211/attendus-reperes.html

[80] Fayol, M. (2017). *L'acquisition de l'écrit*. France : PUF (2e éd.). Bianco, M. et Lima, L. (2017). *Comment enseigner la compréhension en lecture ?* France : Hatier. Terwagne, S. (2008). *Le Récit en maternelle*. Bruxelles : De Boeck. Giasson, J. (2005). *La Lecture : de la théorie à la pratique*. Belgique : De Boeck. Dehaene, S. (2011). *Apprendre à lire, des sciences cognitives à la salle de classe*. France : Éditions Odile Jacob.

[81] Se reporter à Terwagne, S. (2006). Comprendre, interpréter des récits d'imagination à l'école maternelle : les lectures interactives guidées. *Lettre de l'AIRDF*, *39*(2), 32-36. doi : https://doi.org/10.3406/airdf.2006.1714. S. Terwagne explique dans ce texte ce que sa conception des processus inférentiels doit à l'approche transactionnelle qui, si elle privilégie un enseignement explicite de ces derniers, accorde néanmoins une place importante à la dimension littéraire et esthétique des textes lus.

Sur la base de ces références, le guide propose deux types de situations pour travailler la compréhension. D'un côté, il est certes possible de travailler les compétences requises par cette activité « à partir de lectures offertes, sur des textes dits résistants, textes lus à haute voix par le professeur » (*Ibid.*, p. 50) : il s'agit alors dans la continuité de l'école maternelle de poursuivre « le développement de la mémoire auditive et les capacités de concentration et d'écoute », « le développement de l'imagination et le désir de savoir bien lire », « l'acculturation au langage écrit », « le développement de compétences langagières et discursives », « la découverte de la littérature, la constitution d'un patrimoine culturel partagé » et « l'acquisition de compétences référentielles sur les thématiques abordées » (*Ibid.*). Mais si le guide affirme que « les lectures d'albums de littérature de jeunesse, avec leurs caractéristiques linguistiques, constituent des voies d'accès privilégiées à la syntaxe de l'écrit » (*Ibid.*), il précise néanmoins d'un autre côté que, « pour travailler la complexité de la compréhension, on ne saurait réserver aux textes longs et complexes entendus, les activités structurées d'apprentissage, dans l'attente des habiletés de décodage de textes simples » (*Ibid.*, p. 48). Il nous semble donc que, malgré une certaine reconnaissance de l'importance des textes entendus, le ministère recommande de privilégier le travail sur des textes brefs et non littéraires si l'on veut enseigner « véritablement » la compréhension.

La lecture des textes entendus fait même l'objet d'une certaine suspicion, légitimée par un recours aux travaux de M. Fayol (2017) : il est ainsi précisé qu'en l'absence du texte écrit sous les yeux, les élèves ne peuvent le « questionner de manière approfondie » ni être « attentif[s] aux inférences qu'il faut décrypter[82] » (*Ibid.*). C'est pourquoi le guide pour le CP précise qu'il est « essentiel que les élèves puissent entrer dans la compréhension de l'écrit effectivement lu qui est l'objectif de l'apprentissage de la lecture, en étant en possession des moyens nécessaires pour le faire » (*Ibid.*, p. 49). Et, dans la mesure où les élèves du Cycle Préparatoire ne sont pas encore capables de lire seuls des textes littéraires, poursuit le guide, les textes les plus propices pour travailler la compréhension sont ceux présents dans les manuels : ainsi, « le texte sous les yeux, ils [les élèves] peuvent opérer toutes les vérifications nécessaires » (*Ibid.*). Et s'il faut certes reconnaitre que « les phrases [y] sont forcément d'une très grande simplicité », il faut néanmoins, comme le guide le conseille, « nous départir de nos réactions de lecteurs adultes, pour qui de telles phrases ont un intérêt assurément limité » (*Ibid.*) car elles fournissent déjà matière suffisante pour « montrer aux élèves la relation profonde qui s'établit entre le déchiffrage et la compréhension[83] » (*Ibid.*).

[82] L'utilisation ministérielle de la notion d'inférences est ici surprenante : les inférences ne sont pas situées dans le texte, elles n'ont donc pas à être décryptées. Ce sont en effet des opérations cognitives de déduction que le lecteur décide d'opérer sciemment ou non, comme nous le montrerons dans la deuxième grande partie de notre thèse.

[83] Le guide illustre page 49 cet argument à l'aide de l'exemple suivant « Un manuel qui commence l'étude des graphèmes consonantiques par le « l » ne pourra guère aller au-delà de « Léo lit. », « Léa a lu. » ou bien encore « Il a lu. », « Lui, il lit. ». Mais dès cette toute première lecture, les élèves prennent conscience du sens que cela a de devenir capable de déchiffrer, ce qui pour eux est source d'une grande motivation qui les mobilise pour la suite ». Cet exemple fait référence de manière implicite au manuel de lecture *Léo et Léa* de M. Sommer et T. Cuche, édité par Belin éducation qui le présente sur son site comme une « méthode d'apprentissage de la lecture

La position défendue dans le guide proposé aux enseignant·e·s de CP pourrait se résumer à l'aide de l'extrait suivant : « au cours préparatoire, dès que l'élève est en mesure de déchiffrer, c'est avec le texte sous les yeux, guidés par le professeur, que les élèves apprennent véritablement à accéder au sens » (*Ibid*., p. 51). En effet, en référence aux travaux de M. Bianco et L. Lima (2017), cette modalité de travail est présentée comme la seule permettant aux élèves de prendre « l'habitude de porter leur attention sur chacun des mots, d'en interroger le sens, de prendre des indices éclairant la compréhension, tels que les marqueurs grammaticaux et la ponctuation » (*Ibid.*), habitude qu'il convient alors d'enseigner explicitement afin de garantir son automatisation.

3.4.1.2. « Pour enseigner la lecture et l'écriture au CE1 »

Le guide destiné aux enseignant·e·s de CE1 consacre certes une part plus importante de ses pages que ne le fait le guide de CP à l'enseignement de la compréhension (un chapitre de vingt-cinq pages y est cette fois entièrement consacré), mais s'inscrit néanmoins dans le droit fil des principes que nous venons d'exposer. Conformément aux textes mêmes des programmes, il est recommandé de proposer aux élèves des situations et des supports de lecture diversifiés, à savoir des « textes pour consolider les correspondances graphèmes-phonèmes complexes », des « textes courts pour guider la compréhension », des « textes longs lus par les élèves », des « œuvres littéraires lues par le professeur », des « lectures personnelles » et des « textes lus dans les autres domaines d'enseignement » (« Pour enseigner la lecture et l'écriture au CE1», p. 40-41).

Qu'il s'agisse des « textes longs lus par les élèves » ou des « œuvres littéraires lues par le professeur », qui peuvent prendre appui sur les listes de référence, leur lecture a pour but de « développer chez les élèves la pratique et le goût de la lecture, et de leur transmettre une première culture littéraire » (*Ibid.*) car ce sont de « beaux textes », destinés à « développer leur imagination, à entretenir leur désir de savoir bien lire » qui « les incitent à lire seul le livre lu ou d'autres » (*Ibid.*). Il convient cependant de « ne pas confondre le travail de la compréhension de l'écrit sur des textes lus et donc bien déchiffrés par les élèves eux-mêmes, avec celui sur des textes entendus, lus par le professeur » (*Ibid.*). C'est pourquoi ce guide, à l'instar de celui qui concerne le CP, fait du travail sur de brefs textes créés à cette fin et déchiffrables par les élèves la modalité de travail privilégiée pour un enseignement véritable de la compréhension

Les 5h45 hebdomadaires qu'il convient de réserver à la lecture pour ce niveau de cycle doivent par conséquent s'organiser de la manière suivante (*Ibid*., p. 42) : 1 heure dédiée à la « consolidation des graphèmes-phonèmes », 3 séances de 30 minutes (soit 1h30) dédiées à la

strictement syllabique qui a fait ses preuves depuis 15 ans auprès de nombreux élèves » (Repéré à https://www.belin-education.com/nouveau-leo-et-lea-cp-2019-manuel-de-lecture-syllabique). Il s'agit donc pour le ministère de défendre l'idée qu'une méthode, quoique purement syllabique, fournit néanmoins l'opportunité de travailler la compréhension (idée loin d'être partagée par un grand nombre de chercheur·se·s, comme nous le verrons dans notre deuxième grande partie).

« lecture-compréhension en activité guidée », 2 heures (réparties en sessions de 15 mn) dédiées à « l'entrainement à la fluence », 30 minutes dédiées à la « lecture de textes longs par les élèves », 15 minutes dédiées à la « lecture de textes longs par le professeur » et enfin 30 minutes dédiées à la « lecture de textes longs dans les autres domaines d'enseignement ». Cette répartition horaire montre que le travail sur le déchiffrage reste une priorité au CE1 (3 heures en tout si on compte l'entrainement à la fluence) et que, si la compréhension occupe certes une place plus accrue qu'en CP, ce n'est pas la lecture des textes littéraires qui est privilégiée.

Le guide CE1 consacre d'ailleurs un long passage à la description d'une « leçon-type » pour mener les activités de compréhension recommandées à partir de textes brefs (*Ibid*., p. 42-49). Cette leçon-modèle s'articule en quatre phases dont chacune relève d'un minutage précis (15/20/15/15 minutes). Tout d'abord, les élèves lisent silencieusement le texte à deux reprises. Lors de la deuxième phase, une fois le texte lu à haute voix par les élèves à tour de rôle, il s'agit de travailler « explicitement » la compréhension en focalisant leur attention sur le vocabulaire et la syntaxe et en les invitant à reformuler ce qu'ils ont compris du texte ; cette phase se clôt par une « lecture expressive du professeur ». La phase 3 consiste en un moment d'institutionnalisation : l'enseignant·e reformule lui/elle-même le texte et explicite quelles stratégies il fallait mettre en œuvre pour le comprendre ; les élèves doivent ensuite répondre par écrit sur leur cahier du jour à une question relative au texte travaillé. La quatrième et dernière phase consiste en une lecture à voix haute des élèves « en respectant la prosodie et en recherchant la fluidité de la lecture ». Cette organisation, on le voit, rappelle celle prônée par le modèle de la lecture expressive, tel que l'a décrit M.-F. Bishop et que nous l'avons développé plus haut dans ce deuxième chapitre.

Mais si ce modèle de la lecture expressive en vigueur de 1880 à 1960 prenait appui sur des extraits d'œuvres « panthéonisées », les textes préconisés en 2019 pour travailler « explicitement » la compréhension n'ont rien de littéraire. Ils sont choisis pour travailler uniquement les reprises anaphoriques et la réalisation d'inférences, quitte à laisser de côté leurs enjeux éthiques, enjeux qui mériteraient néanmoins d'être abordés comme le montre une lecture attentive des extraits proposés dans le guide CE1. Ainsi, le texte proposé page 50 (cf. Annexe I) relate l'arrivée en classe « d'un nouvel élève anglais » dont toute la classe rit « car il avait un drôle d'accent ». Ce nouvel élève ne sait pas se servir du dictionnaire et « fait beaucoup d'erreurs en dictée » (*sic*). Pour comprendre ce texte, il est demandé aux élèves de préciser quand le personnage est arrivé dans la classe et d'identifier où il s'assoit. Il s'agit en effet, précise le guide, de travailler grâce à cet extrait, les connecteurs de temps et de lieu. En revanche, le guide ne juge pas nécessaire que les élèves s'interrogent sur le comportement des personnages qui, à notre avis, mérite pourtant des commentaires (peut-on se moquer d'un élève qui a un accent ?...). Un autre texte retenu par le guide (cf. Annexe II) raconte une partie de chasse dans la savane (page 51) : le comprendre consiste uniquement, suivant les recommandations du ministère, à retrouver l'ordre des actions (ce dernier ne correspond pas à celui de la narration ; c'est seulement la dernière phrase du texte qui permet d'identifier que la scène décrite est bien une scène de chasse car le personnage prend son fusil…). Or, peut-on

réellement proposer un tel texte aux élèves sans prendre le temps de s'interroger avec eux sur la chasse d'espèces rares et protégées (le personnage chasse en effet des éléphants et des girafes…) ?

Et que dire du texte proposé page 52 (cf. Annexe III) dans lequel un mendiant vole à un petit garçon, « contre un paquet de bonbons » (*sic*), un moulin à café dans lequel sa mère avait caché de l'argent ? Le travail proposé consiste à comprendre que le mendiant a bien volé les personnages (ce vol n'est pas mentionné explicitement) mais en aucun pas à s'interroger sur les motifs du vol… D'ailleurs le texte ne présente-t-il pas surtout des difficultés de compréhension tant le vocabulaire et la situation relèvent d'une époque révolue ? La scène décrite ne peut pas être comprise en effet si l'on ignore à quoi ressemble un moulin à café… La démarche proposée par le guide CE1 n'accorde pas d'importance, il est vrai, au contexte d'énonciation des textes. On propose par exemple page 48 le petit texte suivant : « Le cheval de Marie a attendu 16 h 30 précises. Il est entré sur la pointe des pieds dans la chambre. Il a ouvert l'armoire et s'est mis à brouter les livres ». Ce texte est accompagné de la proposition de consigne suivante : les élèves doivent expliquer pourquoi ces phrases sont absurdes. Or, dans le monde d'un Marcel Aymé ou d'un Lewis Carroll, comme de tout conte ou fable d'ailleurs (pour s'en tenir à de la littérature patrimoniale…), ces phrases auraient un sens tout à fait compréhensible.

3.4.1.3. Compréhension et interprétation dans les « Guides » à destination du CP et du CE1

Ce choix de textes et leur exploitation pédagogique, qui ont de quoi surprendre si l'on considère que les valeurs portées par les personnages mériteraient d'être interrogées (ce que ne propose pourtant pas la démarche décrite par le guide), sont néanmoins cohérents avec la définition de l'activité de la compréhension proposée par ailleurs par le guide CE1 (p. 37) :

> La compréhension des contenus, l'extraction éventuelle des informations nouvelles pour le lecteur, suppose encore que ce dernier dispose d'habiletés propres au traitement des textes : établir les relations entre les idées exprimées, avoir recours aux mécanismes d'inférence, dont la vocation est d'expliciter les relations laissées implicites dans les énoncés successifs.
>
> Construire la cohérence des textes requiert encore l'intervention de capacités cognitives générales. Le lecteur doit aussi exercer une veille attentive sur ce qu'il comprend ou ne comprend pas. Il doit, autrement dit, contrôler sa compréhension et initier, le cas échéant, des régulations au moyen des stratégies dont il dispose.

Comme le montre le contenu de cet extrait, apprendre à comprendre un texte au cycle 2, c'est avant tout apprendre à reconstruire sa cohérence. Le terme de « cohésion » serait d'ailleurs plus approprié au regard de la définition qui est proposée de la compréhension. Les élèves sont en effet amenés uniquement à identifier la cohérence interne, linguistique des textes proposés, sans qu'il ne soit question de prendre appui sur tous les éléments extratextuels, issus de leurs connaissances mondaines et livresques, qui pourraient assurer également sa cohérence globale. C'est pourquoi il n'est pas étonnant de ne trouver dans les deux guides proposés aux

enseignant·e·s de CP et de CE1que de très rares allusions à l'activité d'interprétation, sans que cette dernière ne reçoive de définition très précise.

Dans le guide CE1, elle est associée à la réalisation d'inférences : « Les inférences sont des interprétations qui ne sont pas littéralement accessibles après une lecture littérale du texte. Il faut que l'élève déduise ce qui n'est pas énoncé. Faire des inférences est ce processus de déduction » (p. 52). Faut-il alors conclure de cette proposition que la compréhension et l'interprétation sont considérées par les concepteurs du guide comme deux activités identiques puisque ces derniers définissent également la compréhension comme une activité consistant à réaliser des inférences (*Ibid.*, p. 36) ? Dans le guide édité pour le CP, la compréhension et l'interprétation sont au contraire envisagées comme deux activités dissociées, l'interprétation étant le domaine privilégié des textes littéraires et ne pouvant se réaliser qu'une fois la compréhension du texte stabilisée :

> Tout lecteur joue sa partition dans la lecture, surtout lorsqu'il s'agit de textes à visée littéraire. Mais avant cela, les élèves doivent être conduits à comprendre ce que dit exactement un texte. C'est un préalable à l'interprétation individuelle et à l'imagination quand celle-ci suit l'audition ou la lecture d'un texte (« Pour enseigner la lecture et l'écriture au CP », p. 84).

Concernant le cycle 2 donc, notre analyse des programmes 2018, comme des ressources pédagogiques de nature institutionnelle qui les accompagnent, montre que ceux-ci ne reposent plus sur une recherche d'équilibre entre les recommandations didactiques issues de la psychologie cognitive et celles issues des théories littéraires de la lecture. Au regard du contenu des guides à destination du CP et du CE1, nous avons en effet mis en évidence combien est privilégié le modèle d'inspiration cognitiviste, du moins une certaine vision des théories psycho-cognitivistes de la compréhension. Car, contrairement à ce qui préconisé dans ces deux guides, comme nous le verrons dans la seconde grande partie de notre thèse, les chercheurs anglo-saxons à l'origine des travaux didactiques français d'obédience cognitive font bien de l'interprétation une composante essentielle de la compréhension : selon eux, il n'est pas possible de comprendre un texte et de reconstruire sa cohérence sans l'interpréter, et ce, en faisant appel à bien d'autres aspects que les éléments linguistiques du texte permettant d'en assurer la cohésion. Or, les concepteurs des textes ministériels préfèrent en revenir à une conception « étapiste » de l'enseignement-apprentissage de la compréhension et de l'interprétation : en CP et CE1, il s'agit d'apprendre les gammes de la compréhension à partir de petits textes censés relater des scènes de la vie courante et si la lecture des textes littéraires n'est pas exclue, elle sert avant tout à la construction d'une culture commune qui ne relève pas d'un apprentissage spécifique. Elle est principalement dédiée aux temps plus informels de la lecture en classe avec la lecture personnelle des élèves ou la lecture à haute voix de l'enseignant·e, ce qui ne saurait excéder 45 minutes du temps hebdomadaire.

Est-ce à dire que la « lecture littéraire » est l'apanage du cycle 3 ? Nous allons voir que les programmes de 2018, s'ils accordent certes une part bien plus importante à la « lecture des textes littéraires » à ce niveau scolaire, envisagent celle-ci de manière juxtaposée à

l'enseignement des stratégies cognitives de compréhension ce qui, selon nous, se traduit pour les professeur·e·s des écoles par d'intenses difficultés non seulement pour identifier ce qui se joue quand il s'agit de comprendre et d'interpréter un texte mais aussi pour penser et mettre en œuvre une solidarisation des contenus à enseigner dans les sous-domaines de la lecture et de la littérature.

3.4.2. Enseigner la compréhension et l'interprétation au cycle de consolidation

Comme c'est le cas pour le cycle des apprentissages fondamentaux, les textes mêmes des programmes de 2018 concernant l'enseignement de la compréhension et de l'interprétation au Cours Moyen et en classe de sixième[84] semblent peu différer de ceux de 2015, tant les modifications apportées ne concernent que quelques paragraphes. Néanmoins, la suppression de ces éléments est éloquente, surtout si on la met en relation avec les *Ressources d'accompagnement du programme de français*[85] élaborées par le ministère et réaménagées suite à la publication des programmes de 2018. L'équilibre qui avait été trouvé en 2015 entre les propositions didactiques liées, d'une part, aux théories psycho-cognitives et, d'autre part, aux théories de la lecture littéraire apparait en effet comme compromis également pour ce niveau de cycle : l'approche cognitive semble mise au premier plan, et même si un certain nombre de ressources font référence à une approche littéraire et esthétique de la compréhension et de l'interprétation, les liens pouvant être établis entre la « lecture et compréhension de l'écrit » et la « culture littéraire et artistique » ne sont pas réellement formalisés ni institutionnalisés comme nous allons le mettre désormais en évidence.

3.4.2.1. « Comprendre un texte littéraire et se l'approprier », est-ce l'interpréter ?

Comme l'énoncent à nouveau les programmes de 2018 sous l'item « lecture et compréhension de l'écrit », « l'enjeu du cycle 3 [reste] de former l'élève lecteur » (p. 12). Pour ce faire, « les situations de lecture [doivent demeurer] nombreuses et régulières, les supports variés et riches tant sur le plan linguistique que sur celui des contenus » (*Ibid.*). Il s'agit en effet de « confronter les élèves à des textes, des œuvres et des documents susceptibles de développer leur bagage linguistique et en particulier leur vocabulaire, de nourrir leur imagination, de susciter leur intérêt et de développer leurs connaissances et leur culture » (*Ibid.*). Et le ministère de préciser que « les œuvres du patrimoine et de littérature de jeunesse, les textes documentaires constituent des supports de lecture privilégiés pour répondre à cette exigence » (*Ibid.*, p. 13).

Dans la lignée du cycle 2, l'enseignement de la compréhension doit rester explicite pour permettre aux élèves de « s'engager dans une démarche progressive d'accès au sens » (*Ibid.*, p. 14) en mobilisant leurs connaissances lexicales, grammaticales et littéraires (*Ibid.*).

[84] Repéré à : https://eduscol·education.fr/pid34150/cycle-3-ecole-elementaire-college.html. La pagination que nous indiquons correspond à l'édition des programmes au format PDF, disponible sur le site Eduscol.
[85] Repéré à : https://eduscol·education.fr/pid34159/francais.html.

Concernant ces dernières, les élèves sont « initiés à quelques notions littéraires : fiction / réalité, personnage, héros, merveilleux, etc., et premiers éléments de contextualisation dans l'histoire littéraire » (*Ibid.*). On peut supposer qu'il s'agit également pour les élèves de cycle 3 d'apprendre à interpréter comme pourrait le suggérer l'intitulé de la compétence générale « Comprendre un texte littéraire et se l'approprier » (*Ibid.*), mais force est de constater que cette notion d'« appropriation » n'est jamais réellement définie ni mise en relation explicitement avec celle d'interprétation.

Une étude statistique et lexicographique de ce mot montre en effet qu'il est utilisé à douze reprises dans l'ensemble des programmes de 2018 pour le cycle de consolidation. Trois occurrences concernent le traitement des informations de type documentaire (cf. « volets 1 et 2 » des programmes). Trois autres occurrences relèvent directement de l'enseignement du français, mais une seule est en lien avec l'enseignement de la littérature : l'accent est alors mis sur l'appropriation du texte littéraire par l'élève en lien avec son expérience, ses lectures, ses connaissances, y compris celles en provenance des autres disciplines (*Ibid.,* p. 8). Les deux autres occurrences concernent « l'*appropriation* du lexique » (*Ibid.*, p.13) ou « l'*appropriation* d'une connaissance par essais successifs » dans le domaine de l'écriture (*Ibid.,* p. 16). Le terme « appropriation » est également utilisé dans les autres domaines disciplinaires : à deux reprises en lien avec l'enseignement des arts plastiques (*Ibid*., p. 38 et 41) ; à une reprise en lien avec l'enseignement de l'histoire des arts (*Ibid*., p. 50) ; à une reprise avec l'enseignement moral et civique (*Ibid.,* p. 64) ; à une reprise en lien avec l'enseignement des sciences et technologies (*Ibid*., p. 97) ; et enfin à une reprise en lien avec l'enseignement des mathématiques (*Ibid*., p. 100).

Quel que soit le domaine disciplinaire, les élèves vont donc apprendre à *s'approprier* des « connaissances », des « références », des « valeurs », des « objets techniques » et des « principes ». Dans ces conditions, la notion d'appropriation reste bien floue comme le montrent les objets qui la caractérisent et n'aide pas vraiment à définir ce qu'il faut entendre par « interpréter » un texte dans le domaine de la lecture. Il faut noter d'ailleurs que les mots « interprétation » et « interpréter » se font beaucoup plus rares dans les textes de 2018 que dans ceux de 2015. Employés en effet à 25 reprises dans les programmes de français de 2015 pour le cycle 3 (avec 19 occurrences pour le nom « interprétation » et 6 occurrences pour le verbe « interpréter »), ces mots n'apparaissent plus qu'à dix reprises dans ceux de 2018 (avec 7 occurrences pour le nom « interprétation » et 3 occurrences pour le verbe « interpréter »).

Une telle raréfaction du vocable lié à la notion d'interprétation s'explique par la disparition en 2018 au sein de l'item « lecture et compréhension de l'écrit » de la rubrique intitulée dans les textes 2015 « Repères de progressivité » (p. 108-111) dans laquelle cette notion était explicitement présentée et mise en relation avec la lecture des textes littéraires. Cette rubrique, comme nous l'avons expliqué *supra*, nous semblait d'une grande importance car elle était le lieu, à notre avis, d'une solidarisation possible entre les propositions didactiques, issues des sciences psycho-cognitives, et celles en provenance des études littéraires. En effet, y

était explicité comment les « connaissances sur le fonctionnement des textes littéraires » et celles « liées au contexte des œuvres » pouvaient être articulées pour apprendre explicitement aux élèves à « résoudre des problèmes de compréhension **et** d'interprétation » (souligné par nous) et à enrichir sa culture en « suscit[ant] des rapprochements avec son expérience du monde ou avec des œuvres déjà connues » (*Ibid*., p. 109-110). Sans la présence de cette rubrique dans les textes ministériels de 2018, les items « lecture et compréhension de l'écrit » et « culture littéraire et artistique », séparés de dix pages par les recommandations ayant trait à « l'écriture » et à « l'étude de la langue », restent juxtaposés, d'autant plus qu'il n'est jamais fait référence aux notions de compréhension et d'interprétation concernant les grandes entrées retenues pour la littérature (Programmes 2018, p. 22). Quand est abordé ce qui relève de la « culture littéraire et artistique », il s'agit uniquement en 2018 de présenter comment s'organisent ces entrées en fonction du Cours Moyen ou de la classe de sixième.

3.4.2.2. Des « Ressources d'accompagnement du programme de français » hétérogènes

Les « Ressources d'accompagnement du programme de français » élaborées par le ministère confirment selon nous la difficulté de ce dernier pour statuer sur la place à accorder à l'interprétation. Comme nous allons le mettre en évidence, cette dernière est tour à tour assimilée à la notion de compréhension, ou, au contraire, étendue à d'autres concepts comme ceux de subjectivité et de participation, quand il est question de lecture de textes littéraires.

Ces *Ressources* sont en effet fédérées en deux grands ensembles selon qu'elles relèvent de « la lecture et compréhension de l'écrit » ou de la « culture littéraire et artistique ». Celles qui permettent de préciser le premier item sont déclinées en 20 rubriques, organisées en cinq entrées : « Lecture et compréhension de l'écrit au cycle 3 : enjeux et problématiques » ; « Comprendre différents types de textes » ; « Travailler et évaluer la compréhension » ; « Et la différenciation ? » ; et « Activités développées »[86] (cf. Annexe IV).

La première de ces ressources, intitulée « Pourquoi enseigner la compréhension ? »[87], permet au ministère d'indiquer explicitement quel modèle didactique a sa préférence (p. 1) :

[86] Repéré à : https://eduscol·education.fr/cid101051/ressources-francais-c3-lecture-et-comprehension-de-l-ecrit.html. Pour une présentation détaillée de l'organisation de ces ressources, se reporter à **l'Annexe IV.**

[87] Repéré à : https://cache.media·eduscol·education.fr/file/Lecture_Comprehension_ecrit/86/3/RA16_C3_FRA_01_lect_enj_ens_N.D_612863.pdf.

> Lorsque **nous parlons de « compréhension en lecture », nous nous intéressons à l'activité cognitive de compréhension de textes** et, plus largement, de documents de formes variées aux processus mis en œuvre durant cette activité, aux relations entre ces processus, aux interactions qui se produisent (ou non) durant l'acte de lecture entre le lecteur et le texte.
>
> **L'approche adoptée est celle de la psychologie cognitive**, qui se centre sur la façon dont l'homme traite l'information qui lui parvient, dans un cadre dont le but est la communication (souligné par nous).

Cette citation n'est pas la seule à mettre en évidence le choix ministériel d'une approche psycho-cognitive de l'enseignement de la compréhension : les références bibliographiques à M. Bianco, R. Goigoux et S. Cèbe, ou encore à J. Giasson viennent à nouveau le confirmer, comme pour le cycle 2[88]. La ressource « Pourquoi enseigner la compréhension ? » précise néanmoins que deux approches pédagogiques sont possibles (p. 3) : une première approche qui vise un enseignement explicite des stratégies de compréhension ; une seconde qui se concentre sur le contenu du texte et vise la co-construction de la signification grâce à des discussions ouvertes (construction du sens par le « débat »). Selon cette seconde approche, l'élève apprend à se faire une représentation du texte au moyen de discussions avec l'enseignant et les pairs. Même si le ministère ne le fait pas dans cette ressource, précisons que cette seconde conception se rapproche des propositions didactiques issues des théories littéraires de la lecture. Toujours dans ce même document d'accompagnement, il est stipulé que « ces deux approches sont complémentaires. Il ne peut y avoir d'approche univoque pour enseigner la compréhension. L'enseignant doit s'adapter à la réalité de sa classe et aux difficultés de ses élèves » (*Ibid.*).

Or, malgré cette affirmation, la suite des *Ressources* montre une priorité accordée à un enseignement explicite des stratégies de compréhension, dans la lignée de celui qui est valorisé pour le cycle 2, peu attentif aux spécificités que pourraient présenter les textes littéraires. Aussi, sur la base des travaux de M. Bianco, est-il préconisé dans la ressource intitulée « Les stratégies de compréhension »[89] d'enseigner aux élèves de cycle 3 un ensemble de sept stratégies destinées à établir la cohérence du texte, à réaliser des inférences et à contrôler sa compréhension, stratégies à mettre en œuvre sur tout type de texte, qu'il soit littéraire ou informatif[90].

Cette focalisation de l'enseignement de la compréhension sur l'apprentissage des stratégies n'est pas néanmoins sans poser question quand il s'agit de comprendre et d'interpréter

---

[88] Se reporter à la ressource intitulée « Ressources pour l'enseignement de la compréhension ». Repéré à : https://cache.media·eduscol·education.fr/file/Lecture_Comprehension_ecrit/87/4/RA16_C3_FRA_03_lect_enj_ress_N.D_612874.pdf.

[89] Repéré à : https://cache.media·eduscol·education.fr/file/Lecture_Comprehension_ecrit/87/6/RA16_C3_FRA_04_lect_comp_strat_N.D_612876.pdf

[90] Se reporter respectivement aux *Ressources* « Comprendre des textes narratifs (récits et romans) » (repéré à : https://cache.media·eduscol·education.fr/file/Lecture_Comprehension_ecrit/88/0/RA16_C3_FRA_06_lect_comp_compr_N.D_612880.pdf) et « Comprendre des textes informatifs (documentaires et composites) » (Repéré à : https://cache.media·eduscol·education.fr/file/Lecture_Comprehension_ecrit/88/2/RA16_C3_FRA_07_lect_comp_compr_N.D_612882.pdf).

un texte littéraire, comme le montre le contenu de la *Ressource* intitulée « Entrer dans un texte par l'oral et travailler la compréhension »[91]. Ce document pédagogique se propose de montrer comment il est possible, dans le cadre d'une séquence traitant de l'entrée « Le monstre aux limites de l'humain » pour la classe de sixième, d'apprendre aux élèves à travailler la compréhension d'un texte littéraire en maintenant une « attitude active et réflexive ». Le texte servant de support à la proposition présente le personnage de Méduse à partir d'un extrait de l'ouvrage *Petites histoires des expressions de la mythologie*[92]. Suite à la lecture de ce texte, il est demandé principalement aux élèves de « dégager les étapes du récit et de dire ce que [leur] apprend ce mythe ». Pour ce faire, ils ont un tableau à remplir permettant d'identifier les métamorphoses subies par Méduse. La trace écrite de la séance consiste en « un schéma des personnages » et en un ensemble de définitions (« être médusé, pétrifié », etc.). S'il nous semble absolument incontournable de s'assurer que les élèves ont identifié les personnages, leurs actions et leurs relations, nous pouvons néanmoins nous interroger dans cette séquence sur l'absence de réflexion sur les enjeux culturels et philosophiques d'un tel mythe. Ne serait-il pas intéressant de se demander (en adaptant le questionnement à de jeunes élèves) pourquoi Athéna punit Méduse, ce que nous dit un tel châtiment de l'univers des dieux et déesses grecques ou encore ce que signifie la monstruosité quand elle s'attache à un corps féminin ?

Les *Ressources* proposées par le Ministère pour préciser les pratiques destinées à enseigner « la lecture et la compréhension » ne s'attachent donc pas, ou très peu, comme nous venons de le voir, à la dimension affective, symbolique et esthétique des textes littéraires. Les premiers éléments que nous avons soulignés ne sont pas sans d'ailleurs poser problème en raison du flou conceptuel qui les entoure pour caractériser les notions de compréhension et d'interprétation. Si comprendre et interpréter un récit consistent à identifier, comme le précise le Ministère, les actions des personnages principaux ainsi que leurs relations, qu'est-ce qui relève spécifiquement de l'activité de compréhension dans cette identification ? Et de l'activité d'interprétation ? Force est de constater que les *Ressources* liées à « la lecture et compréhension de l'écrit » restent très évasives sur ces questions. Qui plus est, quand il s'agit de comprendre et d'interpréter un récit littéraire, ces documents d'accompagnement s'en tiennent à cette même définition, comme si la nature littéraire du texte ne modifiait en rien la nature de la compréhension et de l'interprétation qui sont mises en jeu.

La description d'un travail possible sur la dimension affective, culturelle et esthétique des textes littéraires est réservée à un autre ensemble de « Ressources », reliées spécifiquement à l'item « culture littéraire et artistique »[93]. Celles-ci s'attachent tout d'abord à définir ce que l'on peut entendre par « lecture d'un texte littéraire » à l'école primaire en caractérisant cette

[91] Repéré à : https://cache.media·eduscol·education.fr/file/Lecture_Comprehension_ecrit/91/0/RA16_C3_FRA_20_lect_activl_entr_N.D_612910.pdf
[92] Heller, B. (2019). *Petites histoires des expressions de la mythologie*. France : Flammarion jeunesse.
[93] Repéré à : https://eduscol·education.fr/cid99241/ressources-francais-c3-culture-litteraire-et-artistique.html

dernière comme une lecture à la fois « impliquée », « participative et « symbolique », faisant appel à la subjectivité du lecteur :

> Généralement, la lecture d'un texte littéraire ne se limite pas à la perception d'une histoire, qu'on ne reçoit pas de façon neutre. On participe : on s'amuse, on s'indigne, on s'émeut. Bref, on attribue à l'événement une valeur plus générale. L'anecdote prend une valeur universelle. Comme dans la fable, mais sans nécessairement qu'une morale explicite soit formulée, le texte littéraire propose des personnages ou des évènements que nous percevons comme exemplaires de situations que nous approuvons ou que nous désapprouvons, qui nous réjouissent ou qui nous affligent. **Conduire les élèves vers une lecture littéraire, c'est les conduire vers une lecture impliquée, participative, une lecture grâce à laquelle il ne s'agit pas seulement de comprendre des actions, les relations entre les personnages, ou leurs motivations.** Dans la lecture littéraire, **le lecteur se sent concerné par ce qu'il lit** […]. Pour le dire autrement, le lecteur perçoit la portée symbolique ou universelle du texte qu'il est en train de lire (ce qui ne veut pas dire qu'il y adhère). (« Quelques principes sur la culture littéraire et artistique au cycle 3 », 2019, p. 2, souligné par nous)

Cette première caractérisation de la « lecture d'un texte littéraire » ou de la « lecture littéraire » (notons que les deux termes sont employés indistinctement dans la citation ci-dessus) appelle commentaire. Comme le sous-entend en effet cet extrait, cette modalité de lecture est essentiellement caractérisée par sa dimension subjective, comme si une telle modalité devait nécessairement se limiter à son aspect affectif. Mais les *Ressources* liées à la « culture littéraire et artistique » précisent à d'autres endroits qu'il convient également d'accompagner les élèves dans l'enrichissement de leurs premières impressions de lecture en leur permettant de confronter ces dernières lors de débats interprétatifs (« Quelques principes sur la culture littéraire et artistique au cycle 3 », p. 3) afin d'assurer une « mise en œuvre d'un *enseignement explicite de la lecture littéraire*, fondé notamment sur des stratégies permettant de lever l'implicite des textes » (« La morale en questions en CM1/CM2 »[94], p. 2, souligné par nous). Un tel enseignement se base sur « des temps (débats) et des espaces (carnets) de réception, des temps de production orales ou écrites, partagées avec les pairs, des moments de relecture » (« Lire en réseaux »[95], p. 2), rendant les élèves peu à peu capables « d'établir des relations entre les œuvres, que ces relations soient fondées sur des choix de personnages, le repérage de stéréotypes, ou des choix poétiques et narratifs » (*Ibid*.), ce qui « engage [nécessairement] *la compréhension et l'interprétation* » (*Ibid*., souligné par nous).

À la lecture de ces *Ressources* relevant du domaine de la « culture littéraire et artistique », contrairement à ce que suggèrent celles consacrées à la « lecture et compréhension de l'écrit », ou même la lettre même des programmes, l'on constate que la compréhension et l'interprétation sont bien considérées par le Ministère de l'éducation nationale comme nécessitant un enseignement-apprentissage spécifique quand il est question de « lecture

[94] Repéré à : https://cache.media·eduscol·education.fr/file/Culture_litteraire_/39/9/RA16_C3_FRA_La_Morale_En_Intro_779399.pdf

[95] Repéré à : https://cache.media·eduscol·education.fr/file/Culture_litteraire_/01/3/7-RA16_C3_FRA_5_lire_en_reseaux_591013.pdf

littéraire ». Mais l'empan définitionnel de cette modalité de lecture y apparait alors plus large que jamais, et ce faisant imprécis, puisque les notions d'interprétation, de subjectivité, de participation, d'implication et d'affectivité semblent mises sur le même plan.

Les *Ressources* mises à disposition des professeur·e·s des écoles pour les aider dans leur mise en œuvre des programmes de 2018 sont donc difficiles à décrypter tant elles relèvent à la fois de références théoriques multiples et de finalités, de corpus et de propositions d'activités hétérogènes quand il s'agit d'enseigner la compréhension et l'interprétation. Ces « Ressources » entrent parfois en compétition d'ailleurs : ainsi il en existe deux consacrées au « débat interprétatif », qui n'est pas défini de la même manière, selon qu'il relève des documents d'accompagnement relatifs à la « lecture et compréhension de l'écrit » ou de ceux relatifs à la « culture littéraire et artistique ». Quand il s'agit de la « Ressource » attachée au premier domaine, le « débat interprétatif »[96] sert uniquement à réfléchir « aux nœuds de compréhension » ; quand il s'agit de la « Ressource » attachée au second domaine, le « débat interprétatif »[97], cette fois-ci qualifié de « littéraire », est défini comme « repos[ant] sur une conception de la lecture littéraire qui donne toute sa place au sujet lecteur à qui il appartient, dans son activité de compréhension et d'interprétation, de remplir les non-dits ou les silences qui sont la condition même de tout texte » (p. 1).

À chaque modèle didactique sa pratique du débat interprétatif par conséquent. Si un privilège ministériel nous semble clairement accordé en 2018 au modèle cognitiviste de la compréhension (les *Ressources* qui en font mention sont bien plus nombreuses et davantage visibles sur le site *Eduscol* que celles en lien avec les théories littéraires de la lecture), néanmoins, quelle que soit l'affiliation théorique de chacun des deux grands ensembles de documents d'accompagnement disponibles, force est de reconnaitre que les notions de compréhension et d'interprétation ne sont jamais clairement définies, rendant ainsi selon nous leur complémentarité toujours aussi difficile à saisir dans une perspective d'enseignement.

4. Éléments de synthèse

La conclusion d'ensemble de notre deuxième chapitre va nous permettre d'une part de revenir sur la réflexion que nous avons menée sur les « savoirs » à enseigner et apprendre en matière de compréhension et d'interprétation en lien avec les sous-domaines de la « lecture » et de la « littérature » pour l'école primaire. D'autre part, nous allons revenir sur le choix de notre problématique de recherche ainsi que la progression argumentative que nous avons retenue.

---

[96] Repéré à : https://cache.media·eduscol·education.fr/file/Lecture_Comprehension_ecrit/89/0/RA16_C3_FRA_11_lect_eval_debat_N.D_612890.pdf

[97] Repéré à : https://cache.media·eduscol·education.fr/file/Culture_litteraire_/05/9/21-RA16_C3_FRA_5_culture_litt_debat_591059.pdf

4.1. Quels « savoirs » enseigner et apprendre en matière de « lecture des textes littéraires » à l'école primaire ?

De quels « savoirs » parle-t-on quand il s'agit d'enseigner à l'École, et plus particulièrement à l'école primaire, la « lecture des textes littéraires » ? Telle est la question qui a guidé notre réflexion dans ce deuxième chapitre. En prenant appui sur les travaux d'un certain nombre de didacticien·ne·s du français, nous avons cherché à montrer que la réponse à cette question est loin d'être évidente : il est non seulement difficile de définir ce que serait la « Littérature » à partir de critères « objectifs » et définitifs mais les finalités attribuées à son enseignement varient aussi en fonction des époques, des modèles didactiques, des niveaux scolaires et de leur manière d'envisager les « savoirs » à enseigner dans ce domaine. Aussi plusieurs membres du laboratoire Théodile-CIREL proposent-ils de parler de « contenus » pour caractériser ces derniers, ce qui ne fait pas nécessairement assentiment parmi les didacticien·ne·s du français, comme nous l'avons également évoqué.

Même si nous ne nous sommes pas encore prononcée dans ce deuxième chapitre sur la manière dont nous envisageons nous-même la notion de « savoirs » (ce sera l'objet de la conclusion d'ensemble de notre première grande partie), nous avons néanmoins mis en évidence combien la question des « contenus » à enseigner fait encore débat aujourd'hui à l'école primaire concernant le domaine de la lecture des textes dits « littéraires ». Commentant les bouleversements induits par l'introduction de la littérature dans les programmes de 2002 à destination de l'école primaire, D. Bucheton (2002, paragr. 6) explique que, selon elle, « le concept d'interprétation [est venu] semer le trouble dans un édifice didactique jusqu'alors bien balisé ». Il nous semble que cette affirmation, bien que datée, n'a rien perdu de sa pertinence, tant elle continue à caractériser les difficultés des programmes qui ont suivi, et ce jusqu'à ceux qui sont en vigueur aujourd'hui, pour articuler des contenus d'enseignement issus de modèles didactiques différents.

Comme nous l'avons montré en effet dans ce chapitre, en prenant appui sur les travaux de M.-F. Bishop sur l'évolution de l'enseignement de la littérature à l'école primaire de la fin du XIX^{e} au début du XX^{e}, ainsi que sur notre propre lecture des différents programmes relatifs à ce domaine qui se sont succédé depuis 2002, l'enseignement de la littérature à l'école primaire se trouve tiraillé depuis ses débuts par les débats sur la place à accorder au savoir lire, au savoir comprendre et au savoir interpréter. Et même s'il existe aujourd'hui une véritable didactique de la littérature fondée sur des recherches spécifiques à l'école primaire, les savoirs à enseigner restent difficiles à circonscrire tant ils demeurent l'objet de débats entre chercheur·se·s et institution.

Ainsi, qu'il s'agisse du « modèle de la compréhension » ou du « modèle de la lecture littéraire » (ces deux appellations proviennent des travaux de M.-F. Bishop) ainsi que de leur « reconfiguration » dans les programmes scolaires de l'école élémentaire ces vingt dernières

années, nous avons mis en évidence dans ce chapitre qu'enseigner *la lecture des textes littéraires* ne consiste pas forcément à enseigner *la lecture littéraire*. La différence entre ces deux formulations est certes ténue d'un point de vue lexical mais elle traduit d'un point de vue conceptuel des conceptions didactiques hétérogènes concernant les finalités de l'enseignement de la lecture des textes littéraires et les « contenus » en jeu dans ce domaine : s'agit-il d'apprendre à comprendre ? S'agit-il d'apprendre à interpréter ? Ou s'agit-il de se construire une première culture littéraire et artistique ?

Enseigner « la lecture des textes littéraires », du point de vue du « modèle didactique de la compréhension », consiste essentiellement à apprendre aux jeunes lecteurs à mettre en œuvre de manière régulée des stratégies inférentielles, visant à établir la cohérence locale et globale du texte lu. Si les théories psycho-cognitives de la compréhension reconnaissent que l'activité inférentielle est par nature interprétative, puisque le lecteur fait toujours appel à un en-dehors du texte pour en établir la cohérence, leur élaboration didactique à l'école élémentaire, comme nous l'avons montré, tend à mettre l'accent sur les processus permettant de construire la cohésion du texte plus que sur l'interprétation. C'est pourquoi, d'ailleurs, on peut apprendre à comprendre à partir de textes créés à cette fin, peu importe qu'ils soient littéraires ou non (cf. les activités mentionnées dans les « guides » à destination du CP et du CE1, basées sur des propositions de M. Bianco et L. Lima par exemple). Notons d'ailleurs que les textes auxquels fait référence le modèle de la compréhension, qu'ils soient justement littéraires ou non, sont toujours des récits. Nulle mention aux textes poétiques ou théâtraux que l'on rencontre pourtant dans la littérature de jeunesse et dont la lecture est recommandée par les textes ministériels, notamment via les listes de référence qui sont loin de se limiter au seul genre du récit.

Suivant ce modèle didactique, apprentissage de la compréhension et apprentissage de l'interprétation ne sont donc pas nécessairement corrélés : non seulement on pourrait apprendre à comprendre sans apprendre à interpréter, mais surtout il semblerait nécessaire d'apprendre à comprendre avant que d'apprendre à interpréter. Dans ces conditions, la lecture, quand elle concerne des textes littéraires a essentiellement pour finalité à l'école élémentaire l'apprentissage de stratégies générales de compréhension. Et si une utilité est reconnue à l'apprentissage de « premières notions littéraires » (Programme 2018, cycle 3, p. 14), cette dernière vise bien davantage l'« appropriation » d'une culture commune que la construction d'un sujet lecteur interprète à partir de questions proprement littéraires.

Le « modèle didactique de la lecture littéraire », tel que le nomme M.-F. Bishop, fait au contraire de la construction par les élèves d'une posture interprétative son cheval de bataille. Pour ce modèle en effet, la compréhension d'un texte ne saurait exister sans « [s]a nécessaire complémentation par le lecteur », précise C. Tauveron (2014, p. 7), dont les travaux ont grandement inspiré les programmes de 2002. On ne peut donc pas apprendre à comprendre sans apprendre à interpréter, l'interprétation consistant en cette activité de complémentation qui fait que chaque lecture est singulière à chaque lecteur (*Ibid.*). Suivant ce modèle didactique de la lecture littéraire, les textes littéraires constituent par conséquent le support à privilégier pour

apprendre aux jeunes élèves, et ce dès la maternelle et le cycle 2, à se construire comme des sujets lecteurs, c'est-à-dire à adopter une posture de sujets interprètes, se montrant sensibles à la dimension à la fois esthétique et éthique des œuvres lues (*Ibid*., p. 4). Ce modèle ne nie pas pour autant l'importance des processus cognitifs à mettre en œuvre pour comprendre-interpréter un texte (*Ibid*., p. 3) mais, précise D. Bucheton (2002, paragr. 22),

> La tentation est cependant souvent grande de focaliser l'interprétation sur des aspects inférentiels, pragmatiques pour colmater tous les blancs du texte, cerner le vrai du faux, au risque d'oublier **les autres dimensions plus essentielles : esthétiques et éthiques qui questionnent le degré de conformité ou de subversion du texte** par rapport à des formes d'écriture (les contes à l'envers), à des stéréotypes (l'image du grand méchant loup), des systèmes de valeur (souligné par nous).

S'il s'agit certes de se montrer sensible à l'écriture des textes et aux effets qu'elle peut provoquer chez le lecteur, il n'est pas question néanmoins à l'école primaire, comme le précisent plusieurs chercheur·se·s, d'envisager l'enseignement de la lecture littéraire sur le modèle de celle pratiquée au secondaire (cf. M.-F. Bishop, 2019). Loin de toute « pratique explicative » (cf. le titre d'un article de D. Bucheton (2002), « Lire, comprendre, interpréter, sans expliquer ») sont privilégiés à ce niveau scolaire des pratiques telles que la lecture en réseaux, le carnet de lecture ou le débat interprétatif pour instituer la classe en une « communauté interprétative et culturelle » (C. Tauveron, 2014, p. 4). Si la lecture littéraire ainsi promue par ce modèle n'est pas pour autant réduite à une « propédeutique à une future activité littéraire » mais désigne bien cette activité elle-même (Bishop, 2019, p. 46), notons toutefois que les travaux de recherche venant soutenir ce « modèle de la lecture littéraire » à l'école primaire prennent majoritairement pour objet, à l'instar du modèle de la compréhension, la manière dont les jeunes élèves s'approprient des récits. En attestent non seulement la réflexion pionnière de C. Tauveron sur les albums « résistants » mais également des articles ou chapitres d'ouvrages plus récents (cf. par exemple V. Larrivé, 2017 ; A. Perrin-Doucey, 2017, 2018)[98].

Nous verrons dans la troisième grande partie de notre thèse que la didactique de la littérature, malgré son existence toute récente comme l'a montré M.-F. Bishop, a beaucoup évolué en vingt ans, évolution perceptible dans les programmes de 2015 et de 2018 pour l'école

[98] V. Larrivé (2017) détaille ainsi un dispositif didactique appelé Le « Journal de personnage » qu'elle a expérimenté dans plusieurs classes de cycle 3 relativement à la lecture de *L'Épopée de Gilgamesh*. De son côté, A. Perrin-Doucey (2017) s'est intéressée à l'articulation entre lecture littéraire et apprentissage du déchiffrage dans quatre classes de CP où chaque enseignant·e a lu à ses élèves respectifs *Le Feuilleton d'Hermès*. Notons que les deux publications de ces chercheures font partie d'un ouvrage consacré au « sujet lecteur-scripteur de l'école à l'université ». De même quand A. Perrin-Doucey (2018) s'intéresse à la « lecture littéraire et formation morale au cycle 3 », c'est à nouveau le genre du récit qui est au centre de sa réflexion à partir de l'étude de séances menées dans deux classes de CM1-CM2 sur le roman *Rêves amers*. Comme en témoigne l'étude par questionnaire menée par S. Bonnéry et al. (2015a et b), les albums pour le cycle 2 et les romans pour le cycle 3 demeurent les supports privilégiés à l'école primaire. Dans ces conditions, il semble difficile pour les chercheur·se·s qui s'intéressent à la lecture littéraire à ce niveau de scolarité de constituer des recueils de données en lien avec la lecture littéraire d'un autre genre que celui du récit sans venir totalement bouleverser les pratiques de classe existantes, qu'il s'agisse de les observer ou d'implanter des dispositifs expérimentaux..

primaire avec l'introduction de notions nouvelles comme celles de « lecture participative » ou « lecture impliquée » (cf. *supra*). Aussi convient-il de modaliser la méfiance exprimée par C. Tauveron ou D. Bucheton vis-à-vis des pratiques de lecture dans le secondaire tant ces dernières se sont renouvelées (cf. les travaux de M. Sauvaire et É. Falardeau (2016) ou de Shawky-Milcent (2017) par exemple). Le concept de « lecture littéraire » s'est en effet profondément transformé au plan épistémologique, quel que soit le niveau solaire envisagé. Si ce dernier reste dans les textes institutionnels très flou, réduit généralement au truisme d'une « lecture de textes littéraires », comme nous venons de le voir pour l'école primaire, il désigne désormais, pour la plupart des didacticien·ne·s, une pratique de lecture qui, dans la continuité de la lecture « ordinaire », ne caractérise plus seulement les textes dit « littéraires » (Dufays, 2011, 2013, 2016 par ex.). Nous y reviendrons.

4.2. Retour sur le choix de notre problématique de recherche et de notre cheminement argumentatif

L'analyse que nous avons proposée dans ce chapitre des programmes en vigueur à destination de l'école élémentaire, en particulier concernant les ressources mises à disposition des enseignant·e·s pour le cycle 2 (cf. les guides « Pour enseigner la lecture et l'écriture » au CP et au CE1), a pu apparaitre comme une critique indirecte de notre part des propositions didactiques émanant des théories psycho-cognitives, et ce faisant, comme l'expression de notre préférence pour celles issues des études littéraires en matière de lecture et de littérature. Tel n'est pas le cas. Il ne s'agit pas dans le cadre de notre thèse de déclarer un cadre théorique préférable à un autre et qui, plus est, sans examen scientifique. Nous allons au contraire chercher à les solidariser, comme le suggèrent les hypothèses de recherche que nous avons formulées dans notre introduction générale.

Notre lecture des textes issus des programmes ou des ressources ministérielles nous a surtout servi à montrer combien ces derniers sont le lieu d'hésitations et de compromis, révélateurs des tensions relatives à la définition des notions de « compréhension », et d'« interprétation ». Nous pensons d'ailleurs que certaines préconisations ministérielles récentes qui se réclament des théories psycho-cognitives pour promouvoir un enseignement de la compréhension plutôt étapiste – et dont nous avons interrogé la pertinence *supra* – relèvent en réalité d'une naturalisation des propositions réellement faites par les chercheur·se·s relevant de ce domaine scientifique. Nous verrons en effet dans la deuxième grande partie de notre thèse que ces propositions sont bien plus complexes et nuancées, notamment parce qu'elles reconnaissent pleinement, dans la lignée des travaux déjà anciens de Kinstch, Graesser, Zwaan ou ceux plus récents de van den Broek par ex., l'importance de la dimension interprétative dans la construction d'un modèle mental de situation correspondant au texte lu.

Concernant l'usage qui est fait de la notion « lecture littéraire » par ces mêmes textes institutionnels, nous avons également mis en évidence son caractère imprécis. En effet, comme le demande S. Ahr elle-même (2019, p. 94), que signifie exactement mener une lecture

« affective », « impliquée » ou « participative » ? En quoi cette modalité est-elle différente d'ailleurs d'une lecture « symbolique » (*Ibid*.) ? L'ensemble de ces qualificatifs pour désigner ce que peut être une lecture littéraire sont, rappelons-le, employés comme des quasi-synonymes dans les ressources ministérielles de 2018 relatives à l'acquisition d'une « culture littéraire et artistique au cycle 3 ». M.-F. Bishop ajoute que la notion de lecture littéraire n'est guère précisée non plus dans les manuels qui la convoquent : tout au plus précise-t-on, selon la chercheure, qu'« apprendre à lire littérairement, c'est apprendre à interpréter » (2019, p. 46).

Nous aurons donc dans la troisième partie de notre thèse à revenir amplement sur cette notion. Nous verrons alors qu'elle a fait l'objet de modèles didactiques diversifiés, voire opposés, en raison de l'évolution des théories liées à l'herméneutique et à la critique littéraires. Nous montrerons que celui élaboré par C. Tauveron (1999, 2001), à l'origine de l'introduction de la littérature dans les programmes de l'école primaire, fait la promotion d'une interprétation essentiellement distanciée, propre à la lecture des textes dits « littéraires », même si la chercheuse évoque parfois la dimension nécessairement affective de la lecture. Nous évoquerons comment le modèle promu par J.-L. Dufays (1994/ 2010) permet, dans le sillage des propositions de M. Picard, de décrire la lecture littéraire comme une pratique oscillatoire entre une attitude participative et une attitude distanciée, quel que soit le texte lu, nécessitant des opérations à la fois cognitives (la compréhension et l'interprétation) et axiologiques (l'appréciation).

L'examen de ces différentes modélisations, proposées respectivement par C. Tauveron et J.-L. Dufays, nous permettra par ailleurs de revenir sur les définitions des notions de compréhension et d'interprétation. Nous verrons notamment avec les travaux de Dufays comment il est possible de sortir des dichotomies conceptuelles relatives à ces dernières (cf. notre chapitre I précédent) pour les penser en termes de complémentarité, en lien justement avec celle d'évaluation, piste également suivie par d'autres didacticien.ne.s (Sauvaire et Falardeau (2016) pour le secondaire ; Perrin-Doucey (2018, 2019) pour le primaire par ex.).

Une quatrième grande partie, fédérée autour du paradigme de la problématisation, nous conduira alors à proposer une formalisation, permettant non seulement d'articuler les définitions des notions de « compréhension », d'« interprétation » et de « lecture littéraire », peu à peu stabilisées suite à notre parcours des théories psycho-cognitives et des théories littéraires, mais également à même de penser leur configuration et solidarisation en des contenus suffisamment opérants en classe, pour les enseignant·e·s comme pour les élèves.

Notre entreprise de recherche est donc fondée sur un travail essentiellement épistémologique que nous jugeons toujours nécessaire même si la didactique de la littérature, certes récente, a déjà de beaux jours théoriques derrière elle. Néanmoins, en l'état actuel des recherches et des programmes relatifs à l'enseignement de la lecture et de la littérature à l'école primaire, il nous semble que l'imprécision entourant toujours les notions de compréhension et d'interprétation « défausse » dans une certaine mesure la « responsabilité des contenus » sur les

enseignant·e·s – nous reprenons à dessein la formulation de J.-L. Martinand[99] (1987) mise en valeur par Y. Reuter *et al*. pour caractériser la visée praxéologique des didactiques (2013, p. 65-69, article « Didactiques »). Aux enseignant·e·s en effet de trouver comment coordonner les différentes propositions didactiques émanant de la psychologie cognitive ou des théories littéraires de la lecture dans un corps de contenus d'apprentissage homogène, si tant est qu'ils/elles considèrent ces propositions comme « solidarisables », du moins aussi nécessaires les unes que les autres. Nous pensons qu'il s'agit là d'une mission qui ne peut revenir à leur seule charge.

Tel est par conséquent le cœur même de notre questionnement de thèse : nous postulons que cette solidarisation des modèles didactiques de la « compréhension » et de la « lecture littéraire », dans la mesure où chacun d'entre eux est parvenu, au prix de recherches à la validité scientifique établie, à définir des contenus possibles d'enseignement en termes de compréhension et d'interprétation des textes littéraires, est non seulement possible mais relève d'une enquête épistémologique souhaitable. Nous considérons en effet, comme nous l'avons expliqué dans notre introduction générale, qu'un des champs privilégiés de la didactique, quelle que soit la discipline à laquelle elle s'intéresse, consiste à réfléchir aux conditions d'un égal accès de tous les élèves aux savoirs considérés comme scolairement et socialement déterminants.

Affirmer cela ne consiste pas, selon nous, à défendre une conception uniquement « descendante » de la didactique, pendant trop longtemps défendue (cf. A. Petitjean, 1998, p. 24), à qui il incomberait, dans une position de surplomb, de définir les savoirs de référence sans tenir compte des contraintes de la forme scolaire qui pèsent sur leur mise en œuvre (Reuter *et al*., 2013, p. 107-111, article « Forme scolaire »). Par ailleurs, à la suite de J.-F. Halté (1998, p. 192), nous ne pensons pas que c'est parce que de tels savoirs de référence sont disponibles et enseignables qu'ils doivent être nécessairement enseignés. En effet, les savoirs considérés comme devant être enseignés ne peuvent l'être sans un projet didactique particulier qui les porte.

Forte des arguments défendus par ces deux didacticiens du français, nous inscrivons d'une part notre problématique de recherche relative à la stabilisation des contenus d'enseignement-apprentissage relatifs à la littérature à l'école primaire dans une conception « intégrative » de la didactique, telle que la définissent Y. Reuter *et al.* (2013, p. 75-80, article « Disciplines contributoires »). Nous postulons en effet que la didactique de la littérature pour l'école primaire ne peut exister en tant que telle que si elle parvient à mettre réellement en interaction des contenus potentiels d'enseignement, tels qu'ils ont pu être définis dans d'autres disciplines (en l'occurrence dans notre cas la psychologie cognitive et les théories littéraires de la lecture), et qu'elle les recompose en fonction certes de ses questionnements propres mais également en fonction des composantes structurelles spécifiques de la discipline concernée

[99] Martinand, J.-L. (1987). Quelques remarques sur les didactiques des disciplines. *Les Sciences de l'éducation – Pour l'ère nouvelle, 1-2*, 23-29.

(niveau scolaire, modalités de travail et d'évaluation, formes de mise en œuvre matérielles dans l'espace et le temps, etc.). D'autre part, nous pensons que le paradigme de la problématisation, dans la manière dont il envisage la notion de « savoirs » ainsi que l'accès des élèves à ces derniers, peut fournir à notre entreprise un espace de réflexion à même de donner « âme et chair » à notre projet didactique de solidarisation de contenus en matière d'enseignement de la lecture des textes littéraires à l'école primaire.

Avant d'envisager concrètement cette solidarisation (qui fera l'objet de notre quatrième et dernière grande partie de notre thèse), nous allons désormais présenter le paradigme de la problématisation puisque ce dernier en constitue le cadre. Nous allons donc quitter pour un temps le terrain propre de la didactique du français et de la littérature pour nous engager sur celui de la didactique comparée, tel que le décrivent Y. Reuter *et al.* (2013, p. 71-74, article « Didactique comparée »). Il s'agit en effet, en nous interrogeant sur la notion de « savoirs », telle que la présente le paradigme de la problématisation, de décrire d'un point de vue générique « les conditions de possibilité des interactions entre un contenu, des apprenants et un enseignant dans le cadre d'un système didactique » (*Ibid.*). Nous pensons en effet qu'une telle réflexion générique peut nous permettre de réaliser « un pas de côté » par rapport aux conflits théoriques et didactiques en matière de lecture des textes littéraires, ce que nous allons désormais expliquer. Précisons néanmoins que nous ne manquerons pas également d'interroger cette généricité dans la conclusion de cette première grande partie de notre thèse.

À l'issue de notre chapitre II

L'évolution historique de l'enseignement de la lecture des textes littéraires à l'école primaire, telle qu'elle se donne à voir notamment dans les programmes, nous permet de confirmer et de prolonger certains des constats que nous avions formulés à l'issue de notre premier chapitre. Dans ce dernier, nous avions mis en évidence que les notions de compréhension et d'interprétation, difficiles à circonscrire, sont essentiellement pensées en termes d'opposition. C'est également le cas dans les programmes scolaires relatifs à l'école primaire, où nous retrouvons en grande partie les **dichotomies conceptuelles** déjà repérées :

- La **compréhension** y est présentée comme une **activité d'abord cognitive** qui, lorsqu'elle concerne la lecture, consiste à produire un **modèle mental de situation cohérent** correspondant au texte lu. Cette activité semble se dérouler de manière identique, que le texte lu soit littéraire ou non, puisqu'elle s'inscrit dans la continuité des processus que tout individu met en œuvre dans sa vie de tous les jours pour comprendre les énoncés oraux . Son enseignement relève alors essentiellement du domaine de la « lecture », en lien avec les recommandations didactiques issues de la psychologie cognitive.
- **L'interprétation** y est présentée **d'une double manière** :

→ Soit comme une **activité également d'ordre cognitif**, auquel cas elle est assimilée au fait de réaliser des inférences, ce qui ne permet pas de la distinguer réellement de l'activité de compréhension précédemment définie. Quand l'interprétation est envisagée de cette façon, son enseignement relève également du domaine de la « lecture », toujours en lien avec les théories psycho-cognitives.

→ Soit comme une activité cette fois-ci **« subjective » car d'ordre « affectif », « symbolique », « culturel » et « esthétique »**. Cette activité prend pleinement sa mesure dans la lecture des textes dits « littéraires ». Quand l'interprétation est envisagée de cette façon, son enseignement relève du domaine de la « littérature », en lien avec les modèles de la « lecture littéraire ». Cette notion de « lecture littéraire » n'est toutefois pas précisée dans les programmes pour l'école primaire. Difficile alors de savoir si elle s'ancre dans un modèle didactique précis (celui de C. Tauveron, à l'origine en grande partie de l'introduction de la « littérature » comme sous-domaine disciplinaire à part entière pour ce niveau scolaire ? Ou ceux plus récents de J.-L. Dufays ou d'A. Rouxel et G. Langlade ? Voire un « feuilletage » élaboré à partir de chacun d'eux ?) ou si elle n'est qu'un « raccourci » linguistique pour désigner de manière générale la lecture des textes dits littéraires.

Plusieurs remarques s'imposent concernant les caractérisations de la compréhension et de l'interprétation, telles qu'elles apparaissent dans les textes ministériels relatifs à l'enseignement du français à l'école primaire :

- Même si elles sont adossées à des disciplines scientifiques, **leur « transposition » conduit à un flou conceptuel**, certainement déstabilisant pour les enseignant·e·s, surtout quand il s'agit de penser la complémentarité de ces deux activités.
- Selon nous, **c'est surtout l'interprétation, et ce faisant son enseignement, qui souffre le plus d'imprécisions**. Cette activité est désignée à l'aide de nombreux qualificatifs, considérés trop rapidement comme des synonymes (Une interprétation « symbolique » est-elle nécessairement affaire de « subjectivité » par ex. ?).
- Une **enquête de nature épistémologique** destinée à éclaircir ces notions ainsi que leur complémentarité, tant du point « théorique » que « pratique », a donc toujours toute sa place, selon nous, au sein des recherches en didactique du français et de la littérature.

Finalités de notre chapitre III

Comme nous l'avons montré dans le chapitre précédent, la question des « savoirs » est complexe, qui plus, quand il est question de didactique du français et de la littérature, tant les objets relevant de ce champ sont divers et hétérogènes.
Nous chercherons dans ce chapitre III à **éclaircir cette notion de « savoirs » en montrant comment le paradigme de la problématisation s'en est emparé**, à la suite des « philosophes du problème » (**Dewey, Bachelard, Deleuze et Meyer**), ce qui nous permettra de mettre en évidence que :
- **Un savoir** n'existe comme « produit » que dans la mesure où il est venu **répondre à un problème.** Il ne doit donc pas être réduit à sa forme propositionnelle qui masque **le caractère dynamique et processuel de sa construction**, autrement dit sa « problématisation ».
- La **position, la construction comme la résolution d'un problème** ne vont pas de soi mais celles-ci relèvent d'une **enquête réflexive** au long cours qui nécessite différentes mises en tension de nature dialectique : articulation de ce qui fait question/ de ce qui est hors question ; articulation des données (matière) et des conditions (forme) du problème.
- La **question des savoirs** est intiment liée à celle du **sens** et du **langage**.

Ce chapitre III nous servira donc à poser les bases de **notre préférence pour le terme de « savoirs »**, même quand il est question de compréhension, d'interprétation et de lecture des textes littéraires, préférence que nous justifierons dans notre chapitre IV.

Le paradigme de la problématisation a une double assise, à la fois philosophique et didactique. Nous allons dans ce troisième chapitre nous intéresser plus particulièrement à sa dimension philosophique, en prenant appui en grande partie sur les travaux de M. Fabre. Nous montrerons comment ce dernier revisite les notions de « problème » et de « savoirs » à partir des propositions émanant des « philosophes du problème », qu'il s'agisse de la notion d'enquête telle que l'a formalisée J. Dewey, de la conception rationaliste du savoir de G. Bachelard, de la « logique du sens » de G. Deleuze ou encore de l'approche problématologique de la pensée et du langage de M. Meyer.

1. Prolégomènes aux notions de problème et de problématisation

M. Meyer, un des « philosophes du problème », comme le caractérise M. Fabre et dont la réflexion nourrit les travaux de ce dernier sur la problématisation, ouvre son ouvrage *Questionnement et historicité* par le constat suivant : « les hommes n'aiment guère le problématique. Ils l'assimilent au douteux et ils veulent des certitudes » (2000, p. 1). Or, pour M. Meyer comme pour les philosophes et didacticien·ne·s attachés au paradigme de la problématisation, rien n'est plus urgent aujourd'hui que d'apprendre à problématiser. Pourquoi

une telle urgence ? Parce que problématiser est ce qui définit la possibilité de l'être humain à (se) penser, répond M. Meyer (2008a, p. 303) : « l'homme qui vit pense parce qu'il se questionne ». La réponse fournie par M. Fabre, dans plusieurs de ses écrits, est plus « pragmatique » : ainsi, dans un ouvrage récent consacré à une synthèse de ce que peut être la problématisation à l'école, il explique que notre monde, que d'aucuns qualifient souvent de « modernité tardive » ou de « post-modernité[100] », se caractérise par un auto-questionnement permanent où plus rien ne va de soi (2016, p. 14). Tout ce qui pouvait nous servir de guide ne semble plus que frêle roseau : nous n'avons plus certes, et ce depuis bien longtemps, les repères rigides des sociétés pré-modernes, mais la pluralité des violences dogmatiques qui agitent le début de notre XXI^{e} s. nous a fait perdre également les repères fournis par la modernité et son « idée de progrès et de foi dans la rationalité sur le modèle de la démarche scientifique » (Fabre, 2011, p. 97). La tâche première de tout éducateur semble donc d'introduire les jeunes dans ce monde problématique… en leur apprenant à le problématiser (Fabre, 2016, p. 14).

Cette urgence à problématiser est même devenue un mot d'ordre si envahissant que tout le monde prétend aujourd'hui problématiser (Fabre, 2017, p. 7-8). L'École est ainsi traversée par l'injonction à problématiser ; cette activité, qui semblait autrefois réservée aux classes terminales du lycée avec l'exercice de la dissertation, semble se répandre à tous les niveaux de la scolarité et ce, dans de nombreuses disciplines (Fabre, 2009, p. 11). Cependant qui trop embrasse, mal problématise : la fortune contemporaine des termes de « problème » et de « problématique » banalise en effet le paradigme de la problématisation qui n'est plus que l'ombre des principes défendues par les philosophies du problème qui ont vu le jour au XX^{e} s., tout d'abord grâce au pragmatisme de Dewey et au rationalisme de Bachelard, puis grâce aux problématologies de Deleuze et Meyer (Fabre, 2017, p. 17). Ces philosophes inaugurent selon M. Fabre une nouvelle image de la pensée.

Il ne faudrait pas croire cependant que le problème soit une invention de l'ère post-moderne. Comme le confirme l'étymologie de *problèma* (πρόβλημα), les Grecs connaissaient bien la notion de problème auquel ils ont donné trois visages : l'énigme avec Œdipe, l'obstacle avec Hercule ainsi que la compétition ou la controverse avec les jeux du stade et les joutes oratoires (Fabre, 2009, p. 9). Pensé métaphoriquement, le problème commence aussi à l'être conceptuellement dès l'Antiquité : la ruse, la *mètis*, n'est-elle pas en effet la compétence par excellence de l'homme prudent qui parvient à résoudre les problèmes car il « sait quoi faire et quand il faut le faire pour le bien de sa communauté ou son bien propre », souligne en effet M. Fabre (*Ibid.*) ? Néanmoins, si le problème n'était pas inconnu des penseurs grecs, il constitue désormais, « par son omniprésence et son insistance », ce qui définit notre monde contemporain (*Ibid.*, p. 10).

[100] Dans son ouvrage *Éducation et (post)vérité. L'épreuve des faits* (2019, p. 13), M. Fabre précise que le terme de « post vérité » a été érigé en 2016 par l'Oxford Dictionnary en « mot de l'année »…

1.1.Aux origines du paradigme de la problématisation

Le paradigme de la problématisation est une théorie à la fois épistémologique et didactique, née de recherches entreprises dans les années 1980-90 en lien avec la formation des enseignant·e·s, rappelle M. Fabre (2016, p. 9), dans un double contexte didactique et pédagogique. D'un point de vue didactique, la réflexion sur la problématisation s'est en effet développée à partir de recherches menées sur la compréhension de récit, l'enseignement des sciences et l'avènement de la notion de situation-problème. D'un point de vue pédagogique, l'émergence de la problématisation est contemporaine de la volonté d'en finir avec la « leçon de choses », qui structurait l'enseignement des sciences depuis un siècle, tout en veillant à ne pas retomber dans les travers d'un enseignement transmissif (S. Charbonnier, *Entretien avec M. Fabre,* 2017, p. 110). Le constructivisme, en vogue dans ces mêmes années, influencé par la convergence (aussi problématique soit-elle) de l'épistémologie de Bachelard et Popper, de la psychologie génétique de Piaget et de certains courants de l'École nouvelle (en particulier la pédagogie Freinet) semblait alors pouvoir offrir, souligne M. Fabre (2016, p. 9), un cadre solide à la problématisation à la fois d'un point de vue épistémologique (en montrant la dimension théoriquement construite de toute expérience scientifique), psychologique (en soulignant la part du sujet, de ses structures mentales et de ses projets dans l'adaptation au milieu) et pédagogique (en défendant l'idée que tout apprentissage exige du sujet qu'il prenne en charge la construction de son savoir au lieu de le recevoir en quelque sorte prémâché). Mais si la notion de problème semblait centrale dans ces différents travaux, se trouvait surtout privilégié le questionnement sur la position ou la résolution du problème, au détriment d'une véritable réflexion sur sa construction.

Or, c'est bien la construction des problèmes qui est au cœur de l'épistémologie de la problématisation, souligne M. Fabre (*Ibid*., p. 10). C'est pourquoi pour penser résolument une épistémologie de la construction de problème, M. Fabre prend appui sur ce qu'il nomme le « paradigme de l'enquête » (*Ibid*., p. 11) qui s'instaure à la fin du XIX^{e} et au début du XX^{e} s., en particulier avec J. Dewey à qui on doit la première théorisation de cette démarche d'enquête[101]. Ce paradigme de l'enquête se trouve approfondi chez Bachelard, Deleuze et Meyer, ce que s'attache à montrer M. Fabre dans son ouvrage *Philosophie et pédagogie du problème*. Dans le paradigme de l'enquête, le problème est considéré comme un élément essentiel de la pensée (*Ibid*.) : penser, c'est problématiser. D'où deux conséquences didactiques fondamentales sur lesquelles nous reviendrons plus loin : d'une part, le problème ne peut plus être conçu comme un exercice d'application d'une notion étudiée au préalable ; d'autre part, c'est à l'élève que revient de mener l'enquête, de poser, de construire et de résoudre le problème avec l'aide de l'enseignant·e et de ses pairs.

Nous allons dans ce chapitre consacré à la présentation des caractéristiques génériques qui définissent l'apprentissage par problématisation faire référence à de nombreuses reprises à

[101] Cf. notamment Dewey, J. (1993). *Logique. La théorie de l'enquête*. France : Presses Universitaires de France.

Dewey, Bachelard, Deleuze et Meyer puisque leurs philosophies constituent un des socles épistémologiques majeurs de la réflexion de M. Fabre. Pour préciser les principes défendus par Dewey et Bachelard, nous prendrons appui sur l'analyse qu'en propose M. Fabre dans ses différents écrits consacrés à ces philosophes[102]. Nous ferons de même concernant Deleuze et Meyer, en complétant l'approche de M. Fabre par notre propre lecture de l'ouvrage *Logique du sens* de Deleuze (1969) comme de différents ouvrages de M. Meyer. Nous nous sommes intéressée nous aussi de près à ces deux philosophes pour les raisons suivantes. D'une part, Deleuze propose dans son livre une théorie de la proposition logique que M. Fabre repense à nouveaux frais dans le cadre de la problématisation. Cette relecture par M. Fabre de la thèse deleuzienne du sens occupe une place importante dans la réflexion sur le paradigme de la problématisation : elle sert en effet de point d'appui à plusieurs recherches menées dans différentes disciplines, notamment dans nos propres travaux[103]. Il nous a donc semblé incontournable de consulter directement les arguments de Deleuze dès notre première entreprise de recherche (cf. notre référence à notre mémoire de master 2 en introduction). D'autre part, la problématologie de Meyer, qui concerne tous les champs disciplinaires (la philosophie, les sciences, l'histoire, le langage… et la littérature), a directement inspiré notre proposition de séquence didactique que nous détaillerons dans la dernière grande partie de notre thèse.

Une autre précision, cette fois-ci d'ordre terminologique, s'impose également : le paradigme de l'enquête constituant un des piliers de la réflexion sur la problématisation, nous aurons nous-mêmes souvent recours au terme d'*enquête* à la fois avec le sens que Dewey lui donne mais aussi avec l'acception plus personnelle qu'en propose M. Fabre, le terme devenant alors synonyme de recherche et même de problématisation.

1.2.Qu'est-ce qu'un problème ?

Il existe deux manières d'envisager les problèmes (Fabre, 2009, p. 10). Dans leur négativité, ils représentent ce qui nous tombe dessus et qui nous écrase tant leur pesanteur semble indépassable. Dans leur positivité, les problèmes sont ceux que le sujet élabore lui-même et qui, grâce à leur résolution, élargissent sa sphère d'action ; ils laissent donc la place à l'avenir, aux possibles (Fabre, 2006b, p. 19). C'est évidemment de cette positivité dont se sont saisies les philosophies du problème et, à leur suite, le paradigme de la problématisation. Puisqu'il est désormais impossible de nier la problématicité du monde qui nous entoure, il est nécessaire de la postuler comme ce qui fonde la pensée et le langage.

[102] Nous prendrons appui notamment sur trois ouvrages de M. Fabre : *Philosophie et pédagogie du problème* (2009), *Éducation et humanisme. Lecture de John Dewey* (2015) et *Éducation et (post)vérité. L'épreuve des faits* (2019). Notons toutefois que les références à Dewey, Bachelard, Deleuze et Meyer jalonnent tous les travaux de M. Fabre, d'où notre recours également à bien d'autres chapitres, articles ou ouvrages écrits par ce dernier pour caractériser les apports des philosophies du problème au paradigme de la problématisation.

[103] Cf. notre mémoire de recherche de master 2 en sciences de l'éducation (2011), nos deux articles écrits en collaboration avec F. Simon et A. Schmehl-Postaï (2015a et b) ainsi qu'un chapitre rédigé avec F. Ouitre et P. Bonnette sur la problématisation dans les disciplines artistiques (à paraitre).

Pour définir ce qu'est un problème, M. Fabre (2016, p. 16) explique qu'il est possible, comme le proposait Dewey, de partir de ceux rencontrés dans la vie quotidienne comme arriver à un rendez-vous à l'heure ou retrouver les clés que l'on a égarées. C'est pourquoi M. Fabre fait souvent appel à de tels exemples pour illustrer les caractéristiques génériques de la problématisation. Nous reprendrons à notre compte nombre d'entre eux (la perte de ses clés, la sortie d'une salle en feu, le diagnostic médical, l'enquête policière, le célèbre pari de Phileas Fogg) car ils nous semblent apporter une aide précieuse pour penser la complexité du paradigme de la problématisation.

Dans son ouvrage *Le sens du problème*, M. Fabre propose ainsi de partir d'un énoncé classique d'arithmétique afin de poser les premières bases définitoires de ce qu'est un problème : « Pierre a 18 billes, Paul en a 46. Ils décident de les mettre en commun. Combien en ont-ils en tout ? » (2016, p. 16). Cet exemple nous enseigne, selon M. Fabre, qu'une question ne constitue pas en soi un problème : elle nécessite pour être résolue d'être construite comme problème. Autrement dit, une question ne nait pas problème, elle le devient pour un sujet qui la construit comme telle. Plus précisément, le problème d'arithmétique proposé par M. Fabre permet selon lui de poser trois caractéristiques essentielles qui font d'une question un véritable problème.

Tout d'abord, un problème nécessite des données pour être posé et résolu, une « matière ». Je ne peux pas me poser de problème à partir de rien. Ainsi, il ne me serait pas possible de répondre à la question « combien en ont-ils en tout ? » si je ne prenais pas en compte le fait que le problème concerne deux personnages qui ont chacun respectivement une certaine quantité de billes. De plus, un problème requiert des règles pour être posé et résolu, une « forme ». Je peux bien avoir des données, à quoi me servent-elles si je ne sais pas quoi en faire ? Ainsi, la condition « en tout » précise la question « combien ? ». Cette condition esquisse la forme que doit prendre la solution, c'est-à-dire une somme : elle précise en effet la règle à suivre pour mettre en relation les données du problème. Toute construction d'un problème nécessite donc à la fois de distinguer des données et des conditions.

Enfin, un problème présuppose un cadre pour être posé et résolu. Un cadre est une structure d'attente qui détermine « quels sont les types de questions et les types de réponses pertinentes dans un contexte donné » (Fabre, 2016, p. 17). Ainsi, dans un cadre « scolaire », la solution à notre problème d'arithmétique semble bien consister à réaliser une somme entre deux nombres. Mais il s'agit de billes et qu'y a-t-il de plus précieux que les billes que l'on possède ? Difficile d'accepter de les mettre toutes en commun même avec un ami... Un élève pourrait tout à fait décider que le problème qu'on lui propose est mal posé ou que la solution consiste en ce que chacun des personnages garde un peu de sa fortune, par exemple cinq billes. Un tel élève n'interprèterait pas alors le problème dans le même cadre que celui qui est attendu, le cadre scolaire, mais dans son cadre à hauteur d'enfant d'où un « malentendu scolaire » (cf. les travaux de l'équipe ESCOL auxquels nous avons déjà fait référence dans notre introduction générale).

Pour le dire avec les mots de M. Fabre (*Ibid.*), l'habillage du problème scolaire, sous des aspects de la vie quotidienne pour lui donner sens, entraine souvent des confusions de cadre.

Malgré les vertus explicatives que peut présenter le problème d'arithmétique fourni par M. Fabre, cet exemple présente également selon lui plusieurs limites pour modéliser ce que peut être une problématisation véritable (*Ibid.*). Une première limite réside dans le fait que c'est l'enseignant qui fournit le problème ; la tâche de l'élève consiste seulement à le résoudre, non pas à le construire. Or, une telle division du travail n'est pas, selon M. Fabre, celle d'une réelle recherche ni même celle des métiers de la vie quotidienne : les problèmes y sont rarement déjà écrits par un·e enseignant·e s'assurant que les données et les conditions seront facilement identifiables et articulables. Au contraire, construire de soi-même un problème est « sans doute la tâche intellectuelle la plus difficile et c'est en quoi consiste finalement la pensée » (*Ibid.*). Une autre limite de l'exemple proposé doit aussi être signalée : il s'agit d'un problème isolé et ce partant, simple, car la matière et la forme de la solution sont assez faciles à identifier si l'on ne se trompe pas de cadre.

Or, les véritables problèmes sont généralement complexes car sémantiquement riches (Fabre, 2005, p. 55) et prenant place dans des situations ouvertes (Fabre, 2009, p. 111). De tels problèmes, pour pouvoir être résolus, nécessitent alors d'être découpés en sous-problèmes qui vont donner lieu à des *enchainements problématiques* où les composants du problème vont changer de statut, de *fonction* : il n'y a pas de données, de conditions ou de solutions en soi. Ce qui possède le statut de solution dans un problème peut devenir donnée ou condition d'un autre problème ou encore se voir remis en question et donc faire problème à son tour (Fabre, 2016, p. 18 ; 2019, p. 225). Ce statut fonctionnel des composants du problème explique le caractère foncièrement dynamique de toute problématisation.

Même si le problème n'est pas d'abord dans ma tête, mais dans mon environnement (Fabre, 2006b, p. 19), un problème véritable ne peut qu'être lié à une intentionnalité et un sujet : il n'est de problème que pour qui se donne un but à atteindre (Fabre, 2017, p. 8). Pour s'engager dans une démarche de problématisation, il faut donc que ce sujet perçoive un état initial insatisfaisant, qu'il se représente un état final plus satisfaisant et qu'il se donne cet état comme but de sa recherche. C'est pourquoi il y a problème lorsqu'une tâche demande réflexion ou que l'on ne peut directement répondre à une question ; la problématisation s'oppose ainsi aux situations qui n'exigent que des routines pour être accomplies (*Ibid.*, p. 9). Affirmer cela ne revient pas à qualifier péjorativement les automatismes qu'un individu a réussi à construire au cours de sa vie. De tels automatismes lui sont absolument nécessaires. Un problème, au contraire, est le signal d'une rupture dans l'expérience du sujet, discontinuité qui va exiger de ce dernier de renouer des liens entre le présent (l'évènement), le futur (l'état meilleur) sur la base du passé (ce qu'il sait et ce qu'il est déjà). Problématiser, c'est donc élaborer une procédure, voire inventer une stratégie radicalement nouvelle dans certains cas, pour résoudre le problème rencontré ; la problématisation se distingue par conséquent d'une activité d'exécution pour laquelle le sujet dispose déjà de procédures toutes faites (*Ibid.*).

Néanmoins, « il ne suffit pas de s'étonner ou même de questionner pour problématiser », souligne M. Fabre (2016, p. 12). C'est pourquoi ce dernier propose dans différents ouvrages un ensemble de plusieurs critères permettant d'identifier une problématisation véritable ; ces critères sont généralement au nombre de quatre (Fabre, 2017, p. 18) ou de cinq (Fabre et Musquer, 2009a, p. 113 ; Fabre, 2016, p. 15) : on ne problématise que si l'on examine une question (premier critère) grâce à une pensée articulant les données et les conditions du problème dans un cadre déterminé (deuxième critère) et se surveillant elle-même (troisième critère) à partir de normes prédéfinies ou à construire dans une perspective heuristique pour penser et agir (quatrième critère). Parfois, M. Fabre ajoute un cinquième critère à ces conditions, celui de l'articulation du doute et de la certitude. Nous nous proposons dans ce troisième chapitre de reprendre un à un ces critères comme fil conducteur de notre présentation des principes génériques d'une problématisation. Précisons que nous n'en avons retenu que quatre ; nous traiterons de la question du doute et de la certitude quand nous développerons le premier critère. Ajoutons également que la sous-partie que nous consacrerons à la dimension heuristique est plus longue que celles qui traitent des autres critères de la problématisation, non pas parce qu'ils seraient moins fondamentaux, mais parce que la dimension heuristique va être l'occasion pour nous de réfléchir plus longuement à la question des savoirs et des liens entre pensée et langage.

2. L'examen d'une question, une affaire de temps et de tempo

Une situation indéterminée n'est pas d'emblée problématique (Fabre, 2006b, p. 19 ; 2009, p. 22). C'est le sujet qui la construit comme telle en décidant non pas de la subir mais de trouver des solutions pour la résoudre.

2.1. Distinguer position, construction et solution du problème

Poser une situation comme problématique constitue le début de toute enquête ; néanmoins, il ne suffit pas de prendre conscience d'un problème pour parvenir à résoudre le déséquilibre constaté en un simple claquement de doigt. La problématisation est un processus qui s'étire en trois phases : la position, la construction et la résolution du problème, trois moments cognitifs qu'il s'agit de bien distinguer. Pour faire comprendre cette distinction, M. Fabre prend souvent pour exemple un type particulier de problème, celui du diagnostic que peut établir un mécanicien ou un médecin. Si ma voiture est en panne, ou si je suis malade, je suis certes en mesure de poser le problème : je sais que ma voiture ne veut pas démarrer, je sais que je ne suis pas dans mon état normal. Mais une fois le problème posé, je ne suis pas en mesure de le construire si je ne sais pas identifier avec précision les dysfonctionnements de ma voiture ou ceux de mon corps ; c'est pourquoi généralement je recours à un expert qui, grâce à ses savoirs, est le seul à pouvoir les identifier comme tels.

La « phase » de construction exige donc du temps afin de prendre la mesure du problème dans son ensemble. Ce moment constructif est d'ailleurs le moment névralgique de toute problématisation comme nous le montrerons quand nous reviendrons sur la dimension « verticale » de ce processus consistant à articuler données et conditions. Penser la problématisation consiste donc moins à s'intéresser aux solutions en elles-mêmes qu'aux conditions de possibilité de construction de ces solutions.

2.2.Le jugement problématique, le mode de la problématisation

M. Fabre (2016, p. 19) reprend les trois types de jugement distingués par Kant. Poser que « 2+2 = 4 » relève d'un jugement *apodictique*, c'est-à-dire d'un jugement qui énonce une nécessité, il ne peut en être autrement. Affirmer qu'« il fait beau ce matin » relève d'un jugement *assertorique* : l'évènement décrit pourrait être autrement qu'il n'est. Il pourrait tout aussi bien pleuvoir. Enfin, prétendre que « Pierre pourrait s'être fait une entorse » relève d'un jugement *problématique* : l'état de la cheville de Pierre me fait envisager une possibilité qui n'est pas dénuée de fondement mais qui demande à être vérifiée. « La problématisation s'effectue [donc] dans la modalité du *problématique* », explique M. Fabre (*Ibid.*), dans la mesure où, tout au long de l'examen de la question, on ajourne tout jugement apodictique ou assertorique qui pourrait s'offrir d'emblée comme réponse à cette question. L'enquête prend fin précisément quand on peut délivrer les propositions de leur statut interrogatif (Fabre, 2006b, p. 25 ; 2019, p. 60). Nous reviendrons plus loin sur les notions d'assertorique et d'apodictique. Prendre le temps de la problématisation signifie donc à la fois ne pas se précipiter sur la réponse et suspendre son jugement le temps de faire le tour du problème. Néanmoins, s'il ne faut pas se précipiter sur les solutions, il est nécessaire de ne pas ajourner *sine die* le processus de problématisation ; c'est pourquoi il n'est pas possible de tout remettre en question ; au contraire, commencer à problématiser nécessite de poser du hors question.

2.3.Un examen basé sur l'articulation du doute et de la certitude

Même si le problématique est le mode de jugement propre à la problématisation, M. Fabre, en référence à Dewey et Bachelard, mais aussi Wittgenstein[104], fait remarquer qu'on ne peut identifier un problème qu'en s'appuyant sur des certitudes (2019, p. 226) : le doute ne peut être que localisé (2009, p. 28) et non pas hyperbolique tel que le postulait Descartes. Il est en en effet impossible de douter de tout ; « toute recherche commence ainsi par un travail de deuil et sur un horizon de *hors question* » (2005, p. 57).Toute problématisation s'effectue en effet au sein d'un contexte problématique qui permet de délimiter ce qui est hors question de ce qui peut être interrogé. Se demander si Pierre est l'assassin dans le cadre d'une enquête policière, c'est donc ne pas mettre en doute le fait que la personne assassinée l'ait été et c'est avoir de bonnes

[104] Wittgenstein, L. (1976). *De la certitude*. France, Paris : Gallimard.

raisons de penser que Pierre est bien un suspect (il a un mobile, mais pas d'alibi ; il est la dernière personne à avoir vu la victime vivante). Certes la progression de l'enquête peut amener le détective à revoir certaines de ses certitudes : Pierre a finalement un alibi mais qu'il taisait pour protéger ses amours illicites. Il faut donc concevoir l'articulation de la certitude et de l'incertitude comme une dialectique qui constitue « l'âme de la problématisation » : si on veut connaitre quelque chose de nouveau, découvrir la solution à son problème, il faut bien partir d'un hors-question qui va servir de fondement à l'enquête sans quoi la recherche ne pourra jamais commencer. Nous verrons dans la grande partie III de notre thèse, lorsque nous aborderons les travaux de J.-L. Dufays, combien le « hors question » joue un rôle décisif dans la compréhension et l'interprétation : en effet, il n'est pas possible, selon cet auteur, d'attribuer une signification cohérente à un énoncé (phrase ou texte) sans recourir à des stéréotypes, c'est-à-dire à des éléments de sens préexistants, normés et non discutés comme tels dans un premier temps.

Mais si l'on veut que l'enquête progresse, il faut bien tester ses hypothèses et admettre que ce que l'on tenait pour vrai à un moment donné peut éventuellement être remis en question. Il ne s'agit donc pas de faire de la certitude un absolu, mais une instance fonctionnelle liée à une problématique particulière (Fabre, 2019, p. 227). Toute (in)certitude est par conséquent relative à la progression de l'enquête : tel est bien le caractère dynamique de toute problématisation. C'est pourquoi M. Fabre, dans certains de ses écrits, fait de l'articulation du doute et de la certitude un critère à part entière d'une problématisation véritable. Le « caractère fragile et provisoire des certitudes », note M. Fabre (2016, p. 20), n'empêche pas néanmoins le processus de fonctionner.

3. L'articulation des données et des conditions dans un cadre, une modélisation générique sous forme de losange

Pour qu'un questionnement devienne un véritable problème, il est nécessaire de croiser deux dimensions : une dimension horizontale qui englobe les orientations de la position, de la construction et de la résolution du problème ; une dimension verticale consistant à articuler dans un cadre, les données et les conditions du problème, composants que nous avons rapidement désignés précédemment comme matière et forme du problème.

3.1. L'articulation des données et des conditions

Pour spécifier plus particulièrement en quoi consiste l'articulation des données et des conditions, M. Fabre détaille assez longuement dans plusieurs de ses articles ou ouvrages (2017, p. 30-31 par ex.) en quoi le pari du célèbre personnage de Jules Verne, Phileas Fogg, relève d'une véritable problématisation : nous avons choisi de retenir cet exemple pour notre sous-partie car, outre sa dimension illustrative, il est choisi au sein de la littérature (*sic*).

3.1.1. Des données qui ne se donnent pas mais se construisent

Rappelons le problème de notre fameux gentleman britannique : il ne s'agit pas pour lui de faire du tourisme, mais de réaliser le tour du monde en quatre-vingts jours pour gagner le défi qu'il a lancé à ses pairs du *Reform club*. Certes, tel un touriste, il consulte les horaires de chemins de fer et de navigation, mais cette consultation n'est pas soumise aux mêmes impératifs : son problème n'est pas de voir du pays mais d'être le plus rapide possible. L'on voit bien ici que la matière d'un problème ne se donne jamais *ipso facto* : « le réel n'est jamais *donné*, et constater cela revient à affirmer que la réalité pose question et ne se « donne » que comme problème » (Meyer, 2000, p. 196).

Puisque « tout fait n'est en réalité que l'élément d'un problème » (Fabre, 2009, p. 118), les données sont à construire en fonction *du* problème que pose et construit le sujet ; P. Fogg construit *ses* données en fonction de *son* problème, en l'occurrence un problème d'optimisation temporelle. De même, dans une enquête policière, tout ne fait pas indice sur la scène du crime : il revient au détective de déterminer lui-même quels éléments sont dignes d'intérêt pour son enquête, c'est-à-dire peuvent accéder au statut d'indices, de matière pour résoudre le problème. On comprend que la *pertinence* ou la *relevance* (critères sur lesquels nous reviendrons plus loin dans notre thèse) constituent ici des catégories fondamentales (Fabre, 2009, p. 28 ; Fabre et Musquer, 2009a, p. 113). Bien construire son problème, c'est d'abord se donner des références pertinentes.

3.1.2. Des conditions qui régulent la construction des données

Phileas Fogg doit donc construire un itinéraire (c'est-à-dire sélectionner des données adéquates) lui permettant de respecter le but qu'il s'est fixé. Aller le plus vite possible nécessite ainsi de respecter certaines règles, certaines normes, c'est-à-dire certaines *conditions* : ne pas perdre de temps entre deux correspondances ; réduire de concert les durées et les distances en prenant à la fois le chemin le plus rapide et le plus court. On voit bien ici que le choix des données se fait en fonction des conditions : Fogg ne cumule pas dans un premier temps toutes les données temporelles et spatiales pour les relire dans un second temps en fonction des règles qui président à la résolution de son problème. Problématiser ne relève pas d'une logique d'inventaire du réel ; apprendre quelque chose de nouveau sur celui-ci ne peut se faire sans une enquête et des règles qui donnent forme à cette enquête.

C'est pourquoi M. Fabre (2016, p. 21) souligne à quel point la dimension verticale de la problématisation est fondamentale. Celui qui enquête peut multiplier à souhait les constats ; mais s'il ne cherche pas de conditions, il ne trouvera jamais la solution puisque ces constats ne pourront pas être construits comme données pertinentes, significatives de son problème : aussi M. Fabre écrit-il que « les conditions sont à prendre comme des conditions de possibilité. La réponse au problème ne constituera véritablement une solution que si et seulement si elle

respecte ces conditions. Les conditions définissent donc la forme que doit prendre cette solution même si on en ignore encore le contenu » (Fabre, 2009, p. 32).

Les conditions rendent par conséquent la solution intelligible comme telle, cette dernière ne pouvant résulter de la simple récollection des données (Fabre, 2015, p. 49). Le but de toute problématisation est en effet de fonder la solution trouvée en raison indépendamment de sa réussite fonctionnelle pour tel problème (Fabre, 2009, p. 29). Sans cette rationalité de la solution, celle-ci ne sera d'aucune utilité pour le futur si on ne sait pas *pourquoi* elle est solution.

3.1.3. Des différences de statut logique entre données et conditions

Les données et les conditions n'ont pas le même statut logique : les données sont ce qu'elles sont mais pourraient être différentes en fonction d'autres conditions ou d'un autre problème. Elles donnent donc lieu à un jugement *assertorique* : on en constate seulement la vérité ou la fausseté, la présence ou l'absence. Les conditions, de leur côté, relèvent de la nécessité, c'est-à-dire d'un jugement *apodictique*. Dans le voyage entrepris par Phileas Fogg, certaines données prévues en amont seront en réalité absentes au moment du voyage, certaines routes n'étant plus ou pas encore empruntables ; Fogg sera donc obligé d'inventer de nouvelles données. En revanche, il ne lui sera pas possible de déroger à la nécessité de continuité spatio-temporelle qui pèse sur la réussite de son pari (Fabre, 2017, p. 31).

M. Fabre explique également qu'on peut « concevoir toute une hiérarchie de conditions emboitées les unes dans les autres » (2009, p. 114). Dans une enquête policière par exemple, la recherche d'indices est guidée par un ensemble de normes : certes, le détective est guidé dans sa formulation d'hypothèses probantes par ses connaissances sur les habitudes des criminels, mais il ne peut pas uniquement se contenter d'aveux comme preuve de ce qu'il avance ; il lui faut trouver des preuves matérielles (normes de l'enquête scientifique) et respecter les droits du suspect (normes juridiques). Même si ces normes n'ont pas toutes le même statut (les premières sont plutôt de type pragmatique tandis que les secondes relèvent plutôt de considérations déontiques), on voit bien qu'elles constituent un ensemble « feuilleté », un ensemble organisé de chaines (2006b, p. 21) ou de séries (2017, p. 16), qui va présider au choix et l'organisation des données ainsi qu'à leur articulation pour parvenir à inférer des hypothèses explicatives pertinentes.

Par ailleurs, si la problématisation est certes « une pensée contrôlée par des normes » (2009, p. 115), cela ne signifie pas pour autant que ces conditions doivent être considérées comme absolues ou transcendantes à l'enquête : « c'est plutôt l'expérience qui les tire de son propre fond pour s'autoréguler » (Fabre, 2009, p. 115). Elles peuvent changer de fonction selon le contexte. Ainsi certaines conditions juridiques ayant présidé à la régulation d'une enquête policière peuvent se voir remises en question par une délibération ultérieure qui fera désormais apparaitre celles-ci comme problématiques.

3.2.Une problématisation qui se développe à l'intérieur d'un cadre

Cette articulation des données et des conditions du problème se fait nécessairement au sein d'un cadre, c'est-à-dire une instance à la fois normative et interprétative qui « définit ce à quoi il convient de donner statut de donnée, statut de condition et de solution » (Fabre, 2016, p. 23).

3.2.1. Un cadre explicatif de nature épistémologique

On ne problématise généralement pas dans un seul cadre ; ce dernier peut s'interpréter de différentes manières, comme le fait remarquer M. Fabre dans son entretien avec S. Charbonnier (2017, p. 115). Il met tout d'abord en évidence la dimension épistémologique du cadre : celui-ci est ce qui détermine les conditions d'acceptabilité des questions que l'on se pose et des réponses que l'on propose, il définit ce que veut dire *expliquer* dans telle ou telle discipline ; en effet, expliquer en mathématiques ne satisfait pas aux mêmes exigences qu'en philosophie (Fabre, 2017, p. 36-37). M. Fabre, fervent lecteur de l'univers romanesque et théorique d'U. Eco, prend souvent appui sur le roman *Le Nom de la rose*[105] pour exemplifier ce que peut être une problématisation véritable, en littérature notamment. M. Fabre explique ainsi que Bernardo Gui et Guillaume de Baskerville ne mènent pas du tout le même type d'enquête sur les meurtres commis à l'abbaye ; chaque personnage a son propre système explicatif qui le conduit à privilégier tel ou tel indice qui n'a pas nécessairement de valeur pour l'autre. Aussi B. Gui n'a-t-il foi que dans les aveux extorqués sous la torture puisque l'enquête qu'il mène s'inscrit dans un cadre théologique de nature inquisitoriale tandis que G. de Baskerville, fidèle aux principes de la méthode scientifique, n'accorde crédit qu'aux preuves matérielles. Ces deux enquêteurs, comme l'illustre bien d'ailleurs le film tiré du roman, ne peuvent pas du tout se comprendre puisqu'ils ne confèrent pas statut de données ou de conditions aux mêmes éléments. Il en va ainsi, selon M. Fabre (*Ibid.*), de bien des débats qui saturent aujourd'hui l'espace public : peuvent-ils être autre chose que des « dialogues de sourds » puisque chaque interlocuteur ne partage pas le cadre explicatif de l'autre ?

La valeur épistémologique du cadre ne peut donc se penser indépendamment de la discipline dans laquelle il s'inscrit : M. Fabre précise ainsi (*Ibid.*) que la problématisation en sciences ne peut pas avoir tout à fait les mêmes caractéristiques qu'en philosophie, en arts et en l'occurrence en littérature. Nous y reviendrons.

[105] *Le Nom de la rose*, paru en 1980, est traduit en français en 1982. Il sera adapté au cinéma par Jean-Jacques Annaud en 1986, avec Sean Connery dans le rôle de Guillaume de Baskerville.

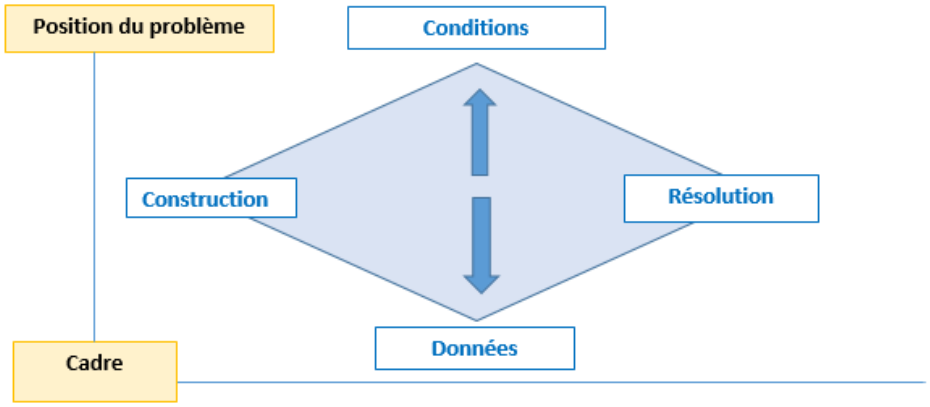
3.2.2. Un cadre de nature socio-institutionnelle

Le cadre peut également s'interpréter comme un système d'attentes, social ou institutionnel dans la mesure où « il fixe la représentation de la réalité, oriente la perception et influence la conduite » (*Ibid.*). Reprenant les travaux de Goffman (1991)[106], M. Fabre prend l'exemple d'une conférence réalisée lors d'un colloque scientifique ; le déroulement d'une telle conférence obéit à un cadre qui définit le comportement attendu des acteurs et permet d'accorder une signification à tel ou tel aspect ; ainsi les auditeurs savent qu'ils doivent attendre la fin de l'exposé de l'intervenant pour lui poser des questions. C'est généralement quand ce cadre est perturbé que les acteurs prennent conscience de son existence : imaginons la surprise, voire le désarroi des auditeurs, si le conférencier répondait à son téléphone au beau milieu de son intervention ou se levait pour exécuter un pas de deux. Nous voyons que le cadre habituel à un tel exercice ne permettrait plus d'interpréter ces comportements.

Dans le cadre scolaire, une bonne part du « métier d'élève » consiste alors, précise M. Fabre (2016, p. 23), à décoder le système d'attentes de l'enseignant·e pour savoir quel type d'activité et quelle posture intellectuelle il doit adopter. Comme nous l'avions évoqué plus haut avec l'exemple du problème d'arithmétique, le cadre adopté par l'élève pour déterminer ce qui a valeur de normativité peut entrer en conflit avec les propres présupposés de l'enseignant·e. Problématiser exige donc un cadre commun, même si ce cadre est lui aussi, comme les conditions, « feuilleté » (Fabre, 2009, p. 103), c'est-à-dire composé de différents niveaux emboités les uns dans les autres.

M. Fabre propose de modéliser la double dimension de la problématisation, à la fois verticale et horizontale, à l'aide d'un losange, modélisation que nous reproduisons ici :

Figure 1. Le losange de la problématisation (d'après M. Fabre, 2016, p. 21)



Précisons que cette modélisation du paradigme de la problématisation sous forme de losange va jouer un rôle décisif tout au long de notre thèse. D'une part, d'un point de vue épistémologique et méthodologique, elle va donner forme à notre projet de solidarisation des

[106] Goffman, E. (1991). *Les cadres de l'expérience*. France : Éditions de Minuit.

définitions des notions de compréhension et d'interprétation, ainsi que des savoirs à maitriser à l'école primaire en lien avec ces dernières, à partir des apports respectifs issus de la psychologie cognitive ou des théories littéraires de la lecture (deuxième et troisième grandes parties de notre recherche). D'autre part, nous envisagerons dans la dernière partie de notre thèse une séquence d'enseignement consacrée à la « lecture littéraire » d'une nouvelle en classe de cycle 3 à partir de cette même modalisation.

4. La problématisation, un processus réflexif qui exige une pensée qui veille et se surveille

La problématisation exige une pensée qui se contrôle elle-même, affirme M. Fabre (2009, p. 113). Néanmoins, problématiser ne va pas de soi car « la pensée résiste à la pensée » comme l'a montré Bachelard (*Ibid*., p. 78).

4.1. Une pensée qui doit apprendre à se dédoubler

La problématisation exige par conséquent un travail de vigilance relatif à ces résistances, un « effort pour remonter la pente naturelle de la pensée pour la réveiller » (*Ibid*., p. 80), autrement dit une « lutte de la pensée avec elle-même » (2019, p. 217). Cette surveillance de la pensée par elle-même n'est en rien une censure, tient à souligner M. Fabre (*Ibid*., p. 218). La censure est absolue et ne souffre aucune discussion ; au contraire, la surveillance est relative : elle amène la pensée à se justifier, à donner ses raisons pour les confronter à d'autres.

Une telle régulation de la pensée par elle-même exige un dédoublement d'avec elle-même : le *cogito* problématisant doit se diviser (division qui n'a rien de pathologique) en maitre et disciple qui s'interroge tour à tour l'un et l'autre (2009, p. 78). Cette définition de l'auto-vigilance du *cogito*[107] qui se regarde problématiser est empruntée à Bachelard et à sa caractérisation de l'activité scientifique. M. Fabre précise néanmoins que tout ce que Bachelard décrit de la problématisation en sciences pourrait s'appliquer à toute problématisation (en philosophie, en arts), y compris dans la vie quotidienne (Fabre, 2017, p. 44), aspect générique de la problématisation sur lequel nous reviendrons pour l'interroger. Ce dédoublement nécessite un apprentissage : la surveillance de soi doit s'apprendre en effet ; l'élève a besoin d'un maitre pour devenir peu à peu maitre de lui-même (2019, p. 218) mais rien n'assure qu'il le deviendra complètement tant les obstacles à cette auto-vigilance sont grands comme nous le montrerons plus loin.

[107] M. Fabre souligne dans son ouvrage *Qu'est-ce que problématiser ?* (2017) que le terme de *cogito* est à considérer avec prudence. Le *cogito* de Bachelard est en effet sans commune mesure avec celui de Descartes : si le cogito cartésien est un acte d'intuition qui présuppose une « image de la pensée de la pensée comme voir » où la normativité à l'œuvre est celle de l'évidence et du vrai, le cogito bachelardien est « un acte discursif qui suppose la dualité de l'esprit dans une pensée questionnante » (Fabre, 2017, p. 44).

4.2.Une pensée qui passe de l'assertorique à l'apodictique

M. Fabre (2009, p. 80) rappelle que la question que se pose Bachelard rejoint celle que posait déjà Kant : comment la physique est-elle possible ? Répondre à cette interrogation nécessite selon Bachelard de renoncer à l'empirisme et à la croyance selon laquelle il serait possible d'appréhender les faits directement par eux-mêmes et en eux-mêmes : selon ce philosophe des sciences en effet, il ne peut y avoir d'observation ni d'expérience sans arrière-plan théorique. Se demander comment la physique est possible revient alors à poser la double question suivante : « comment la théorie peut-elle rendre raison d'un phénomène précis ? Comment l'expérimentation peut-elle apporter la preuve réelle de la validité d'une organisation [théorique] ? » (*Ibid*., p. 81). C'est pourquoi la science ne saurait commencer ni par la constatation de faits bruts ni par la projection de formes théoriques abstraites sur l'expérience, mais par la position d'un problème qui seul permet d'articuler de manière dynamique idées et faits.

Qu'est-ce alors un problème dans cette perspective bachelardienne ? M. Fabre explique que c'est le constat d'une « décoordination du savoir », c'est-à-dire le constat qu'il existe « des faits qu'on n'arrive pas à expliquer ou inversement une théorie qui ne trouve pas sa traduction dans les faits » (*Ibid*.). La modalité de la pensée scientifique, selon Bachelard, n'est donc pas l'*assertorique* (modalité prônée par l'empirisme) mais bien l'*apodictique*, termes que nous avons déjà évoqués plus haut ; il ne s'agit plus de constater des faits mais de comprendre pourquoi ils sont ce qu'ils sont et ne peuvent être autrement. Ce passage de l'assertorique à l'apodictique n'est possible que grâce à une raison doublement « dialoguée », c'est-à-dire une raison qui *dialogue* avec soi (et les autres) pour instaurer un *dialogue*, une articulation entre un corps théorique, c'est-à-dire un ensemble de raisons ou de conditions dans un cadre paradigmatique déterminé, et un ensemble de faits (Fabre, 2017, p. 43).

4.3.Une réflexivité horizontale et verticale

Nous avons déjà mentionné la double dimension dans laquelle se déploie toute problématisation qui se veut véritable : horizontalité et verticalité sont indissociables et se régulent l'une l'autre. Autrement dit, pas d'articulation des données et des conditions sans la position, la construction et la résolution d'un problème qui donnent la raison d'être de cette articulation ; pas d'avancée dans le traitement du problème sans délimitation progressive et dialectique de ce qui vaut pour données et conditions de possibilité de mise en relation de ces données pour résoudre le problème posé. C'est pourquoi M. Fabre (Fabre et Musquer, 2009a, p. 113 ; Fabre, 2016, p. 25) précise qu'il ne faut pas considérer les trois moments du processus de problématisation, à savoir la position, la construction et la solution du problème, comme autant d'étapes qu'il faudrait exécuter chronologiquement, l'une prenant le relais de l'autre. Cette ligne horizontale définit plutôt des « orientations cognitives » qui s'enchainent à tour de rôle en fonction de l'axe vertical des données et conditions. Cette double réflexivité peut

s'illustrer avec l'exemple de l'enquête policière cher à M. Fabre suite à sa lecture des travaux de Dewey : un détective peut être amené à prendre conscience du caractère inopérant de son hypothèse et ce faisant à poser à nouveaux frais le problème, en retravaillant l'articulation des données et des conditions.

4.4.Les obstacles à la problématisation et à la réflexivité

Qui dit problème, dit difficulté. Bachelard reconnait que, s'il y a problème, c'est parce qu'objectivement les choses sont difficiles à comprendre (Fabre, 2009, p. 82). Le réel résiste à la pensée, il ne se donne jamais comme tel, avons-nous souligné à plusieurs reprises ; le paradigme de la problématisation s'inscrit en effet contre toute prétention empiriste. Mais la pensée, dans son exercice même, a également affaire à ses propres obstacles (Fabre, 2017, p. 52). Pour comprendre comment Bachelard conçoit la notion d'obstacle, il ne faut pas se fier à l'étymologie de ce mot, conseille M. Fabre (2009, p. 83). Un « ob-stacle » n'est pas en effet ce qui surgit *devant* la pensée ; il est foncièrement inscrit *en* elle. Nous abordons les problèmes que nous cherchons à résoudre, non pas vierges de toute idée préconçue, mais pétris de connaissances anciennes qui empêchent la construction de nouvelles. Même les connaissances les plus élaborées scientifiquement, pourtant particulièrement opératoires pour une question donnée, peuvent devenir des obstacles résistants pour poser et résoudre de nouveaux problèmes (*Ibid*.). L'adhésion à la théorie newtonienne peut par exemple nous rendre difficile l'accès à la théorie de la relativité qui exige une véritable révolution de ses certitudes. C'est la raison pour laquelle Bachelard tient à accoler le mot « épistémologique » à celui d'obstacle, explique M. Fabre (2016, p. 87) afin de mettre en évidence que les « errements de la pensée » sont des phénomènes qui touchent aussi bien l'élève que le savant et qui accompagnent nécessairement tout effort de conceptualisation et de problématisation.

Bachelard ne considère donc pas l'obstacle comme un manque de connaissance, conception qui présente d'importantes conséquences pédagogiques, notamment pour l'apprentissage par problématisation, souligne M. Fabre (2009, p. 83 ; 2016, p. 98). L'élève n'arrive pas à l'école l'esprit vide mais avec sa culture faite de connaissances empiriques constituées et d'habitudes de pensée (Fabre, 2016, p. 92 ; 2013, p. 69). L'enseignant·e ne peut donc faire comme si cette culture première n'existait pas. Rien n'est plus faux donc, pour M. Fabre, que de qualifier la « psychanalyse de la connaissance » proposée par Bachelard de « coupure épistémologique[108] ». Cela signifierait ignorer les représentations des élèves. Au

[108] Dans son article de 2013 (p. 62 *et sq.*), consacré aux notions de rupture épistémologique et de travail sur les représentations dans le droit fil de la philosophie bachelardienne, M. Fabre explique que la tradition herméneutique de l'œuvre de Bachelard oscille entre deux versions : une interprétation « dure » qui lit la *Psychanalyse de la connaissance* à l'aune de la conversion platonicienne (il s'agit de se couper radicalement de l'opinion si l'on accéder au savoir véritable) ; une interprétation « molle » qui tente au contraire de rétablir une continuité entre opinion et savoir. M. Fabre, de son côté, explique qu'il n'est pas facile pour un interprète de la pensée de Bachelard de trancher entre ces deux versions, tant le vocabulaire utilisé par ce dernier est fluctuant : tantôt Bachelard parle de détruire l'opinion, tantôt ce dernier propose de manière moins radicale une « simple » décoloration de nos représentations naïves.

contraire, il faut travailler à la fois *avec* et *contre* elles ; construire de nouveaux savoirs exige de la pensée de rectifier sans cesse ce qu'elle croit savoir, croyances qui sont autant de pesanteurs et de résistances à la possibilité de poser les bons problèmes.

Passer outre ces opinions « naïves » ne serait de toute façon que contreproductif : chassez-les, elles reviendront au galop de manière encore plus primitive et irrationnelle, met en garde Bachelard (Fabre, *Ibid*.). On n'en finit donc jamais avec les obstacles ; aussitôt dénoués, aussitôt ils refont surface (*Ibid*., p. 71). C'est pourquoi la pensée rationnelle doit se garder de toute présomption : faire preuve de réflexivité consiste surtout à essayer de voir les obstacles de plus haut et de les voir venir (*Ibid*.). Ainsi, il ne s'agit pas tant d'accumuler des savoirs radicalement nouveaux que de modifier ceux que l'on possède déjà pour les fonder en raisons. En effet, ce qui compte n'est pas d'abandonner une représentation fausse pour une plus vraie, auquel cas on ne ferait que changer d'opinion ; ce qui compte, au contraire, c'est de troquer ses opinions pour des savoirs raisonnés (*Ibid*., p. 70). Accéder à de tels savoirs nécessite par conséquent un changement de culture (Fabre, 2019, p. 5), dimension sur laquelle nous reviendrons dans le quatrième chapitre à suivre quand nous évoquerons la fonction que les didacticien·ne·s des sciences ou de l'histoire réservent aux représentations des élèves dans le cadre d'un apprentissage par problématisation.

Dans cette perspective, « le constructivisme bachelardien n'est pas un constructivisme de maçon qui empile pierre sur pierre pour construire la maison » (Fabre, 2009, p. 83), autrement dit « la problématisation s'oppose à l'esprit d'inventaire » (*Ibid*., p. 115). Penser la pensée en termes de problématisation oblige en effet à renoncer à une conception de la connaissance comme un empilement de faits, une juxtaposition de savoirs, précise M. Fabre à la suite de Dewey et de Bachelard. Reprenant un exemple de Dewey, M. Fabre explique ainsi que, lors d'un incendie dans une pièce, le problème de celui qui s'y trouve n'est pas d'entreprendre un inventaire systématique des lieux, mais de sélectionner les données qui lui permettront de « sortir et de s'en sortir » le plus rapidement possible (Fabre, 2005, p. 57). Autre exemple souvent proposé également par M. Fabre : aucun médecin ne parviendrait à dresser un diagnostic pertinent en se contentant de faire l'inventaire de tous les symptômes du malade ou de réciter par cœur tous les syndromes des maladies (2016, p. 22) : seuls comptent aux yeux du docteur averti les symptômes pourvus de sens, c'est-à-dire ceux qui peuvent être rapportés à des règles d'association propres à tel syndrome, et ce faisant, lui permettent d'émettre des hypothèses explicatives en lien avec telle ou telle maladie.

Dans la lignée des travaux de Bachelard, M. Fabre nous met alors en garde contre les dangers de la « pensée plate » (2009, p. 104), non réflexive, éprise de listes énumératives. Elle ne se meut en effet que sur le plan de l'horizontalité (Fabre, 2017, p. 52). Elle peut bien singer un semblant de problématisation, elle demeure incapable de dresser une verticalité, plan de l'identification et de la mise en tension des données et des conditions. L'attitude de Bouvard et Pécuchet, les deux personnages du roman éponyme de Flaubert, illustre parfaitement selon M. Fabre (2019, p. 222) cette « impossibilité de la bi-dimensionnalité de l'enquête ». Fascinés par

l'érudition diabolique qui se cacherait dans les détails dérisoires, les deux copistes, cherchant à écrire la vie du duc d'Angoulême, renoncent en effet à leur projet car ils ne parviennent pas savoir si le duc avait les cheveux crépus ou non[109]… Une problématisation véritablement réflexive, au contraire, ne peut être que le propre d'une pensée bidimensionnelle pour qui « les informations s'enchainent à des raisons et les thèses apparaissent comme des solutions aux problématiques qui les fondent » (Bachelard[110], cité par Fabre, 2017, p. 53).

4.5.Plusieurs niveaux de réflexivité

Cette réflexivité de la pensée problématisante comprend plusieurs niveaux (Fabre, 2017, p. 56). Même si le problème de Phileas Fogg s'avère complexe et difficile à résoudre (pour le plus grand plaisir du lecteur du roman de Jules Verne d'ailleurs), les conditions qui président à la sélection des itinéraires et des moyens de transport les plus adéquats ne constituent qu'un « ensemble de règles d'action qui guident la recherche de solution » (Fabre, 2016, p. 26). La tâche de notre dandy anglais consiste « seulement » à prendre en compte ces règles et à les appliquer au mieux pour réussir son pari. Mais, poursuit M. Fabre (*Ibid*.), il existe des problèmes où le savoir des règles ne va pas de soi, soit parce que les conditions entrent en tension, soit parce qu'elles sont à inventer ; ainsi dans une enquête, un détective peut avoir à trancher des conflits d'interprétation reposant sur des tensions entre conditions : le meurtrier de Marie l'a-t-il assassinée parce qu'il l'aimait (condition liée au meurtre passionnel) ou parce qu'il en voulait à son héritage (condition liée au crime intéressé) ? Considérons alors deux suspects possibles : d'un côté, Pierre, fortuné, qui aimait Marie et de l'autre, Jacques, sans le sou, mais pas le moins du monde épris de Marie. On voit que retenir l'une ou l'autre des conditions n'est pas anodin car le choix de l'enquêteur peut conduire à condamner un innocent.

M. Fabre évoque d'autres problèmes où les conditions sont même à inventer : par exemple, un médecin peut rencontrer une maladie inconnue ; dans ce cas, il ne peut pas prendre appui sur les savoirs qu'il possède déjà pour relier les données cliniques entre elles et inférer des hypothèses mais il doit identifier de nouvelles règles d'association de symptômes pour donner sens à la maladie observée et gagner en généralité (en accédant par exemple à des connaissances proprement biologiques, permettant d'identifier les éléments pathogènes en cause). M. Fabre mentionne enfin un dernier niveau de problématicité des conditions dans lequel « les conditions ne sont plus seulement considérées comme des outils de résolution de problème mais sont prises elles-mêmes comme objet d'étude » (2016, p. 26) : « elles deviennent des objets de pensée en elles-mêmes et pour elles-mêmes » (2017, p. 57). M. Fabre illustre ce dernier niveau de réflexivité à l'aide du théorème de Thalès : cette règle de proportionnalité entre triangles semblables inventée par le savant grec n'est pour lui qu'un outil lui servant à résoudre le problème du calcul de la hauteur des pyramides ; Euclide, lui, s'empare de cet outil

[109] Pour une analyse détaillée des apories avec lesquelles Bouvard et Pécuchet se débattent, se reporter à : Fabre, M. (2003). Bouvard et Pécuchet ou l'impuissance à problématiser. *Le Télémaque*, *24*, 137-154.
[110] Bachelard, G. (1970). *Le Rationalisme appliqué*. France : J. Vrin (p. 14).

pour le thématiser, la similitude entre triangles devenant alors un cas particulier d'une proposition plus générale formalisée dans le livre des *Éléments*. Ce passage du *problème* au *théorème* permet ainsi au savoir des conditions de gagner en puissance heuristique, explique M. Fabre : la thématisation opérée par Euclide sert en effet, encore aujourd'hui, à construire et à résoudre de nouveaux problèmes autres que celui de la hauteur des pyramides (2016, p. 27).

4.6.Conséquences en termes d'apprentissage de la problématisation

Même si l'objet de ce chapitre n'est pas encore de s'intéresser à la dimension didactique de la problématisation, signalons d'ores et déjà que, selon M. Fabre (*Ibid*.), la prise en compte de ces degrés de réflexivité (de la seule utilisation d'une règle à l'invention d'une nouvelle condition et à sa thématisation) est importante pour réguler l'apprentissage par problèmes.

Certes ces différents niveaux, dont les bornes sont respectivement les routines qui n'exigent aucune prise de conscience et la formalisation, sont à penser dans un *continuum* : dans tous les cas de figure présentés, il y a bien une raison qui veille et surveille l'articulation des données et des conditions, vigilance de la pensée qui est au cœur même du processus de problématisation et de son apprentissage (Fabre, 2017, p. 58). Mais il appartient à l'enseignant·e de décider en fonction des compétences des élèves et du savoir en jeu ce qui prime : l'invention d'un procédé, son utilisation ou sa compréhension. Ainsi, pour approcher le théorème de Thalès, le professeur de mathématiques, souligne M. Fabre (2016, p. 27), peut imaginer une situation-problème concrète qui ressemble à celle rencontrée par Thalès au pied de ses pyramides. Cette proposition, aussi pertinente soit-elle pour faire comprendre le sens du savoir en question, mérite néanmoins d'être interrogée car l'enseignant·e « ne doit pas oublier que l'important n'est pas d'inventer un procédé, mais de comprendre un théorème » (*Ibid*.).

En fonction des situations d'apprentissage, à charge donc pour l'enseignant·e de décider quel niveau de réflexivité il souhaite que ses élèves mettent au travail du point de vue de la verticalité du processus de problématisation. De même, il doit réfléchir à son orientation sur l'axe horizontal : dans certains problèmes, c'est le travail sur la solution qui peut s'avérer le plus fructueux ; dans d'autres, prime bien davantage la construction des conditions. Ainsi dans une dissertation de philosophie peu importe la conclusion à laquelle parvient l'élève, ce qui compte, ce sont les arguments avancés pour défendre son raisonnement (*Ibid*.).

5. La dimension heuristique de la problématisation

Comme nous l'avons déjà précisé, nous allons développer longuement ce dernier critère permettant de caractériser une problématisation véritable. En effet en lien avec celui-ci, nous allons détailler la question des savoirs et du langage, question essentielle pour le paradigme de la problématisation dans sa dimension générique comme spécifique. Pour ce faire, nous

continuerons à faire appel aux travaux de M. Fabre mais nous proposerons également notre propre lecture de ceux de Deleuze et de Meyer.

5.1.Problématisation, recherche et savoirs

Avoir un problème signifie que l'on ne possède pas encore la réponse immédiate à la question que l'on se pose, ce qui signifie donc que la problématisation est intimement liée à la recherche (Fabre, 2016, p. 27). En effet, « La connaissance n'est possible que parce l'esprit se porte toujours au-delà, ailleurs, en avant » (Fabre, 2005, p. 55). Néanmoins, comme nous l'avons déjà évoqué lorsque nous avons détaillé le premier critère définissant une problématisation véritable, il s'agit de partir à la recherche de ce que l'on ne sait pas encore en prenant appui sur ce que l'on sait déjà, du moins que l'on considère comme ne faisant pas question le temps de l'enquête. Le dernier critère retenu par M. Fabre pour définir une problématisation véritable nous conduit à nouveau à mettre en évidence combien la question de la problématisation est intimement liée à celle du savoir et des savoirs.

Construire un problème, nous l'avons vu, consiste en effet à identifier des données et à les articuler entre elles pour inférer des hypothèses de solution, inférences régulées par une série de règles conditionnelles, de systèmes de signification (rendant possible la significativité des données), c'est-à-dire par un corps de savoirs des normes. Ces nécessités sont parfois à (ré)inventer comme nous l'avons souligné quand elles aussi font question (conflit de conditions ou conditions inopérantes). La construction d'un problème implique donc le recours à des savoirs déjà-là et éventuellement à des savoirs nouveaux (qu'il conviendra de thématiser tels quels dans une perspective d'apprentissage). Les hypothèses formulées, si elles s'avèrent explicatives, vont avoir force de solutions, solutions qui constitueront également de nouveaux savoirs. Ces savoirs pourront alors servir à poser et construire de nouveaux problèmes. Problématiser consiste donc à rechercher et générer des savoirs nouveaux, génération qui rend possibles à son tour de nouvelles recherches.

5.1.1. Trancher le nœud du dilemme du Ménon pour penser la possibilité de la recherche

S'intéresser à la question du savoir, c'est d'ailleurs se demander comment celui-ci progresse, comment des savoirs nouveaux sont possibles : « lorsque l'on s'interroge sur la science, on se trouve confronté d'emblée au problème de la progression du savoir scientifique. Dans la mesure où la science est un savoir parmi d'autres […], cela revient à se demander comment le savoir, en général, peut progresser » (Meyer, 1979, p. 17).

Or, M. Fabre comme M. Meyer montrent que la philosophie occidentale de l'Antiquité au début du vingtième siècle a singulièrement peiné à penser la recherche et la progression du savoir. Cette difficulté se trouve thématisée dès les origines par Platon dans *Le Ménon* sous la forme du paradoxe suivant : il faut savoir ce que l'on cherche sinon on ne pourrait pas le

chercher, mais à quoi bon se mettre à chercher ce que l'on sait déjà ? M. Meyer fait de ce paradoxe et des difficultés de la pensée philosophique à le résoudre un des points de départ de sa proposition de problématologie.

M. Meyer montre en effet que Platon et ses successeurs (Aristote, Descartes, Kant jusqu'à Frege et Russel) ne sont pas parvenus à résoudre ce paradoxe parce qu'ils n'ont pas su/voulu distinguer le savoir des questions de celui des réponses, le savoir des problèmes de celui des solutions. Poser un problème, c'est savoir que quelque chose fait problème pour moi ; ce savoir guide ma recherche, je sais ce que je cherche. Ainsi « le questionneur, de par la compréhension qu'il a de la question à résoudre, connait les conditions qui font de tel énoncé une réponse à sa question ou non, il connait les conditions de vérité des réponses possibles en comprenant la question pour laquelle celles-ci sont proposées comme réponses » (M. Meyer, *Ibid.*, p. 203). Si je me demande où sont mes clés (exemple proposé par M. Fabre, 2007, p. 71), je sais que je ne suis pas en train de chercher mes lunettes. Ainsi savoir quel est mon problème oriente et régule ma recherche en me permettant d'anticiper la solution à la fois en termes de forme (Où ?) et de contenu (Quoi ?) : je dois trouver où sont mes clés et ne pas chercher autre chose. Mais ce savoir de ce que je cherche n'est pas encore proprement celui de la solution puisque j'ignore bien où réside ce que j'ai perdu. Le savoir de la question diffère donc bien de celui de la réponse. Ne pas poser cette différence *problématologique* entre ces deux types de savoir condamne par avance toute possibilité de dénouer le dilemme posé par Ménon, postule M. Meyer.

5.1.2. Passer d'une conception propositionnelle à une conception problématologique du savoir

Si, depuis la philosophie platonicienne jusqu'au début du XX^{e} siècle, il n'a pas été possible de penser la recherche et la production d'un savoir nouveau, c'est justement parce que Platon et ses successeurs, selon M. Meyer, se sont refusés à penser le questionnement, et par là-même, le savoir des questions, en termes de positivité. Même si la maïeutique socratique est souvent considérée comme la forme même du questionnement, force est de constater selon M. Meyer que cette dernière n'a été finalement pensée que comme pratique, le questionnement n'ayant jamais été théorisé comme tel :

> Socrate est considéré à juste titre comme le père de la philosophie occidentale en ce qu'il a érigé l'interrogativité comme valeur suprême de la pensée. Cette idée n'a pas survécu et sa disparition a donné naissance, à la place à l'ontologie et au *logos* du modèle propositionnel. **Le questionnement s'est vu alors mis au service de l'entité souveraine, la proposition, qu'on a cessé d'appeler réponse**. Le questionnement, relégué au rang d'accessoire rhétorique ou psychologique, a peu à peu disparu de la scène philosophique, encore qu'il n'en ait jamais été le thème à proprement parler. Avec Socrate, ce qui s'éclipse est plus une pratique qu'une réalité conçue comme fondamentale. À vrai dire, l'interrogation ne fut et ne put être théorisée comme telle (Meyer, 2008a, p. 71, souligné par nous).

Ce propos de M. Meyer, articulant les termes de « questionnement », de « proposition » et de « réponse », condense la thèse qui réunit les quatre philosophies du problème convoquées

par M. Fabre pour fonder le paradigme de la problématisation et de son apprentissage. Pour Dewey, Bachelard, Deleuze ou Meyer en effet, il n'y a de savoir authentique que comme réponse à un problème (Fabre, 2016, p. 67), « le problème défini[ssant] les conditions de possibilité du savoir (Fabre, 1999, p. 20). Les élèves peuvent bien apprendre que « la Terre tourne autour du soleil » ou que « le personnage d'un récit agit avec des motivations », ces « savoirs » restent de simples croyances propositionnelles tant qu'ils n'ont pas accédé aux raisons qui les fondent. Selon Bachelard, rappelle M. Fabre (2016, p. 68), une véritable culture scientifique ne peut pas se limiter à des « savoir que » (régime de *l'assertorique*), autrement dit à des informations juxtaposées les unes aux autres ; « le sens de la culture », au contraire, consiste à éliminer progressivement la contingence du savoir (2019, p. 220), c'est-à-dire à relier ces informations à des raisons qui leur donnent sens, à « savoir pourquoi » (régime de *l'apodictique*).

Or, le sens commun, comme les philosophies ou les épistémologies qui ont évacué de la raison le questionnement, présentent le savoir comme un ensemble de propositions plus ou moins indépendantes et qui semblent contenir leur sens en elles-mêmes. M. Meyer qualifie une telle conception du savoir de *propositionnalisme*. Ainsi la proposition « la Terre tourne autour du soleil » parait valoir pour elle-même alors qu'elle ne peut être véritablement comprise que si on la relie au problème qui la justifie. Dans la conception *problématologique* de la pensée, de la connaissance et du langage proposée par Meyer, ces propositions doivent être considérées comme des réponses à des problèmes ; les considérer comme autosuffisantes revient à occulter leur caractère de réponses : « Une réponse à une question, une fois trouvée, supprime la question : celle-ci est résolue, elle ne se pose plus. La réponse vaut pour elle-même, et il est alors aisé d'oublier qu'elle a été réponse, donc qu'il y a eu question, et qu'elle n'est pas qu'un simple jugement » (Meyer, 2008a, p. 213).

5.1.3. Passer d'une épistémologie de la justification à une épistémologie de la recherche

Selon les théories du problème, le « vice » de la philosophie occidentale a consisté à fonder l'image du savoir sur celle de « la science constituée », explique M. Fabre (2007, p. 75), « c'est-à-dire sur l'ensemble des questions résolues, l'ensemble des faits vrais. On ne voit alors que le résultat et non l'activité de production. Et on met toujours l'accent sur la justification de ces résultats ». La production du savoir scientifique est donc pensée en termes de démonstration et de justification. Commentant la conception aristotélicienne du savoir scientifique, envisagé par le philosophe grec comme seul savoir pouvant être qualifié de vrai, M. Meyer (2008a, p. 111) explique que, selon Aristote en effet, « le savoir porte sur ce dont on possède la démonstration ou dont on a admis la démonstration ». Cette démonstration est de nature syllogistique, raisonner consistant à mettre en relation des jugements vrais. La science, dans une perspective aristotélicienne, « n'a [donc] pas affaire à des alternatives, à des problèmes dont on discuterait le pour et le contre, mais elle établit la vérité d'une proposition par démonstration, précisément en dehors de toute alternative et à partir de l'indubitablement

connu » (*Ibid*., p. 113). Une conclusion démontrée ne peut par conséquent qu'être vraie puisqu'elle ne peut prendre appui que sur des prémisses nécessaires ; dans ces conditions, « avoir la science, c'est ne pas pouvoir *ne pas* concéder une conclusion » (*Ibid*.). La conception aristotélicienne, selon M. Meyer, ne résout donc en rien le dilemme du *Ménon* même si telle était pourtant l'intention d'Aristote (*Ibid*., p. 111). Au contraire, la science, telle que la pense Aristote, « se soucie seulement d'exposer les faits déjà sus. Elle ne décrit pas ce que font les savants, ni ce qu'ils devraient faire pour acquérir leur connaissance. Elle n'est qu'un modèle formel d'enseignement et de présentation du savoir » (J. Barnes[111], cité par M. Meyer, 2008a, p. 112).

Une telle conception propositionnelle du savoir prend sa source dans la manière dont l'on envisage la possibilité pour le langage de dire les choses. Pour Aristote, c'est le jugement qui permet de dire ce qui est, jugement qui s'énonce sous forme de proposition. Celle-ci résulte de la combinaison de concepts selon la structure fondamentale « nom + verbe » ou « sujet (copule) prédicat ». Si penser, parler, c'est juger, ce qu'aucune philosophie du problème ne remet en cause, c'est la manière dont Aristote, et même la philosophie analytique bien après lui, pense la prédication qui est à l'origine de son impossibilité à dépasser le paradoxe du Ménon. C'est pourquoi Dewey, Deleuze et Meyer proposent d'envisager la proposition logique de manière radicalement nouvelle, sans quoi, selon eux, il est impossible de faire du problématique, de l'incertain, du douteux, une positivité. M. Fabre s'attache donc à détailler dans plusieurs ouvrages comment ces trois penseurs du problème revitalisent la proposition logique.

5.2.Problématisation et langage

Aristote ontologise le jugement et la proposition, ce qui n'est pas étonnant dans le cadre d'une philosophie antique qui doit faire face à l'épineuse question de trouver comment dire l'être. Si l'Être est par nature un et indivisible, le dire conduit en revanche à l'ouvrir à la pluralité ; il peut être ceci ou cela, il n'est donc plus un, mais pluriel et donc impossible à penser : comment dans ces conditions imaginer que l'on puisse connaitre et dire quelque chose qui n'est pas ? Aristote tranche cette question en posant le sujet de la proposition comme étant hors question, comme ce qui ne se discute pas (Meyer, 2008a, p. 127). Le sujet est substance, ὑποκείμενον, il est ce qui est, tandis que l'accidentel est refoulé du côté du prédicat. Si la proposition est vraie, c'est que le prédicat dit l'être comme il est. Si elle est fausse, ce n'est pas que l'être n'est pas, mais c'est que le prédicat ne sait pas dire l'être comme il est vraiment. Les meubles de la pensée et du langage semblaient donc sauvés par la logique aristotélicienne.

[111] Barnes, J. (1975). *Articles on Aristotle*. Royaume-Uni : Duckworth (p. 77).

5.2.1. La proposition logique selon Dewey : quand le jugement devient la conclusion d'une enquête

Dewey transforme cette conception du langage et de la pensée en faisant du jugement la conclusion d'une enquête, ce que M. Fabre s'attache à montrer dans trois de ses ouvrages, *Philosophie et pédagogie du problème* (2009), *Éducation et Humanisme. Lecture de J. Dewey* (2015) et *Éducation et (post)vérité. L'épreuve des faits* (2019). Dewey rappelle qu'il ne faut pas oublier l'origine judiciaire du jugement (Fabre, 2009, p. 47) ; dans un tel cadre, ce dernier est en effet un acte d'autorité qui permet de trancher un différend après une délibération au cours de laquelle, après avoir écouté les différentes parties, on évalue le pour et le contre. Ce rappel de l'origine juridique du jugement permet de débusquer l'hypostasiation à l'œuvre dans la conception traditionnelle de la proposition ; on oublie en effet que celle-ci est foncièrement l'énoncé d'une conclusion. Affirmer, pour l'enquêteur, que « Pierre est l'assassin » n'est possible qu'après enquête. Le sujet « Pierre » et le prédicat « assassin » ne constituent pas deux entités extérieures l'une à l'autre que le jugement aurait à relier (Fabre, 2009, p. 48). En réalité sujet et prédicat se co-déterminent progressivement au cours de l'enquête, laquelle s'ordonne précisément à la question de savoir s'il y a bien eu assassinat, qui peut être l'assassin et si c'est Pierre qui est l'assassin. La copule « est » ne désigne donc plus une simple relation statique entre deux termes, elle marque la correspondance fonctionnelle du sujet et du prédicat (Fabre, 2015, p. 85). Ainsi dire que Pierre est l'assassin signifie en réalité que l'enquête a permis de montrer que c'est bien Pierre qui est l'assassin.

La perspective pragmatiste de Dewey le conduit ainsi à « repenser le statut des propositions, des principes et des raisonnements dans un sens fonctionnel » (*Ibid*., p. 86). La validité de la proposition ne repose plus alors sur le fait d'être vraie ou fausse (Fabre, 2009, p. 52 ; 2019, p. 60) ; son évaluation se fait désormais à partir de critères heuristiques : fait-elle progresser ou non l'enquête ? « Dès lors, la vérité n'est pas quelque chose que nous découvrons, mais quelque chose que nous devons faire » (Fabre, 2015, p. 74) car toute vérité dépend d'un processus de problématisation dont elle est l'aboutissement (*Ibid.*, p. 276). Aucune assertion ne peut donc être dite vraie en dehors d'une enquête car une assertion proférée en dehors de tout questionnement n'aurait aucune signification (Fabre, 2009, p. 53). Sa valeur provient du contexte problématique dans lequel elle s'inscrit et du rôle fonctionnel qu'elle peut y remplir (question, donnée, condition ou solution). Le pragmatisme de Dewey par conséquent n'est nullement un relativisme (Fabre, 2015, p. 276) : celui-ci ne postule pas qu'un jugement puisse être tantôt vrai, tantôt faux ; il n'a tout simplement pas de sens en dehors d'un contexte de questionnement. Si toute enquête apparait révisable quant à sa démarche ou ses conclusions, ce qui ruine définitivement en effet toute prétention à détenir la vérité, Dewey ne renonce pas à l'idée de vérité comme norme et horizon de l'enquête, souligne en effet M. Fabre (2019, p. 81).

En revanche, selon M. Fabre (2006 b, p. 23), il faut reconnaitre que le pragmatisme de Dewey n'en est pas moins audacieux voire provocateur en permettant de trancher le nœud du paradoxe de Ménon, incarné par la conception propositionnelle du savoir ; en effet, Dewey

postule que du douteux, du problématique peut sortir le vrai (M. Fabre, 2009, p. 55) car « il ne saurait y avoir de certitude de départ » (*Ibid*., p. 43). L'illusion d'un savoir sûr et vrai en soi repose en réalité sur « un fétichisme épistémologique » qui fait que « les conclusions des enquêtes passées y prennent l'allure de propositions indépendantes, valant par et pour elles-mêmes et immédiatement réutilisables » (*Ibid*.). La théorie de l'enquête proposée par Dewey est donc politiquement engagée, précise M. Fabre (*Ibid*., p. 38) dans la mesure où « son entreprise vise à dégonfler l'emphase de la théorie de la connaissance » et ce faisant, effraie tant les totalitarismes (Fabre, 2019, p. 236). Dewey se méfie en effet de toute hypostasiation de la pensée qui, sous couvert des majuscules attribuées aux concepts, finit par ériger la division de la théorie et de la pratique, et ce faisant, classe et isole les individus comme on le voit avec la division platonicienne entre intellectuels, guerriers et travailleurs.

5.2.2. La proposition logique selon Meyer : quand les réponses (re)deviennent questions

Meyer souligne lui aussi l'importance du contexte qui, seul, permet de donner un sens à une proposition en permettant à l'interlocuteur ou au lecteur à qui cette proposition est destinée de déterminer quelle peut être la question à laquelle cette proposition répond. Pour Meyer en effet, le langage est foncièrement duel, marqué par la différence question-réponse, différence caractérisée par le philosophe de « problématologique ». Cette différence *problématologique* est ce qui rend possible le langage « en ce que ce dernier répond à la problématique humaine, dont l'interaction dialogique est une dimension essentielle » (Meyer, 2005, p. 21).

La différence *problématologique* se matérialise dans l'opposition de l'explicite et de l'implicite (Meyer, 2008a, p. 209) ; les réponses se disent explicitement, c'est leur but, tandis que les questions auxquelles elles sont réponses s'évanouissent dès qu'elles sont résolues ; ces questions relèvent donc de l'implicite. Les réponses, devenues autosuffisantes, sont qualifiées par Meyer d'*apocritiques* (« résolutoires », de ἀπόκρισις qui signifie « solution » en grec (*Ibid*., p.10)). Néanmoins, le sens d'une réponse peut m'échapper. M'interroger sur sa signification, c'est essayer de construire le problème dont elle est réponse, c'est afficher que la réponse fait question, c'est pointer du doigt sa dimension *problématologique*. Une proposition est donc à la fois réponse *apocritique* (réponse qui a répondu à une question, mais qui, par le fait même de répondre, a absorbé sa dimension responsive) et réponse *problématologique* (réponse qui fait question sur ce dont il est question).

Une réponse, prise dans sa dimension *problématologique*, est par conséquent renvoi à une question, un problème (Meyer, 2001, p. 39). « Par question, il faut [en effet] entendre problème, et non pas [nécessairement] phrase interrogative », précise M. Meyer (2008a, p. 208), « comme lorsqu'on dit « traiter une question » pour dire « traiter un problème » ou encore que l'on parle de « ce dont il est question » pour faire allusion au problème à envisager ». Pour se faire une idée plus juste de ce qu'il faut comprendre par *question*, il faut donc penser à des expressions comme « une question de vie ou de mort », « une question d'argent » ou « faire

l'état de la question » (*Ibid*., p. 210), expressions qui montrent qu'il est possible de distinguer entre « ce qui est en question » et un fait de langue telle que la phrase interrogative. Dans ces différentes expressions, aucune forme linguistique (affirmative, négative, interrogative, injonctive) n'est en effet privilégiée. La distinction opérée par M. Meyer entre question et réponse est donc d'ordre philosophique et non syntaxique. De toute façon, précise M. Meyer, il existe des questions qui sont en réalité des affirmations car elles ne sont en fait que des questions rhétoriques (« Pierre n'est-il pas malhonnête ? ») ou des ordres déguisés par convenance sociale (« Voulez-vous me passer le sel ? »). Par conséquent, affirmer qu'une proposition est question ou réponse n'est pas pour Meyer une affaire de linguistique mais signifie simplement que toute activité discursive est foncièrement un processus de questionnement (*Ibid*., p. 208).

De quelle question alors une réponse est-elle le renvoi ? M. Meyer répond qu'à première vue il pourrait s'agir de la question qu'elle résout (2005, p. 21). Mais si elle la résout, elle n'a alors qu'une seule fonction, celle d'être réponse *apocritique*. Reformuler la question initiale ne ferait que la dupliquer. « Dès lors, la question à laquelle la réponse renvoie (problématologiquement) diffère de celle qu'elle résout (apocritiquement) » (*Ibid*.). Une réponse problématologique n'apparait donc comme telle que dans un « processus second » (2008a, p. 213). Une proposition, en tant que réponse apocritico-problématologique, renvoie ainsi à *deux* questions au moins, double renvoi qui fonde, selon M. Meyer, la nature dialogique du langage et de toute pensée : « il est ainsi dans la nature du *logos*, parce que tissé de questions et de réponses, de soulever des questions autres que celles qu'elles résolvent, différence problématologique oblige. C'est de cette réalité, de cette possibilité, qu'est issue l'inférence et le raisonnement en général » (2008b, p. 168).

Mais qu'une proposition soit par nature apocritique et problématologique n'implique en rien *de facto* qu'une nouvelle question surgisse immédiatement une fois disparue celle que cette proposition résout (2005, p. 21). Pour qu'apparaisse une question nouvelle, il faut nécessairement une médiation : quelque chose qui apparaisse comme *problématique* (qui révèle qu'une proposition qui n'était que réponse, fait néanmoins potentiellement question) et un médiateur de l'émergence de ce *problématique*, un « contexte » dialogique dans lequel se trouvent au moins deux questionneurs ; l'un pour lequel la proposition est réponse sans plus, l'autre pour lequel elle fait problème. Notons que tout « je » peut devenir un « il » qui interroge l'apocriticité de sa réponse car tout « je » n'est autre « que celui qui s'interroge au détour de chacun de ses actes, de chacun de ses gestes, de chacune de ses pensées : il y est en question car, pour dire, pour faire, pour penser, il faut à chaque fois avoir une question en tête par laquelle nous sommes impliqués en tout cela » (2008a, p. 218).

Illustrons l'argumentation de M. Meyer à l'aide de l'analyse de la phrase « Napoléon a été vaincu à Waterloo » proposée par M. Fabre (2016, p. 55-56). Précisons que cet exemple est directement emprunté au philosophe belge qui y a souvent recours dans différents ouvrages (M. Meyer, 2001, p. 45 ; 2008a, p. 215 par ex.). Le destinataire de cette proposition peut avoir

l'illusion de la comprendre même s'il ignore le contexte dans laquelle elle a été écrite ou prononcée, car, à première vue, les référents dont il y est question (un individu qui a été empereur des Français, une ville de Belgique) paraissent faciles à identifier. De même, la signification du verbe « vaincre » semble se donner aisément. Néanmoins, précise M. Fabre (S. Charbonnier, *Entretien avec M. Fabre*, 2017, p. 108), tant que ce destinataire ne sait pas dans quel contexte, c'est-à-dire par qui et dans quelle intention cette proposition a été produite, il n'en connait pas véritablement le sens car il ne sait pas à quel problème elle fournit une réponse : s'agit-il d'un énoncé dans un livre d'Histoire ? « Le problème auquel cette phrase répondrait serait alors probablement de savoir quand Napoléon a été vainqueur et quand il a été vaincu » (*Ibid*.). Mais cette proposition pourrait très bien avoir été échangée entre deux résistants : elle pourrait dans ce cas valoir comme une réponse au problème de retrouver l'espoir dans la France occupée. Elle signifierait alors « Battez-vous ! Cela en vaut la peine, les tyrans finissent toujours par être vaincus ».

Sans la restitution de son contexte, qui permet de faire apparaitre sa dimension *problématologique*, ce que veut dire une proposition reste par conséquent indécidable. Autrement dit, les propositions isolées n'existent pas en réalité (Meyer, 2001, p. 32-33). Elles ne sont jamais séparables de celles qui les précédent. Quand bien même une seule proposition serait énoncée, cette dernière s'inscrit malgré tout à l'intérieur d'un contexte où d'autres propositions sont apparues antérieurement et rapport auxquelles cette proposition est produite comme réponse, exactement comme dans les dialogues. C'est pourquoi, selon M. Meyer, « tout cela rend plutôt illusoire le souci traditionnel de retrouver la signification, la vérité, la référence, ou simplement la validité empirique dans une seule phrase, comme si, dans sa structure même, elle *devait* renfermer tous ces éléments » (*Ibid*., souligné par l'auteur). Se demander comme Frege ou Russel si la proposition « le roi de France est chauve » est vraie ou a un sens n'a donc guère de sens pour M. Meyer. Si on attribue une pertinence à une telle question, c'est que l'on s'agrippe à l'idée (celle qui prévaut depuis Aristote) que les propositions forment chacune des totalités indépendantes, comme l'a mis en évidence Dewey. Or, « le vrai ne peut provenir que d'une recherche préalable et n'a de sens que pour la question qui l'a fait surgir ou pour celle qui la resitue » (Meyer, 2008a, p. 219).

Ainsi pour M. Meyer, dans la lignée des travaux de Dewey, même s'il ne fait pas directement référence à ce philosophe, tout savoir, empirique ou scientifique, s'exprime sous forme de propositions qui n'ont de sens que si on les relie à un contexte d'enquête où leur statut de réponse est soumis à la question : « le problème de l'extension cognitive est lié à la question du sens, de la signification, dans la mesure où ce qui est recherché est une réponse à un problème donné, et que toute réponse a un sens » (Meyer, 1979, p. 291). Certes, on peut estimer réductrice la fresque historique que dresse M. Meyer de la pensée occidentale dans bon nombre de ses ouvrages (Fabre, 2009, p. 265) ; néanmoins, sa lecture du refoulement du problème par les différentes théories de la connaissance permet de comprendre la naturalisation des savoirs scolaires à l'œuvre au sein de l'École (*Ibid*.), dimension que nous aborderons plus loin.

Nous avons longuement détaillé la vision problématologique du savoir et du langage proposée par M. Meyer car, si elle aide à mieux cerner les fondements du paradigme de la problématisation, elle constituera également la base de notre proposition de séquence didactique dans la quatrième partie de notre thèse. Nous verrons alors qu'il est possible d'envisager les processus de compréhension-interprétation (ainsi que ceux relatifs à l'appréciation ; cf. J.-L. Dufays, 1994/2010, 2019) comme des processus liés à la (re)construction de la ou des questions figurée(s) par le texte lu (Meyer, 2001). Signalons d'ailleurs d'ores et déjà qu'une telle vision « problématologique » de la lecture littéraire, comme celle défendue par M. Meyer, s'inscrit dans le prolongement des propositions de Gadamer et Jauss qui, eux aussi, ont envisagé l'activité herméneutique comme une activité de questionnement (aspect que nous traiterons dans les parties III et IV de notre thèse).

J. Dewey et M. Meyer, comme le met en évidence M. Fabre, montrent donc que les questions les plus fondamentales en termes de savoirs ne sont plus celles du vrai ou du faux mais celui de leur *sens*, c'est-dire de leur *pertinence*, en tant que réponses contextualisées par des problèmes, et de leur pouvoir heuristique à faire avancer la recherche. Cette question du sens est inscrite au cœur même de la pensée deleuzienne : à l'instar de celle de Dewey et Meyer, elle revisite de manière radicale la proposition logique et ce qui fonde sa « vérité ».

5.2.3. La proposition logique selon Deleuze : quand la logique de la vérité doit céder le pas devant la logique du sens

Selon M. Fabre (2017, p. 71), « l'enjeu de la problématisation apparait bien chez Gilles Deleuze qui oppose problématologie et image dogmatique de la pensée ». En effet, explique M. Fabre dans de nombreuses pages consacrées à ce philosophe (cf. 1999 et 2009 notamment), l'image dogmatique de la pensée est la cible par excellence de Deleuze, qui emprunte, ce faisant, les mêmes pas que ceux de Nietzsche : pour ces penseurs de la modernité, est dogmatique toute pensée qui ne parvient pas à s'extraire de la pensée commune, même si elle prétend le contraire, comme la pensée philosophique qui, bien loin de prendre ses distances avec la *doxa*, ne fait en réalité que la seconder (Fabre, 2009, p. 135). Au contraire, d'après M. Fabre (2017, p. 71), « Deleuze s'efforce de cultiver une image de la pensée comme étonnement, ouverture à l'étonnement et à l'invention, foncièrement hostile à l'idée de sens commun », ce que nous allons montrer en prenant appui à la fois sur notre propre lecture de l'ouvrage *Logique du sens* (1969) ainsi que celle opérée par M. Fabre.

L'image dogmatique de pensée, toute orthodoxe qu'elle est – structurée autour de l'idée que penser, c'est bien penser, c'est penser de manière « droite » (Fabre, 2009, p. 137) – s'ancre pour Deleuze, à l'instar de M. Meyer, dans le propositionnalisme qui n'a de cesse de privilégier le plan de la vérité et des solutions. Dans cette optique, une proposition n'a de sens que parce qu'elle est vraie et elle n'est vraie que parce qu'elle est adéquate au réel, parce qu'elle dit ce qui est conforme au réel. Même les logiciens modernes, tels Frege, Russel ou Carnap, n'ont pas su, pour Deleuze, rompre avec cette idée de la vérité comme adéquation (*Ibid*., p. 142). La vérité

d'une proposition, dans une conception propositionnaliste du langage, est donc ce qui fonde son sens. Deleuze, revisitant la proposition logique dans une perspective problématologique, opère un renversement : c'est la production de sens qui va déterminer la vérité d'une proposition et ce sens réside dans le problème que la proposition pose implicitement. Ainsi quand Deleuze affirme que le sens d'une proposition est extra-propositionnel, « il veut dire que la proposition tire son sens du problème auquel elle répond dans un contexte problématique déterminé » (Fabre, 2017, p. 73).

Pour Deleuze, le sens s'identifie en effet au *problématique*, à ce qui fait problème. De manière « classique », « tirant la leçon des philosophes du langage, de Frege à Wittgenstein en passant par Husserl et Russel » (Fabre, 1999, p. 59), Deleuze, dans son ouvrage *Logique du sens*, distingue bien trois dimensions de la proposition : la référence (ou dénotation), la signification et la manifestation. Soit un énoncé tel que « Ouvrez la porte » (exemple proposé par M. Fabre, 2009, p. 147), ce dernier renvoie d'abord à un état de choses, à un évènement du monde : c'est sa valeur indicative ou désignatrice, sa dimension de *référence* (Fabre, 1999, p. 60). On comprend que cette dimension est souvent celle qui est privilégiée par rapport aux deux autres (Fabre, 2009, p. 147). En effet, le premier réflexe de l'interlocuteur n'est-il pas de tourner les yeux vers la porte pour vérifier qu'elle est bien ouverte ? Du point de vue de sa référence, la proposition sera donc dite vraie si l'évènement auquel elle renvoie est effectif (la porte est ouverte) ou non.

Alors que la référence articule la proposition aux objets dont elle parle, la *signification* concerne le rapport des mots aux concepts et aux liaisons entre concepts (Fabre, 1999, p. 60). Ainsi pour vérifier si la porte est bien ouverte, l'interlocuteur doit savoir ce qu'est une porte (ce n'est pas une fenêtre, elle tourne sur des gonds, etc.). La signification est donc ce qui rend possible la proposition susceptible de vérité ou de fausseté. Mais toute proposition se présente également comme la *manifestation* « des croyances, des sentiments, des attitudes de celui qui l'exprime » (Fabre, 2009, p. 148). L'interlocuteur est ainsi en droit de se demander pourquoi le professeur exige d'ouvrir la porte alors qu'il fait déjà froid dans la salle : obéit-il à un décret en vigueur ? A-t-il de la fièvre ?

Comme l'explique M. Fabre (1999, p. 60), ces trois dimensions permettent de situer la proposition sur un axe de subjectivation (la manifestation qui traduit la distance de l'énonciateur vis-à-vis de son discours), un axe d'objectivation (la référence qui rapporte le discours au monde) et un axe de conceptualisation (la signification qui situe théoriquement ce discours). L'auteur de *La Logique du sens* montre qu'aucune de ces dimensions n'est plus fondamentale que l'autre pour donner le sens d'une proposition : la manifestation est bien première dans l'ordre de la parole car elle est nécessairement prise en charge par un sujet. Néanmoins, c'est la signification qui prime dans l'ordre de la langue car sans signifiés stables, que comprendre de ce que me dit mon interlocuteur ? Enfin, sans référence au monde, que mon interlocuteur aurait-il à dire ? Ne serait-il pas tout simplement réduit au silence ? (*Ibid*., p. 61). C'est pourquoi « de la désignation à la manifestation, puis à la signification, mais aussi de la signification à la

manifestation, nous sommes entrainés dans un cercle qui est celui de la proposition » (Deleuze, 1969, p. 27). Par conséquent, Deleuze fait du sens une quatrième dimension de la proposition ; une dimension spéciale car à la fois référence, signification et manifestation et rien de tout cela en même temps : « D'une part, il [le sens, l'exprimé] n'existe pas hors de la proposition qui l'exprime. L'exprimé n'existe pas en dehors de son expression. C'est pourquoi le sens ne peut pas être dit exister, mais seulement insister ou subsister. Mais d'autre part, il ne se confond nullement avec la proposition, il a une « objectité » tout à fait distincte. L'exprimé ne ressemble pas du tout à l'expression (*Ibid.*, p. 33) ».

Qu'est-ce alors que le sens, « cet incorporel à la surface des choses, entité complexe irréductible » aux trois dimensions de la proposition (*Ibid.*, p. 30) ? « [L]e monde du sens a pour statut le *problématique* » (*Ibid.*, p. 127, souligné par Deleuze). Dans la perspective deleuzienne, le problématique, loin d'indiquer un état subjectif et provisoire de la connaissance, renvoie à une réelle objectivité, à un « complexe constitutif du sens et qui fonde à la fois la connaissance et le connu, la proposition et ses corrélats » (*Ibid.*, p. 145). Mais, si le problème est bien ce qui donne sens à la proposition, il ne s'agit pas d'ontologiser ni le problème, ni la proposition, toute hypostasiation étant le propre de la pensée dogmatique. En effet, « le sens n'est jamais principe ou origine, il est produit. Il n'est pas à découvrir, à restaurer ni à réemployer, il est à produire par de nouvelles machineries » (*Ibid.*, p. 90). Dans ces conditions, le sens n'existe pas pour Deleuze, rappelle M. Fabre (2016, p. 56), on ne peut le saisir directement, il est à inférer à partir du cercle des trois autres dimensions.

Inférer le sens d'une proposition, c'est-à-dire la problématiser, construire le problème dont elle apparait comme la solution, implique la réalisation d'un double mouvement : « le moment analytique où l'on extrait le sens des propositions et le moment synthétique de la reconstruction des propositions nouvelles » (Fabre, 1999, p. 63). Le moment d'analyse consiste à mettre en parenthèses toutes les dimensions de la proposition. M. Fabre (2016, p. 57 *et sq.*) donne un exemple de ce moment en analysant dans son ouvrage *Le sens du problème* le slogan « Je ne suis pas Charlie ! », manifesté par certaines jeunes collégiens (ils n'ont pas été les seuls) en janvier 2015 lors des hommages rendus aux journalistes de Charlie Hebdo, par refus du mot d'ordre originel « Je suis Charlie ».

Ce dernier, non questionnable et non questionné sous le coup de l'émotion provoquée par l'assassinat des journalistes de l'hebdomadaire satirique, fait néanmoins problème, souligne M. Fabre (*Ibid.*). C'est justement ce que met en exergue le contrordre « Je ne suis pas Charlie ! ». Problématiser un tel slogan, identifier le(s) problème(s) au(x)quel(s) il répond nécessite tout d'abord de neutraliser la manifestation. Que j'adhère ou non à ce contrordre, que j'approuve ou non ceux qui le diffusent n'est pas le problème. Je détache ainsi la proposition de moi-même pour lui permettre de devenir « le bien commun de la réflexion » (Fabre, 1999, p. 64). Il s'agit également de neutraliser la référence première puisqu'on interroge la valeur indicative du slogan : se trouve ainsi suspendue pour un temps la référence directe à la violence du refus manifesté par les jeunes sans quoi il n'est pas possible de voir de quoi ce refus est

précisément le signe, le symptôme. Enfin, la signification est elle-même mise entre parenthèses : je postule ainsi que refuser de se dire Charlie peut signifier autre chose qu'une simple approbation de l'attentat perpétué.

Une telle suspension des trois dimensions permet alors, dans un second temps, leur ré-engendrement à nouveaux frais (Fabre, 2009, p. 150). Ce slogan dit alors d'autres problèmes (un autre sens) que sa violence : ceux de la liberté d'expression (Je ne suis peut-être pas Charlie car je n'approuve pas le blasphème), de la nuisance (Je ne suis peut-être pas Charlie car je considère le blasphème comme une injure à tout croyant), de la prudence (Je ne suis peut-être pas Charlie car je pense que le blasphème n'entraine que de fâcheuses conséquences)…, développe M. Fabre (2016, p. 58). Si l'on veut compléter l'élucidation du sens de cet énoncé, il faut également, poursuit M. Fabre (*Ibid*., p. 59), distinguer les différentes sphères auxquelles renvoient les problèmes précédemment identifiés ainsi que leurs réponses possibles, celles du droit, de la morale et de la prudence. Ainsi, le prudent qui ne se dit pas Charlie ne remet pas nécessairement en cause le droit au blasphème, n'assimile pas ce dernier à une injure, ni même un affront à son éthique. Il craint seulement les tensions communautaires que les caricatures satiristes pourraient soulever dans un pays profondément divisé. Il faut donc voir la perspective problématologique, telle que la propose Deleuze, comme un outil puissant de critique des « allants de soi du langage », « en ramenant les effets de sens aux problèmes auxquels ils répondent et en mettant à jour les conditions qui les rendent possibles (*Ibid*., p. 65).

Nous convoquerons à nouveau ce « triangle du sens », tel que le formalise M. Fabre suite à sa lecture de Deleuze, dans les troisième et quatrième grandes parties de notre thèse quand nous examinerons les propositions de Gadamer, de Jauss ou encore de Ricoeur qui voient l'activité herméneutique comme ce point de rencontre entre la compréhension (qui, selon nous, met en jeu, suivant la définition qu'en donnent ces penseurs de l'herméneutique[112], la dimension de la *référence* l'interprétation (cf. dimension de la *signification*) et l'application (cf. dimension de la *manifestation*). À bien des égards, nous verrons qu'un critique comme Y. Citton (2007) ou un didacticien comme J.-L. Dufays (1994/2010) défendent des conceptions similaires pour penser la lecture comme une activité tridimensionnelle (*lire*, *interpréter* et *actualiser* pour Citton ; *comprendre*, *interpréter* et *évaluer*/*apprécier* pour Dufays) mettant en jeu la question du sens. Nous montrerons alors que ces propositions issues du champ de la lecture littéraire peuvent aussi s'articuler à la notion de problématisation.

[112] Précisons que, si Jauss (1988/2017, « les divers horizons de la lecture comme problème herméneutique ») distingue bien, dans la lignée de Gadamer, trois moments dans l'activité herméneutique (la compréhension, l'interprétation et l'application), il propose une définition singulière de la compréhension, comme premier moment de la lecture « qui ne perçoit pas encore le tout du sens » dans la mesure où il ne s'agit encore que d'examiner le sens de chacune des parties. Cette définition s'éloigne certes de la définition « traditionnelle » de la notion de compréhension (cf. notre chapitre I), entendue généralement comme la « saisie d'un tout » (concernant cette « particularité » de Jauss, se reporter à Dufays (1994/2010, p. 135). Néanmoins, Jauss, comme Gadamer, puis comme le fera aussi Ricoeur, considère la compréhension comme ce premier moment où le lecteur aborde le texte en convoquant ce qu'il sait du monde (son « horizon d'attente » selon Jauss, ses « préjugés » selon Gadamer, ou encore la « mimèsis I » selon Ricoeur). Nous y reviendrons dans la troisième grande partie de notre thèse.

Si nous avons détaillé longuement comment Dewey, Meyer ou Deleuze revisitent la proposition logique, c'est que, chacun, à sa manière, montre qu'il n'est pas possible de penser la notion de problème et de problématisation sans remettre en cause la conception propositionnelle du langage, telle que l'a pensée la philosophie occidentale depuis Aristote et ce, même jusqu'à Frege ou Russel (cf. Meyer ou Deleuze). Penser la problématisation implique en effet de réfléchir au langage car les savoirs se disent sous forme de jugement et de propositions. Concevoir ces propositions comme possédant leur vérité en elles-mêmes serait antinomique avec l'esprit de la problématisation : bien au contraire, dans ce paradigme, les savoirs exprimés par les propositions ne sont pas considérés comme valant en eux-mêmes (conception hypostasiante du savoir) mais comme des réponses à des problèmes. « Les notions de vrai et de faux sont [alors] transférées des propositions au problème que ces propositions sont censées résoudre et changent tout à fait de sens dans ce transfert. Ou plutôt *c'est la catégorie de sens qui remplace celle de vérité,* quand le vrai et le faux eux-mêmes qualifient le problème et non plus les propositions qui y répondent » (Deleuze, 1969, p. 145, souligné par nous).

Bref, si les savoirs ont un sens, ce n'est pas parce qu'ils peuvent être dits vrais ou faux en eux-mêmes, mais c'est parce qu'ils dépendent d'un problème qui leur donne âme et chair. Certes, le fait de ne voir les propositions que sous leur figure de résultats indépendants des problèmes qui les fondent constitue le processus normal de toute recherche, souligne M. Fabre (2016, p. 69). Le développement des savoirs n'est possible en effet que dans la mesure où chaque chercheur (au sens d'enquêteur) n'est pas obligé de tout reprendre à zéro, où il peut justement considérer tel ou tel savoir comme résultat acquis, même à titre provisoire. Rappelons-le, la problématisation ne peut se faire sans une dialectique du connu et de l'inconnu.

Pour synthétiser le contenu de cette sous-partie consacrée au dernier critère qui fonde une problématisation véritable, à savoir sa dimension heuristique, faisons intervenir les propos de Bachelard, tels que les reformule M. Fabre. Le philosophe rationaliste, s'érigeant lui aussi contre « le fétichisme épistémologique que constitue le propositionnalisme » (Fabre, 2017, p. 64), définit en effet le savoir à partir de trois dimensions complémentaires : génétique, heuristique et systématique (Fabre, 2016, p. 70). Un savoir véritable, véritablement significatif et « vivant » est en effet un savoir : a) dont on peut reconstituer la genèse en remontant aux problèmes et aux contextes problématiques qui lui donnent sens ; b) qu'on peut mobiliser pour poser, construire et résoudre de nouveaux problèmes ; c) qu'on peut intégrer dans un corps de savoirs dans la mesure où aucun savoir n'existe jamais de manière isolée mais s'ancre dans du déjà-là même si ce dernier est aussi à interroger. Ces trois dimensions permettent donc de franchir le mur du Ménon car elles rendent intelligibles la recherche et la production de savoirs nouveaux.

6. Éléments de synthèse

6.1.De la liquidité du vrai et du faux à la pertinence des problèmes et des savoirs

Comme nous l'avons montré dans ce chapitre, en parcourant les « philosophies du problème » et leur relecture par M. Fabre, la production de savoirs « nouveaux », finalité de toute problématisation – même si cette nouveauté est toute relative, notamment à l'école où les savoirs en jeu ne sont nouveaux que pour les élèves et non pour l'enseignant·e –, pose une question essentielle, celle de leur *pertinence* ou de leur *relevance* dans une *logique du sens* (Fabre, 2009, p. 226) : pertinence par rapport à un problème (antérieur ou nouveau) et pertinence par rapport à un corps de savoirs institués. Même les mathématiciens, explique M. Fabre (*Ibid*., p. 140) commentant la philosophie deleuzienne, mathématiciens « qui passent pour mettre la vérité au-dessus de tout », ne s'affrontent pas lors de colloques scientifiques sur la vérité ou la fausseté de leurs résultats mais bien sur le fait de savoir si ces résultats constituent une avancée significative pour la recherche. Nous reviendrons sur cette question de la relevance à de nombreuses reprises au cours de notre réflexion, car si elle est essentielle au paradigme de la problématisation, elle l'est tout autant pour les théories de la compréhension-interprétation, que celles-ci soient issues de la psychologie cognitive ou de la didactique de la littérature.

N'ayons pas peur du *problématique* par conséquent ! Notre formule a tout l'air elle aussi d'un slogan, comme ceux que M. Fabre pointe du doigt, mais c'est en substance ce que semble nous dire Dewey qui n'a eu de cesse de s'étonner de l'incroyable capacité de la raison à hypostasier (Fabre, 2009, p. 37). Les philosophies du problème, et le paradigme de la problématisation qui en est issu, nous proposent au contraire une raison fondamentalement questionnante, problématisante, en tout cas processuelle (Fabre, 2011, p. 109-110). Si toute mise en question ne peut s'effectuer que sur un horizon provisoire de hors question, celui-ci peut se voir questionner à son tour. Un autre « slogan » que Dewey aurait pu adopter pourrait donc être le suivant : « Acceptons de ne plus être des terriens ! ». Malgré les grandes explorations et la découverte de « nouveaux » mondes par Gama ou Colomb, les modernes ont en effet, selon M. Fabre, refusé eux aussi, comme leurs prédécesseurs antiques, de penser la raison en dehors de la terre ferme : aussi les entreprises cartésienne ou kantienne ont-elles recherché avant tout « un point fixe, une certitude absolue, un roc sur lequel bâtir et fonder » (*Ibid*.).

Désormais nous savons que « notre monde est fluant et changeant comme la mer » (*Ibid*.). Il est même tout entier devenu liquide. Mais dans cette vaste étendue aussi pélagique que problématique, nous pouvons quand même encore nous orienter grâce aux savoirs considérés comme des cartes et des boussoles et trouver un *sens* (cf. l'acception de ce terme en lien avec son origine germanique, cf. notre chapitre I), nous propose M. Fabre dans son article « Est-il possible d'éduquer dans un monde problématique ? ». Cet héraclitéisme qui caractérise notre présent comme notre futur n'est en rien désespérant ; nous n'avons d'ailleurs pas d'autre choix que d'accepter la problématicité du réel.

C'est pourquoi la tâche première de l'éducateur est, selon M. Fabre, de permettre aux élèves de se doter de ces savoirs-outils qui ne sont rien moins que les outils de la problématisation. Nous allons ainsi montrer dans la suite de ce moment conclusif à notre troisième chapitre comment les quatre philosophies du problème (celles de Dewey, de Bachelard, de Deleuze et de Meyer) sont intrinsèquement liées au didactique comme le pense M. Fabre, même si, contrairement à ses (presque) contemporains, M. Meyer ne traite pas directement de front les questions d'éducation (Fabre, 2009, p. 262).

6.2.Des conséquences didactiques et pédagogiques des philosophies du problème

Trancher le dilemme du Ménon conduit les différents théoriciens du problème, non seulement à défendre une épistémologie de la recherche, comme nous l'avons vu, mais également à « imaginer des pédagogies du problème » (M. Fabre, 2009, p. 13). La théorie de l'enquête de Dewey se double en effet d'une pédagogie des situations centrée sur les idées de projet et de problème. Bachelard propose de son côté une philosophie de la formation dans laquelle « le sens du problème » occupe une place centrale. Deleuze, même s'il n'envisage pas concrètement comment enseigner ce sens du problème, fait de « l'apprendre » la nouvelle image de la pensée, celle qui est à même de combattre la pensée dogmatique. Quant à Meyer, la manière dont il montre comment la philosophie occidentale a refoulé la notion de questionnement et de problème et, partant, a réifié le savoir, peut servir de cadre pour envisager comment les savoirs scolaires sont affectés eux aussi par ce phénomène de naturalisation. M. Fabre détaille dans plusieurs chapitres de *Philosophie et pédagogie du problème* ainsi que dans d'autres articles ou ouvrages (2007, 2011, 2019) les conséquences didactiques de ces philosophies du problème. Nous en retiendrons ici trois principales qui nous semblent essentielles pour caractériser le paradigme de l'apprentissage par problématisation.

6.2.1. Contrer la fétichisation des savoirs scolaires qui dilue leur *sens* et leur *saveur*

« L'école tombe régulièrement dans le travers dogmatique ou scolastique », affirme M. Fabre (2016, p. 67) en reprenant la pensée de C. Freinet. Le même argument se retrouve sous la plume d'Astolfi qui, dans ce qui sera son dernier ouvrage, déplore que les savoirs scolaires aient perdu toute saveur auprès des élèves (comme des institutions en lien avec l'école d'ailleurs). Comment pourrait-il en être autrement car « les exercices succèdent aux leçons et les évaluations aux exercices, telle une noria didactique sans fin. Ils [les élèves] sont insatisfaits par l'absence d'enjeu théorique au quotidien de l'école » (Astolfi, 2008, p. 33) ? Même les élèves qui rencontrent le plus de difficultés, souffrent d'un tel déficit de sens des savoirs scolaires (*Ibid.*). Astolfi est un didacticien et un pédagogue souvent cité dans les travaux relatifs au paradigme de l'apprentissage par problématisation (notamment par les didacticien·ne·s des sciences comme C. Orange, D. Orange Ravachol, Y. Lhoste par exemple). En effet, Astolfi (2008, p. 151) fait lui aussi du problème « un concept didactique essentiel pour assurer la saveur

des savoirs » ; c'est pourquoi il est plus qu'urgent de remettre la notion de problème au cœur de l'activité didactique (*Ibid.*). Nulle surprise donc à trouver sous la plume de M. Fabre une référence à la notion de « saveur » des savoirs (2016, p. 67) que l'École doit préserver contre sa tendance au propositionnalisme.

La thèse que défendent la problématologie comme la problématisation, nous l'avons vu, est en effet celle d'un lien essentiel entre savoir, langage et problème. Dans cette perspective, tout savoir constitue une réponse à un problème, mais, comme le met en évidence Meyer, cette réponse, une fois obtenue, refoule le problème auquel elle répond, occultant du même coup son caractère de réponse. D'un côté, ce refoulement du questionnement est un acte positif. En décontextualisant la réponse, il lui confère une validité au-delà de son contexte d'émergence. Cette réponse peut alors servir de base à d'autres questionnements : elle devient par exemple la donnée d'un nouveau problème (Fabre, 2007, paragr. 13). Mais en même temps, ce refoulement est porteur d'illusion car les réponses, oublieuses des questions qui les ont pourtant générées, paraissent décrire le réel tel qu'il se donne immédiatement et indépendamment de toute recherche. Selon M. Fabre (2007, paragr. 14), cette dogmatisation des savoirs mise en exergue par M. Meyer « constitue une clé épistémologique pour comprendre la réification des savoirs scolaires ».

En effet, « dans cette dialectique de décontextualisation et de recontextualisation nécessaire du savoir » (*Ibid.*), les savoirs savants comme les savoirs scolaires semblent pouvoir se saisir au vol entre les deux contextes problématiques qui les caractérisent : le contexte d'origine et le contexte de réinvestissement. Dans un tel état intermédiaire, ces savoirs n'apparaissent déjà plus comme des réponses et pas encore générateurs de nouveaux problèmes. Ils semblent valoir pour eux-mêmes. Dans la mesure où le rôle de l'École n'est pas de produire des problèmes et des savoirs nouveaux, la tentation institutionnelle est grande alors de chosifier les savoirs à enseigner et à apprendre, de valoriser leur « neutralité » (*Ibid.*). Ces derniers, coupés de toute référence à des problèmes, courent par conséquent le risque alors de devenir insipides et sans consistance, comme le soulignait également Astolfi (2008).

On pourrait cependant objecter à la conception problématologique du savoir, fait remarquer M. Fabre (2007, paragr. 16), que tout enseignement présuppose inévitablement « une part incompressible de dogmatisme », l'École visant l'apprentissage par les élèves de savoirs jugés pertinents à la fois par rapport à la discipline, leur âge, ses missions, etc. Le paradigme de la problématisation au contraire, fidèle aux théories du problème qui l'ont inspiré, rejette radicalement tout dogmatisme et ce refus constitue même à nos yeux une de ses caractéristiques essentielles. Mettre l'accent sur le sens que donne l'enquête aux savoirs, et ce faisant aux savoirs scolaires, ne consiste pas pour autant, selon M. Fabre (*Ibid.*), à nier que ces derniers résultent finalement de la découverte de quelque chose de déjà su et institué par la tradition. Mais cette découverte, du point de vue de la problématisation, devrait s'effectuer dans un milieu didactique conçu exprès, dans lequel « les réponses déjà là visent, paradoxalement, à enclencher les questions de l'élève, sans lesquelles il n'y aurait précisément pas d'apprentissage

authentique » (*Ibid.*). L'enjeu de l'apprentissage par problématisation est bien en effet de réactiver les problèmes refoulés par la culture (S. Charbonnier, *Entretien avec M. Fabre*, 2017, p. 109). Redonner aux savoirs scolaires leur saveur implique donc une triple exigence didactique (et éthique) pour contrer leur fétichisation : il convient « tantôt de revitaliser le savoir en ré-effectuant le questionnement qui lui a donné naissance, tantôt au contraire de refouler temporairement ce questionnement originel pour que ce qui était réponse devienne alors la base d'un nouveau problème et tout ceci sans que le savoir ne retombe pour autant dans cet état intermédiaire ou neutre dans lequel il se chosifierait » (Fabre, 2007, paragr. 16). Se référant à C. Orange, M. Fabre (1999, p. 18) précise ainsi qu'un véritable savoir ne saurait être qu'un savoir opérant, c'est-à-dire un savoir qui permet de s'engager dans le traitement des problèmes, un savoir unifiant intimement un savoir *que*, un savoir *pourquoi* et un savoir *comment*, ce que nous avons déjà évoqué. S'il faut penser le savoir comme réponse, il est tout aussi nécessaire par conséquent de le considérer comme outil (S. Charbonnier, *Entretien avec M. Fabre*, 2017, p. 108).

6.2.2. Passer d'une logique de l'erreur à une logique de construction des problèmes

Les philosophes du problème ne pointent pas seulement du doigt la fétichisation des savoirs scolaires, ils s'interrogent également sur le statut à réserver à l'erreur. Dans la perspective bachelardienne, le travail sur l'erreur constitue un ressort pédagogique fondamental (Fabre, 2009, p. 140) : en effet, comme nous l'avons évoqué plus haut, l'obstacle épistémologique ne peut être évité puisqu'il est constitutif de la raison. Pour accéder à des savoirs dignes de ce nom, le chercheur comme l'élève doivent donc mener une sorte d'ascèse pour suspendre leurs représentations pétries de sens commun (cf. Fabre, 2013). Même s'il va de soi, comme le souligne M. Fabre, que ce statut positif accordé à l'erreur dans l'apprentissage par la pédagogie d'inspiration bachelardienne fait partie des « heureuses évolutions », le plus important n'est-il pas de construire les problèmes et d'apprendre à le faire (Fabre, 2009, p. 143) ? Deleuze fait ainsi de l'erreur, explique M. Fabre (*Ibid.*, p. 137 *et sq.*), un des postulats qui caractérisent la pensée dogmatique. Resterait ainsi dogmatique toute raison pédagogique qui resterait persuadée que « les énoncés de problèmes sortent toujours bien formés et complets du livre du maitre » (*Ibid.*, p. 143) ; en effet croire cela renvoie l'erreur à la seule responsabilité de l'élève, à son incapacité à résoudre les problèmes posés pour lui. Or, une solution n'a pas plus de légitimité que l'erreur qui lui fait obstruction : c'est le problème qu'elle solutionne qui lui donne sens (*Ibid.*).C'est pourquoi, pour la tradition problématologique, le plus important et le plus difficile dans la pensée, c'est la position et la construction de problèmes (Fabre, 2017, p. 74).

Mais encore faut-il savoir poser de « vrais » problèmes, c'est-à-dire « ceux qui tout d'un coup permettent de sortir des apories ou encore de l'insignifiant » (Fabre, 2009, p. 143), tout en s'autorisant à dénoncer les faux et à penser de nouveaux (S. Charbonnier, *Entretien avec M. Fabre*, 2017, p. 113). Ainsi, il ne suffit pas de mettre un point d'interrogation à l'intitulé de la

leçon et de multiplier les questions pour la problématiser et la faire problématiser par les élèves (Fabre, 2009, p. 144). La primauté accordée à l'erreur participe donc, selon Deleuze, des figures de domination notamment propagées par l'École dans la mesure où cette dernière persiste à faire croire que l'essentiel de la pensée est de résoudre les problèmes posés par d'autres, problèmes qui, cela va sans dire, sont forcément bien posés et non critiquables (*Ibid*., p. 145). Le paradigme de la problématisation revendique donc, comme le promouvait déjà Bachelard, une École qui ait « le sens du problème », expression que M. Fabre emprunte au philosophe des sciences pour titrer son ouvrage de 2016 directement consacré à la problématisation scolaire, *Le sens du problème. Problématiser à l'école ?*, ouvrage auquel nous nous sommes référée à de nombreuses reprises dans cette partie de notre réflexion.

6.2.3. Apprendre à douter oui, mais avec certitude(s) et de bonne heure…

Avoir le sens du problème ne consiste pas néanmoins à douter de tout. Le paradigme de la problématisation n'est ni hyperscepticisme à l'égard des contenus transmis ni hypercriticisme envers les éducateurs, dangers qui guette l'École aujourd'hui aux prises avec les relativismes, et par conséquent, les dogmatismes de tout crin qui s'érigent en réaction au scepticisme généralisé (Fabre, 2019, p. 6). M. Fabre souligne en effet, en citant Wittgenstein[113], qu'« on se fait une fausse idée du doute » (*Ibid*., p. 224). C'est pourquoi il convient de discerner deux sortes de doute : celui qui est à même d'enclencher le processus d'apprentissage *versus* celui qui le bloque (*Ibid*., p. 230). Il revient donc à l'enseignant·e la tâche très difficile de réguler l'articulation du doute et de la certitude dans le questionnement (*Ibid*., p. 229) : à lui/elle de décider, à chaque moment du cursus de l'élève, ce qui doit être mis en question et ce qui, pour l'instant, relève du hors question.

Nous verrons ainsi dans le chapitre à suivre qu'il n'est pas possible, lors d'une séquence de sciences de la vie, à des élèves scolarisés en cours moyen de problématiser les conditions à l'œuvre dans le phénomène de la digestion sans continuer à prendre appui sur le fondement quasiment métaphysique, pourtant scientifiquement non valide, que « le bon se garde et le mauvais doit être rejeté ». L'apprentissage de l'esprit critique, du doute d'enquête, autrement dit de la problématisation, suppose donc une dialectique du questionnement et du hors question (*Ibid*., p. 231) comme l'avait déjà souligné Dewey. C'est cette dialectique qui permet d'ailleurs l'accès des élèves à l'apprentissage par problématisation très tôt, et ce dès l'école maternelle, en leur permettant de prendre appui sur ce qu'ils savent déjà pour apprendre à questionner et à construire des savoirs à partir de ce questionnement. M. Fabre s'érige en effet contre la « tendance à la procrastination qui hante les représentations de bien des éducateurs » (2016, p. 35). Il faudrait d'abord que l'élève apprenne ses gammes avant que, devenu grand, il apprenne enfin à problématiser, autant dire jamais...

[113] Wittgenstein, L. (1976). *De la certitude*. France : Gallimard (paragr. 249).

Nous allons ainsi désormais aborder dans notre quatrième chapitre comment, dans différentes disciplines, il est possible d'apprendre à problématiser et ce, dès le plus jeune âge. Ce chapitre à suivre nous conduira également à justifier pourquoi nous avons retenu l'appellation de « savoirs » pour caractériser les contenus d'enseignement à l'école en matière de compréhension, d'interprétation et de lecture des textes littéraires, même si nous n'ignorons pas que certain·e·s didacticien·ne·s du français et de la littérature mettent en doute la pertinence d'une telle désignation pour tenir compte de la diversité et de l'hétérogénéité des « objets » relatifs à ces sous-domaines (cf. notre chapitre II).

À l'issue de notre chapitre III

L'examen du paradigme de la problématisation, sous sa « version » philosophique et épistémologique, telle que l'a formulée M. Fabre, nous permet désormais d'**envisager ce paradigme comme un levier épistémologique pour formaliser**

- **la « forme » de notre recherche doctorale** : nous considérons en effet notre projet de solidarisation des contenus didactiques issus de la psychologie cognitive et ceux issus des théories littéraires de la réception, comme une entreprise de problématisation, d'« enquête » au sens de Dewey et Fabre. Dans le chapitre IV à suivre, nous reprendrons le « losange de problématisation » proposé par Fabre pour définir encore plus précisément l'espace-problème de notre enquête.

- **la « matière » de notre recherche doctorale**, notamment

  - ✓ *La question épineuse des savoirs* : La mise en avant, par ce paradigme, de leur caractère foncièrement dynamique et processuel (leur pertinence est issue des problèmes qu'ils permettent de construire et résoudre), permet d'**envisager les savoirs, y compris les savoirs scolaires, comme des outils théorico-pratiques à même de garantir sens, voire saveur aux apprentissages qui les mobilisent**. Nous faisons l'hypothèse qu'une telle définition nous permettra de composer avec la dimension diversifiée à l'école primaire des contenus d'enseignement-apprentissage relatifs à la lecture des textes littéraires (cf. notre chapitre II) dans le cadre de notre projet de solidarisation.
  - ✓ *La question non moins épineuse d'une définition des notions de compréhension et d'interprétation* (cf. notre chapitre I) en lien notamment avec la triple dimension du sens (cf. Deleuze) et la conception problématologique du langage (cf. Meyer).

La question des savoirs comme celle de la compréhension et de l'interprétation sont donc l'une et l'autre affaire de *sens*.

CHAPITRE IV – Problématisation et didactique(s)

Finalités de notre chapitre IV

Ce chapitre nous permettra d'aborder de plain-pied **la dimension « comparatiste » de notre thèse** dans la mesure où nous avons choisi de recourir au paradigme de la problématisation pour penser ce qui peut s'enseigner en matière de compréhension et d'interprétation des textes littéraires à l'école primaire :

- Nous montrerons d'abord que ce paradigme est inséparable de la réflexion originelle et originale qu'ont menée C. Orange et D. Orange-Ravachol, didacticien.ne.s des sciences de la vie et de la terre, sur la question des savoirs scientifiques même si, de son côté, dès ses premiers travaux, M. Fabre (1989) a envisagé cette dernière du point de vue d'une didactique possible du récit.
- Le paradigme de la problématisation, nous le verrons ensuite, s'inscrit désormais dans une perspective comparatiste grâce aux différents champs disciplinaires qui s'en sont emparés depuis (les mathématiques, l'histoire, l'EPS, la didactique professionnelle…). Il est en cela fidèle à sa vision « critique » et « argumentative » des savoirs dont il s'agit en permanence d'interroger la pertinence. Notre thèse est ainsi l'occasion de **mettre au travail la dimension générique de la problématisation** et de la discuter via la spécificité des « contenus » d'enseignement-apprentissage relevant de la lecture des textes littéraires.

C'est pourquoi, dans ce chapitre IV, nous nous intéresserons particulièrement à cette **« dimension générique »** à la fois

- **sous son versant *épistémologique*** : seront notamment abordées les notions de problèmes explicatifs, de mise en tension des « faits » et des « modèles » au sein d'un registre explicatif, de savoirs assertoriques et apodictiques, d'argumentation(s) et de communauté scientifique discursive ;
- **sous son versant *didactique*** : seront abordées les conditions possibles d'un accès possible des élèves à des savoirs problématisés avec les notions de « débats explicatifs », de « ruptures », de « schématisation » et de « secondarisation » des pratiques langagières et d'aides à la problématisation.

Ce chapitre IV nous fournira, par conséquent, l'occasion d'approfondir **la question des savoirs** précédemment abordée dans nos chapitres II et III. En raison de sa densité et de sa « technicité » (propres au vocabulaire de la problématisation), notre chapitre pourra alors donner l'impression d'un pas de côté quelque peu radical de notre part par rapport à notre questionnement initial sur les notions de compréhension et d'interprétation. C'est pourquoi nous veillerons à jalonner notre réflexion de chevilles argumentatives indiquant à nos lecteur.trice.s que nous ne perdons pas de vue notre problématique liée à la lecture des textes littéraires à l'école primaire.

Le paradigme de la problématisation a une double assise, à la fois philosophique et didactique, comme nous l'avons déjà souligné à plusieurs reprises. Notre chapitre précédent, consacré à ces fondements philosophiques tels que M. Fabre a pu les thématiser, pourrait donner l'impression que ces derniers restent somme toute séparés de leur « traduction » didactique dont

la charge serait revenue aux didactiques des sciences, des mathématiques, de l'EPS, de la formation professionnelle, de l'histoire, etc. qui se sont emparées du paradigme. Il n'en est rien : le recours de M. Fabre aux philosophies du problème que nous avons précédemment détaillées nous semble d'emblée didactique. Comme le précise ce dernier lors de son entretien avec S. Charbonnier (2017, p. 110), le paradigme de la problématisation est intimement lié à une réflexion didactique, fondamentalement épistémologique, pour penser la relation entre savoir et problème. Penser cette relation dans un cadre à la fois épistémologique et didactique s'est donc traduit, pour M. Fabre, par une enquête philosophique que nous avons fait le choix de présenter comme première pour les besoins de notre exposé, ce qui signifie nullement que nous considérons cette dernière comme indépendante du versant didactique de la problématisation.

Au contraire, comme M. Fabre n'a de cesse de le mettre en évidence, les philosophies du problème, ayant mis l'accent sur la question du sens des savoirs, se transposent aisément sur le plan didactique. Aussi, à la suite de Deleuze et de sa logique de la proposition, se poser la question du sens des savoirs scolaires, revient-il à se poser les questions suivantes : a) le savoir enseigné est-il épistémologiquement valable (dimension de la signification) ? b) A-t-il quelque chose à voir avec des activités, des pratiques en dehors de l'école (dimension de la référence) ? c) Les élèves peuvent-ils entrer dans ces apprentissages et se les approprier (dimension de la manifestation) ? (Fabre, 2002, p. 10)

Ces trois interrogations vont désormais servir de fil conducteur à notre propos : nous allons en effet nous demander dans ce quatrième chapitre comment les différentes didactiques qui s'intéressent à la problématisation pensent la nature des savoirs scolaires ainsi que les conditions de leur enseignement et de leur apprentissage. Notre réflexion s'inscrit par conséquent dans une perspective comparatiste où nous présupposons avec M. Fabre qu'il existe bien un élément générique dans l'idée de problématisation, notamment avec le schème de l'enquête proposé par Dewey :

> Il y a effectivement une **structure commune à toutes les enquêtes** et donc on peut penser que problématiser, que ce soit dans une dissertation philosophique, dans la conception d'une expérience de physique, dans l'interprétation d'un document, revient toujours à articuler données et conditions dans un cadre (*Ibid*., p. 116, souligné par nous).

Néanmoins, affirmer qu'une telle dimension générique de la problématisation existe et peut être intéressante à étudier ne doit pas masquer les spécificités des disciplines pour éviter que l'idée de problématisation ne se dilue (*Ibid*., p. 111), surtout à une époque caractérisée par une injonction générale à problématiser comme nous l'avons déjà souligné. Il ne s'agit donc pas, selon M. Fabre, d'initier les élèves à une méthode passe-partout, mais bien de leur apprendre à problématiser des contenus précis (*Ibid*., p. 113) car on ne problématise pas exactement de la même façon selon les disciplines (*Ibid*., p. 116). C'est pourquoi si, dans ce quatrième chapitre, nous nous attacherons à montrer les dimensions génériques de la problématisation, issues notamment de la didactique des sciences de la nature, nous ne

manquerons pas d'interroger ces dimensions dans la conclusion générale de notre première grande partie pour formaliser nos hypothèses de recherche en lien avec l'enseignement de la compréhension-interprétation des textes littéraires à l'école primaire. Le pluriel que nous avons choisi de mettre entre parenthèses pour le titre de notre quatrième chapitre « Problématisation et didactique(s) » est par conséquent là pour traduire la dimension à la fois générique et spécifique de chaque activité de problématisation entreprise.

1. Didactique des sciences et problématisation

1.1. L'importance de la didactique des sciences au sein du paradigme de la problématisation

Le développement du paradigme de la problématisation, dès ses origines, est intrinsèquement lié à la réflexion menée par les didacticien·ne·s des sciences de la vie et de la terre avec C. Orange et D. Orange Ravachol au sein du laboratoire du CREN[114] autour de la thématique « Savoirs, apprentissage, valeurs en éducation ». Les différents travaux en cours en lien avec cette thématique, et issus d'autres disciplines, s'inspirent très largement de notions conceptuelles, telles que « l'exploration et la délimitation des possibles », « les nécessités » ou « l'apodicticité des savoirs scientifiques », définies par Orange *et al.*, et sur lesquelles nous reviendrons plus loin. S. Doussot et A. Vézier y ont en effet recours pour définir ce que peut être une « problématisation historique » (2014, 2017, 2019) ; B. Lebouvier et S. Prevel y font eux aussi appel pour penser en EPS une problématisation dite « technique » (2015, 2018) ; la réflexion sur la formation professionnelle s'en nourrit également depuis les premiers travaux d'A. Lebas, désormais relayés par B. Lebouvier, F. Ouitre et P. Briaud par exemple (2013, 2016)[115]. De même, C. Orange, D. Orange-Ravachol et Y. Lhoste ont formalisé un certain nombre d'outils méthodologiques pour analyser ce qu'il se passe dans la classe, comme l'espace de contraintes, le rôle du tiers, la schématisation ou la secondarisation (ces trois dernières notions étant empruntées aux travaux de Plantin et de Grize ainsi que ceux de l'équipe pluridisciplinaire de Bordeaux[116] (Lab-E3D), inscrits dans une double perspective historico-culturelle et pragmatico-énonciative du langage). Ces outils méthodologiques sont également convoqués dans les travaux disciplinaires que nous venons de citer, comme en histoire et en EPS par exemple.

[114] Centre de Recherche en Éducation de Nantes.

[115] D'autres disciplines encore font référence à ces notions comme les mathématiques (M. Hersant, A. Musquer, S. Grau) ou les éducations artistiques. Nous avons ainsi contribué nous-même à la réflexion dans ce domaine en collaboration avec F. Ouitre et P. Bonnette ; cf. *Problématiser dans les disciplines artistiques :Comment et à quelles conditions ? Un positionnement épistémologique au service du didactique* (2019) et *Les aides à la problématisation dans les disciplines esthétiques et sensibles enjeux et tensions didactiques* (à paraitre). Nous ne nous référerons pas dans cette partie de notre thèse directement aux travaux mathématiques en lien avec la problématisation car nous maitrisons trop peu ce domaine disciplinaire pour ne pas trahir les concepts mathématiques en jeu dans les reformulations que nous pourrions en proposer.

[116] M. Jaubert et M. Rebière ont en effet collaboré à de nombreuses reprises avec C. Orange, D. Orange Ravachol, Y. Lhoste et P. Schneeberger pour penser la relation entre savoirs, problèmes et dimension langagière. Nous y reviendrons dans la suite de ce chapitre.

Comme nous allons le montrer, les notions conceptuelles d'« exploration et de délimitation des possibles », de « nécessités » ou d'« apodicticité des savoirs scientifiques » sont issues de références rationalistes, telles que Bachelard ou Popper, en rupture avec une conception empiriste ou positiviste de l'activité scientifique. Mais, comme le souligne C. Orange (2005a, p. 4-5), la relation entre problèmes et savoirs au cœur du paradigme de la problématisation est aussi portée par d'autres épistémologies de type pragmatiste, comme celle de l'enquête avec Dewey (comme c'est le cas en histoire et en EPS). Les références concernant aussi les processus psychologiques relevant de l'apprentissage sont au moins aussi variées : on y trouve à la fois Piaget (avec la notion de cadre épistémique et de schèmes argumentatifs par exemple) et Vygotski (avec les notions de concepts communs et scientifiques). Certes, si ces courants ont toute leur place, souligne C. Orange (*Ibid.*), dans une réflexion sur les relations entre problèmes et apprentissage, ils ne portent pas nécessairement ni la même idée du problème, ni la même idée des apprentissages. C'est pourquoi l'hétérogénéité de ces emprunts mériterait d'être problématisée elle aussi, ce qui ne signifie pas pour autant, toujours selon C. Orange (*Ibid.*), remettre en cause les cadres théoriques mobilisés mais montrer que les travaux initiaux en didactique des sciences portant sur les problèmes et la problématisation aboutissent ensuite à des recherches sensiblement différentes en fonction de la discipline concernée.

Tel n'est pas notre projet dans notre thèse mais nous tenions à souligner cette dimension pour montrer que nous prenons toute la mesure d'un risque de naturalisation des concepts clés de la problématisation, naturalisation qui serait contraire à la vigilance épistémologique qui fonde l'identité de ce paradigme (S. Charbonnier, *Entretien avec M. Fabre*, 2017, p. 112). En ce qui nous concerne, reprenant à notre propre compte la dialectique entre ce qui fait question et ce qu'il faut poser pour un temps comme hors question, nous allons surtout chercher dans ce chapitre à mettre en évidence les concepts clés de l'apprentissage par problématisation, formalisés par les didacticien·ne·s des SVT et repris à leur compte par les autres champs disciplinaires : d'une part en les mettant en lien avec les principes issus des philosophies du problème et thématisés par M. Fabre, et d'autre part, en signalant au besoin leurs nuances.

Pour ce faire, nous présenterons d'abord les caractéristiques épistémologiques des savoirs mises en avant par la didactique des sciences de la nature et adoptées par les autres didactiques s'intéressant à la problématisation. Puis, nous aborderons les conditions proprement didactiques de l'accès en classe à des savoirs problématisés. C'est lorsque nous aborderons la question de l'enseignement-apprentissage de la lecture des textes littéraires à l'école primaire dans la conclusion d'ensemble de notre première grande partie que nous nous interrogerons plus avant sur les principes génériques de la problématisation.

1.2.Les origines de la problématisation en didactique des sciences

Nous évoquions précédemment les références rationalistes (dont Bachelard et Popper) à l'origine de la problématisation en didactique des sciences, références qui ont innervé bon

nombre des autres disciplines qui s'intéressent également à ce paradigme. Nous allons désormais préciser le choix de ces références[117] en montrant que les propositions de C. Orange et de son équipe de didactien·ne·s en sciences[118] sont nées notamment d'une double « méfiance » épistémologique à l'égard d'une certaine conception didactique de faire des sciences à l'école, c'est-à-dire une méfiance d'une part vis-à-vis des approches basées sur les notions de compétences, de motivation ou de démarche d'investigation, et d'autre part, vis-à-vis d'une omniprésence paradoxale du vocabulaire de la problématisation dans ces mêmes propositions didactiques ainsi que les *curricula* scolaires.

1.2.1. La problématisation en classe de sciences : un paradigme aux antipodes des propositions didactiques centrées sur une vision empiriste des savoirs scientifiques

Comme le souligne C. Orange dans son ouvrage *Enseigner les sciences. Problèmes, débats et savoirs scientifiques en classe* (2012, p. 9), l'enseignement des sciences se trouve aujourd'hui encore questionné en permanence : la chute des effectifs dans les filières scientifiques, le peu d'intérêt des élèves pour ces dernières ainsi que leurs faibles résultats aux évaluations internationales invitent en effet à penser que c'est un enseignement qu'il faudrait réformer. Les solutions proposées prennent généralement une des trois orientations suivantes : l'approche par compétences, une invitation à lier davantage enseignement des sciences et vie quotidienne ou encore la promotion de la démarche d'investigation. Même si certaines de ces propositions ont une réelle pertinence, poursuit C. Orange (*Ibid.*), elles évitent ou règlent bien vite la question essentielle, celle de la spécificité des savoirs scientifiques scolaires au regard de la quantité d'informations maintenant disponibles sur la Toile et des entreprises de vulgarisation diverses.

Ainsi, force est de constater, expliquent C. Orange et D. Orange Ravachol (2019, p. 30), que la définition même des compétences à faire acquérir en sciences pose problème et se traduit trop souvent par le recours à des compétences transversales guère enseignables et mal évaluables. D'où la tendance actuelle d'ailleurs, selon ces auteurs, à un rééquilibrage entre savoirs et compétences que l'on voit déjà poindre, par exemple, dans certains pays francophones (comme en Fédération Wallonie-Bruxelles depuis 2017). Certes, les intentions de l'approche par compétences sont louables, précisent C. Orange et D. Orange Ravachol (*Ibid.*) mais, selon eux, elles n'ont pas su bien poser le problème. En effet, pour les deux didacticiens, s'il est indispensable d'interroger ce qui est enseigné à l'École, cela ne peut pas se faire sans un réel détour épistémologique et didactique d'une part – quels sont les savoirs ou les pratiques de référence et quelle transposition ? – et, d'autre part, sans une réflexion sur les finalités de l'École et de l'enseignement de telle ou telle discipline. Concernant l'enseignement des sciences, on ne

[117] Les reformulations que nous proposons dans cette partie des travaux de Bachelard, Popper ainsi que d'autres scientifiques proviennent des propositions de C. Orange *et al.*, et non d'une lecture originale de notre part.
[118] Signalons par exemple les thèses de H. Chalak (2012), J. Gobert (2014), C. Voisin (2017), M. Barroca (2018) ou C. Bizon (2018) en lien avec la didactique des SVT et la problématisation.

peut donc se contenter des arguments banals, généraux et non discutés tels que « les sciences seraient importantes car nous vivons dans un milieu de plus en plus marqué par la technoscience » ou bien « faire des sciences permettrait de développer l'esprit critique » ou encore « contribuerait à développer l'éducation à la santé et à l'environnement ». Ces visées, sans aucun doute pertinentes, restent néanmoins mal opérationnalisées dans les référentiels et programmes des différents pays à cause notamment d'un déficit de principes épistémologiques précis. Ne pas les poser clairement ne peut donc conduire qu'à en rester à des compétences mal identifiées (*Ibid.*).

La motivation que fournirait la proximité de ce qui s'enseigne à l'École avec la vie quotidienne est également souvent avancée comme argument pour permettre aux élèves de renouer avec l'enseignement des sciences. Un tel argument mérite lui aussi un examen critique car, comme le souligne C. Orange (2012, p. 9), se pose alors la question des savoirs dont l'utilité immédiate hors de l'école n'apparait pas, ce qui est le cas, selon le didacticien, d'une partie importante des savoirs scientifiques. Or, ces derniers n'ont pas pour but, explique C. Orange, une telle utilité immédiate mais bien la formation de l'esprit ; c'est pourquoi il recommande de fonder la didactique des sciences sur un usage réellement scientifique des savoirs, le seul à même d'éveiller et de maintenir l'intérêt des élèves pour leur enseignement, plutôt que sur un usage pragmatique, aussi éphémère qu'illusoire.

Quant à la démarche d'investigation, même si elle présente, selon C. Orange (*Ibid.*, p. 10), l'intérêt de faire référence aux échanges entre élèves et aux débats, éléments fondamentaux du point de vue de la problématisation pour construire des savoirs scientifiques comme nous le verrons dans la suite de ce chapitre, celle-ci donne une place prépondérante aux investigations empiriques au détriment des pratiques de modélisation au moins aussi importantes en sciences. L'ambigüité fondamentale de la démarche d'investigation, toujours selon C. Orange, réside en effet dans le fait qu'elle laisse penser que le seul critère légitime pour valider ou éliminer une hypothèse scientifique serait *in fine* l'expérimentation. Or, cette idée d'un savoir scientifiquement vrai parce que prouvé empiriquement laisse totalement de côté un des aspects essentiels des savoirs scientifiques, à savoir leur dimension argumentative et critique, que la démarche par problématisation, à la suite de Bachelard, Popper ou Canguilhem, considère au contraire comme absolument déterminante.

1.2.2. Qui trop embrasse mal problématise….

Comme M. Fabre l'a mis en évidence, C. Orange (2005a, p. 3) souligne lui aussi que la « mode du problème dans l'enseignement, et particulièrement dans l'enseignement des sciences, ne fait qu'accompagner un mouvement plus vaste par lequel le problème est devenu l'image même de la pensée ». Or, une telle évidence de l'apprentissage par problèmes ne peut qu'être questionnée car, si l'intérêt didactique pour les problèmes est souvent justifié par référence aux pratiques des chercheurs, les vertus annoncées par telle ou telle proposition didactique, tel ou tel élément des programmes scolaires, présentent une étonnante disparité. Le

problème peut être le moyen de fragiliser une conception ou de la transformer, dans un apprentissage par adaptation. Il est, dans d'autres cas, l'occasion de se former à une démarche scientifique. Ailleurs, c'est la problématisation qui est mise en avant, et les liens entre construction des problèmes et savoirs scientifiques (*Ibid.*, p. 4). Une aussi grande diversité risque par conséquent de faire de la problématisation un slogan finalement privé de sens (Orange, 2005b, p. 70) ; c'est pourquoi il est nécessaire d'exercer une vigilance épistémologique sans concession pour faire de l'idée de problématisation un concept opératoire, susceptible d'exercer une réelle fonction critique (*Ibid.*).

2. Caractéristiques épistémologiques des savoirs véritablement scientifiques

Une telle vigilance épistémologique nécessite tout d'abord de s'interroger sur la nature des savoirs véritablement scientifiques, interrogation sans laquelle aucune proposition didactique ne saurait se justifier. Nous allons donc voir tout d'abord que les didacticien·ne·s de sciences de la vie et de la terre lient intimement la construction des savoirs scientifiques au travail de problèmes explicatifs (D. Orange Ravachol, 2018, p. 50). C'est pourquoi nous mettrons en évidence que cette construction est avant tout une activité de production de modèles explicatifs, régulée par la mise en tension d'un registre empirique et d'un registre explicatif. Nous verrons également que les savoirs scientifiques sont des savoirs *apodictiques*, apodicticité résultant d'un travail argumentatif et critique, institué par une communauté discursive. Cette dimension nous conduira alors à envisager les savoirs scientifiques comme des pratiques fondamentalement sociales et langagières.

Pour ce faire, nous aurons parfois recours à des exemples tirés de séquences menées en classe de sciences, d'histoire ou d'EPS. Mais la présentation de ces exemples restera brève car notre objectif, dans cette sous-partie consacrée aux caractéristiques des savoirs scientifiques, consistera d'abord à formaliser les fondements épistémologiques de la problématisation, tels que les a pensés dans un premier temps la didactique des sciences de la nature en résonnance avec la pensée philosophique de M. Fabre, et tels que d'autres didactiques intéressées elles aussi par l'apprentissage par problématisation ont pu s'en emparer dans un deuxième temps. Une sous-partie à suivre sera précisément consacrée à développer la dimension didactique et pédagogique de la problématisation ; nous détaillerons alors plus avant le contenu de certaines mises en œuvre dans les classes.

Nous allons donc dès à présent nous intéresser à la dimension épistémologique des savoirs scientifiques telle que l'envisagent les didactiques associées au paradigme de la problématisation. Comme le signale C. Orange (2007, p. 54), le terme « scientifique », qu'il qualifie les savoirs ou les apprentissages, peut revêtir une acception plus large que celle liée au monde des sciences de la nature. En effet, il est possible selon C. Orange d'envisager l'utilisation de ce terme dans une perspective vygotskienne : les savoirs scientifiques sont alors considérés comme les savoirs hautement élaborés et structurés que l'on apprend à l'école

(*Ibid*.). Si les références à Vygotski ne sont pas premières chez C. Orange ni dans notre propre réflexion, nous proposons dans notre perspective comparatiste d'entendre le terme « scientifique » selon ces deux acceptions : dans son acception plutôt première quand nous aborderons la notion de savoir problématisé telle que la définit la didactique des SVT ; dans son acception seconde quand nous montrerons comment d'autres didactiques ont vu dans le paradigme de la problématisation une généricité à même de penser la construction des savoirs dans leurs propres disciplines. Précisons d'emblée néanmoins que cette généricité est déjà à l'œuvre dans les propositions de C. Orange et de son équipe puisque celles-ci sont dès l'origine pensées en lien étroit avec celles plus philosophiques et générales de M. Fabre, notamment dans une perspective rationaliste des savoirs.

2.1.Une relation dynamique entre savoirs scientifiques et problèmes explicatifs

Selon C. Orange (2012, p. 15), l'idée habituelle que se font les non-spécialistes, mais aussi bon nombre d'enseignant·e·s, sur la science est qu'elle procède à partir d'observations de plus en plus précises et d'expériences : le scientifique serait donc celui qui recueillerait des faits et, en les généralisant, arriverait à définir des hypothèses qu'il s'agirait de vérifier par des expériences. Si l'expérience est concluante, l'hypothèse serait alors considérée comme avérée. Or, une telle vision empiriste de la science, précise C. Orange (*Ibid*., p. 16), est depuis bien longtemps contestée par les scientifiques, les philosophes et les sociologues qui en étudient le fonctionnement, notamment pour les deux raisons suivantes.

Premièrement, une expérience ou une observation ne sera jamais en mesure de prouver une théorie ou un modèle : le fait qu'une théorie ait résisté jusqu'ici à toutes les expériences ne peut en effet garantir qu'il en sera toujours ainsi. Cette impossibilité de l'expérience à prouver quoi que ce soit ne doit pas pour autant être interprétée comme une faiblesse de la science car, comme l'a montré Popper, la force de l'expérience n'est pas de prouver un modèle mais de le remettre en cause. Aussi ne sont scientifiques que les affirmations qui peuvent être soumises à l'épreuve de la critique. La seconde objection à l'encontre d'une telle vision empiriste de la science met en avant le fait que le travail scientifique ne peut jamais partir de l'observation car celle-ci ne peut jamais y être première. Contrairement à une idée répandue en effet, la démarche scientifique ne consiste pas à accumuler des données expérimentales pour en déduire une théorie. F. Facob (1981)[119], biologiste prix Nobel de physiologie et de médecine en 1965 pour ses travaux sur le fonctionnement des gènes, explique qu'on peut bien observer un objet pendant des années sans en tirer la moindre observation d'intérêt scientifique. Pour réaliser une observation de valeur, il faut au contraire avoir déjà au départ une certaine idée de ce qu'il faudrait observer, idée qui ne peut provenir que du problème que le scientifique est en train de travailler (*Ibid*.)

[119] Cité par C. Orange (2012, p. 16).

Citant les propos de Popper, C. Orange souligne ainsi que « la science ne commence que s'il y a problème » (*Ibid.*). Si les expériences et les observations, bien qu'éléments essentiels de l'activité scientifique, n'en constituent ni le point de départ ni le fondement, c'est que les savoirs scientifiques sont en effet liés intimement à des problèmes explicatifs (*Ibid.*, p. 17). Et ce n'est qu'en travaillant de tels problèmes que l'on accède à des savoirs scientifiques, non seulement parce que ces derniers permettent de les résoudre, mais aussi parce qu'ils permettent d'en développer d'autres. Nous retrouvons là la dimension heuristique qui caractérise un savoir véritablement légitime, comme nous l'avons mis en évidence suite à la lecture des travaux de M. Fabre relatifs à la conception bachelardienne de l'activité scientifique.

La construction de tel ou tel savoir dépend donc du problème explicatif que le scientifique se pose et de la solution qu'il trouve pour le résoudre. La manière de construire le problème par chaque sujet en fonction de son projet et des savoirs dont il dispose déjà ne le conduit pas en effet à élaborer les mêmes connaissances pour le résoudre même si de l'extérieur les solutions adoptées pourraient paraitre assez similaires (Orange, 2005b, p. 71). Pas de savoir par conséquent sans un problème qui lui confère une saveur et un sens particuliers, comme nous l'avions déjà mis en évidence dans notre chapitre 3.

2.2. Les savoirs scientifiques : des savoirs liés à une activité de modélisation, basée sur l'articulation de trois registres

2.2.1. L'activité scientifique : une activité de production de modèles explicatifs

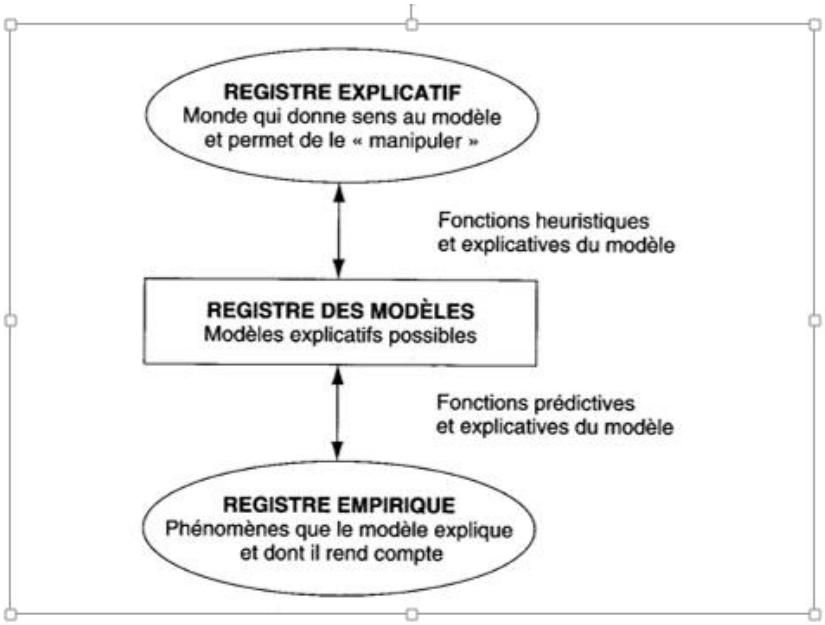
La production d'explications n'est pas propre aux sciences, souligne C. Orange (2005b, p. 74) en référence à Popper et Jacob ; elle est en effet présente dans les mythes. Dans les deux cas, il s'agit d'inventer pour expliquer un monde possible. Néanmoins, mythes et sciences se différencient (Orange, 2012, p. 23) car les explications produites par les sciences doivent sans relâche s'exposer à la critique afin de confronter ce qui pourrait être et ce qui est. Ainsi la construction de problèmes explicatifs, autrement dit la problématisation scientifique, qu'elle soit l'œuvre du scientifique ou de l'élève, est un processus complexe qui nécessite de passer du constat d'un problème qui se pose à la production de modèles explicatifs, hypothétiques, complètement explicités et raisonnés (Orange *et al.*, 1999, p. 108). Plus précisément, la problématisation peut se décrire comme une mise en relation problématique entre un monde des idées explicatives et un monde des faits, sous le contrôle d'un registre explicatif qui norme les raisonnements mis en jeu et les types d'explication jugés convenables (Orange et Orange Ravachol, 2019, p. 39). Cette mise en relation vise à explorer les explications possibles de façon à dégager les conditions de possibilité de ces explications pour un registre explicatif donné et les faits retenus comme pertinents (*Ibid.*).

L'activité scientifique est donc conçue par Orange et *al.*, à la suite des travaux de J.-L. Martinand, comme une activité de modélisation (Orange, 2006b, p. 76), c'est-à-dire une activité de construction qui articule un domaine empirique où on organise les phénomènes à expliquer

(domaine appelé le *registre empirique*) et un domaine où on élabore le modèle explicatif proprement dit (domaine appelé le *registre des modèles*). Dans cette schématisation proposée à l'origine par J.-L. Martinand, comme nous venons de le souligner, se pose néanmoins la question de ce qui donne au modèle son pouvoir explicatif. C'est pourquoi C. Orange a complété la proposition de Martinand[120] en présupposant l'existence d'un cadre qui permet de faire fonctionner et de comprendre le modèle explicatif proposé. C. Orange a décidé d'appeler ce cadre *registre explicatif* pour insister sur les liens forts avec l'idée d'explication (*Ibid*., p. 77).

C. Orange (*Ibid*.) formalise parfois la mise en tension de ces trois registres par une schématisation verticale que nous nous nous autorisons à reproduire ci-dessous :

Figure 2 - Modélisation des savoirs scientifiques (C. Orange, 2006b, p. 77)



Cette schématisation de la problématisation scientifique n'est pas sans rappeler celle proposée par M. Fabre, sous forme de losange, pour formaliser l'articulation des données et des conditions que présuppose toute enquête, comme ce dernier le souligne lui-même : « à la triplicité données, conditions, cadre, correspond, du point de vue d'une épistémologie et d'une didactique du problème scientifique, celle du registre empirique, du registre des modèles et du registre explicatif » (Fabre, 2017, p. 30). Nous soulignons que cette correspondance entre ces deux schématisations est admise en effet comme telle par les membres du séminaire du CREN travaillant sur la question des apprentissages par problématisation[121]. De notre côté, nous montrerons plus loin dans la conclusion générale de notre première partie pourquoi notre réflexion sur l'enseignement-apprentissage de la lecture des textes littéraires nous a conduite à privilégier la proposition de M. Fabre et le choix des notions de données, de conditions et de

[120] Martinand, J-.L. (1992). *Enseignement et apprentissage de la modélisation en sciences*. Paris : INRP.
[121] Ce qui n'empêche pas ce hors-question d'être soumis à la question quand cela est nécessaire lors des séminaires du CREN liés au paradigme de la problématisation…

cadre pour penser la compréhension et l'interprétation à l'aune du paradigme de la problématisation, plutôt que celle en vigueur dans la didactique des sciences de la nature malgré leurs points communs.

2.2.2. Une co-construction du registre empirique et du registre des modèles

Le registre empirique, précisent C. Orange *et al*. (Orange *et al*., 1999, p. 109 ; Orange Ravachol, 2005, p. 117 ; Orange, 2006b, p. 81 ; Orange, 2012, p. 24), registre constitué à partir d'observations ou d'expériences, ne doit pas néanmoins être considéré comme allant de soi, comme donné au départ du travail du problème sans quoi on retomberait inévitablement dans une conception empiriste de la science. Le registre empirique du problème n'est jamais donné, il est à construire, autre point d'accord avec la notion de « données », telle que l'a théorisée M. Fabre. Les éléments du registre empirique ne sont en effet jamais premiers par rapport aux idées explicatives développées dans le registre des modèles : les uns et les autres se construisent ensemble. Le registre empirique est constitué des faits retenus comme *pertinents* ou *significatifs* au cours de la construction du problème.

On pourrait nommer ces faits de « données » empiriques à condition de ne jamais perdre de vue qu'ils ne sont aucunement imposés de l'extérieur mais qu'on se les donne au cours de la problématisation. Nous retrouvons ici la prédominance de la question de la pertinence et de la relevance au sein de la démarche d'enquête, basée sur une logique du sens, comme nous l'avons mis en évidence lors de notre étude des propositions de M. Fabre. Ainsi, comme l'explique C. Orange (2012, p. 24), jusqu'au développement de l'idée explicative au XIX^{e} siècle que les cellules pouvaient représenter l'unité d'organisation des êtres vivants, ces formes pourtant observées au microscope depuis le XVII^{e} siècle ne constituaient guère que des curiosités qui ne faisaient pas partie du registre empirique des problèmes biologiques.

Le registre des modèles, champ où se développent les idées explicatives, se construit donc en relation étroite avec les éléments du registre empirique. Par conséquent, ces idées ne sont pas à interroger en termes de vérité ou de fausseté (Orange, 2006b, p. 82), mais de « possible » et d'« impossible », de « nécessaire » et de « contingent » car ces idées ne valent pas en elles-mêmes (*Ibid*., p. 83) mais seulement pour le problème qu'elles permettent de construire en lien avec les données empiriques retenues comme pertinentes. Il n'y a donc pas d'un côté un registre des faits et de l'autre un registre des modèles possibles ; l'appartenance à l'un ou l'autre de ces registres n'est pas une propriété intrinsèque de tel ou tel objet scientifique, mais une propriété fonctionnelle dans la construction d'un problème particulier. Registre des modèles et registre empirique fonctionnent en même temps ; ils sont certes distincts mais aucunement indépendants, comme le montre le sens des flèches sur la schématisation de la problématisation proposée par C. Orange (cf. *supra*). La fonctionnalité des éléments empiriques retenus pour l'enquête comme celle des normes régulant les hypothèses de solution avancées sont donc pour C. Orange comme pour M. Fabre une dimension clé de la construction de problèmes : cette fonctionnalité assure en effet à la problématisation son caractère dynamique

et la prévient de toute tentation de naturalisation des savoirs, ces derniers n'ayant de signification que par rapport au problème qui les mobilise ou les génère.

2.2.3. Le registre explicatif

Pour expliciter les référents théoriques de la problématisation scientifique, C. Orange *et al.* prennent autant appui sur l'activité des scientifiques (celle de C. Bernard ou de X. Le Pichon par exemple ; cf. Orange, 2010) que sur celle des élèves lors de séquences didactiques construites spécialement par cette équipe de recherche. Une de ces séquences, analysée dans un certain nombre d'articles et d'ouvrages (cf. Orange 2003, 2006 b, 2012 ; Orange et Orange Ravachol, 2019), porte sur l'étude de la nutrition humaine par une classe de CM1-CM2. Les élèves âgés de 9 à 11 ans s'engagent dans la réflexion à l'aide de la question « comment ce que j'ai mangé peut-il me donner des forces ? » (Orange, 2003, p. 84) à laquelle ils sont, dans un premier temps, invités à répondre lors d'un travail de groupe en produisant une affiche et un schéma. Dans le débat qui fait suite à ce travail, les groupes passent un à un devant la classe pour rendre compte de leurs modèles explicatifs.

La retranscription des échanges révèle que les élèves s'engagent dans le problème en imaginant des explications mettant en jeu des tuyaux et des séparations au sein de ce qui est mangé (Orange, 2012, p. 24). Ces modèles prennent bien appui sur un registre empirique en faisant appel à des faits observés ou vécus comme l'entrée des aliments par la bouche ou la sortie d'excréments par l'anus. Mais ce qui fait que les explications produites par chaque groupe peuvent être comprises par l'ensemble de la classe, même si toutes sont éloignées à ce stade de la séquence des savoirs biologiques actuels, c'est qu'elles font toutes référence à un certain nombre de points communs, à une certaine vision du monde partagée faite de présupposés considérés comme allant de soi et qui ne sont pas remis en cause, c'est-à-dire à un registre explicatif similaire (*Ibid*., p. 25). Ainsi, les élèves de la classe se comprennent car ils discutent des propositions des uns et des autres à partir d'un cadre explicatif mécaniste où l'action se fait par contact et où le corps est organisé en tuyaux dans lesquels la matière se déplace. Les débats ne sont donc possibles dans la classe de sciences que si les explications concurrentes des élèves reposent sur des registres explicatifs proches sous peine de voir se développer des dialogues de sourds (Orange, 2006b, p. 88) à l'identique de ceux d'un Guillaume de Baskerville et d'un Bernardo Gui comme l'a montré la lecture réalisée par M. Fabre du roman d'U. Eco.

Selon C. Orange (2012, p. 26), l'existence de tels présupposés n'est pas propre aux pensées des élèves. S'inscrivant explicitement dans la lignée des travaux de Kuhn, C. Orange précise en effet que l'histoire des sciences est elle aussi marquée par des paradigmes qui structurent, pendant des périodes plus ou moins longues, le travail des scientifiques dans un domaine donné, et qui se voient remplacés par d'autres paradigmes lorsque se produisent des révolutions scientifiques. Cependant, poursuit C. Orange (*Ibid.*), il ne s'agit pas de confondre le fonctionnement des élèves avec celui des scientifiques. Les paradigmes en cours dans une communauté scientifique sont partagés et assumés par elle, et si certains présupposés peuvent

demeurer implicites, ils ont fait néanmoins leurs preuves dans la production de problèmes et de savoirs scientifiques reconnus. Mais admettre une telle différence n'empêche pas pour autant de reconnaitre comme didactiquement essentiel le rôle joué par le registre mobilisé par les élèves car il représente ce qui structure leurs hypothèses explicatives et leur façon de travailler les problèmes scientifiques (*Ibid*.).

De même que M. Fabre postule que ce cadre explicatif est « feuilleté » dans la mesure où il fait appel à un certain nombre de principes de nature à la fois épistémologique et socio-institutionnelle, voire métaphysique, C. Orange et D. Orange Ravachol en soulignent également la nature composite ; il peut, selon eux en effet (2019, p. 40 *et sq*.), se décliner chez les élèves en trois composantes : leurs modes de raisonnement, les références aux expériences de la vie quotidienne qui nourrissent la production d'explications et les principes structurants qui organisent les différents champs scientifiques. Un tel feuilletage du cadre explicatif qui conduit chaque individu à faire appel à ses propres connaissances et croyances montre bien que la problématisation relève d'une activité intellectuelle complexe, nécessairement singulière en fonction des principes mobilisés (Orange, 2005b, p. 73).

2.3.Les savoirs scientifiques : des savoirs caractérisés par leur apodicticité

Comme nous l'avons déjà souligné en évoquant le registre des modèles, les caractéristiques fondamentales des savoirs scientifiques sont à chercher ailleurs que dans l'opposition entre le vrai et le faux. Ce qui les définit en effet, c'est leur part d'apodicticité, de nécessité (Orange, 2012, p. 40 ; Chalak, 2014, p. 56). Il ne suffit pas en effet de savoir que cela est comme ceci ou comme cela (Orange, 2005b, p. 78), ce qui vaut seulement pour les savoirs assertoriques (je sais qu'il va faire beau dans le journal parce que je l'ai lu mais je pourrais tout aussi bien lire qu'il va pleuvoir), mais il faut savoir pourquoi cela ne peut pas être autrement (étant donné la position des masses d'air et de leur évolution ces dernières heures, je sais qu'il fera nécessairement beau demain).

2.3.1. L'exploration et la délimitation des possibles pour fonder les savoirs en raison

L'apodicticité des savoirs scientifiques ne signifie pas que ce sont des dogmes – puisqu'ils ne peuvent être qualifiés ni de vrais ni de faux – mais que ceux-ci répondent à des *raisons,* à des *argumentations scientifiques* qui définissent, à un moment et dans un cadre donnés, ce qui est possible et ce qui ne l'est pas. Ces raisons sont exprimées, thématisées sous forme de nécessités, c'est-à-dire des conditions de possibilité des modèles explicatifs (Orange, 2012, p. 131). L'identification de ces nécessités résultant de la délimitation du champ des possibles relève de la mise en relation critique d'éléments du registre empirique reconnus comme pertinents et des solutions explicatives proposées dans le registre des modèles, mise en tension que nous avons décrite précédemment.

Une autre séquence didactique, souvent retenue par Orange *et al.*, pour expliciter les fondements épistémologiques du paradigme de la problématisation (cf. Orange, 2007, 2015 ; Orange-Ravachol, 2018), consiste à demander à des élèves également scolarisés en cours moyen (CM) d'expliquer comment est constitué le bras pour qu'il puisse bouger. Puisque, comme nous venons de l'évoquer, le paradigme de l'apprentissage par problématisation envisage les savoirs scientifiques comme des savoirs raisonnés, c'est-à-dire présentant un certain caractère d'apodicticité au sein d'un registre explicatif, le savoir sur l'articulation du coude ne peut se limiter en classe à des connaissances anatomiques, ni même à l'explication du fonctionnement (Orange, 2015, p. 229). Il s'agit de faire accéder les élèves aux conditions de possibilité d'une telle articulation.

Autrement dit, le savoir en jeu se définit dans le cas de cette séquence par trois nécessités d'ordre mécaniste, précise C. Orange (*Ibid.*) : nécessité d'un mécanisme qui permette au membre de se plier, nécessité d'un mécanisme qui lui donne une cohésion, nécessité enfin d'un mécanisme qui limite les mouvements possibles. Le savoir sur l'articulation du coude par conséquent consiste pour les élèves en la maitrise de ces trois conditions de possibilité et, pour accéder à ces nécessités, il leur est nécessaire d'explorer les modèles explicatifs, de comprendre ceux qui sont possibles et ceux qui ne le sont pas dans un cadre mécaniste, qui est celui d'enfants âgés d'une dizaine d'années.

Un tel travail d'identification des raisons scientifiques pour lesquelles les faits observés sont ainsi et pas autrement peut commencer avec des élèves très jeunes, pour peu qu'ils parviennent à échanger dans un registre explicatif commun adapté à leur âge. Par exemple, C. Grancher, P. Schneeberger et Y. Lhoste (2015) mettent en évidence la possibilité dès la classe de cours préparatoire (CP) de faire identifier à de jeunes élèves ce qui définit nécessairement le concept du vivant en prenant peu à peu des distances avec une vision anthropomorphisée du monde. Les séquences sur la nutrition ou sur l'articulation du coude montrent que des élèves de cycle 3 peuvent eux aussi mettre à jour des nécessités scientifiques qu'ils pourront réinvestir dans leur scolarité à venir. H. Chalak (2013, 2014) et D. Orange Ravachol (2005, 2010, 2018) expliquent quant à elles comment il est envisageable de faire construire à des collégiens ou des lycéens des nécessités en lien avec le magmatisme dans le cadre des sciences de la terre. Il est donc possible dès le début de l'école primaire jusqu'à la Terminale, selon les didacticien·ne·s des sciences, de travailler avec les élèves des savoirs scientifiques fondés en raison à partir de problèmes explicatifs pertinents dans lesquels ils s'engagent avec leurs idées et leurs connaissances. Nous reviendrons plus loin dans ce chapitre sur les conditions de faisabilité de telles entreprises didactiques.

« Faire des sciences, c'est donc abandonner une connaissance d'opinion, une connaissance mal questionnée, assertorique, c'est-à-dire réduite à un simple constat, pour une connaissance qui, une fois problématisée, sera fondée en raison, deviendra apodictique » (Fabre et Orange, 1997, p. 40). Nous retrouvons ici les principes rationalistes qui fondent le paradigme de la problématisation dans le droit fil de la pensée bachelardienne, comme l'a mis également

en évidence M. Fabre. De même, Orange *et al*. font régulièrement référence à Bachelard pour défendre l'idée qu'il ne peut y avoir culture scientifique que dans la mesure où, en rupture avec la connaissance d'opinion, il s'agit d'éliminer la contingence des savoirs (Orange, 2003, p. 85 ; 2012, p. 39).

2.3.2. La problématisation historique fondée elle aussi sur la distinction entre savoirs factuels et savoirs apodictiques

Cette perspective bachelardienne des savoirs dans laquelle s'inscrit la problématisation scientifique constitue également la toile de fond à partir de laquelle les didacticien·ne·s de l'histoire du séminaire du CREN envisagent son enseignement-apprentissage. Ainsi, pour S. Doussot (2017a, p. 23), étudier les conditions d'accès des élèves à des savoirs historiques sur le passé nécessite de prendre en compte d'un point de vue épistémologique la différence entre savoirs de sens commun et savoirs scientifiques. Dans le cadre théorique de la problématisation, rappelle S. Doussot (*Ibid*.), la différence entre les deux réside dans le fait que les savoirs scientifiques rendent raison de la pertinence de l'explication proposée par rapport aux autres explications possibles, alors que le sens commun se contente de la cohérence non questionnée d'une explication convaincante.

L'enquête historique, à l'instar de la problématisation en sciences peut donc d'après S. Doussot, si l'on adopte cet angle épistémologique et didactique, être modélisée en premier lieu comme l'exploration et la délimitation du champ des explications possibles. De ce point de vue, les possibles de l'explication historique ont alors directement à voir avec les possibles des acteurs de l'évènement ou du phénomène étudié : reconstituer le champ des possibles, c'est par conséquent décrire l'incertitude vécue en relation avec les déterminants conscients ou inconscients des acteurs, en se gardant de toute tentation téléologique propre à la position de l'historien qui vient après et qui connait la suite de l'histoire. Ce travail de problématisation est, selon S. Doussot (*Ibid*.), particulièrement productif en classe d'histoire parce qu'il ne se contente pas d'évoquer des possibles non advenus mais repose sur une activité systématique de délimitation et de reconstruction de chemins possibles pour parvenir à dire pourquoi les choses ne se sont pas passées autrement.

Par contraste, dans le sens commun (des élèves, mais pas seulement), la mise en jeu de traces du passé conduit avant tout à produire des savoirs assertoriques qui utilisent ces dernières pour argumenter une explication sans la confronter explicitement et systématiquement à d'autres possibles. En effet, dans le travail scolaire ordinaire, les traces sont généralement appréhendées comme des données qui alimentent des raisonnements fondés sur des modèles de comportements de l'expérience sociale partagée, et dont on n'interroge pas la pertinence explicative. Par exemple, les élèves peuvent appliquer le modèle « misère + injustice = révolte » aussi bien à la période révolutionnaire française de la fin du XVIII^{e} qu'à la situation de la population tunisienne au début du XXI^{e}. Or, de telles explications se suffisent généralement à elles-mêmes et constituent par là des obstacles épistémologiques (Doussot et Fink, 2019, p.

93) : il est inutile d'explorer d'autres possibles puisque l'explication fournie est convaincante et partagée. L'effort proprement scientifique d'un point de vue historique réside alors dans le dépassement de cette première satisfaction, par la recherche de données ou de modèles qui entrent en tension entre eux, tension qui conduit à reconstruire le problème en fondant en raison l'explication retenue par relation aux autres explications possibles examinées et critiquées.

Si la rupture bachelardienne entre savoirs assertoriques et savoirs apodictiques, entre savoirs ordinaires et extraordinaires, mise en avant par M. Fabre (cf. notre chapitre III précédent) ou encore par C. Orange *et al.* (cf. Orange et Orange Ravachol, 2019), fonde également un certain nombre de didactiques qui s'intéressent au paradigme de la problématisation, comme nous venons de le mettre en évidence pour la didactique de l'histoire, nous verrons plus loin que, pour la didactique de la lecture littéraire, notamment en lien avec les travaux récents sur le sujet lecteur, le bien-fondé d'une telle rupture est à questionner autant pour des raisons épistémologiques qu'éthiques. Nous aurons alors à interroger cette notion d'apodicticité des savoirs pour penser la possibilité d'une problématisation littéraire en continuité avec les recherches didactiques en littérature.

2.4. Les savoirs scientifiques : des savoirs problématisés qui ne réduisent pas à la solution des problèmes auxquels ils sont liés

Pour C. Orange (2006b, p. 77 ; 2012, p. 44), les savoirs scientifiques ne peuvent se réduire à la solution de problèmes explicatifs. Autrement dit, ces problèmes ne sont pas seulement des moyens pour produire des savoirs, ils font partie intégrante de ces savoirs scientifiques. Oublier cette autre caractéristique essentielle reviendrait à faire des savoirs de simples propositions déconnectées de leurs conditions de production.

2.4.1. Une construction des problèmes plus essentielle que leur résolution

Une telle conception des savoirs n'est pas sans rappeler celle de Deleuze et de Meyer, deux philosophes du problème dont nous avons étudié les propositions dans notre chapitre précédent, notamment au prisme de la lecture qu'en a proposée M. Fabre. D'ailleurs, C. Orange *et al.* (1999, p. 108) n'hésitent pas à revendiquer cette filiation explicite lorsqu'ils affirment que, selon eux, « l'entrée dans les savoirs scientifiques a plus à voir avec la construction des problèmes qu'avec leur résolution, qui n'est qu'un épisode terminal et, d'une certaine façon, accessoire ». C'est pourquoi si, dans la vie courante, les problèmes sont perçus négativement la plupart du temps et donc subis d'une certaine manière, explique C. Orange (2005b, p. 75), dans le travail scientifique au contraire, ils sont vus comme des défis intellectuels, bien qu'ils puissent parfois mettre à rude épreuve les nerfs des chercheurs.

Aussi non seulement la communauté scientifique ne fuit-elle pas les problèmes mais, bien plus, elle provoque leur apparition, tant la science, avant d'être une activité de résolution, est résolument une activité de production de problèmes. D'ailleurs, comme le souligne C.

Orange (*Ibid*., p. 73), ce n'est pas nécessairement celui qui a trouvé une solution qui a appris le plus. Par exemple, dans les séquences didactiques consacrées à la question de la nutrition ou à celle de l'articulation du coude, les élèves aboutissent à la construction de savoirs communs, c'est-à-dire à l'identification de nécessités, alors que les solutions initiales apportées par chacun d'eux étaient différentes et non conformes aux savoirs scientifiques actuels. Tout cela plaide donc pour C. Orange (*Ibid*.) en faveur d'une primauté à accorder, notamment dans une perspective didactique, à ce qui se passe entre problème perçu et proposition d'une solution, pour ne pas le réduire à une simple mention du problème, comme c'est souvent le cas en classe de sciences, sans que les élèves ne se l'approprient. Au contraire, apprendre à problématiser consiste avant tout à apprendre à construire des problèmes, comme nous l'avons mentionné à plusieurs reprises en évoquant les assises philosophiques de la problématisation mises en exergue par M. Fabre.

2.4.2. Des solutions remises constamment sur le métier de la critique

Pour C. Orange (*Ibid*, p. 76), la relation dynamique entre savoirs et construction de problèmes n'est certainement pas l'apanage des sciences de la nature. Elle est valable pour tout projet de construction de savoirs théoriques. Mais elle n'existerait pas, selon lui, pour les connaissances communes ni, le plus souvent, pour les savoirs pratiques. Reprenant les travaux de Malglaive ou d'Astolfi[122], C. Orange en effet (*Ibid*.) explique que les savoirs pratiques relèvent d'une logique de la réussite tandis que les savoirs théoriques, eux, présupposent une logique du cheveu coupé en quatre, caractéristique essentielle de l'activité scientifique. Ainsi, cette dernière se distingue avant tout par sa tradition critique, dont le moteur réside dans la recherche permanente d'explications autres et leur mise en discussion.

C'est pourquoi la dynamique critique de la science (*Ibid*., p. 80) pousse au bout la verbalisation et l'argumentation, seules voies possibles pour rendre la problématisation explicite et les savoirs apodictiques. Comme le souligne C. Orange lui-même en faisant à nouveau référence à Bachelard (*Ibid*.), une pensée réellement scientifique est donc une pensée réflexive qui se dédouble : la production d'un problème scientifique n'est pas tant dans le texte de sa solution que dans l'explicitation de sa problématisation. Les propos de C. Orange rejoignent une nouvelle fois ceux de M. Fabre pour qui, comme nous l'avons mentionné, la dimension réflexive est une condition essentielle d'une problématisation véritable.

Bien que présentant une dimension pratique et technique certaine, les éducations physiques et sportives peuvent être elles aussi pensées en termes d'examen et d'explicitation critiques, propose B. Lebouvier (2015, p. 32) dans la lignée des travaux en sciences. Les didacticien·ne·s de l'EPS qui s'intéressent aux apprentissages par problématisation font ainsi de la recherche d'un progrès pour une prestation ou une performance à réaliser une enquête qui

[122] Malglaive, G. et Weber, A. (1982). Théorie et pratique, approche critique de l'alternance en pédagogie. *Revue française de pédagogie, 61*, 17-27. Astolfi, J.-P. (1992). *L'école pour apprendre*. France : ESF.

suppose la construction d'un espace réflexif pour éviter de se précipiter immédiatement sur la solution. S. Prevel (2018, p. 106) montre de son côté qu'il est possible à de très jeunes élèves scolarisés en école maternelle de moduler leur expérience première des sports collectifs pour réfléchir collectivement à l'aide d'une maquette au rôle d'attaquant et d'explorer les conditions des solutions possibles pour toucher une cible avec la balle.

2.4.3. La problématisation : un processus bidimensionnel

La problématisation ne peut pas être considérée explique C. Orange (2005b, p. 81) comme une activité intermédiaire qui trouverait chronologiquement sa place entre la perception du problème et sa solution. En effet, puisque la problématisation est un processus inextricablement lié à la verbalisation et à l'argumentation (qu'il s'agisse d'une mise en texte verbale ou écrite) en raison de sa dimension critique et réflexive, toute tentative d'explicitation, qu'elle soit l'œuvre du scientifique ou des élèves, se construit la plupart du temps après coup, à partir de solutions déjà proposées par la communauté scientifique ou la classe. Aussi n'est-il pas possible de ne penser le travail des problèmes explicatifs que d'une manière linéaire qui verrait se succéder problème perçu, puis problématisation, et enfin solution. C'est pourquoi, propose C. Orange (*Ibid.*), il faut voir dans la problématisation scientifique une seconde dimension par rapport à celle du couple problème-solution, ce qu'il schématise de la manière suivante :

Figure 3 - La problématisation : un processus bidimensionnel (C. Orange, 2005b, p. 81)

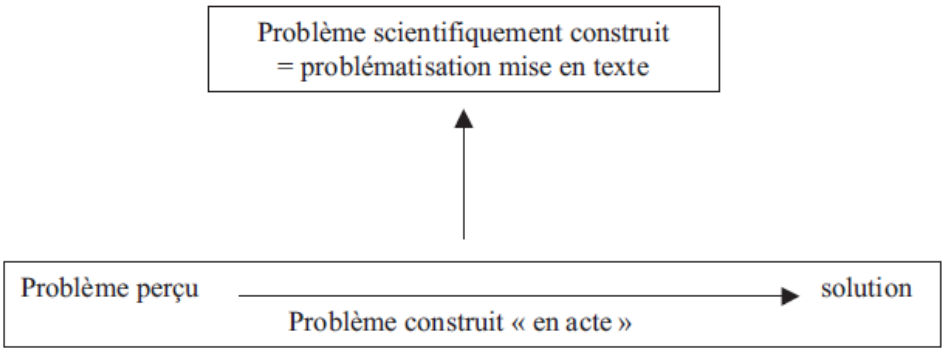


Fig. 3 : Les deux dimensions du travail des problèmes scientifiques

Cette schématisation proposée par C. Orange fait écho, comme nous pouvons le constater, au losange de problématisation formalisé par M. Fabre pour mettre en évidence lui aussi la double dimension de la construction du problème. Affirmer une telle bi-dimensionnalité conduit alors, selon C. Orange (*Ibid,* p. 87), à renverser la relation traditionnelle entre construction du problème et solution. En effet, la dimension fondamentalement argumentative et critique de l'activité scientifique fait que ce n'est plus la problématisation qui est au service

de la résolution du problème, mais que ce sont les solutions possibles et leur examen qui servent la problématisation.

2.5. Les savoirs scientifiques : des savoirs fondés sur des pratiques langagières spécifiques à une communauté discursive

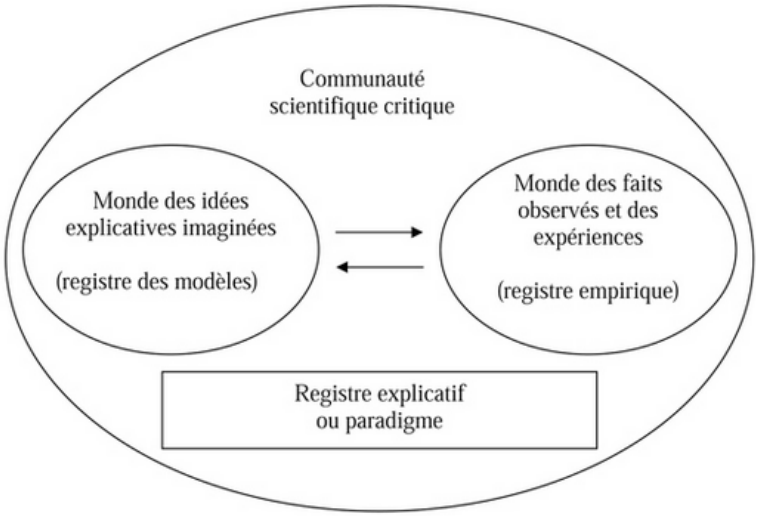
M. Fabre, à la suite de Dewey, Deleuze et Meyer, a montré combien la dimension langagière revêt une importance capitale pour penser l'activité de problématisation. Les didacticien·ne·s des sciences s'inscrivent dans la même veine, notamment en prenant appui sur les travaux de M. Jaubert et M. Rebière qui, au sein de leur laboratoire de didactique des disciplines (Lab-E3D), montrent que les savoirs doivent d'abord être pensés comme des pratiques sociales au sein desquelles les activités langagières jouent un rôle essentiel, dimension que nous allons à présent développer.

2.5.1. Pas de savoirs problématisés sans un travail langagier instituant et institué par une communauté scientifique

Comme le souligne C. Orange (2003, p. 83), les travaux d'épistémologie, de sociologie et de didactique des sciences s'accordent pour affirmer que l'activité scientifique ne se réduit pas à la conduite d'expériences ou d'observations, mais qu'elle est caractérisée par une attitude critique qui ne se développe qu'à travers des échanges écrits et oraux. Cette description de la problématisation scientifique comme activité de production de textes de savoir mêlant solution et raisons, c'est-à-dire comme activité d'explicitation des nécessités sur les modèles et des contraintes empiriques, conduit alors à penser que cette explicitation ne peut pas être simplement considérée comme une traduction d'une problématisation qui existerait déjà, sous forme implicite, dans la « tête » d'un chercheur isolé (Orange, 2005b, p. 81). La problématisation scientifique, au contraire, est nécessairement liée à un travail langagier qui n'est en rien un épiphénomène qui pourrait être négligé. En sciences, en effet, un résultat n'a en effet de sens qu'une fois communiqué, admis et reconstruit par les autres membres de la communauté scientifique.

Autrement dit, un savoir ne sera vraiment scientifique que s'il est partagé, discuté et s'il peut servir de base à d'autres développements communicables (Fabre et Orange, 1997, p. 41), ce qui conduit C. Orange (2012, p. 27) à proposer parfois une schématisation de la problématisation qui met l'accent sur le fait qu'on ne peut jamais faire des sciences tout seul (voir ci-dessous). La dimension interactive de la problématisation scientifique signifie que toute critique, qu'elle porte sur les modèles explicatifs, les faits reconnus comme pertinents ou encore les liens entre les deux, se développe nécessairement dans les échanges langagiers avec d'autres scientifiques formant communauté :

Figure 4 - Problématisation et communauté scientifique (Orange, 2012, p. 41)



2.5.2. Les savoirs scientifiques : pas seulement des produits mais aussi des pratiques argumentatives particulières

L'argumentation qui se déploie au sein d'une communauté scientifique critique est à la fois un *processus*, c'est-à-dire une activité épistémologique et langagière, et un *produit* qui se concrétise sous forme d'un texte de savoir communicable ; c'est pourquoi les savoirs se définissent tout autant comme textes que comme pratiques (Orange, 2015, p. 230). Par conséquent, penser la spécificité des savoirs en jeu dans l'enseignement scientifique ne peut se faire sans prendre en compte les pratiques sociales et langagières de référence des chercheur·se·s. J. Bisault, J. Isidore-Prigent, C. Orange *et al*. (2004, p. 13) expliquent ainsi que la place de l'argumentation dans les activités des scientifiques peut aider à comprendre ses fonctions dans la classe car l'importance qu'on y accorde dépend fortement, selon eux, de l'idée que l'on se fait de l'activité et des savoirs scientifiques. Il ne s'agit pas pour autant, comme le précise l'équipe de didacticien·ne·s, de rechercher à tout prix une identité entre ce qui se fait dans les laboratoires et ce qui se fait à l'école, mais de se doter de repères d'épistémologie et de sociologie des sciences pouvant éclairer les relations entre argumentation et construction problématisée des savoirs.

Aussi conserver l'image d'Épinal du savant, travaillant seul la nuit dans son bureau et découvrant, par une observation ou une expérimentation minutieuse, des faits jusqu'alors insoupçonnés, laisserait-elle peu de place aux pratiques argumentatives dans la représentation que l'on se ferait de l'activité scientifique (*Ibid*., p. 14). À l'opposé, si l'on considérait la recherche scientifique comme une activité sociale parmi d'autres, dont les enjeux seraient le pouvoir et l'argent, on verrait alors l'argumentation plutôt du point de vue de son usage ordinaire visant davantage à persuader par des procédés rhétoriques qu'à convaincre par des arguments de raison. Les présupposés épistémologiques défendus par le paradigme de la problématisation ne sauraient correspondre ni à la première ni à la seconde de ces positions

(*Ibid*.). Selon ce paradigme en effet, l'activité scientifique n'a pas pour but de découvrir des choses cachées depuis le commencement du monde, par l'accumulation d'investigations empiriques (observations, manipulations ou expériences), mais de construire et de résoudre des problèmes dans des cadres explicatifs qu'elle vise à faire évoluer, comme nous l'avons mentionné à plusieurs reprises.

Néanmoins, précisent C. Orange et ses collègues (*Ibid*., p. 16), tout en partageant l'idée de savoirs qui se construisent au sein d'une communauté scientifique par discussions critiques, on peut être amené à considérer les relations entre argumentation et savoirs de façon complètement différente selon que l'on définit la pratique scientifique comme une activité de résolution de problèmes ou de construction de problèmes, c'est-à-dire de problématisation. Dans le premier cas, les savoirs scientifiques sont envisagés comme des solutions de problèmes dont elles sont le résultat final ; l'argumentation orale ou écrite n'est alors qu'un moyen parmi d'autres d'atteindre ce résultat et disparait une fois les savoirs produits. Dans le second cas, les arguments échangés constituent une part essentielle des savoirs. Selon la perspective de l'apprentissage par problématisation, dans la mesure où les savoirs sont considérés comme étroitement liés aux pratiques sociales et argumentatives des communautés scientifiques, nous verrons alors qu'il n'est pas envisageable de dissocier à l'école les savoirs enseignés des pratiques langagières qui les ont élaborés, même si les élèves n'ont pas à produire des savoirs savants mais à s'approprier des savoirs préexistants.

2.5.3. Le paradigme de la problématisation et la notion de communauté discursive

L'importance accordée par le paradigme de la problématisation à la dimension langagière dans la construction des savoirs est empruntée notamment à la réflexion de l'équipe bordelaise menée depuis plus d'une vingtaine d'années à partir des travaux de M. Brossard, J.-P. Bernié, M. Jaubert et M. Rebière. Il nous semble important de nous arrêter quelque peu sur ces travaux car, non seulement ils fournissent des outils méthodologiques pour étayer les analyses épistémologiques des débats et des textes de savoir produits par les élèves dans plusieurs séquences proposées par C. Orange et son équipe, outils sur lesquels nous reviendrons dans la sous-partie à suivre, mais ils permettent également au paradigme de la problématisation de penser savoirs et pratiques comme étant intimement liés. C'est cette relation entre savoirs et pratiques langagières que nous allons à présent approfondir en explicitant la notion de communauté discursive inscrite au cœur de la réflexion épistémologique et didactique du laboratoire bordelais.

S'inscrivant dans une double perspective à la fois historico-culturelle (à la suite de Vygotski) et pragmatique du langage (à la suite de Bakhtine-Volochinov[123], Maingueneau,

[123] M. Jaubert et M. Rebière (2019, p. 156), prenant appui sur l'ouvrage *Bakhtine démasqué. Histoire d'un menteur, d'une escroquerie et d'un délire collectif* de J.-P. Bronckart et C.Bota, paru en 2011 aux éditions Droz (Genève), précisent qu'elles souhaitent associer les noms de Volochinov et Bakhtine afin de prendre en compte les débats

Grize, François et Bronckart notamment), l'équipe bordelaise souligne elle aussi à l'instar du paradigme de la problématisation que, contrairement à une représentation largement répandue, en particulier chez les acteurs de l'institution scolaire, un savoir n'existe pas en soi, de manière préétablie dans la nature : il n'a donc ni à être découvert ou dévoilé (Jaubert et Rebière, 2012, p. 2). Au contraire, un savoir est à considérer comme le fruit d'une activité humaine développée par un groupe de professionnels qui ont défini leur champ de questions, ont négocié ce qui peut faire preuve et ont développé ainsi des pratiques spécifiques, dont des pratiques langagières. Tout savoir est donc une construction sociale, issue le plus souvent d'une longue controverse, en vue de répondre à un problème rencontré par l'humanité ou une communauté d'experts en particulier (Jaubert, Rebière et Bernié, 2004, p. 86). Ainsi, les savoirs scientifiques n'existent pas indépendamment des pratiques (techniques, technologies, démarches, genres de discours) caractéristiques d'une communauté scientifique (Jaubert et Rebière, 2001, p. 85). En effet, un savoir scientifique ne saurait être le fait d'un sujet singulier. Fruit d'un sujet collectif, résultat d'un consensus, c'est un objet construit. Un savoir scientifique est donc nécessairement labellisé par une communauté de chercheur·se·s.

Une telle conception du savoir implique de concevoir le langage comme une activité. « Parler, écrire, c'est agir », affirment ainsi M. Jaubert et M. Rebière (2012, p. 3). Dans la lignée des travaux de F. François[124], les auteures expliquent (*Ibid*.) que, lors de toute activité langagière, se construisent des mondes de différentes natures (juridique, médical, fantastique, merveilleux, etc.) ainsi que des objets. Ces objets de discours, à distinguer des objets du monde sur lesquels ils portent, sont construits dans et par le langage ; l'énonciateur sélectionne certains éléments pour en parler, choisit de rendre certains aspects plus ou moins saillants à l'intention de son destinataire en fonction de l'analyse qu'il fait de la situation de communication et élabore ainsi ce que Grize[125] nomme une schématisation (aspect qui joue un rôle fondamental dans la construction des problèmes en classe comme nous le montrerons).

Une telle conception de l'activité discursive impose par conséquent de revoir les représentations usuelles de la nature et du rôle du langage. Traditionnellement considéré comme transparent, susceptible de traduire le monde et, ce au plus près d'une réalité indépendante du contexte et donc extérieure au sujet, le langage est en effet souvent assimilé à un code permettant de transmettre des idées préexistantes, ce qui explique certaines pratiques scolaires visant la recherche du mot juste, l'exactitude de la mise en mots, la « meilleure façon de dire ». Ce point de vue, qui naturalise des liens bi-univoques entre l'objet et les formes pour le dire (Jaubert et *al*., 2004, p. 86), privilégie donc les produits sur les processus, efface, voire condamne les ratures, occultant l'élaboration du discours en elle-même ainsi que la variabilité des usages en fonction des individus et des situations (Jaubert et Rebière, 2011, p. 113 ; Jaubert,

sur la paternité de certaines notions attribuées certainement à tort par la postérité critique à Bakhtine alors qu'elles auraient été théorisées en premier lieu par Volochinov.

[124] François, F. (1990). *La communication inégale. Heurs et malheurs de l'interaction verbale*. France : Delachaux et Niestlé.

[125] Grize, J.-B. (1996). *Logique naturelle et communication.* France : PUF.

2017, p. 96). Bien que fondée sur des représentations de la langue et du langage largement combattues par la linguistique depuis le début du XX^{e} siècle, cette conception reste aujourd'hui encore dominante en classe et se trouve identifiée comme étant à l'origine de nombreux malentendus scolaires, comme l'a montré également l'équipe ESCOL (cf. notamment la réflexion de C. Delarue-Breton (2016) sur le rôle du langage dans l'accès par les élèves aux savoirs).

Selon M. Jaubert et M. Rebière, s'intéresser au concept d'activité, aux pratiques langagières effectives, implique une manière autre d'approcher le langage, comme l'ont déjà montré Wittgenstein ou Volochinov-Bakhtine : la signification ne correspond ni à la référence ni au sens du mot, mais réside dans son/ses emplois. Dans cette perspective, le langage ne peut qu'émaner des pratiques sociales et en retour il les transforme. Tout discours signale donc le contexte dans lequel il est ancré (Brossard *et al*., 2003, p. 8). Ainsi, chaque sphère d'activité développe des pratiques qui lui sont propres, notamment des formes discursives relativement stables qui orientent l'action et la rendent interprétable. Pour penser, s'exprimer, échanger, les acteurs doivent donc prendre conscience qu'ils partagent les uns avec les autres des valeurs reconnues, même si ce partage est géré sur le mode de la polémicité. En effet, l'activité langagière est par nature située et dialogique (Jaubert et Rebière, 2009, p. 54), tout discours se construisant à partir d'énoncés, réels ou potentiels, qui l'ont précédé ou à venir et auxquels, ce faisant, il répond pour les développer ou les contester.

Dans l'espace discursif créé entre les différents acteurs, les échanges obéissent alors à un contrat de communication (notion élaborée par P. Charaudeau[126]) qui suppose que chaque interlocuteur, pour être efficace, adopte une *posture énonciative pertinente* par rapport aux *modes d'agir-penser-parler* qui structurent la *communauté discursive*[127] dans laquelle il s'inscrit (*Ibid*.). Comme le soulignent Jaubert *et al*. à maintes reprises (Jaubert et Rebière, 2012, p. 4 ; Coulange, Jaubert et Lhoste, 2018, p. 65), cette notion de communauté discursive, centrale dans leur réflexion théorique et didactique sur l'importance du langage dans l'élaboration de la pensée et des savoirs, est empruntée à D. Maingueneau[128]. Tout groupe constitué sur une pratique sociale repérable (de la médecine au tricot, en passant par la poésie, les mathématiques ou le jardinage) constitue en effet une communauté, notamment discursive dans la mesure où elle produit des cadres d'intelligibilité du monde, des formes de rationalité, des modes de relation aux autres qui lui sont spécifiques et qui, en retour, donnent leur pertinence aux pratiques individuelles mises en œuvre (Brossard *et al*., 2003, p. 9).

---

[126] Charaudeau, P. (1993). Le contrat de communication dans la situation classe. Dans J.-F. Halté (dir.), *Inter-actions*. France : Université de Metz. Repéré à : http://www.patrick-charaudeau.com/Le-contrat-de-communication-dans.html

[127] Nous avons fait le choix de souligner ces notions par le recours à l'italique afin d'en mettre en avant toute l'importance pour notre propre réflexion : nous étudierons en effet dans la suite de notre thèse combien l'institution d'une communauté discursive scolaire spécifique et l'adoption d'une posture énonciative pertinente par l'enseignant·e comme par les élèves est nécessaire pour un accès à des savoirs problématisés en classe, notamment des savoirs littéraires.

[128] Maingueneau, D. (1984). *Genèses du discours*. Belgique : Mardaga.

Dans le cadre de l'École, conçue comme lieu social d'enseignement et d'apprentissage (Brossard *et al.*, 2003, p. 10), toute classe peut elle aussi être vue comme une communauté discursive qui apprend à spécialiser son activité (centres d'intérêt, savoirs, valeurs, techniques…) comme ses pratiques langagières orales et écrites (Jaubert et Rebière, 2011, 2012, 2017, 2019). Si apprendre à l'école revient à re-construire en contexte scolaire des savoirs dépendants des communautés humaines de référence et de leurs modes d'agir-parler-penser, l'apprentissage suppose donc de la part des élèves d'apprendre à construire des positions énonciatives pertinentes en chaque discipline, ainsi que des compétences orales et écrites propres à chacune de ces disciplines (Jaubert *et al.*, 2004, p. 100-101 ; 2009, p. 55). Nous reviendrons sur ces notions de posture énonciative pertinente et de communauté discursive dans la suite de notre thèse, quand nous aborderons les travaux sur la lecture littéraire, pour montrer comment la problématisation dans le domaine de la littérature nécessite de penser la classe comme une communauté interprétative qui apprend à objectiver ses interprétations par leur confrontation..

Pour C. Orange et son équipe, en lien avec cette notion de communauté discursive, notamment scolaire, apprendre en sciences à l'école consisterait à s'approprier certaines des pratiques scientifiques transposées pour la classe (P. Fillon, C. Orange *et al.*, 2004, p. 205-206). D'une part, il s'agit de privilégier l'accès des élèves à des savoirs véritablement scientifiques, tels que nous venons de les présenter dans cette sous-partie, c'est-à-dire des savoirs apodictiques, construits comme tels grâce à l'exploration argumentative et critique des conditions de possibilité des modèles explicatifs proposés en réponse à des problèmes explicatifs. En ce qui concerne les activités langagières, d'autre part, il s'agit d'amener les élèves à acquérir des pratiques argumentatives et langagières, reconnues comme pertinentes à la fois dans la communauté scientifique et la communauté scolaire. Nous allons désormais passer en revue ces pratiques fondatrices d'une activité problématisante en classe : les débats d'une part et la mise en texte écrite des savoirs d'autre part, pratiques que les autres didactiques qui se sont intéressées au paradigme de la problématisation (histoire, mathématiques, EPS, didactique professionnelle, etc.) ont également privilégiées.

3. L'accès des élèves à des savoirs problématisés

Comme nous allons désormais le montrer dans cette sous-partie, les propositions didactiques permettant l'accès des élèves (ou des apprenant·e·s dans le cadre de la formation professionnelle) à des savoirs problématisés sont intimement liées à la vision épistémologique des savoirs proposée par M. Fabre et C. Orange suite à leur lecture des philosophies du problème et de l'activité scientifique. Si les notions de « représentation » et de « changement conceptuel », fortement liées au concept de franchissement d'obstacle, ont une importance fondatrice en didactique des sciences (Orange et Orange Ravachol, 2013, p. 58), les activités scientifiques scolaires ne peuvent pas cependant se réduire, selon M. Fabre et C. Orange (1997, p. 58), à un seul travail sur les ruptures où il s'agirait pour les élèves, grâce au savoir issu des

solutions aux problèmes auxquels ils auraient été confrontés, de renoncer soudainement à leurs conceptions initiales. Un savoir véritablement scientifique doit s'avérer fonctionnel, précisent en effet les auteurs (*Ibid.*), aspect sur lequel nous avons déjà insisté à plusieurs reprises.

Nous allons par conséquent mettre désormais en évidence pourquoi et comment l'accès des élèves à cette fonctionnalité des savoirs nécessite, selon le paradigme de l'apprentissage par problématisation, de confronter les élèves à la construction de problèmes explicatifs grâce à des pratiques orales et écrites de mise en texte argumentative du savoir au sein d'une classe s'instituant comme communauté discursive. Pour ce faire, nous suivrons la même démarche argumentative que dans notre sous-partie précédente. Nous étudierons d'abord les propositions formulées par la didactique des sciences de la nature pour penser la problématisation en classe puis nous nous aborderons comme les autres disciplines s'en sont emparées dans une perspective générique. L'utilisation que nous ferons du terme « scientifique » pour qualifier les savoirs et les apprentissages se fera à nouveau à l'aide d'une acception large où peut être considéré comme scientifique tout contenu d'enseignement-apprentissage structuré, tel que le propose C. Orange (2007, p. 54) comme nous l'avons déjà souligné *supra*.

3.1.Problématisation, argumentation et débats en classe

C. Orange (2012, p. 11) tient à rappeler que sa réflexion sur les liens entre savoirs scientifiques, apprentissages et problèmes prend notamment sa source dans les travaux de S. Joshua et J.-J. Dupin[129] (1989) qui ont introduit l'expression de « débats scientifiques dans la classe ». Cet intérêt pour les interactions entre les élèves, précise C. Orange (*Ibid.*), présent en réalité depuis la fin des années 1970 en didactique des sciences, traduit une volonté pour un certain nombre de didacticien·ne·s de contrecarrer la tendance des enseignant·e·s en classe de sciences à réduire l'activité scientifique uniquement au travail expérimental. Nous allons donc aborder dans cette sous-partie l'importance que revêtent les échanges argumentés entre élèves pour le paradigme de la problématisation, qu'il s'agisse de la didactique des sciences de la nature ou d'autres didactiques.

3.1.1. Il y a débat et débat…

Comme le précisent C. Orange (2012, p. 47-48), J. Douaire et C. Hubert (2004, p. 317) ou encore M. Jaubert et M. Rebière (2009, p. 56), les fonctions et les fonctionnements des débats, dans leurs relations aux savoirs, ne sont pas identiques dans chaque discipline puisqu'ils ne concernent pas les mêmes types d'apprentissage : aussi un débat scientifique ne fonctionne-t-il pas selon les mêmes règles et les mêmes objectifs qu'un débat sur des questions de vie de classe ou qu'un débat littéraire. Si un débat sur la vie de la classe peut par exemple se trancher

[129] Joshua, S. et Dupin, J.-J. (1989). *Représentations et modélisations : le « débat scientifique » dans la classe et l'apprentissage de la physique*. Suisse : Peter Lang.

à l'aide d'un vote destiné à établir des règles communes, cela ne peut pas être le cas pour un débat scientifique ou littéraire. De même, explique C. Orange (*Ibid.*), les désaccords qui nourrissent les débats scientifiques ou littéraires ne sont ni de même nature ni n'aboutissent au même traitement. Il n'existe donc pas une méthodologie argumentative qui pourrait faire l'objet d'un apprentissage transversal du type « apprendre à argumenter », réservé par exemple à la discipline français, en préalable à la construction des savoirs dans toutes les disciplines. Cette remarque liminaire ne nous prive-t-elle pas par conséquent de la possibilité de penser une certaine généricité des débats permettant l'accès des élèves à des savoirs problématisés ?

Les débats auxquels s'intéresse le paradigme de la problématisation, souligne C. Orange (2012, p. 49), portent sur la recherche d'explications et la construction de modèles explicatifs. Ce sont donc des « débats explicatifs », c'est-à-dire portant sur des explications de faits ou de phénomènes. Les élèves s'y engagent avec leurs idées qu'ils défendent seuls ou en groupes ; c'est l'enseignant qui conduit ces débats, mais celui-ci n'intervient que pour en organiser la conduite, parfois pour demander des explicitations mais jamais pour valider telle ou telle idée (nous reviendrons plus loin sur l'activité des élèves et de l'enseignant·e). Conformément à ce que nous avons expliqué dans notre sous-partie consacrée à la dimension épistémologique des savoirs, les débats explicatifs sont en effet à considérer comme des moments fondamentaux pour problématiser car s'y engage la construction des raisons, c'est-à-dire le repérage de ce qui est possible et impossible dans les modèles explicatifs, préparant ainsi l'identification des nécessités, éléments essentiels des savoirs scientifiques visés (*Ibid.*, p. 51). Selon les didacticien·ne·s des sciences, comme nous l'avons déjà évoqué, et ce, en relation avec le dernier ouvrage de J.-P. Astolfi (2008), même si les évolutions des programmes ne vont pas toujours dans ce sens dans les différents pays francophones, il est absolument essentiel de faire travailler les élèves sur de véritables problèmes scientifiques sans les ramener systématiquement à des questions sociétales ou de la vie de tous les jours. En effet, les savoirs scientifiques méritent d'être étudiés pour eux-mêmes et la mise en place de débats scientifiques dans la classe a pour but de développer cette étude dans toute son épaisseur et sa saveur (Orange, 2012, p. 49).

Les didactiques de l'histoire comme celles de l'EPS ou de la formation professionnelle, auxquelles nous avons fait référence à plusieurs reprises semblent adopter cette vision des débats proposée par C. Orange. S. Doussot et A. Vézier font ainsi référence à des séquences où il est proposé aux élèves de s'engager dans des enquêtes historiques à partir de problèmes et débats explicatifs. Ces deux didacticiens (2014) s'intéressent notamment à un débat mené avec des élèves de cours moyen où il leur est demandé d'expliquer pourquoi, dans une lettre qu'un Poilu, nommé René Jacob, envoie à sa femme, ce soldat se scandalise davantage du pillage des fermes que des nombreuses morts violentes qui l'entourent. Selon S. Doussot et A. Vézier (*Ibid.*), ce type de débat présente un réel intérêt en classe d'histoire car il permet aux élèves d'explorer d'autres hypothèses explicatives que celles qu'ils envisagent généralement, conformément à la tradition scolaire, et qui font des soldats de la première guerre mondiale nécessairement des victimes.

B. Lebouvier (2015) pour l'EPS, comme S. Prevel (2018) ou B. Lebouvier, F. Ouitre et P. Briaud (2016) pour la formation professionnelle, envisagent eux aussi la problématisation technique à partir d'échanges explicatifs entre les élèves/les stagiaires : dans les exemples qu'ils proposent respectivement, les apprenant·e·s sont en effet conduits lors d'échanges argumentés à expliquer pourquoi les solutions adoptées (pour passer un témoin dans une course de relais ou pour proposer telle ou telle consigne de travail en classe) fonctionnent ou non afin de remonter à leurs conditions de possibilité.

3.1.2. Débats explicatifs, mise au travail des représentations et exploration des possibles

Comme nous venons de le montrer, dans le cadre de la problématisation (scientifique, historique, technique), les débats explicatifs ont pour fonction d'aider les élèves à construire un problème, c'est-à-dire à organiser et à délimiter le champ des solutions possibles, problématisation qui devrait idéalement conduire à l'identification de nécessités, donnant aux savoirs construits leur apodicticité. Or, les explications que proposent les élèves sur les affiches qui servent de supports aux débats de début de séquence (cf. les deux séquences de SVT évoquées dans la sous-partie précédente) ne correspondent généralement pas en classe de sciences à ce que pourrait dire la communauté scientifique aujourd'hui (Orange, 2012, p. 28).

S'il est tout à fait normal que les élèves ne produisent pas des explications conformes à celles des scientifiques, il est néanmoins intéressant de noter que certains types d'explications ainsi produits sont très courants en particulier à l'école primaire. C. Orange (*Ibid.*) fait ainsi remarquer que la didactique des sciences, notamment avec l'ouvrage de S. Joshua et J.-J. Dupin[130] (1993), est parvenue à repérer un certain nombre de ces explications récurrentes chez les élèves dans un grand nombre de domaines scientifiques. Néanmoins, poursuit C. Orange (*Ibid.*), les travaux de ces didacticiens sur les conceptions des élèves ont été souvent mal compris, notamment dans leur traduction en classe. Il ne s'agit pas en effet de se contenter de recueillir les représentations des élèves, puis de les confronter à des observations ou des expériences pour que leurs connaissances deviennent par miracle des savoirs véritablement scientifiques.

Ce serait oublier que, selon le paradigme de la problématisation, comme l'ont montré Bachelard, et M. Fabre à la suite de celui-ci (cf. notre chapitre précédent), les systèmes explicatifs des élèves resurgissent toujours à un moment ou un autre, et ce tout au long de la scolarité, malgré l'enseignement dispensé. L'obstacle n'est pas tant ce qui surgit devant la pensée que ce qui se love intimement en elle. Il s'agit donc bien pour les élèves de changer de culture, culture qui relève à la fois du registre empirique et du registre explicatif car l'un et l'autre sont formés à partir d'expériences vécues qui organisent notre façon d'expliquer les phénomènes (Orange, 2012, *Ibid.*).

[130] Joshua, S. et Dupin, J.-J. (1993). *Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques*. France : PUF.

M. Fabre et C. Orange (1997) distinguent trois types de rupture pouvant être accomplies par les élèves avec leurs représentations premières lors des débats explicatifs : des ruptures qualifiées de « simples », d'autres de « développementales », d'autres encore de « métaphysiques ». Dans le cas des ruptures dites « simples », il s'agit pour les élèves d'élargir leur champ des possibles et de conscientiser les nécessités constitutives du problème. La rupture à faire est donc essentiellement entre opinions d'une part et nécessités et savoirs scientifiques problématisés d'autre part (*Ibid.*, p. 52-53). Dans cette perspective, on peut s'attendre à trouver, dans les différentes conceptions des élèves de la classe, une certaine variété d'explications et d'arguments qui permettront d'enrichir le débat dans le sens souhaité par l'enseignant car ils sont sur le même plan que ce qu'il vise. Néanmoins, accomplir une telle rupture pour les élèves n'est pas rien, l'épithète de « simple », comme le précisent les auteurs (*Ibid.*), ayant été retenue faute de mieux pour la distinguer des deux autres. En réalité, cette rupture « simple » n'est pas nécessairement, à cause des obstacles associés, facile à effectuer.

Les ruptures « développementales », caractérisées aussi comme des « ruptures de raisonnement », doivent amener les élèves à accepter un raisonnement plus complexe et moins commun que leur raisonnement spontané. Il s'agit donc pour les élèves de s'interroger sur ce que peut être une explication scientifiquement acceptable, ce qui exige l'adoption de nouvelles structures mentales (*Ibid.*, p. 57). Le saut théorique est par conséquent encore plus important à accomplir que dans les ruptures dites « simples ». Une rupture « métaphysique » correspond quant à elle à un véritable changement de registre explicatif. Dans ce cas, ce sont leurs principes fondamentaux que les élèves doivent modifier (*Ibid.*, p. 52), ce qui signifie que la représentation du problème à construire est totalement étrangère à la représentation spontanée qu'ils en ont.

Ce n'est donc plus seulement de mode de raisonnement, comme dans les ruptures « fondamentales », qu'il faut apprendre à changer, mais il s'agit de passer à un nouveau cadre paradigmatique, sans commune mesure avec celui adopté au départ, ce qui est loin d'être évident, même pour des lycéens comme le montre l'exemple cité par M. Fabre et C. Orange (*Ibid.*, p. 50) : ces derniers expliquent ainsi à partir d'une expérimentation menée dans une classe de seconde que les élèves, à qui on a demandé d'expliquer ce que doit prendre un plant de maïs dans le milieu extérieur et ce qu'il doit en faire pour passer de l'état de plantule à l'état adulte, ne parviennent toujours pas, même à l'issue d'une séquence entièrement consacrée à ce problème, à passer d'une conception vitaliste, c'est-à-dire « magique » de la nutrition et de la croissance des végétaux, à une conception en termes de flux de matière et de transformations chimiques. Les ruptures métaphysiques, comme l'illustre cet exemple, ne peuvent donc être immédiates ; elles nécessitent de confronter les élèves à de nouveaux problèmes qui leur permettront de se confronter à plusieurs reprises à des paradigmes « extra-ordinaires » (cf. Orange et Orange Ravachol, 2019).

M. Fabre et C. Orange (1997, p. 54) précisent bien que la classification des ruptures qu'ils proposent n'est pas nécessairement exhaustive. Ces dernières sont davantage à penser comme des pôles que comme des catégories fixes, une rupture réelle impliquant certainement

un feuilletage de différents types. Dans ces conditions, comment conduire les élèves à abandonner leurs conceptions spontanées pour en accepter d'autres radicalement différentes ? On voit bien pour répondre à cette question qu'il s'agit de rompre avec l'idée que l'on pourrait recueillir les représentations des élèves au détour d'une simple question posée en amont d'une séquence et qu'une fois celles-ci recueillies, on pourrait en mettre d'autres à la place « dans la tête » des élèves.

L'idée que ces représentations existeraient telles quelles avant même le débat explicatif qui conduit les élèves à les construire en réalisant une production néglige à la fois l'importance du travail du problème qu'on soumet aux élèves comme celle de la réalisation de la production demandée (texte, schéma ou autres comme l'expliquent C. Orange et D. Orange Ravachol, 2013, p. 51). De même, tant que ces représentations ne sont pas produites explicitement, soumises à la critique et contrôlées socialement, elles ne pourront jamais être fondées en raisons. Par conséquent, dans le paradigme de la problématisation, le travail des représentations au cours des débats explicatifs change de fonction par rapport à celui qui lui est réservé dans des séances ordinaires (*Ibid*., p. 57) : il ne s'agit pas simplement de recenser les représentations et croire qu'à l'issue de ce recueil, elles pourraient changer immédiatement, mais il est nécessaire de les travailler tout au long d'une séquence (voire de les retravailler tout au long du cursus scolaire) pour en identifier, par une explicitation et une étude critique, les raisons qui les sous-tendent.

Ainsi, ce ne sont pas n'importe quelles représentations qui intéressent les didacticien·ne·s dans le cadre de la problématisation mais bien celles qui sont liées à l'étude des problèmes explicatifs car ce n'est pas tant les représentations des élèves qui sont intéressantes à étudier en elles-mêmes que la façon dont elles interviennent dans leur construction de tels problèmes. S. Doussot précise de même (2017b, p. 136) que, du point de l'enseignement de l'Histoire à l'école, les représentations des élèves sont à considérer, non sous la forme d'images ou de connaissances, qui existeraient à l'état brut, mais sous la forme d'explications que ces derniers sont capables de construire en lien avec des problèmes. Il faut par conséquent se départir de l'illusion d'un recueil des représentations (souvent placé en début de cours) comme constituant des idées déjà-là. Réduire les productions (orales ou écrites) des élèves de début de cours à l'expression de leurs représentations revient à négliger l'interprétation que les élèves ont du problème explicatif posé et l'importance du travail de mise en texte dans l'élaboration de leurs explications.

Dans le cadre de l'enquête historique, ce qui importe alors selon S. Doussot (*Ibid*.), c'est de considérer les représentations des élèves comme un processus, en perpétuel cours d'élaboration tout au long de la séquence, et mettant en relation des savoirs et leurs façons de penser habituelles (leurs idées explicatives). Ainsi, des élèves de cycle 3 ou de cycle 4 ne savent peut-être pas grand-chose de la Révolution française, mais ils savent malgré tout expliquer son déclenchement parce qu'ils sont convaincus que, lorsqu'un individu est dans une situation d'injustice et de misère, il peut se révolter. Ce savoir d'expérience (sociale, familiale, culturelle)

est en effet un modèle de comportement humain qu'ils savent, pour la plupart, mobiliser pour lire les documents qu'on leur fournit en classe. Il revient alors à l'enseignant·e de dégager des pistes de mise en discussion historique de ces représentations pour conduire les élèves à étudier lors de débats explicatifs de manière critique leurs modèles par définition non situés (car reposant sur la permanence de l'esprit humain) et à accéder ainsi à des savoirs fondés en raison.

Nous reviendrons plus loin, dans le cadre de notre réflexion sur l'apprentissage de la compréhension-interprétation des textes littéraires sur cette notion de rupture, inscrite au cœur de la didactique de la problématisation et héritée de la conception bachelardienne de l'activité scientifique. Si C. Orange (2007, p. 53) affirme ainsi que l'accès aux savoirs scientifiques est à considérer comme une « désadaptation au monde », il reconnait avec sa co-auteure F. Ligozat avec qui il coordonne le numéro 29 de la revue *Recherches en éducation* (2017, p.8-9) – numéro consacré à une exploration comparatiste des modèles de référence de plusieurs disciplines (SVT, histoire, littérature, danse, mathématiques) – que « l'idée de rupture entre connaissances communes et savoirs scolaires ne va pas de soi pour tous les didacticiens ». Les auteurs se demandent alors s'il faut attribuer cette controverse à une différence de grain d'analyse des corpus empiriques étudiés par chacun. Ainsi « ce qui pourrait paraitre comme une rupture à gros grain, devient plus progressif à petit grain » (*Ibid*.). F. Ligozat et C. Orange font d'ailleurs remarquer, comme M. Fabre l'avait souligné lui aussi (cf. notre chapitre précédent), que les ruptures dont parle Bachelard ne sont pas sans continuité « comme le montre son concept de profil épistémologique » (*Ibid*).

Nous ne sommes pas en mesure de discuter nous-même les nuances apportées par Bachelard au concept de rupture, mais s'il ne semble pas faire difficulté pour un certain nombre de didactiques affiliées au paradigme de la problématisation[131], nous verrons que, dans le domaine de la littérature, les théories de la lecture littéraire et du sujet lecteur, bien loin de repousser les représentations affectives des élèves, les considèrent au contraire comme le matériau premier de toute lecture interprétative. Il s'agit en effet de les encourager et de les valoriser contrairement à une approche techniciste de la littérature qui, pendant bien longtemps au contraire, a mis un point d'honneur à les mettre à distance, voire à les réduire au silence (cf. B. Daunay, 2007). Nous verrons néanmoins grâce aux travaux de J.-L. Dufays (2011, 2013, 2016 par ex.) que, s'il ne saurait être question, en termes de lecture littéraire, de « rupture » au sens strict de ce mot, une telle modalité de lecture oscille néanmoins entre deux pôles, un relevant de la participation, l'autre de la distanciation.

[131] Ainsi, B. Lebouvier (2015), B. Lebouvier *et al*. (2016) ou S. Prével (2018) font du dépassement des représentations des apprenants une condition essentielle à la problématisation technique. Nous pouvons également faire référence à une communication de P. Briaud (2010) qui, s'intéressant à la problématisation en sciences physiques dans une classe de première scientifique, montre que les élèves ne parviennent pas à conceptualiser la notion de circuit électrique parce qu'ils ne renoncent pas à leurs représentions premières. Bien au contraire, ceux-ci adaptent leurs conceptions pour qu'elles puissent correspondre à ce qui a été observé ; autrement dit, ils ne sélectionnent dans le registre empirique que les données qui leur conviennent afin qu'elles correspondent aux principes de leur registre explicatif.

Aussi, toute lecture littéraire (quel que soit le type de texte lu d'ailleurs, littéraire ou non) comporte-t-elle un moment d'interrogation de la part du sujet lecteur sur les stéréotypes qu'il a convoqués non seulement pour comprendre et interpréter le texte lu, mais aussi pour l'apprécier (lui donner une valeur). De manière convergente, M. Sauvaire, didacticienne de la littérature, a recours au terme de « réflexivité » pour caractériser ce moment où le lecteur, notamment à l'aide de ses pairs et de l'enseignant·e dans un cadre scolaire, interroge les normes de son interprétation, et ce faisant, également son rapport à soi et au monde (Sauvaire, 2019, p. 116). Cette notion de « réflexivité » n'est donc pas sans faire écho à la manière dont M. Fabre caractérise l'activité de problématisation (cf. chapitre III, partie 4). En aucun cas cependant, il s'agirait d'hypostasier cette posture distanciée (cf. B. Daunay et J.-L. Dufays, 2016) en en faisant LA modalité par excellence de la lecture littéraire car celle-ci convoque une dimension participative, tout aussi incontournable, quel que soit le degré d'expertise du lecteur.

Nous ne pensons pas d'ailleurs que M. Fabre, C. Orange et leurs collègues fassent de cette notion de rupture d'avec ses représentations premières un « absolu » ; ce concept met bien plutôt en évidence le fait qu'une entreprise de problématisation, y compris en milieu scolaire, ne peut consister à dupliquer ce que l'on sait déjà (ce qui est le propre d'autres exercices scolaires tout aussi nécessaires). Au contraire, elle vise à regarder ce que l'on sait déjà autrement afin de le transformer et ce faisant, de se transformer peut-être quelque peu soi-même (d'où l'idée d'émancipation inséparable de celle de problématisation). Nous verrons également, cette fois-ci au détour des théories psycho-cognitives de la lecture, dans la deuxième grande partie de notre thèse, que l'activité de compréhension nécessite de la part du lecteur de réguler le modèle de situation qu'il est en train de construire, cette régulation nécessitant parfois d'abandonner radicalement ses premières hypothèses interprétatives. Concept de « rupture » (les guillemets sont là pour signaler notre vigilance épistémologique quant à son emploi) et didactique de la lecture et de la littérature ne sont donc pas incompatibles.

3.1.3. L'accès à des savoirs problématisés : un travail éminemment langagier

S'il est théoriquement envisageable, précise C. Orange (2005b, p. 82), qu'une problématisation scientifique puisse être monogérée, en pratique cependant, au sein de la classe, comme dans la communauté des chercheurs experts d'ailleurs, les échanges argumentés entre pairs remplissent une fonction fondamentale. Il s'agit en effet pour les élèves, comme nous l'avons déjà mis en évidence, d'explorer et de délimiter le champ des possibles du problème et de repérer, ce faisant, les conditions de possibilité des solutions proposées, ce que les didacticien·ne·s des sciences appellent des nécessités dans le cadre du paradigme de la problématisation (Orange, 2012, p. 38). Dans ce cadre, les explications qui se font au cours du débat et les controverses qui s'y développent grâce aux argumentations des élèves ne sont pas simplement des moyens pour les amener à rompre avec leurs représentations premières : ces explications constituent les matières premières des raisons scientifiques qu'il s'agit de construire (Orange, 2003, p. 85). L'argumentation n'est pas par conséquent seulement

considérée une possibilité parmi d'autres d'accéder à des savoirs et de les mettre à l'épreuve, mais « elle en est [surtout] une partie essentielle aussi bien en tant que pratique que dans les textes oraux ou écrits qui représentent ces savoirs » (Orange, 2015, p. 227). Autrement dit, la transposition à la classe des caractéristiques des savoirs scientifiques que nous avons décrites précédemment fait peser sur le processus didactique une contrainte forte : les élèves doivent certes accéder à des savoirs raisonnés mais aussi maitriser les pratiques argumentatives qui les organisent.

Reprenant les travaux de M. Jaubert et de M. Rebière ainsi que ceux de Grize et de Toulmin, C. Orange et son équipe ont pu identifier dans les séquences de SVT qu'ils ont élaborées et analysées trois processus langagiers majeurs, venant étayer l'argumentation des élèves : la construction et la négociation des schématisations, la secondarisation des énoncés ainsi que le rôle endossé par le tiers.

3.1.3.1. Construction et négociation des schématisations

La notion de construction et de négociation des schématisations est utilisée par l'équipe de C. Orange pour décrire les échanges entre les élèves qui ont pour but de stabiliser la présentation de leurs idées explicatives et de s'assurer que l'on s'accorde avec les autres sur ce que l'on veut dire (Orange, 2012, p. 64 *et sq.*). En effet, lorsqu'un ou plusieurs élèves proposent une solution aux autres, ils essaient de faire en sorte que celle-ci soit prise au sérieux et devienne un sujet discutable au sein de la classe (Orange, 2003, p. 90). Ils se livrent alors à une véritable « mise en scène » de leur discours (*Ibid.*) en faisant appel à différents procédés langagiers et argumentatifs que C. Orange a notamment analysés pour la séquence consacrée à la thématique de la nutrition en classe de cours moyen (voir *supra*). Explicitant le dessin réalisé pour formaliser leurs idées, les élèves insistent sur le fait que leur schéma est bien complet (certains précisent ainsi que leur explication à la question « comment ce que j'ai mangé peut-il me donner des forces ? » est recevable car ils n'ont pas oublié de dessiner le cœur sur leur affiche, organe qui pourtant ne rentre pas en ligne de compte dans le phénomène de la digestion…). La plupart proposent également leurs explications sous forme de petites mises en histoire, forme narrative souvent considérée par les élèves de cet âge (mais aussi les plus grands) comme un moyen de penser partagé par la classe. D'autres encore ont recours à des exemples pour donner plus de poids à leur schématisation (dessin de pommes, d'hamburgers et de frites…).

Y. Lhoste (2005, p. 170), dans une analyse d'un débat consacré également à la question de la nutrition humaine, mais cette fois-ci en classe de troisième, montre que les schématisations donnent lieu à des négociations qui peuvent se faire à partir de demandes de précisions lexicales permettant d'ancrer la schématisation dans l'univers scientifique. Il peut s'agir par exemple (*Ibid.*, p. 163) d'une amélioration de la précision de l'énonciation par diminution du nombre de pronoms utilisés (correspondant encore à des objets flous) au profit de sujets lexicaux (correspondant cette fois-ci à des objets précisés) grâce à de nombreuses référenciations (passage par exemple du déictique « ça » au syntagme « nutriments ») ou actualisations

(passage de l'affirmation « il y a un tri » à l'affirmation « le tri a lieu dans l'estomac »). Ainsi, les moments où les élèves négocient lexicalement leurs schématisations, même s'ils ne constituent pas nécessairement des moments fortement argumentatifs en tant que tels (aucune nécessité n'étant thématisée), peuvent cependant conduire certains à expliciter leur proposition de solution de telle sorte qu'elles finissent par devenir des argumentations de preuve et contribuent pleinement à la problématisation des savoirs (Orange, 2003, p. 91). S. Prével (2018) montre qu'il en est de même dans les entretiens professionnels d'auto-confrontation dans le cadre de la formation continue des enseignant·e·s.

Néanmoins, précise C. Orange (*Ibid*., p. 102), cette négociation des schématisations en classe de sciences se fait nécessairement dans une tension entre ellipse et explicitation. Quand, par exemple, un élève développe ses idées sur la nutrition en utilisant les mots « vitamines » ou « bons aliments », rien n'est précisé sur ce qu'il entend par là. Les autres élèves entendent-ils la même chose ? Cette imprécision a certes un avantage, selon C. Orange : elle permet à la dynamique du débat de se maintenir car si un élève ou l'enseignant·e demandait davantage de précisions, le débat risquerait de s'orienter dans une autre direction, peut-être intéressante, mais ne concernant plus directement l'argumentation initiale. Cependant, ces sous-entendus peuvent devenir des malentendus venant perturber toute construction commune de raisons. C'est pourquoi, si la construction de schématisations communes sur des explications possibles est une condition de possibilité de la problématisation (*Ibid*., p. 96) – comment argumenter en effet sur les nécessités si les schématisations ne sont pas disponibles ni partagées ? –, un autre processus langagier doit intervenir pour soutenir l'exploration et la délimitation du champ des possibles, la secondarisation par les élèves de leurs énoncés (Orange, 2012, p. 70 *et sq*.).

3.1.3.2. La secondarisation des pratiques langagières

La notion de secondarisation, empruntée aux travaux de M. Jaubert, M. Rebière et leurs collègues du Lab-E3D, joue un rôle important, selon C. Orange et son équipe, pour comprendre l'accès des élèves à des savoirs problématisés.

Les savoirs que possèdent les élèves dans leurs premières années de scolarisation sont peu ou prou le reflet de leurs représentations quotidiennes comme nous avons pu l'évoquer dans les quelques séances de sciences ou d'histoire que nous avons rapidement mentionnées. On comprend dans ces conditions que les schématisations proposées par exemple lors des débats explicatifs, bien que nécessaires à la problématisation, convoquent généralement des modes d'agir-penser-parler hétérogènes entre les élèves et, ce faisant, deviennent propices aux malentendus et dysfonctionnements discursifs (voir *supra*). Les prises de parole de chacun·e, en effet, mettent souvent en scène, de manière plus ou moins explicite, des voix disparates, sources potentielles d'incohérence (Jaubert et Rebière, 2012, p. 7). Le heurt de ces différentes voix crée une situation d'*hétéroglossie*, une tension qui rend nécessaire un travail langagier d'orchestration et de mise en cohérence, indispensable à la construction des savoirs scientifiques. Il s'agit donc pour l'enseignant·e de mettre en évidence ces différentes « voix »

et de permettre aux élèves de les prendre en compte pour tenter collectivement de les rendre compatibles ou pour prendre acte de leurs divergences (Jaubert, Rebière et Schneeberger, 2009, p. 137 *et sq*.).

La présence de cette hétéroglossie n'est pas en soi un obstacle ; au contraire, sa prise en considération par l'élève montre qu'il a pris conscience de la présence d'un problème autant épistémique que langagier qu'il faut chercher à résoudre (Lhoste, 2005, p. 171). Ainsi, quand une élève de CM, lors du débat relatif à la question de la nutrition, dit « ben moi je crois que la nourriture, la mauvaise nourriture, à part le sucre quand on mange des bonbons, eh ben, le sucre il va dans les muscles, et puis les autres sans le sucre, ils vont dans le gros intestin » (exemple relaté par C. Orange, 2012, p. 130), elle essaie d'articuler deux discours venant de deux contextes différents. Le premier, qui vient du discours construit dans la classe, reprend en effet l'identification d'une contrainte empirique qui postule que la mauvaise nourriture s'en va dans les excréments (en lien avec la nécessité d'un tri). Le second, peut-être d'origine familiale, signale de son côté que le sucre des bonbons, bien que mauvais, doit cependant aller dans tout le corps (sinon à quoi bon manger des bonbons !...). La présence de cette hétéroglossie traduit bien, selon C. Orange (*Ibid*.), une tentative pour cette jeune élève de travailler le problème perçu.

Ces différents essais de la part des élèves pour orchestrer l'hétéroglossie inhérente à leurs différentes prises de parole vont les conduire peu à peu à secondariser leurs pratiques langagières initiales, relevant de ce que l'équipe bordelaise appelle, à la suite de Bakhtine-Volochinov, des genres premiers, c'est-à-dire des productions discursives liées à l'action et, ce partant, tributaires des conditions de leur usage, en pratiques caractéristiques de genres seconds (Orange, *Ibid*., p. 70 *et sq*.). Ces genres seconds se traduisent alors par des énoncés, révélant une mise à distance et une objectivation, grâce notamment à la réorganisation de ses systèmes lexicaux et des points de vue adoptés ainsi qu'à un travail de reprise et de tissage des différents morceaux de discours déjà présents dans la classe[132]. Leur présence dans les échanges argumentatifs révèle que les élèves sont en cours d'adoption de positionnements énonciatifs spécifiques – et ce faisant, de transformer leurs modes d'agir-parler-penser – plus adéquats à la communauté discursive disciplinaire en voie d'institution dans la classe (Jaubert et Rebière, 2011, p. 123 ; Champagne et Coulange, 2019, p. 67).

Il ne faut pas voir dans cette notion de secondarisation, préviennent les membres de l'équipe bordelaise (Jaubert, Rebière, Bernié, 2004, p. 90 ; Jaubert et Rebière, 2012, p. 6), une visée prescriptive. En effet, la question n'est pas tant de savoir si l'élève produit un genre premier ou second quand il prend la parole, mais de repérer comment il s'essaie à un nouveau comportement cognitif et langagier, s'élaborant via le recours à des formes sémiotiques plus conventionnelles et peu à peu stabilisées, propres au champ disciplinaire et à ses principes

[132] C. Orange (2012, p. 71-74), dans son analyse de plusieurs extraits du débat sur la nutrition réalisé en CM1-CM2, montre comment la secondarisation de certains énoncés proposés par les élèves permet à la classe de faire un saut abstractif dans l'identification des nécessités en jeu dans le problème posé.

épistémo-langagiers. En parlant de secondarisation, il s'agit par conséquent avant tout de se doter d'un outil d'analyse de l'inscription des élèves dans le champ des savoirs visés, outil d'analyse qui permet dans le cadre de la problématisation, de mettre en évidence combien le travail langagier et argumentatif à l'œuvre dans les débats explicatifs est consubstantiel de l'accès à des savoirs fondés en raison.

3.1.3.3. Endosser le rôle du tiers

Les débats explicatifs sont des moments où s'engage la construction des raisons, c'est-à-dire le repérage de ce qui est possible et impossible dans les modèles explicatifs, préparant ainsi l'identification des nécessités, éléments essentiels des savoirs scientifiques visés. Ces débats ne relèvent donc en rien de la conversation ordinaire, mais font partie de ce que C. Plantin, explique C. Orange (2012, p. 51), nomme les interactions fortement argumentatives qui reposent sur un différend qui n'est pas réparé instantanément et qui est même thématisé dans l'interaction. Les didacticien·ne·s de sciences, comme nous allons le voir, prennent appui sur le modèle trilogal de ces interactions argumentatives, proposé par C. Plantin, pour affiner leur compréhension de ce qui se joue dans un débat pensé dans le cadre de la problématisation. En effet, si les notions de schématisation et de secondarisation permettent de mettre en évidence l'importance du travail langagier réalisé par les élèves pour confronter leurs modèles explicatifs et par là-même délimiter le champ des possibles, elles ne suffisent pas pour rendre compte de la dynamique des arguments échangés. Le modèle trilogal de Plantin[133] vient donc compléter les outils méthodologiques permettant de repérer dans les échanges entre les élèves les conditions de leur accès à des savoirs problématisés.

Selon Plantin donc (C. Orange, 2012, p. 52 ; D. Orange Ravachol, 2018, p. 50), les moments où se jouent dans un débat explicatif les interactions les plus fortement argumentatives mettent en jeu trois rôles discursifs : le proposant, l'opposant et le tiers. Le proposant avance une solution au problème (une thèse) en faveur de laquelle il argumente ; l'opposant tente de réfuter les arguments du proposant et peut contre-argumenter en faveur d'une autre thèse. Quant au tiers, c'est lui qui prend en charge la question et la fait vivre au cours du débat ; il n'est donc ni du côté du proposant ni du côté de l'opposant mais il exprime pour un temps le doute et la suspension de toute prise de décision tout en thématisant les thèses en présence. Ces trois rôles ne sont pas distribués une fois pour toutes, un même individu pouvant tenir successivement plusieurs de ces rôles.

Le va-et-vient dynamique entre ces derniers est très important pour faire avancer la problématisation au sein de la classe, assure C. Orange (2012, p. 62-63). Les thèses proposées permettent d'explorer le champ des explications possibles, à condition bien sûr que ces

[133] Plantin, C. (1996). Le trilogue argumentatif. Présentation de modèle, analyse de cas. *Langue française*, *112*, 9-30. doi : https://doi.org/10.3406/lfr.1996.5358 ; Plantin, C. (2005). *L'argumentation. Histoire, théories et perspectives*. France : Presses Universitaires de France.

dernières soient identifiées et comprises par l'ensemble des élèves. Les objections, quant à elles, font ressortir les limites de ce champ, les argumentations de rejet de modèles ainsi produites étant une étape vers l'identification des nécessités (la condition étant la même que pour les thèses, à savoir être identifiées et comprises de tous).

Néanmoins, les études menées sur les dynamiques argumentatives dans les séquences de classe analysées par les didacticien·ne·s des sciences montrent que c'est surtout le rôle joué par le tiers pour porter le problème travaillé et le mettre en avant qui permet de faire avancer significativement la problématisation. Plus précisément, ce rôle peut prendre des formes différentes qu'il est possible de ranger selon leur intérêt croissant pour accéder à des savoirs raisonnés : émission d'un doute ou constat d'un désaccord sans autre précision ; mise de ce doute ou de ce désaccord sous forme d'une interrogation ; énoncé et caractérisation des thèses en présence ; caractérisation des thèses en présence et des principales argumentations pour ou contre (*Ibid.*).

Si l'adoption du rôle de tiers est une condition d'accès à l'apodicticité des savoirs et l'expression d'une capacité à utiliser ces savoirs, les didacticien·ne·s des sciences reconnaissent aussi combien cette posture est difficilement adoptée par l'élève. Elle donc la plupart du temps assuré par l'enseignant·e mais, peu à peu, au cours du cursus scolaire, il s'agirait d'aider les élèves à tenir ce rôle de tiers tant, selon D. Orange Ravachol (2018, p. 50), il est « gage de l'appropriation d'une certaine épaisseur des savoirs et de la maitrise des démarches permettant sa construction, autrement dit d'une certaine émancipation du sujet ».

Comme nous commençons à le mettre en évidence, le rôle tenu par l'enseignant·e au cours des échanges est essentiel, aspect que nous allons désormais développer. Mais pour le moment, résumons grâce à C. Orange (2012, p. 87) les conditions nécessaires pour que se développe dans les débats explicatifs une dynamique argumentative, indispensable à l'accès des élèves à des savoirs problématisés. Tout d'abord, ces derniers doivent être capables de produire des modèles explicatifs différents comme solutions d'un problème explicatif pertinent scientifiquement. Ensuite, ces explications doivent être recevables par la classe ; recevables ne veut pas dire retenues ou acceptées, mais identifiées et comprises *a minima* grâce à la négociation des schématisations proposées. Enfin, un discours commun doit pouvoir être construit à partir de ces argumentations et permettre d'explorer et de délimiter le champ des possibles, ce qui implique qu'il puisse être généralisé au-delà de son contexte de production. Pour ce faire, il est donc nécessaire que les élèves secondarisent leurs premiers énoncés, notamment à l'aide d'un tiers qui, rappelant les thèses en présence, mette en exergue et au travail leur hétéroglossie.

3.2.Rôle de l'enseignant·e dans l'accès des élèves à des savoirs problématisés

Pour que l'apprentissage des sciences fasse accéder les élèves à des formes « extraordinaires » de pensée, insistent C. Orange et D. Orange-Ravachol (2019, p. 30) en continuité avec la réflexion bachelardienne, enseigner les résultats de la science ne suffit pas. Afin que les élèves construisent des savoirs problématisés et qu'ils soient capables de les mobiliser dans des pratiques argumentatives et critiques, il est nécessaire de les confronter à des problèmes explicatifs ayant une réelle consistance épistémologique et de les placer dans les conditions de les travailler. Pour mener un enseignement des sciences qui donne toute sa place à la problématisation, il est donc non seulement nécessaire selon C. Orange (2006b, p. 89) que les enseignant·e·s transforment leurs conceptions épistémologiques de la science et de son enseignement mais aussi qu'ils maitrisent didactiquement les domaines qu'ils/elles enseignent de même que la conduite des débats. Ces derniers, comme nous l'avons vu, constituent des situations ouvertes, jamais totalement prévisibles puisque les élèves s'y engagent avec leurs propres idées et pratiques langagières.

Comme le défend également M. Fabre de son côté (S. Charbonnier, 2017, p. 112), cette responsabilité de l'enseignant·e quant aux contenus parait inséparable de la professionnalité enseignante. Un enseignant professionnel doit être, selon M. Fabre, capable de justifier épistémologiquement et didactiquement les situations d'apprentissage qu'il propose à ses élèves. Nous avons justement mis en évidence dans nos propos précédents les caractéristiques épistémologiques et didactiques des savoirs qui devraient, selon le paradigme de la problématisation, présider à la conduite des débats explicatifs en classe. Abordons désormais le rôle précis que l'enseignant·e peut y tenir ainsi que les aides à la problématisation pouvant être fournies aux élèves.

3.2.1. Choisir une question de départ qui permette aux élèves de s'engager dans un problème scientifiquement pertinent

Comme l'explique C. Orange (2012, p. 15), le choix de faire travailler les élèves à partir d'une question n'est pas du tout nouveau en classe de sciences ; bien au contraire, cela semble même aller de soi dans une période où la démarche d'investigation est mise en avant dans les programmes de la plupart des pays francophones. Cependant, une même démarche peut être préconisée avec des intentions réellement différentes (*Ibid.*). Ainsi des questions telles que « comment ce que j'ai mangé peut-il me donner des forces ? » ou « comment cela fonctionne-t-il dans mon bras pour qu'il bouge ? » (cf. les séquences de SVT que nous avons déjà évoquées) n'ont pas été retenues au hasard. Elles correspondent à un certain nombre de choix, adossés au cadre théorique de la problématisation scientifique (quelle est la nature des savoirs scientifiques et comment fonctionne la science ?) ainsi qu'à son cadre didactique (qu'est-ce qu'apprendre en sciences ? Quelles difficultés cela représente-t-il et comment aider les élèves à réaliser des tels apprentissages ?). Dans cette perspective, choisir une question appropriée nécessite en amont une analyse épistémologique des problèmes spécifiques à la thématique

d'étude retenue (*Ibid.*, p. 19) même si le questionnement qui sera finalement proposé aux élèves n'est pas identique à celui que se poserait le scientifique. Il s'agit en effet d'en trouver une formulation qui permette aux élèves de se l'approprier pour les conduire à travailler un problème adapté à leur âge.

Le choix de la question est donc du ressort de l'enseignant·e. Or, précise C. Orange (*Ibid.*, p. 89), les enseignant·e·s cherchent parfois, au prix d'une discussion longue et laborieuse, à ce que la question que la classe va travailler soit directement produite par les élèves. Cela conduit, selon C. Orange, la plupart du temps à des propositions de questions peu pertinentes du point de vue scientifique ou didactique. Cela n'est d'ailleurs pas étonnant car formuler et s'approprier une question ne va pas de soi. Pour ce faire, les élèves doivent déjà posséder un certain nombre de références communes en ce qui concerne les faits scientifiques qui vont être étudiés. S'il s'agit d'étudier le corps humain, les élèves possèdent généralement, grâce à leur vécu, ces références, mais c'est loin d'être le cas dans des domaines tels que la géologie. Lancer les élèves sur une question pertinente et dans des conditions didactiquement efficaces demande donc même souvent de ne pas poser la question que l'on souhaite leur proposer dès le début de la séquence mais de leur soumettre un travail préalable à même de créer un horizon d'attente commun (*Ibid.*, p. 88). Mais si les questions débattues doivent certes présenter un réel enjeu pour les élèves, à même de susciter leur motivation, cela ne signifie pas pour autant que celle-ci soit liée à la proximité du travail proposé avec leur vécu (Douaire et Hubert, 2004, p. 312-313). Ce qui est en jeu dans la question posée n'est pas en effet déterminé par l'implication affective qu'elle susciterait mais bien plutôt par la valeur épistémique dont les élèves vont l'investir.

Les didacticien·ne·s de l'histoire proposent eux aussi d'engager les élèves dans une problématisation historique à partir de questions pertinentes permettant d'explorer des « exemples exemplaires » (S. Doussot, 2014, p. 55). Dans les séquences qu'ils ont pu tester dans différentes classes de cycle 3, les enseignants ont invité leurs élèves à réfléchir aux questions suivantes : « comment expliquer que les paysans se révoltent en 1789 mais pas en 1788 alors qu'ils sont déjà dans la misère et l'injustice ? » (Doussot, 2017a, p. 24) ou encore « comment expliquer qu'un homme et une femme disent le contraire sur ce qu'ils vivaient à l'école lorsqu'ils étaient élèves alors qu'ils avaient le même âge et vivaient à la même époque ? » (Doussot et Fink, 2019, p. 95). Dans le cas de cette dernière question, les deux didacticiens expliquent dans leur article que cette proposition de questionnement ne s'est pas faite dès le début de la séquence mais que les enseignant·e·s ont dû créer au préalable un certain nombre de situations didactiques préparatoires : recueillir des témoignages oraux sur la façon dont les parents, grands-parents, arrières grands-parents vivaient leur quotidien lorsqu'ils avaient huit ans ; repérer ce que disent ces témoignages sur le fait d'être camarades entre garçons et filles à l'école : étaient-ils vraiment séparés ou était-ce comme aujourd'hui ? ; identifier que deux personnes, âgées toutes les deux de huit ans en 1920, répondent de manière explicitement contradictoire. Cet exemple montre qu'il faut du temps pour créer dans la classe une situation de véritable controverse (*Ibid.*), à même d'être appropriée par les élèves. Les

questions retenues, on le voit, essaient d'amener les élèves à interroger leurs modèles explicatifs à partir de cas exemplaires qui s'inscrivent en rupture avec leurs interprétations et leurs cadres explicatifs ordinaires (S. Doussot, 2017a, p. 33).

L'exemple que nous donnons ici en lien avec une enquête historique menée en classe de cours moyen à partir de témoignages familiaux pourrait apparaitre comme contradictoire avec l'idée défendue au début de notre paragraphe précédent, à savoir que les questions posées aux élèves n'ont de pertinence qu'en fonction de l'enjeu de savoir qu'elles portent. Précisons notre propos : il s'agit moins d'éradiquer toute motivation d'ordre affectif que d'ériger celle-ci comme une fin en soi. Les questions qui « parlent aux élèves » ne sont pas à éliminer d'emblée ; c'est bien parce que les élèves s'intéressent à ce qui touche au corps humain, qu'ils peuvent s'engager dans des problèmes liés à la nutrition ou à l'articulation du bras (D. Orange Ravachol, 2018, p. 41). Mais il faut surtout voir dans ce type de questionnement l'occasion de susciter des débats à valeur épistémique qui vont permettre à chacun d'eux de « s'ouvrir à d'autres possibles explicatifs » et donc de faire preuve d'émancipation intellectuelle (*Ibid.*).

Ainsi, dans la séquence sur les témoignages analysée par S. Doussot et N. Fink (2019), les deux didacticiens montrent que les élèves acceptent de s'engager longuement dans le problème travaillé à l'aide de plusieurs débats et de relectures actives des témoignages parce qu'ils semblent s'être vraiment approprié intellectuellement la controverse : ils font preuve en effet d'une ténacité argumentative certaine pour interroger de manière critique leurs représentations initiales sur la séparation des garçons et des filles dans l'espace public et privé au cours de la première moitié du XX^{e} siècle. Dans la quatrième partie de notre thèse, en lien avec la réflexion de M. Meyer sur la notion de « question figurée », nous montrerons l'importance que nous avons accordée nous aussi au choix d'un questionnement pertinent pour engager les élèves dans une problématisation littéraire du texte proposé.

3.2.2. Organiser le travail individuel et le travail de groupe en amont des débats collectifs

Comme nous l'avons déjà évoqué à plusieurs reprises, toute problématisation se fait au sein d'un cadre (M. Fabre) ou d'un registre explicatif (C. Orange) ; il est donc difficile de mettre en place un débat en classe si les élèves ne partagent pas le même cadre ou registre explicatif (Orange, 2012, p. 89). C'est pourquoi, conseille C. Orange (2015, p. 232), on a souvent intérêt en amont des débats qui seront menés en grand groupe et ce, contrairement à ce que pensent un bon nombre d'enseignant·e·s, à constituer des groupes de travail homogènes réunissant des élèves aux idées proches relativement à la question mise au travail. Ce type de regroupement permet en effet à ces derniers de clarifier et de faire avancer leurs idées sans que des controverses majeures n'apparaissent, échappant ainsi à leur contrôle comme à celui de l'enseignant·e. Il est préférable de réserver ces controverses pour les moments de débat collectif. Le choix de groupes homogènes permet également d'éviter qu'un élève aux conceptions plus affirmées ou jugées plus « expertes » que celles des autres ne prenne le pouvoir au sein de son groupe.

Mettre en place des groupes homogènes afin de préparer au mieux le débat explicatif qui suivra nécessite par conséquent de la part de l'enseignant·e de prendre des repères sur les premières conceptions de ses élèves (*Ibid.*). C'est pourquoi le recours à des écrits de travail individuels est un moment indispensable au travail de groupe, non seulement parce que ceux-ci exigent de la part des élèves des premiers déplacements cognitifs et langagiers qui les conduisent à s'inscrire dans le contexte scientifique scolaire (Jaubert et Rebière, 2001, p. 85) mais aussi parce que ces productions peuvent être considérées comme des lieux de transformation des significations, servant d'indicateurs à l'enseignant·e sur la façon dont les élèves se positionnent sur le plan épistémique et énonciatif (Jaubert et Rebière, 2012, p. 7). Il appartient donc à l'enseignant·e d'interpréter avec soin ces premières productions écrites pour pouvoir ensuite regrouper les élèves aux conceptions semblables. Nous reviendrons dans la dernière partie de notre thèse sur l'importance que nous avons nous-même réservée aux « écrits de travail » dans notre proposition de séquence didactique afin d'étayer la problématisation par les élèves de la nouvelle littéraire retenue comme support.

3.2.3. Concevoir et mettre en œuvre des scénarios d'aides à la problématisation

Même si l'enseignant·e prépare en amont le débat à l'aide d'un travail individuel, puis d'un travail en groupe restreint permettant aux élèves de commencer à s'approprier la question posée à partir des conceptions qu'ils partagent, le débat collectif qui s'ensuit, précise C. Orange (2012, p. 91), n'est pas fait pour que la classe se mette à tout prix d'accord sur un seul modèle explicatif mais pour discuter des raisons qui sous-tendent chacun des modèles élaborés précédemment en petit groupe. L'enseignant n'a pas à rechercher un tel accord ; au contraire, il ne doit pas intervenir, même indirectement, pour donner son avis sur les thèses échangées. Son rôle consiste en réalité à endosser la fonction du tiers que nous avons déjà abordée précédemment ; il s'agit en effet pour lui de favoriser l'apparition et l'échange des argumentations de telle sorte que toutes les idées et les critiques relatives aux modèles proposés et au problème travaillé puissent s'échanger sans que personne ne se sente agressé, et que chaque élève s'engage pleinement dans le jeu du savoir visé.

La réticence didactique dont doit faire preuve l'enseignant·e dans sa conduite du débat n'est donc pas des plus confortables, précisent J. Douaire et C. Hubert (2004, p. 315) : il lui faut accepter de se taire et prendre le risque de faire confiance aux élèves, tout en mettant en œuvre un « étayage sophistiqué » (D. Orange Ravachol, 2018, p. 59) dont M. Fabre et C. Orange (1997, p. 48) distinguent trois fonctions. Tout d'abord, une fonction d'explicitation : l'enseignant·e aide les élèves à préciser la formulation de leurs réponses et à questionner celles des autres en ne perdant pas de vue l'unité de la problématique mise au travail ; ensuite une fonction de prise de conscience : il s'agit de faire repérer aux élèves les grandes phases de la discussion, à identifier les principaux nœuds du débat en cours, l'évolution de ce dernier ainsi que son piétinement éventuel ; enfin, une fonction de guidage : l'enseignant·e opère alors comme un « directeur de recherche » (*Ibid.*) qui signale les pistes intéressantes et déplace au

besoin l'enjeu de la discussion en l'orientant sur des nécessités que les élèves n'avaient pas encore entrevues.

S. Doussot (2017a, p. 27-28) analyse ainsi comment l'étayage de l'enseignant·e s'avère à la fois ténu et décisif pour aider les élèves à mettre en discussion leurs modèles explicatifs. Dans un débat organisé en classe de cours moyen pour savoir pourquoi les paysans décident de ne se révolter qu'en 1789 alors que leurs conditions de vie semblent identiques à celles de 1788, les élèves piétinent dans un premier temps dans leurs propositions d'explication, malgré les questions de l'enseignante : selon eux, le changement entre ces deux dates peut s'analyser suivant le modèle de la « goutte d'eau » ; les paysans se révoltent parce qu'ils sont encore plus malheureux qu'avant. Les élèves ne sortent donc pas de la *doxa* suivant laquelle la misère additionnée à l'injustice conduit nécessairement à la révolte. Dans une seconde partie du débat, l'enseignante parvient néanmoins à rendre saillante une donnée qui va conduire les élèves à proposer d'autres nécessités. En réponse à un élève signalant que les paysans se révoltent peut-être en 1789 parce qu'ils sont plus nombreux qu'en 1788, l'enseignante réagit à ce propos en le qualifiant d'« intéressant », permettant ainsi selon S. Doussot (*Ibid.*) à cet énoncé de passer du statut de réponse à celui de donnée pertinente dans le problème que l'enseignante tente de faire construire depuis le début de la séance. La mise en exergue de la formulation « ils sont plus nombreux » restreint en effet l'attention des élèves à une échelle plus locale pour penser l'évènement : non plus sur l'étendue de la révolte mais sur un moment précis où les villageois se rassemblent enfin, rendant possible la mise à sac du château du noble dont ils dépendent. À ce niveau d'échelle, le modèle explicatif dominant adopté jusqu'alors n'est plus pertinent pour interpréter cette donnée intéressante ; les élèves vont donc devoir en proposer de nouveaux pour pouvoir interpréter des comportements qu'ils n'avaient pas jusque-là sélectionnés comme dignes d'intérêt.

Nous le voyons, la conduite d'un débat nécessite par conséquent une réelle expertise de l'enseignant·e pour aider les élèves à construire le problème et les savoirs visés : une expertise qui se définit à la fois en amont du débat pour repérer ce qui pourra aider les élèves et une expertise *in situ* pour réagir de manière adéquate à leurs propositions et propos. M. Fabre et A. Musquer (2009a et 2009b) ont proposé de répertorier ces aides, qu'ils nomment des *inducteurs*, en cinq catégories, selon qu'elles permettent aux élèves de focaliser leur attention sur la question posée, les données, les conditions, leur mise en tension ou la solution. B. Lebouvier, F. Ouitre et P. Briaud (2016), de leur côté, ont repris cette notion d'inducteur pour penser l'étayage possible des stagiaires dans le cadre de la formation professionnelle et ont commencé à identifier des configurations d'aides productrices. Néanmoins, comme le signale M. Fabre dans son entretien avec S. Charbonnier (2017, p. 115), cette notion d'inducteur et d'aide à la problématisation mérite encore d'être explorée plus avant au sein des travaux du CREN qui s'intéressent à l'apprentissage par problématisation. Nous y reviendrons dans la quatrième partie de notre thèse quand nous évoquerons les inducteurs que nous avons prévus dans notre séquence didactique pour aider les élèves à problématiser le texte littéraire qui leur est proposé.

3.3.Problématisation, argumentation et mise en texte de savoirs raisonnés

Dans la mesure où le paradigme de la problématisation lie fortement la construction des savoirs scientifiques à l'adoption de postures critiques et au développement d'argumentations, l'investigation et la confrontation par les élèves de leurs idées explicatives au cours de débats savamment régulés par l'enseignant·e sont fondamentales comme nous venons de le montrer. Néanmoins, met en garde D. Orange Ravachol (2018, p. 51), ces débats exposent la classe à une ouverture au terme de laquelle les élèves comme l'enseignant·e peuvent ne pas s'y retrouver. Le risque est grand alors à l'issue de ces débats de revenir à des propositions assertoriques en mettant aux oubliettes un certain nombre d'argumentations ayant participé à l'élaboration des raisons, d'autant plus que tout ce qui s'est dit n'a pas forcément été pris en note ; les enseignant·e·s expérimenté·e·s favorisent toujours en effet la dynamique du débat par rapport à une possible prise en note au tableau de telle ou telle argumentation (Orange, 2012, p. 100).

Ainsi, S. Doussot (2017a, p. 30) exprime ses doutes quant à l'accès des élèves à des savoirs historiques véritablement problématisés lors du débat en classe de cours moyen sur les raisons pour lesquelles les paysans ne se révoltent qu'en 1789 : même si les élèves envisagent de nouveaux modèles explicatifs (un accord explicite des paysans, une circulation de l'information en provenance de Paris, un sentiment de légitimité…) attestant de leur prise en compte de temporalités multiples dans la vie des acteurs, S. Doussot pense néanmoins que ceux-ci n'ont pas remis en cause leur registre explicatif chrono-causal habituel. En effet, selon le didacticien, les multiples explications causales qui ont été proposées n'ont pas fait l'objet d'un travail explicite ; il est donc probable qu'aux yeux des élèves, l'explication trouvée se substitue simplement à l'autre conformément au cours ordinaire de la classe d'histoire.

C'est pourquoi l'équipe du CREN qui s'intéresse à l'apprentissage par problématisation, précise D. Orange Ravachol (*Ibid.*), n'étudie plus seulement à l'heure actuelle l'évolution des représentations des élèves au cours des débats explicatifs, mais prend également pour objet d'étude les conditions d'accès des élèves à la mise en texte de savoirs raisonnés sur l'ensemble d'une séquence didactique. Si les argumentations produites dans les débats s'inscrivent certes dans un premier processus de secondarisation, elles ne font qu'entamer la construction des nécessités sur les modèles : la problématisation et la construction des savoirs restent encore à poursuivre tout au long de la séquence (Orange, 2012, p. 93) comme nous allons le montrer désormais. Nos références seront issues essentiellement de la didactique des sciences de la nature car c'est elle qui, pour le moment, a mené le plus de recherches sur les différentes étapes de la mise en texte de savoirs problématisés.

3.3.1. Mise en texte des savoirs et pratiques des scientifiques

Comme nous l'avons déjà souligné, les savoirs scientifiques n'existent comme tels que dans la mesure où ils sont diffusés et discutés au sein d'une communauté discursive sous forme de textes écrits. En effet, précise C. Orange (2012, p. 96-98), il ne faut pas voir dans la mise en texte des savoirs qu'un processus scolaire. D'un point de vue épistémologique, la science elle-même n'existe que parce qu'elle produit des textes écrits, y compris des tableaux et des schémas. Dans la mesure où la science peut être définie comme un ensemble de pratiques, il faut donc considérer la production de tels textes comme une de ses pratiques les plus importantes (*Ibid.*), et ce, pour trois raisons principales. Tout d'abord, le processus même de mise en texte exerce sur une grande influence sur le travail intellectuel des chercheurs ; produire un texte ne consiste pas en effet à transcrire une pensée préconstruite mais participe pleinement à la construction du problème travaillé, pensée et activité langagière étant indissociables, comme nous l'avons montré. Deuxièmement, dans la mesure où le travail critique, comme nous l'avons vu également, est inscrit au cœur de l'activité scientifique, pour pouvoir examiner ce qu'ont produit les autres scientifiques, leurs productions doivent être mises en texte et publiées, d'abord au sein de l'équipe de recherche puis dans toute la communauté scientifique. Enfin, ces textes vont servir de référence pour les générations suivantes, ce qui permet d'éviter que les scientifiques aient tout à redécouvrir à chaque fois.

Ainsi, si la production de textes de savoir ne représente certes pas le tout de l'activité scientifique, elle fonde néanmoins les conditions de son existence par les traces utilisables et critiquables qu'elle propose.

3.3.2. Mise en texte des savoirs et pratiques de classe

Les textes de savoir élaborés par les scientifiques sont raisonnés, souligne C. Orange (*Ibid.*) : ils présentent explicitement des argumentations qui s'appuient à la fois sur les recherches menées et sur les éléments théoriques et empiriques partagées par la communauté à laquelle ils s'adressent. Puisque la classe de sciences peut elle aussi être considérée comme une communauté de pratiques, la textualisation des savoirs peut par conséquent y être pensée de la même manière comme une condition à la fois épistémologique et didactique de la construction d'une culture scientifique qui puisse se transmettre de génération en génération (*Ibid.*, p. 94). Néanmoins, selon C. Orange et D. Orange Ravachol (2007, p. 305), dans le cours ordinaire de la classe de sciences, contrairement aux savoirs raisonnés élaborés par les scientifiques, cette textualisation aboutit généralement à des savoirs propositionnels, c'est-à-dire à une simple juxtaposition de propositions non logiquement connectées. Nous retrouvons ainsi dans les propos de ces deux didacticiens des sciences une critique du propositionnalisme des savoirs scolaires, telle qu'ont pu la formuler J.-P. Astolfi (2008) ou encore M. Fabre, à la suite de sa lecture des travaux de G. Deleuze et M. Meyer, comme nous l'avons mis en évidence dans notre deuxième chapitre.

Dans le cadre du paradigme de la problématisation, pour contrer ce propositionnalisme inhérent à la mise en texte des savoirs scolaires, il s'agit par conséquent de penser des dispositifs didactiques à même de faciliter le passage des argumentations orales produites lors des débats sur les modèles à des argumentations écrites qui, tout en conservant l'état des discussions, parviennent à thématiser les raisons en jeu dans le problème travaillé. Ce passage de l'oral à l'écrit ne va pas de soi, précisent C. Orange et son équipe (Orange, 2007, p. 52 ; Chalak, 2013, p. 111) et nécessite tout au long de la séquence des changements de niveau de théorisation que l'enseignant doit orchestrer et que les élèves doivent investir. Les didacticien·ne·s des sciences ont ainsi identifié dans les séquences qu'ils/elles ont pu expérimenter trois moments nécessaires pour aider les élèves à accéder à des savoirs à la fois raisonnés et formalisés comme tels à l'écrit, comme nous allons le montrer désormais : un premier travail collectif de mise à l'écrit des argumentations à l'aide de « caricatures » ; un deuxième travail de classement de ces premiers jets ; un troisième travail de thématisation des nécessités.

3.3.2.1. Vers la production d'argumentations écrites : le recours aux « caricatures »

Bien que les débats soient absolument nécessaires pour permettre aux élèves de s'approprier le problème travaillé et de commencer à identifier les raisons pour lesquelles telle hypothèse explicative peut ou ne peut pas fonctionner, ils ne permettent pas encore d'aboutir à des textes de savoir prenant en compte explicitement les nécessités dégagées. Cela peut certes s'expliquer par la place qu'occupent ces débats dans la séquence : ils y ont lieu au tout début et les élèves n'ont pas eu le temps d'aboutir à une telle textualisation. Mais s'en tenir à cette seule explication de nature temporelle serait réducteur. Comme le signalent en effet les didacticien·ne·s des sciences (H. Chalak, 2016, paragr. 6 ; D. Orange Ravachol, 2018, p. 57), lorsqu'on considère l'ensemble des modèles proposés par les différents groupes et les échanges associés, on peut constater que les argumentations avancées servent davantage l'acceptation de certains modèles et l'invalidation d'autres ; ces dernières se formalisent en effet « en pour ou contre » et contribuent parfois plus à figer les positionnements individuels auxquels certains élèves ne veulent pas renoncer, certainement pour des raisons affectives, qu'à explorer, dans une perspective d'apodicticité des savoirs, l'espace des possibles/impossibles et des nécessités (Orange et Orange Ravachol, 2007, p. 309). C'est pourquoi pour aider les élèves à se détacher de leurs productions et à se focaliser sur les points épistémiquement essentiels dégagés par la classe, il est possible de s'appuyer sur ce que l'équipe de C. Orange a nommé des *caricatures*.

Construites à partir des productions de groupes d'élèves, les *caricatures* sont obtenues à la fois par simplification des explications proposées par ces groupes et par dépersonnalisation de leurs caractéristiques individuelles (*Ibid.*). Ces caricatures, présentées sous forme de schémas, ce qui permet également leur homogénéisation du point de vue de la forme, ne peuvent donc plus être attribuées à tel ou tel groupe, ce qui permet alors au travail de problématisation de s'engager dans une nouvelle phase de travail critique (Orange, 2012, p. 102-103) : les élèves vont en effet pouvoir produire de nouvelles argumentations et les discuter ensemble sans que

cela ne divise ceux qui avaient produit l'affiche et ceux qui la remettaient en cause comme ce pouvait être le cas lors du débat initial. Ainsi, lors de la séquence menée en classe de cycle 3 sur l'articulation du coude, l'équipe formée par les didacticien·ne·s et l'enseignant présente aux élèves, dans une séance qui suit le premier débat explicatif, quatre modèles prototypiques limités à la figuration des os (cf. Annexe V) : il leur est demandé pour chacune de ces schématisations d'expliquer « pourquoi cela peut fonctionner ou pourquoi cela ne peut pas fonctionner » d'abord individuellement par écrit, puis au cours d'un nouveau débat, et enfin individuellement à nouveau par écrit (*Ibid*.).

Que ce soit dans cette séquence ou dans d'autres menées par H. Chalak par exemple (2016, paragr. 73), les résultats obtenus montrent que le recours aux caricatures constitue une étape importante dans le processus de problématisation et de mise en texte de savoirs raisonnés : il permet en effet une abstraction du débat qui fait passer les élèves d'une discussion orale des solutions possibles et des nécessités à des arguments écrits individuels ; de plus, ces écrits obtenus à partir des caricatures permettent à l'enseignant·e de voir non seulement ce que les élèves ont retenu des raisons discutées mais également si leurs argumentations se situent dans l'ordre épistémologique du possible et de l'impossible et non plus dans celui du vrai et du faux.

Cependant, si l'enseignant·e dispose d'un ensemble précieux d'argumentations écrites, les séquences expérimentées montrent aussi, précise C. Orange (2012, p. 103), que ces premiers jets manifestent une grande diversité et que, pour une caricature donnée, les élèves ne proposent pas tous les mêmes raisons. De plus, d'un point de vue énonciatif, ces premières productions écrites restent encore très marquées par leur contexte de production et ne peuvent donc pas, telles quelles, constituer un texte de savoir problématisé, ce qui, pour C. Orange (*Ibid*., p. 106), n'est pas une question de forme, mais bien la marque d'une problématisation loin encore d'être achevée. Les écrits obtenus nécessitent donc une nouvelle mise à distance.

3.3.2.2. La secondarisation des argumentations écrites

Selon C. Orange (*Ibid*., p. 107), plusieurs moyens didactiques sont certainement possibles pour conduire les élèves à secondariser leurs premiers jets. Ce didacticien et son équipe ont expérimenté dans différentes séquences un de ces moyens en particulier, la catégorisation des argumentations produites (cf. H. Chalak, 2013, p. 109 par ex.). Il s'agit dans ce cas de figure de retenir certaines des argumentations « contre » produites par la classe, correspondant aux différentes nécessités que l'on veut faire construire aux élèves. On leur demande alors de classer ces argumentations en mettant ensemble celles qui leur semblent être proches (cf. Annexe VI). Ce travail de classement réalisé d'abord en groupes, puis en classe entière, se fait à partir des argumentations considérées en elles-mêmes et non plus en fonction des modèles particuliers auxquels elles étaient liées lors du travail sur les caricatures. Une nouvelle étape dans la problématisation est donc encore franchie : on assiste en effet à une secondarisation des argumentations dans la mesure où elles sont détachées de leur contexte d'étude et à une montée en abstraction car le texte produit (sous forme de tableau

classificatoire), ayant dépassé les péripéties langagières de l'accession au savoir, ne garde plus trace que des raisons qui le structurent (Orange, 2012, p. 109).

Cependant, la construction du savoir et sa mise en texte ne sont pas pour autant encore terminées, souligne C. Orange (*Ibid.*, p. 110) : le classement décrit ci-dessus s'est opéré à partir de raisons formulées « contre », expliquant pourquoi un modèle ne peut pas fonctionner ; ces dernières ne prennent donc pas encore la forme de nécessités qui auraient une valeur plus générale, pouvant servir à la construction et à la résolution de nouveaux problèmes. Si le texte produit à ce stade de la séance pointe bien des raisons de non fonctionnement, il est par conséquent nécessaire de le transformer encore pour que ces dernières soient explicitement mises en relation avec des solutions qui dépasseraient les impossibilités identifiées.

3.3.2.3. Des raisons de non-fonctionnement à la thématisation des nécessités

Expliciter les nécessités en jeu dans le problème travaillé, voire parvenir à les thématiser, précise C. Orange (*Ibid.*, p. 111-112), demande de passer par une formulation qui ne dépend plus d'un modèle explicatif en particulier mais qui exprime une condition de possibilité valable quel que soit le modèle considéré. Ainsi, pour que les élèves trouvent du sens à la transformation des raisons de non-fonctionnement qu'ils sont parvenues à dégager dans les étapes précédentes aux nécessités correspondantes exprimées sous une forme positive, il faut les conduire à mettre en texte ces nécessités en même temps que des solutions explicatives qui les respectent et ce, à la fois en lien avec la question de départ dans laquelle ils se sont engagés et les savoirs actuels validés par les scientifiques.

Pour cette ultime étape de mise en texte, C. Orange et son équipe (Orange et Orange Ravachol, 2007 ; Orange, 2012 ; Chalak, 2016) expliquent comment il est possible de demander aux élèves de remplir, en s'aidant de documents scientifiques sélectionnés en amont par l'équipe de recherche et l'enseignant, des tableaux où les conditions de possibilité des modèles explicatifs sont formulées explicitement (cf. Annexe VII). À ce stade de la séquence où les élèves rédigent la mise en texte terminale des savoirs travaillés, il n'est pas possible en effet, souligne C. Orange (2012, p. 93), que la classe en reste à des investigations qui lui sont internes. Au contraire, il lui faut confronter ce qu'elle a produit aussi bien à ce qu'a écrit la communauté scientifique qu'au monde réel ; le savoir scientifique n'existe, comme nous l'avons déjà souligné, que par sa mise en relation critique avec une communauté large (*Ibid.*, p. 118). Ainsi, dans la séquence consacrée à l'étude du mouvement du bras dans une classe de cours moyen, il est demandé aux élèves de rechercher dans des documents (radios d'articulation, squelette du membre supérieur, schéma) « comment c'est dans le bras pour que ça ne tombe pas, ça ne bloque pas, ça ne bouge pas dans tous les sens » (Orange et Orange Ravachol, 2007, p. 308). Ce travail en groupes, suivi d'une mise en commun, conduit, grâce à un moment d'écriture collective, à un texte des savoirs final réalisé lui aussi sous forme de tableau : cette présentation, selon C. Orange (2012, p. 113), présente l'avantage pour les élèves non seulement de ne pas se retrouver confrontés à la difficulté supplémentaire d'organiser la rédaction de ces nécessités

sous une forme textuelle linéaire mais aussi de conserver un format utilisé dans les séances précédentes, marquant ainsi une continuité entre les différentes étapes de mise en texte.

Si, dans les séquences expérimentées, les textes terminaux intègrent bien des éléments de problématisation en mettant en avant les nécessités que la solution explicative doit respecter, ils ne donnent cependant, prévient C. Orange (*Ibid*., p. 117), que la solution qui correspond au problème étudié au départ. Ces textes de savoir n'atteignent donc pas une généralité et une abstraction suffisantes pour montrer que les nécessités identifiées valent pour d'autres problèmes ou d'autres solutions. C'est pourquoi, pour que les élèves prennent conscience du pouvoir abstractif et génératif des nécessités qu'ils sont parvenus à thématiser, il sera nécessaire de les confronter ultérieurement à d'autres problèmes : ils pourront alors voir dans la problématisation et la thématisation des nécessités de véritables « outils intellectuels critiques » (*Ibid*.).

Cette question pose par conséquent celle de l'organisation curriculaire de l'apprentissage par problématisation en fonction de la discipline concernée, nouveau chantier de recherche dont l'équipe du CREN commence à s'emparer (cf. Orange et Orange Ravachol, 2019). Signalons de nouveau que, pour le moment au sein de ce laboratoire, ce sont les didacticien·ne·s des SVT qui ont le plus investigué les liens entre problématisation et mise en texte final des savoirs. Nous verrons ainsi, dans la dernière partie de notre thèse, que nous avons nous aussi fait appel à des « caricatures » pour aider les élèves à problématiser le texte littéraire proposé à leur lecture sans pour autant parvenir à explorer les conditions d'une thématisation des savoirs mis en jeu pendant la séquence.

Comme nous avons essayé de le montrer dans cette dernière partie de notre chapitre IV, faire accéder les élèves à des savoirs véritablement problématisés, même en les accompagnant avec différentes configurations d'aide, ne va pas de soi. Le travail de problématisation nécessite du temps, soulignent C. Grancher, P., Schneeberger et Y. Lhoste (2015, p. 153). Les séquences auxquelles nous avons fait référence comptent en effet un nombre important de séances (dix par exemple pour la séquence consacrée à l'articulation du coude), dont chacune est nécessaire pour permettre aux élèves de gagner progressivement en conceptualisation des savoirs en jeu : de la production de modèles explicatifs en groupes homogènes, on passe aux argumentations sur ces modèles grâce à une mise en débat collective ; de productions personnelles, on passe ensuite à des productions dépersonnalisées (caricatures, tableaux classificatoires) aussi bien pour les modèles explicatifs que pour les raisons de leur non-fonctionnement, ce qui permet d'aboutir à des premières mises en textes de savoir ; enfin, de la production de ces raisons, on passe à la thématisation des nécessités, c'est-à-dire à des savoirs scientifiques véritablement problématisés et mis en texte de façon à garder trace de cette problématisation.

Ces changements de niveau demandent donc de la part des élèves un travail épistémique et langagier d'envergure (Orange, 2007, p. 52) tel que l'enseignant justement peut être tenté d'en prendre à sa charge une bonne partie : avec le rôle du tiers qu'il joue dans les débats, avec les caricatures qu'il apporte, les argumentations qu'il sélectionne, ne se conduit-il pas comme

le Topaze de M. Pagnol qui signale à l'élève, à qui il dicte un texte, l'orthographe attendue[134] ? Selon C. Orange (2012, p. 120-121), il est possible de mettre cet « effet Topaze » sous surveillance didactique, notamment en évaluant au cours de la séquence les apprentissages des élèves. Ainsi, au cours de la séquence sur la nutrition réalisée dans une classe de CM, il a été demandé aux élèves de réagir à des schémas et des textes censés avoir été produits par les élèves d'une autre classe : ils devaient chacun individuellement par écrit expliquer ce qui fait que le modèle présenté pouvait ou non fonctionner. Les résultats de cette évaluation ont montré que, si la moitié de la classe semblait avoir acquis un savoir raisonné sur la nutrition, l'autre moitié en revanche restait cantonnée à un savoir assertorique (*Ibid.*), preuve une fois encore que l'accès à des savoirs critiques exige une temporalité conséquente. C'est pourquoi ces évaluations ne sauraient remplir d'autre fonction que formative, destinée à donner des repères à l'enseignant·e pour réguler l'organisation de sa séquence.

De manière générale, comme le précise également C. Orange (*Ibid.*, p. 118), permettre l'accès des élèves à des savoirs problématisés ne relève pas d'un parcours d'enseignement « ordinaire ». Conscient des limites chronophages des séquences qui sont expérimentées en classe, le didacticien des sciences de la nature recommande en effet aux enseignant·e·s d'accepter que tous les savoirs scientifiques ne puissent pas être abordés en classe par problématisation ; il vaut mieux au contraire faire des choix que d'opter en permanence, selon C. Orange (*Ibid.*), pour un « faux travail d'investigation » où l'on laisse dans un premier temps les élèves donner leurs idées explicatives sur un problème, pour les surguider dans un second temps vers des savoirs propositionnels.

4. Éléments de synthèse

L'objectif de notre chapitre IV était de mettre en évidence comment les différentes disciplines qui s'intéressent au sein du laboratoire du CREN à l'apprentissage par problématisation se sont emparées des principes épistémologiques mis en avant par M. Fabre et C. Orange depuis leurs premiers travaux au début des années 1990, en lien en particulier avec la didactique des sciences de la nature. Nous allons synthétiser ici les points communs qui se dégagent de l'appropriation par ces différentes disciplines du paradigme de la problématisation, points communs qui nous invitent à postuler une généricité à l'œuvre dans ce modèle d'apprentissage.

[134] *Topaze* est une pièce de théâtre de Marcel Pagnol, représentée pour la première fois à Paris en 1928. Voici le début de la scène 1 dans laquelle Topaze, maitre d'école, dicte un texte à la classe : « TOPAZE. (*Il dicte en se promenant*). Des moutons... Des moutons... étaient en sûreté... dans un parc ; dans un parc. (*Il se penche sur l'épaule de l'Élève et reprend*.) Des moutons... moutonss... (*L'Élève le regarde ahuri*.) Voyons, mon enfant, faites un effort. Je dis moutonsse. Étaient (*il reprend avec finesse*) étai-eunnt. C'est-à-dire qu'il n'y avait pas qu'un moutonne. Il y avait plusieurs moutonsse ». C'est en référence à cet extrait que Brousseau a caractérisé d'« effet Topaze » les situations où, pour obtenir ce qu'il veut, l'enseignant·e prend à sa charge l'essentiel du travail de l'élève (cf. Orange, 2012, p. 118).

4.1.Accéder à des savoirs extraordinaires : des enjeux didactiques exigeants

Quelles que soient d'ailleurs leurs disciplines de référence ou qu'elles empruntent leurs références théoriques au losange de la problématisation formalisé par M. Fabre ou au triptyque registre empirique / registre des modèles / registre explicatif conceptualisé en premier lieu par C. Orange, ces didactiques voient dans la construction en classe de problèmes explicatifs le moyen par excellence pour les élèves d'accéder à des savoirs raisonnés. Les savoirs scolaires, comme l'ont présupposé les philosophies du problème (cf. notre troisième chapitre) comme certains didacticiens (J.-P. Astolfi par exemple), sont la plupart du temps naturalisés car isolés de leur contexte d'origine, c'est-à-dire des problématiques qui les ont fait naitre, comme des pratiques langagières et argumentatives qui les ont rendus possibles.

L'enjeu de l'apprentissage par problématisation en classe est au contraire de faire retrouver une certaine fonctionnalité du savoir, condition de leur(s) saveur(s) : il s'agit en effet de proposer des situations où la construction du savoir va être orchestrée par l'enseignant·e de telle sorte que ce savoir serve non seulement aux élèves à résoudre un problème (formulé sous forme de question à même d'engager toute la classe) mais soit également thématisé comme tel par ces derniers à l'aide de pratiques orales ou écrites de secondarisation et d'argumentation. Les élèves vont en effet être conduits à interroger leurs conceptions premières, à partir de principes partagés au sein de la communauté discursive scientifique scolaire qu'ils constituent dans telle ou telle discipline, en confrontant leurs propositions de solution pour y délimiter les principes qui les rendent possibles/ impossibles ou nécessaires, délimitation constitutive de l'apodicticité des savoirs mis en jeu par le problème travaillé.

Ce projet est ambitieux car il ne s'agit pas moins que de « faire accéder les élèves à des façons extra-ordinaires de penser […] condition de la construction de l'esprit critique » (Orange et Orange Ravachol, 2019, p. 43). C'est pourquoi S. Charbonnier (2017, p. 115) fait remarquer à M. Fabre dans l'entretien qu'il conduit avec ce dernier que le paradigme de la problématisation, envisagé à la lumière des travaux en sociologie de l'éducation comme ceux menés par l'équipe ESCOL, peut être considéré comme élitiste car fondé sur des finalités attribuées au savoir scolaire inégalement partagées socialement. Face à cette critique, M. Fabre reconnait en effet (*Ibid*.) que certaines pratiques prétendument novatrices, inspirées plus ou moins de l'École Nouvelle, voulant rendre les élèves actifs, grâce à un enseignement « concret » qui pourrait convenir à tous, aboutissent en réalité à accroitre les inégalités sociales. Néanmoins, les dérives que pointent du doigt les sociologues, précise M. Fabre, sont celles que pointait déjà Dewey, à l'origine du paradigme de l'enquête sur lequel se fonde l'apprentissage par problématisation : des activités sans contenus véritables ou aux contenus dits « concrets » et « motivants » mais ne débouchant sur aucun savoir précis. Pour M. Fabre donc, « ce n'est pas le surcroit d'exigence intellectuelle qui constitue ici le risque d'élitisme, c'est plutôt l'indigence épistémologique des activités et des dispositifs » (*Ibid*.).

4.2.Accéder à des savoirs problématisés : une mise en œuvre didactique « extra-ordinaire »

C'est pourquoi la didactique de la problématisation est une « didactique normative » explique M. Fabre (*Ibid*., p. 112) mais dans un sens bien particulier. Ce n'est pas en effet une didactique qui prescrirait ce qu'il faut enseigner et comment le faire (il ne s'agirait d'ailleurs plus de didactique comme nous l'avons montré dans notre introduction générale et notre deuxième chapitre) ; c'est une didactique qui s'appuie sur une norme épistémologique, à savoir la valeur épistémologique des apprentissages. Dans cette perspective, les séquences présentées par C. Orange ou son équipe, comme celles qui sont présentées en histoire, en EPS ou en formation professionnelle, et que nous avons abordées dans ce quatrième chapitre, ne constituent pas des exemples qui diraient quelle est la meilleure façon d'enseigner dans chacune de ces disciplines (Orange, 2012, p. 124 ; Doussot, 2018, p. 147-148). Elles correspondent à ce que C. Orange a nommé des « situations forcées », c'est-à-dire des séquences d'enseignement construites par une équipe de recherche et dont fait partie l'enseignant·e de la classe concernée : ces séquences, si elles respectent les contraintes institutionnelles fixées par les programmes, ont pour finalité première de mener le plus loin possibles les investigations menées sur la problématisation (d'où la notion de « forçage », à entendre non pas au sens de contraintes exercées sur l'enseignant·e mais au sens de contraintes exercées sur la situation), de sorte qu'elles peuvent présenter des aspects qui semblent exagérés du point des pratiques dites « ordinaires ».

Si de telles recherches n'ont pas pour but d'indiquer comment enseigner, cela ne signifie pas pour autant qu'elles ne produisent pas de connaissances utiles (Orange, *Ibid*.). Bien au contraire, sans proposer de trajet prédéfini, elles fournissent néanmoins aux enseignant·e·s des résultats sous forme de repères à partir desquels réaliser des choix informés sur leurs pratiques, en les aidant notamment à objectiver les modèles théoriques qui sous-tendent parfois à leur insu ces dernières (Doussot, 2017b, p. 142). Nous le voyons, s'intéresser aux conditions épistémologiques et didactiques d'accès des élèves à des savoirs scientifiques véritables a donc conduit le paradigme de la problématisation à s'intéresser également dès ses origines à la formation des enseignant·e·s (cf. M. Fabre, 2002, 2006a).

Nous reviendrons plus avant dans la dernière grande partie de notre thèse à cette méthodologie des « séquences forcées » à laquelle nous avons recouru pour mener nos propres expérimentations en classe de cours moyen. Mais, pour le moment, il nous faut conclure la réflexion que nous avons menée dans notre première grande partie en revenant à notre problématique et à nos hypothèses de recherche.

À l'issue de notre chapitre IV

Ce chapitre nous a permis de mettre en évidence un certain nombre de concepts-clés permettant de définir d'un point de vue épistémologique et didactique une dimension générique, immanquablement à l'œuvre dans toute entreprise de problématisation qu'elle relève des sciences, de l'histoire, de l'EPS ou de la didactique professionnelle (domaines que nous avons retenus pour notre réflexion). Certains de ces concepts nous interpellent :

- Soit parce **leur possible « transversalité »** signale leur pouvoir heuristique pour penser l'enseignement-apprentissage de la lecture des textes littéraires à l'école primaire (même si le paradigme de la problématisation se méfie du flou conceptuel qu'entraine souvent la notion de transversalité). Nous retiendrons notamment les principes suivants afin de circonscrire, dans la suite de notre thèse, un corps de savoirs homogène et solidaire quant à la compréhension et l'interprétation en classe de français :
  - ✓ **Les savoirs sont à la fois des textes et des pratiques liés à des « problèmes »** qui engagent le sujet aussi bien sur le plan cognitif qu'« existentiel » (voire « métaphysique »)
  - ✓ **Ces savoirs sont « viscéralement » de nature langagière et sociale**, en lien avec une communauté discursive spécifique
  - ✓ **L'accès des élèves à de tels savoirs nécessite des conditions particulières**, en particulier du point de vue de l'étayage apporté par l'enseignant.e (organisation et conduite des débats, mises en texte progressives, etc.)
- Soit parce que **leur « spécificité » disciplinaire** peut entrer en tension avec certains concepts qui fondent désormais la didactique de la littérature :
  - ✓ Si la notion de « problèmes » peut encore avoir un sens dans ce champ – ce que contestent certain·e·s chercheur·se·s en réaction au modèle de l'interprétation proposé par C. Tauveron (G. Langlade (2007) ou A. Leclaire-Halté (2006) par ex.) –, **il ne peut s'agir de problèmes « explicatifs** » tels que l'envisagent la didactique des sciences ou de l'histoire.
  - ✓ La notion de **« réflexivité »** ou de **« distanciation »,** même si elle est jugée d'importance en didactique de la lecture littéraire (cf. les travaux de J.-L. Dufays, d'A. Perrin-Doucey ou de M. Sauvaire), ne s'inscrit pas dans la radicalité que pourrait sous-entendre le concept bachelardien de « rupture » avec les représentations premières du sujet.

5. Conclusion d'ensemble de la première grande partie

Nous nous proposons d'achever la première grande partie de notre thèse en faisant un retour à notre problématique et à nos hypothèses de recherche pour les approfondir et expliciter de quelle manière ces dernières vont guider la suite de notre écrit. Nous allons préciser tout d'abord notre problématique, et ce de manière plus substantielle que nous avons pu le faire dans notre introduction générale, en la mettant en lien avec les conclusions que nous avons tirées de notre deuxième chapitre consacré à un rapide état des lieux de l'enseignement du français et de la littérature à l'école primaire. Puis nous reviendrons sur nos hypothèses de recherche en expliquant dans quelle mesure le paradigme de la problématisation et de son apprentissage que nous avons présenté dans nos troisième et quatrième chapitres va conditionner l'ensemble de notre réflexion à venir.

5.1. Une recherche doctorale basée sur une entreprise de « dénaturalisation » et de « solidarisation » des « savoirs » dans le domaine de l'enseignement de la lecture des textes littéraires à l'école primaire

Comme nous l'avons évoqué dans notre introduction et notre deuxième chapitre, notre thèse porte sur les savoirs en jeu dans le domaine de la lecture des textes à l'école primaire car, selon nous, il s'agit d'une question qui demeure encore aujourd'hui épistémologiquement « vive ». En effet, nous avons montré, grâce notamment aux travaux de M.-F. Bishop, qu'il faut attendre les années 2000 avec l'apparition de premiers travaux de recherche pour qu'apparaisse une véritable didactique de la littérature spécifique à ce niveau scolaire. Même si les textes littéraires étaient présents dans les classes de l'école élémentaire dès la fin du XIX^{e}, cette présence n'avait alors d'autre finalité que l'édification morale et laïque de chaque petit citoyen afin de cimenter la République. Certes, dès la fin des années 1950, pour des raisons à la fois économiques (la reconstruction d'après-guerre nécessitant une main d'œuvre qualifiée) et sociales (différents rapports ministériels signalant un fort taux d'illettrisme chez les populations socialement défavorisées), il s'agit de faire en sorte que les élèves apprennent à comprendre dès leur plus jeune âge ce qu'ils déchiffrent ; néanmoins le savoir comprendre reste encore un impensé didactique : on postule en effet que la lecture, qu'elle soit oralisée et collective, ou bien encore silencieuse et individuelle, est suffisante pour faire accéder les élèves au sens du texte grâce aux questions qui l'accompagnent et au contrôle des réponses exercé par l'enseignant·e.

Il faut donc attendre la fin du XX^{e} siècle, en particulier les travaux menés par la psychologie cognitive ou les théories littéraires de la réception, pour que la compréhension soit définie comme une activité complexe impliquant la mise en œuvre de nombreux processus et nécessitant de ce fait un apprentissage spécifique dès l'école primaire, différencié de celui du seul déchiffrage. Cependant, malgré un réel consensus scientifique pour reconnaitre le rôle primordial joué par le lecteur dans l'activité de compréhension, les deux principaux modèles

didactiques relatifs à ce domaine, qui vont émerger en France à partir des années 2000 pour l'école primaire, semblent différer en fonction des disciplines contributoires retenues. Le « modèle didactique de la compréhension », issu des travaux anglo-saxons en psychologie cognitive, se concentre sur les stratégies de traitement de l'information que le lecteur met en œuvre pour construire un modèle de situation du texte lu cohérent. De son côté, le « modèle didactique de la lecture littéraire », s'il reconnait la dimension cognitive de l'activité de compréhension, met davantage l'accent sur sa dimension affective, symbolique et esthétique (avec les nuances que nous avons déjà apportées dans notre deuxième chapitre pour spécifier qu'il n'y a pas en réalité un seul modèle de la lecture littéraire, mais plusieurs relevant de choix épistémologiques singulièrement différents).

Plus précisément, comme nous le verrons dans nos deux grandes parties à suivre, ces deux modèles reconnaissent que tout texte est « incomplet » (il ne dit pas tout), incomplétude qui nécessite de la part du lecteur de faire appel à ses connaissances et expériences au cours de sa lecture. Aucun de ces deux modèles ne nie donc la nécessité pour le lecteur d'interpréter le texte s'il veut le comprendre. Néanmoins, ces deux modèles semblent différer dans la manière d'envisager cette part d'interprétation. Davantage restreinte à l'établissement de la cohérence du texte pour le modèle de la compréhension, l'interprétation, telle que la conçoit la didactique récente de la littérature, laisserait plus de part à la subjectivité du lecteur et à ses émotions d'ordre affectif et esthétique. Pourquoi la présence de modalisateurs dans nos phrases précédentes pour caractériser les différences entre ces deux modèles didactiques ? Nous émettons l'hypothèse que les différences existant entre ces deux modèles sont moins à considérer comme des différences de nature que comme des différences de degré ; nous pensons d'ailleurs que ce sont surtout les directives institutionnelles en termes de programmes scolaires, depuis 2002 jusqu'à aujourd'hui, qui contribuent à naturaliser ces différences, et qui, de ce fait, ne font que les accentuer, rendant ainsi difficiles pour les enseignant·e·s l'identification et la mise en cohérence des savoirs réellement en jeu dans l'enseignement de la compréhension et de l'interprétation à l'école primaire.

Comme nous l'avons montré dans notre deuxième chapitre, la solidarisation de ces savoirs n'est jamais apparue explicitement dans les programmes de l'école primaire, à l'exception peut-être de ceux de 2015 : ceux de 2002 privilégient en effet la lecture littéraire (ce qui permet d'ailleurs à la littérature d'apparaitre pour la première fois comme un domaine de la discipline « français ») tandis que les programmes de 2008 reviennent à la promotion d'anciens modèles « étapistes » de l'enseignement de la lecture, tels qu'ils existaient dans les classes, bien avant l'émergence d'une réflexion didactique sur ces questions ; quant aux programmes de 2018, en particulier pour le cycle 2, ils font la promotion explicite du modèle cognitif de la compréhension. Cette alternance en termes de recommandations didactiques et pédagogiques contribue, selon nous, à renforcer la « pédagogie invisible », telle que la conceptualise l'équipe ESCOL, en matière d'enseignement de la compréhension-interprétation. Mais, nous pensons que cette pédagogie invisible est peut-être moins liée finalement au fait que les enseignant·e·s seraient convaincu·e·s que les savoirs dans ce domaine seraient déjà partagés

par l'ensemble des élèves – en vertu de quoi ces savoirs n'auraient donc pas besoin d'être enseignés – qu'au fait qu'il leur est malaisé de les identifier avec précision en amont de leurs mises en œuvre dans les classes.

Cette identification par les enseignant·e·s des savoirs en jeu à l'école primaire dans l'enseignement de la compréhension et de l'interprétation des textes littéraires est d'autant plus délicate que, d'une part, ces notions sont difficiles à circonscrire, faisant appel à des réseaux conceptuels différents (cf. chapitre I) et d'autre part, comme le montrent les didacticien·ne·s du français (cf. chapitre II), il est particulièrement périlleux concernant tout ce qui relève de la discipline « français » d'élaborer un corps de « contenus » d'enseignement-apprentissage homogène. Ceux-ci sont d'origine multiple, relevant à la fois de savoirs et de pratiques d'experts, de savoirs et de pratiques du quotidien ainsi que de savoirs et de pratiques proprement scolaires. Que faut-il d'ailleurs entendre par le terme de « pratiques » ? Des « savoir-faire », des « compétences » ? Et que dire des « savoir-être » ou « postures », qui sont autant de dénominations qui servent également en didactique du français à caractériser les rapports des élèves aux textes littéraires » ?

En raison même de cette complexité à définir ce qu'il faut entendre par « savoirs » dans le domaine du français, nous avons mis en évidence que les didacticien·ne·s hésitent quant à la terminologie à adopter pour désigner les objets d'enseignement relevant de cette discipline. Certain·e·s, en lien avec l'équipe Théodile-Cirel, préfèrent l'appellation de « contenus » car elle permettrait de prendre acte de la diversité de ces objets. D'autres, comme le laboratoire bordelais Lab-E3D dans la continuité des premières réflexions de J.-P. Bronckart et de B. Schneuwly, ont recours de manière privilégiée à la notion de « pratiques » pour caractériser ce qui s'enseigne et s'apprend en classe de français : ainsi, selon B. Schneuwly (2014, p. 15), « on peut considérer que tout savoir – je désigne ici ce qui est plutôt de l'ordre du discours, du logos, de l'explication, de l'explicite, du « montrer » – est toujours résultat du faire et du savoir-faire réalisé dans d'innombrables situations ».

Le rapide état des lieux que nous avons réalisé dans notre deuxième chapitre concernant l'enseignement de la littérature et son histoire montre par conséquent qu'il n'existe pas encore un corps homogène d'« objets » enseignables dans ce domaine à l'école primaire et, ni par conséquent, de consensus didactique sur les conditions de leur enseignabilité. Comme nous l'avions souligné dès notre introduction générale, nous pensons donc que la recherche d'une telle solidarisation des contenus d'enseignement-apprentissage relatifs à la littérature à l'école primaire ainsi que des conditions effectives de leur accès pour tous les élèves reste d'actualité et peut constituer la validité et la légitimité d'une réflexion didactique qui se veut épistémologique telle que la définissent un certain nombre de didacticien·ne·s du français, depuis les débuts de cette didactique jusqu'à aujourd'hui – comme Bronckart et Schneuwly (1991, p. 19), Bronckart et Plazaola Giger (1998, p. 46), Halté (1998, p. 192), Schneuwly (2008, p. 49) ou encore Simard, Dufays *et al.* (2010/2019, section « les travaux en ingénierie didactique »). Ces chercheur·se·s caractérisent en effet une telle démarche comme consistant à

la fois à « dénoncer les processus de réification et de naturalisation [des savoirs] qui nient leur caractère hypothétique et provisoire » (Bronckart et Plazaola Giger (*Ibid.*)) et à « procéder à une re-solidarisation des savoirs de référence, à l'obligation d'en gommer […] les contradictions les plus criantes » (*Ibid.*), cette « solidarisation des différentes dimensions vis[ant] une cohérence autant qu'une écologie dans la pratique d'enseignement » (Simard, Dufays *et al.* (*Ibid.*)).

5.2.À la recherche d'un modèle didactique de la compréhension et de l'interprétation unifié grâce au paradigme de la problématisation

Pour procéder à une telle enquête épistémologique visant à la fois une dénaturalisation et une solidarisation des objets enseignables en matière lecture des textes littéraires à l'école primaire, nous avons également, dès notre introduction générale, complété notre problématique de recherche en postulant que le paradigme de la problématisation pouvait en constituer le cadre et nous aider à « faire un pas de côté » par rapport aux possibles « conflits » didactiques existant entre « modèle(s) de la compréhension » et « modèle(s) de la lecture littéraire ». C'est pourquoi, après avoir consacré nos troisième et quatrième chapitres à la présentation des principes philosophiques et didactiques qui guident ce paradigme, il nous faut désormais caractériser en quoi consiste ce « pas de côté » ce qui va nous permettre de revenir plus avant sur le sens de notre problématique et de nos hypothèses de recherche.

5.2.1. Finalité de notre recherche doctorale

Commençons tout d'abord par préciser davantage la finalité de l'enquête épistémologique que nous menons dans notre thèse. Puisqu'il s'agit pour nous de chercher à la fois à dénaturaliser et à solidariser les contenus d'enseignement relatifs à la compréhension et à l'interprétation des textes littéraires à l'école primaire (l'enseignement de la littérature, comme nous l'avons expliqué dans notre deuxième chapitre, est pensé en effet essentiellement pour ce niveau scolaire à partir des notions de compréhension et d'interprétation ce qui, en revanche, n'a pas toujours été le cas pour le second degré), nous visons, comme nous l'avons déjà expliqué précédemment, la mise en cohérence des deux modèles qui ont concouru à l'émergence de la didactique de la littérature à l'école primaire : le « modèle didactique de la compréhension » d'une part et le « modèle didactique de la littérature » d'autre part, pour reprendre les catégories proposées par M.-F. Bishop (2016, 2017, 2019).

Soyons désormais plus précise : nous cherchons à formaliser cette mise en cohérence par la proposition d'un seul et unique modèle didactique au sens où Y. Reuter et son équipe définissent les caractéristiques d'un modèle didactique. Un modèle didactique consiste en effet, selon ces chercheur·se·s, en une description théorique à visée descriptive et/ou praxéologique de contenus potentiels d'enseignement, basée sur leur *objectivation* (grâce à la mise en relation de données empiriques et de cadres théoriques), leur *organisation* (avec la distinction et la mise

en relation des composantes), leur *réduction* (via le changement d'échelle et la sélection des traits pertinents) et leur possibilité de *figuration*, le plus souvent via une forme schématique (Reuter, 2002, p. 21 ; Reuter *et al*., 2013, article « modèle didactique », p. 135-138 ; Reuter, 2016, paragr. 13).

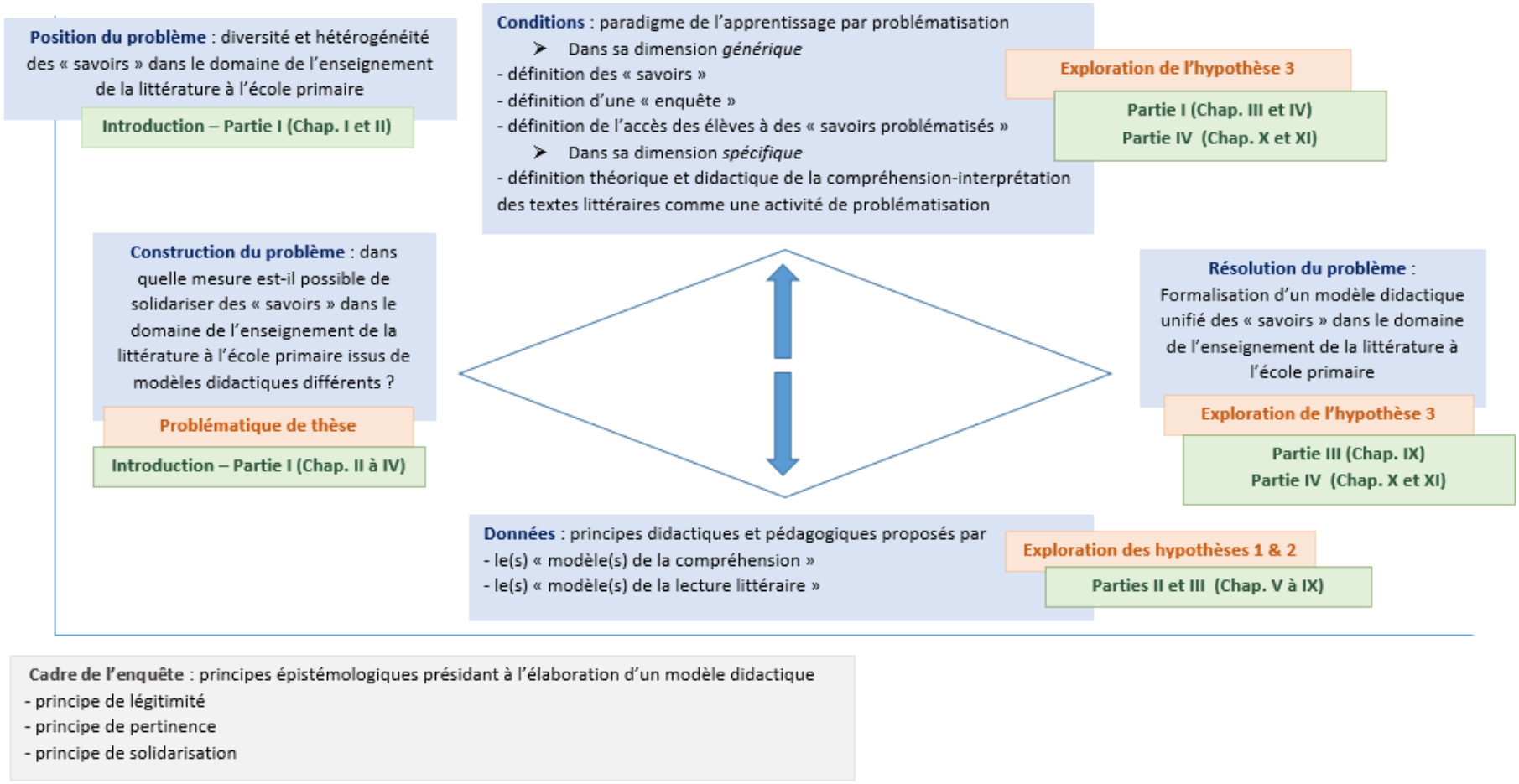
5.2.2. Une recherche qui prend la forme d'une « enquête »

Pour mener à bien notre projet de construction d'un tel modèle didactique unifié de l'enseignement la compréhension et de l'interprétation des textes littéraires à l'école primaire, à même de respecter les caractéristiques définies par Y. Reuter *et al*., nous avons choisi de le formaliser à l'aide du paradigme de la problématisation. Selon ce paradigme, nous pouvons en effet penser notre recherche comme une enquête visant à résoudre un problème, enquête qui, comme nous l'avons mis en évidence dans nos troisième et quatrième chapitres, se déploie à la fois sur un axe horizontal et vertical. Dans sa dimension horizontale, une enquête consiste en effet à poser, puis à construire et à résoudre le problème qui l'anime. Mais bien plus que la position du problème ou sa résolution, c'est sa construction qui constitue le point névralgique de toute problématisation, construction qui exige alors verticalité pour mettre en tension données et conditions.

En effet, un problème ne se donne jamais d'emblée comme tel ; il nécessite une construction visant à lui donner conjointement « matière » et « forme ». Il appartient donc à l'enquêteur de construire lui-même la « matière » de son problème, c'est-à-dire d'en sélectionner les données pertinentes et de les articuler entre elles pour alimenter ses hypothèses de solution. Cette sélection et cette articulation ne se font pas à l'aveugle mais sont régulées par un ensemble de conditions qui donnent « forme » aux possibles résolutoires. Dans les problèmes les plus « simples », ces règles de mise en relation peuvent préexister à l'enquête, mais, dans les problèmes les plus complexes, elles nécessitent, au même titre que les données, une construction de la part de l'enquêteur. Précisons enfin que la conduite d'une enquête n'a de sens que dans un cadre qui délimite sa bi-dimensionnalité. Ce cadre consiste en un ensemble de principes à la fois épistémologiques, sociaux, voire « métaphysiques » parfois, auxquels adhère (consciemment ou non) l'enquêteur pour mener à bien les différents moments de sa recherche.

Formalisons alors notre propre enquête, en reprenant les éléments ci-dessus tels que les a schématisés M. Fabre via « le losange de problématisation » (cf. notre chapitre III) :

Figure 5 - Espace-problème de notre enquête doctorale



La schématisation proposée ci-dessus de notre « enquête doctorale », sous forme d' « espace-problème » nous permet de revenir sur notre problématique et nos hypothèses de recherche (telles que nous les avons proposées à la fin de notre introduction générale) ainsi que sur la progression argumentative de l'ensemble de notre thèse. Sur l'axe horizontal figurent ainsi notre problématique de recherche ainsi que la visée de notre enquête. Sur la base de l'état des lieux que nous avons dressé dans notre introduction et nos deux premiers chapitres en lien avec la diversité et l'hétérogénéité définitoires des notions de « compréhension » et d'« interprétation » comme celle de « savoirs » dans le domaine de la lecture et de la littérature à l'école primaire – état des lieux qui nous a permis de *poser le problème* à l'origine de notre recherche – , nous avons en effet formulé une problématique afin de nous engager plus avant dans sa *construction* (cf. notre point d'étape « À l'issue de notre chapitre II »). La visée de notre recherche, autrement dit *la résolution* de notre enquête, consistera quant à elle en la formalisation d'un modèle didactique unifié des savoirs en jeu à l'école primaire relatifs à la compréhension-interprétation des textes littéraires.

L'axe vertical de notre schématisation, pour sa part, nous permet de préciser la « matière » et la « forme » de notre enquête. Notre proposition d'un modèle didactique unifié ne saurait partir de rien : elle se nourrit de celles qui ont été faites par les deux modèles qui, comme nous l'avons mis en évidence dans cette première grande partie, président à la didactique de la lecture des textes littéraires à l'école primaire depuis son émergence aux débuts des années 2000. Dans cette perspective, nous conduirons donc un examen approfondi des propositions faites par chacun de ces deux modèles didactiques, respectivement dans les deuxième et troisième grandes parties de notre thèse, afin de mettre au travail nos deux premières hypothèses de recherche suivantes (cf. notre introduction générale)

- **Hypothèse 1** : Le modèle didactique de l'enseignement de la compréhension, issu des travaux anglo-saxons en psychologie cognitive, même s'il aboutit de fait à des propositions différentes de la part des recherches françaises relevant de ce champ, permet de définir pour l'école primaire un ensemble de savoirs et de conditions de leur enseignabilité, relatifs à la lecture de tout texte (qu'il s'agisse de la lecture d'un texte littéraire ou non littéraire)

- **Hypothèse 2** : La notion de « lecture littéraire », relative à l'activité interprétative du sujet lecteur et développée dans le cadre des recherches françaises en didactique de la littérature, en lien avec les théories philosophiques et littéraires de la réception, permet de définir pour l'école primaire un ensemble de savoirs et de conditions de leur enseignabilité, relatifs à la lecture de tout texte (qu'il s'agisse de la lecture d'un texte littéraire ou non littéraire)

Pour identifier dans chacun de ces modèles les *données* les plus pertinentes et les mettre en relation, nous faisons des principes mis en avant par le paradigme de la problématisation et de son apprentissage les *conditions* de notre sélection des contenus à même de pouvoir figurer dans un corps de savoirs homogène à la base d'un modèle didactique unifié.

Ces conditions sont à la fois d'ordre *générique* et *spécifique*. Nous avons procédé dans les troisième et quatrième chapitres de la première grande partie de notre thèse à une présentation de ces principes génériques : en prenant appui sur les travaux philosophiques et didactiques de M. Fabre comme de C. Orange, nous avons ainsi mis en évidence comment le paradigme de la problématisation pense les savoirs ainsi que les conditions de leur accès en classe. Selon ce modèle, les savoirs sont appréhendés avant tout par rapport à la notion de « problème ». Ces derniers en effet ne prennent sens qu'en fonction des problèmes qu'ils permettent de construire et de résoudre, que ces problèmes relèvent du champ scientifique, technologique historique, artistique, etc. ou de la vie quotidienne. Aussi les savoirs se définissent-ils avant tout par leurs fonctions heuristique (exploration de nouveaux problèmes et/ou réexamen de problèmes déjà construits) et critique (mise en débat argumentée des solutions proposées, et ce faisant des données retenues et des conditions sollicitées). Dans cette perspective, la dimension « théorique » des savoirs est indissociablement liée à leur dimension « pratique », et ce pour trois raisons. Tout d'abord, les savoirs sont considérés comme des outils destinés à construire et à résoudre des problèmes. Ensuite, ils ne peuvent prendre forme qu'au travers de mises en texte orales ou écrites qui permettent en même temps de les conceptualiser et de les mettre à l'épreuve. Enfin, ils n'ont de sens qu'au sein d'une communauté qui en fixe les usages socio-langagiers.

5.2.3. Le paradigme de la problématisation : un outil heuristique pour penser à nouveaux frais la question des « savoirs » en lecture et littérature ? Oui, mais…

Nous avons utilisé à plusieurs reprises l'expression « pas de côté » pour caractériser notre recours au paradigme de la problématisation dans le cadre de notre examen critique des « contenus » d'enseignement proposés respectivement par les modèles de la compréhension et de lecture littéraire. En effet, il ne s'agit pas pour nous de rentrer dans les débats qui conduisent à l'opposition de ces modèles car il nous semble que ce sont souvent des débats moins scientifiques qu'idéologiques, en particulier quand ils sont liés à la question des programmes scolaires[135]. Nous pensons également que rentrer dans ces débats dans le cadre de notre thèse ne permettrait pas de régler « de l'intérieur » la question de l'hétérogénéité des contenus à enseigner en matière de lecture et de littérature tant ceux-ci sont nécessairement divers.

Le paradigme de la problématisation nous apparait alors comme une possibilité heuristique de poser cette question des savoirs en classe de français à nouveaux frais, c'est-à-dire non plus en fonction de leur « nature » ni de leur « origine » mais en fonction de leur construction par les élèves grâce aux problèmes qui leur sont proposés en classe. Nous aurons

[135] Comme nous avons souhaité le montrer dans notre analyse de la succession des programmes solaires en matière d'enseignement de la compréhension et de l'interprétation à l'école primaire, certaines propositions didactiques faites par les chercheur·se·s dans le domaine de la psychologie cognitive semblent surexploitées par le ministère à des fins plus politiques que proprement pédagogiques. Si cette surexploitation mérite d'être interrogée puisqu'elle est le lieu d'enjeux de pouvoir, il nous semble que ce n'est pas le rôle de notre thèse que de le faire ; d'autres espaces s'y prêtent et nous ne nous empêchons pas d'y recourir en tant que formatrice et citoyenne (cf. Propos de J.-L. Dufays, 2001/2018, paragr. 40-41, déjà cités *supra*).

ainsi recours nous aussi à la notion de « savoirs » pour désigner ce qui s'enseigne et s'apprend en matière de compréhension et de d'interprétation des textes littéraires. En effet, nous pensons que la définition des « savoirs », telle que la propose le paradigme de la problématisation, en mettant l'accent sur leur dimension fonctionnelle, pratique et sociale, permet de prendre en compte les réserves exprimées par les didacticien·ne·s du français quant à l'usage de cette notion comme nous l'avions montré dans notre chapitre II.

La sélection et l'articulation des données, que nous aurons à réaliser en prenant appui sur chacun des deux modèles didactiques de la compréhension et de l'interprétation, seront donc guidées par les principes *génériques* de la problématisation, tels qu'ils permettent de définir à la fois les notions de « savoirs » et d'« enquête » ainsi que l'accès des élèves à des « savoirs problématisés ». Néanmoins, comme le précisent M. Fabre et C. Orange, la construction de savoirs problématisés, même si elle possède une part de généricité, se réalise forcément de manière *spécifique* en fonction de la discipline concernée. Comme nous l'avons ainsi évoqué dans notre quatrième chapitre, les didacticien·ne·s des sciences, de la technologie, de l'histoire ou encore de l'EPS, intéressé·e·s par le paradigme de la problématisation, ont déjà mené une réflexion approfondie sur la spécificité des conditions propres à leur discipline. Tel n'est pas encore le cas en français en didactique de la littérature à l'école primaire[136]. C'est pourquoi une partie de notre enquête (ce sera l'objet de notre quatrième grande partie) va consister à définir les caractéristiques *spécifiques* de ce que pourrait être une lecture littéraire problématisante. Autrement dit, il s'agira pour nous de nous demander dans quelle mesure les activités de compréhension et d'interprétation peuvent être conçues elles aussi en termes de problématisation.

Comme nous le voyons, notre enquête nous conduira par conséquent à « construire » nous-mêmes une partie de ses *conditions* via l'exploration de notre **troisième hypothèse de recherche**, ainsi formulée dans notre introduction générale :

> L'ensemble de ces savoirs et les conditions de leur enseignabilité peuvent être « cartographiés » de manière « solidaire » et « homogène », et non pas de manière juxtaposée ou conflictuelle grâce à :
>
> - ✓ La formalisation d'un modèle d'enseignement-apprentissage de la « lecture littéraire » défini en termes de problématisation, les activités de compréhension et d'interprétation pouvant notamment être l'une comme l'autre considérées comme des activités relevant d'une problématisation (Hypothèse 3') ;
> - ✓ La proposition d'une « séquence didactique », qui permettrait de valider de manière expérimentale la pertinence de ce modèle auprès d'élèves scolarisés en Cours Moyen 1ère année (Hypothèse 3'').

[136] Signalons la thèse de B. Johanet (2019), intitulée *Problématisation et lecture littéraire au lycée : construction de savoirs* (Université de Nantes).

Plusieurs recherches récentes s'intéressent à l'enseignement de la lecture des textes littéraires font appel elles aussi aux notions de « problème » et de « questionnement ». C'est le cas par exemple d'Y. Citton (2007/2017, p. 312-215 ; 2010, p. 83-84) qui voit dans les études littéraires l'ouverture d'un espace privilégié pour apprendre collectivement à se poser des questions d'interprétation. Ce chercheur fait même de l'enseignement de l'interprétation une occasion unique pour chacun·e de s'essayer à prendre une part active à la vie démocratique dans la mesure où « la véritable démocratie consiste en réalité, on le sait, à « *s'emparer du pouvoir de poser les questions qui comptent*, plutôt que de se contenter de celles qu'aura formulées autrui en fonction de *ses* pertinences propres » (2007/2017, p. 313). De son côté, S. Ahr (2019, p. 96) propose, en faisant référence aux travaux de H.-G. Gadamer (1976/1996) et d'A. Compagnon (1998), de considérer tout texte comme une réponse à une question[137] : dans cette mesure, l'interprétation peut être conçue selon la chercheuse comme un dialogue, « une dialectique de la question et de la réponse ».

De manière plus spécifique au premier degré, C. Delarue-Breton (2016, p. 136-137) émet l'hypothèse que les difficultés rencontrées par certains élèves pour accéder aux savoirs proposés par l'école – notamment quand ceux-ci sont liés à des supports composites, tels que les albums de littérature de jeunesse –, découlent de leur incapacité à mettre en œuvre une posture seconde par rapport aux contenus d'enseignement, posture qui selon la chercheure nécessite de savoir questionner ces derniers.

S'il est donc possible dans la lignée de ces chercheur·se·s de mettre en relation la lecture littéraire et son enseignement avec les notions de « problème » et de « questionnement » – point de vue que ne partagent pas néanmoins plusieurs didacticiens, tels que G. Langlade (2007, p. 72), comme nous le mettrons en évidence dans notre troisième grande partie –, nous pensons néanmoins que certains concepts issus de la didactique des sciences en lien avec la problématisation nécessitent d'être interrogés du point de vue de l'enseignement de la lecture et de la littérature. Il nous semble en effet, comme nous l'avons déjà mentionné (cf. notre point d'étape « À l'issue du chapitre IV ») que les notions de « problème *explicatif* », de « savoirs *apodictiques* » ou encore de « *mise à distance* de ses conceptions premières » ne peuvent pas être reprises telles quelles pour penser ce qui se joue au niveau de la compréhension-interprétation d'un texte littéraire, en particulier si l'on souhaite tenir compte des recherches didactiques menées sur le sujet lecteur.

Il s'agira alors de se demander notamment quels types de problèmes peuvent être posés aux élèves pour les accompagner dans leur apprentissage de la compréhension et de l'interprétation : ces derniers ne peuvent guère être pensés comme des problèmes de type

[137] Gadamer, H.-G. (1976/ 1996). *Vérité et méthode. Les grandes lignes d'une herméneutique philosophique*. France : Éditions du Seuil. Notons que la conception de S. Ahr est très proche de celle de M. Meyer, même si elle ne fait pas référence à ce philosophe. Nous reviendrons sur les travaux respectifs de Gadamer et Meyer dans les grandes parties III et IV de notre thèse.

explicatif, en particulier à l'école primaire comme nous l'avons évoqué dans notre deuxième chapitre (cf. C. Tauveron ou D. Bucheton). Il nous faudra également, dans le cadre de notre réponse à notre troisième hypothèse de recherche, amender la dimension « rationaliste » et « bachelardienne » des savoirs revendiquée par certaines didactiques en lien avec le paradigme de la problématisation (les sciences de la vie et de la terre en particulier) afin de tenir compte des approches récentes de l'enseignement de la lecture littéraire mettant l'accent sur la reconfiguration imageante et fantasmatique, toujours singulière et plurielle, opérée par chaque sujet quand il lit un texte, même si cette dernière n'exclut pas une forme de « distanciation ».

Les « réserves », que nous manifestons ici vis-à-vis de certains concepts que nous avons présentés dans nos chapitres III et IV consacrés à la problématisation, expliquent pourquoi nous avons souhaité adopter pour notre enquête la schématisation proposée par M. Fabre, et non celle qui a été proposée par C. Orange : selon nous, la modélisation de M. Fabre nous ouvre une perspective plus généraliste sur la problématisation, et ce faisant, plus à même de penser les spécificités liées à la lecture des textes littéraires. Bref, la quatrième partie de notre thèse consistera à proposer un modèle didactique unifié de la compréhension-interprétation des textes littéraires (*i. e*. la *résolution* de notre enquête), proposition qui nous conduira à en explorer les *conditions* qui peuvent relever à la fois d'une dimension *générique* de la problématisation (valable quelle que soit la discipline) et d'une dimension *spécifique* (propre à l'enseignement de la lecture des textes littéraires à l'école primaire).

5.2.4. Une enquête régulée de part et d'autre par un cadre fédéré autour des principes de légitimité, de pertinence et de solidarisation

Enfin, l'élaboration comme la mise en discussion de notre modèle seraient impossibles sans un *cadre* à même de « borner » notre enquête. Puisqu'il s'agit bien pour nous de proposer un modèle didactique unifié de la compréhension et de l'interprétation en matière de lecture des textes littéraires, nous avons défini ce cadre à partir des trois principes formalisés par B. Schneuwly et J. Dolz (1997, p. 34) et repris par Y. Reuter (2001/2018, paragr. 19) ou C. Tauveron (cf. *Propos recueillis par M.-F. Bishop*, 2018, p. 21) pour établir la validité d'un modèle didactique. D'après ces didacticien·ne·s, il faut qu'un modèle didactique désireux d'assoir sa scientificité respecte tout d'abord un principe de *légitimité* en faisant référence à des savoirs reconnus comme tels par les chercheur·se·s du domaine. Les savoirs privilégiés par le modèle doivent également relever d'un principe de *pertinence* : leur choix doit en effet être guidé en fonction des capacités des élèves en matière d'apprentissage et des finalités propres au niveau scolaire envisagé. Enfin, en vertu du principe de *solidarisation*, il convient que le modèle didactique proposé se présente comme un tout cohérent dans lequel les savoirs retenus comme pertinents prennent un sens nouveau tout en mettant en valeur leur dimension enseignable[138]. Par conséquent, il s'agira tout au long de notre thèse de justifier la construction

[138] Y. Reuter (2001/ 2018, paragr. 21 à 24) considère que ces trois principes permettent de faire d'un « modèle didactique » un véritable objet « pertinent pour l'enseignement-apprentissage » car « produi[sant] des éléments de

de nos *données* et de nos *conditions*, comme la proposition de notre *solution*, à partir de ces trois principes.

Précisons que, lorsque nous utilisons le terme de « solution » ou de « résolution » pour caractériser la proposition de notre modèle didactique unifié, il ne faut pas y voir de notre part une « naturalisation ». À la suite d'Y. Reuter (2002, p. 21), nous considérons en effet que la vocation première d'un modèle didactique consiste essentiellement dans son rôle d'outil

> Susceptible d'aider à guider le regard pour observer, d'aider à décrire, à expliquer (voire à prédire), à opérationnaliser des hypothèses de travail et à les tester, susceptible aussi d'interroger en retour les cadres théoriques auxquels il est référé quant à leur validité ou quant à la congruence des relations établies entre ce modèle et ces cadres.

Notre proposition d'un modèle didactique unifié se présentera par conséquent avant tout comme un « outil de travail » (*Ibid*., p. 24) dont l'*objectivation*, l'*organisation* et la *réduction* (*Ibid*., cf. *supra*) des savoirs en jeu en matière d'enseignement de la compréhension et de l'interprétation n'ont d'autre visée que de contribuer à renforcer « les contours d'une didactique de la lecture des textes spécifique à l'école primaire » (M.-F. Bishop, 2016, p. 384). Notre enquête s'inscrit donc dans une perspective heuristique et critique, en aucun cas prescriptive, même si nous considérons que toute entreprise didactique ne saurait s'affranchir d'une certaine dimension praxéologique comme nous l'avons déjà évoqué dans notre introduction générale.

Notre première grande partie nous a permis de délimiter la forme et l'espace de notre enquête en faisant appel à la fois aux recherches didactiques menées dans le domaine du français et de la littérature ainsi que dans celui de l'apprentissage par problématisation. Il s'agit désormais pour nous d'identifier les données de notre enquête et de les passer au crible en mettant sous observation chacun des deux « modèles » présidant à l'heure actuelle à la lecture des textes littéraires à l'école primaire. C'est pourquoi nous allons dans notre deuxième grande partie explorer les propositions didactiques françaises émanant des travaux anglo-saxons dans le domaine de la psychologie cognitive.

Comme nous l'avons déjà mentionné, ces propositions françaises, même si elles se réclament des mêmes origines théoriques anglo-saxonnes, aboutissent à des recommandations différentes, voire opposées : aussi celles de M. Bianco et de son équipe diffèrent-elles singulièrement à certains égards de celles de R. Goigoux *et al*. Pour comprendre l'existence de ces différences, nous avons donc fait le choix tout d'abord d'examiner en détail dans notre deuxième grande partie les travaux anglo-saxons qui sont à leur origine afin de déterminer si

connaissance de l'objet de référence mettant notamment en lumière ses dimensions enseignables et leur possible hiérarchisation » (1) et « permett[ant] d'évaluer les performances des élèves, d'élaborer et d'adapter des séquences d'activités, de former des enseignants (2) mais aussi d'interroger les théories contributoires et de réfléchir sur les modes de sélection, d'interrogation, d'emprunt, de mise en interaction, de reconceptualisation de la didactique » (3). Notre propre projet d'élaborer un modèle didactique unifié de l'enseignement de la compréhension-interprétation des textes littéraires à l'école primaire s'inscrit dans cette triple perspective à la fois théorique et praxéologique définie par Y. Reuter en lien avec les principes fixés par l'équipe genevoise.

les oppositions que nous venons à nouveau de signaler y sont déjà inscrites ou si elles relèvent davantage du contexte didactique et institutionnel français qui les a importées.

Pour ce faire, nous allons donc « remonter le temps » en parcourant des travaux déjà datés, comme ceux de van Dijk et Kintsch ou Graesser *et al*. par exemple. En effet, tout au long de notre thèse, comme en atteste d'ailleurs « l'ancienneté » de certaines références de cette première grande partie, nous faisons nôtre un principe défendu par B. Daunay et Y. Reuter (2011, p. 20) concernant les recherches en didactique, notamment en didactique du français. Ces derniers regrettent ainsi que « la culture de la capitalisation scientifique ne [soit] pas encore très ancrée dans les pratiques des chercheurs ». Ainsi, « il n'est pas rare de relire pour la énième fois ce qui pourtant se présente comme une nouveauté, sans référence à des écrits anciens qui avaient pourtant soit traité la question, soit déjà anticipé les objections que l'on peut faire à telle ou telle proposition théorique ou pratique » (*Ibid*.). Il nous semble que cette recommandation est à même de nous éviter pour notre recherche doctorale les risques de naturalisation que nous n'avions pas toujours su éviter dans notre mémoire de master 2 (cf. notre introduction générale). Il s'agit désormais pour nous de sélectionner des données issues de certains modèles, non pas parce qu'elles nous sembleraient « séduisantes » ou « innovantes » d'un point de vue théorique ou pratique, mais parce que leur validité est établie, notamment via leur filiation avec des travaux certes anciens mais rigoureux scientifiquement et de ce fait toujours pertinents. Précisons cependant que nous ferons également référence dans notre deuxième grande partie à des travaux anglo-saxons et français récents en matière de psychologie cognitive.

Retour sur la progression argumentative de notre réflexion

- **Chapitre I** – Prenant appui sur différentes sources (rubriques de dictionnaires et travaux retraçant l'histoire de l'herméneutique), nous avons mis en évidence les **difficultés liées à l'établissement d'une définition d'emblée claire et stabilisée de la compréhension et de l'interprétation**, quel que soit d'ailleurs l'objet de ces deux activités.
Ce chapitre nous a permis néanmoins de formaliser un certain nombre d'**oppositions conceptuelles** que nous examinerons tout au long de notre thèse.

- **Chapitre II** – Prenant appui sur un certain nombre d'éléments liés à **l'histoire de la didactique du français et de la littérature,** nous avons montré que/qu' :

- ✓ Dans les programmes relatifs à l'école primaire, les notions de compréhension et d'interprétation résistent également à une définition claire et stabilisée. Ces activités ne sont **pas envisagées de la même manière par la psychologie cognitive ou par les théories philosophiques et littéraires de la réception,** disciplines contributoires auxquelles a emprunté la didactique du français pour penser l'introduction de la littérature comme sous-domaine disciplinaire à part entière pour ce niveau scolaire au tournant du XXI^{e} siècle. Il est intéressant de noter que les « différends » entre ces théories sont en grande partie traversés par les mêmes dichotomies conceptuelles que celles formalisées dans notre chapitre I. De tels différends ne sont néanmoins pas nouveaux puisque la lecture des textes littéraires, présents à l'école primaire dès la fin du XIX^{e} siècle (même si cette présence n'était pas encore théorisée du point de vue didactique) s'est vue attribuer différentes finalités au fur et à mesure de l'évolution historique des définitions de la lecture et de la littérature.

- ✓ Il est d'autant plus difficile pour la didactique du français de définir des **« contenus » en matière de compréhension et d'interprétation** que ceux-ci font appel à une diversité de paramètres (des savoirs savants d'ordre théorique et technique, des pratiques sociales de lecture ordinaire, des pratiques culturelles et esthétiques, des compétences typiquement scolaires).

- ✓ Au regard de ces difficultés, **une entreprise d'homogénéisation des contenus d'enseignement-apprentissage relatifs à la compréhension et l'interprétation pour l'école primaire**, telle celle que nous entreprenons, reste d'actualité, même si la didactique du français et de la littérature privilégie aujourd'hui les approches descriptives pour circonscrire les pratiques réellement mises en œuvre par les élèves ou les enseignant·e·s en matière de lecture.

- **Chapitres III et IV** – Ayant postulé à la fin de notre chapitre II que notre entreprise d'homogénéisation des contenus liés à l'enseignement de la lecture des textes littéraires gagnerait à prendre appui sur **le paradigme de l'apprentissage par problématisation**, nous avons commencé à justifier ce postulat en mettant en évidence **la dimension processuelle, langagière et sociale de tout « savoir »** tel que le conceptualise ce paradigme à la fois du point de vue épistémologique et didactique. Les savoirs y sont en effet conçus comme des **pratiques argumentatives de mises en texte** – orales et écrites – en lien avec la **construction de problèmes scientifiquement consistants et pertinents**.

Nous avons également montré que cette manière « problématologique » de concevoir les savoirs est d'ordre **générique** dans la mesure où elle est partagée par un certain nombre de didactiques s'intéressant à la problématisation. Notre projet de thèse s'inscrit donc aussi dans **une dimension « comparatiste ».** Notre projet de solidarisation des savoirs en jeu dans l'enseignement de la compréhension et de l'interprétation des textes littéraires visera en effet dans la suite de notre thèse à interroger cette dimension « générique » de la problématisation à partir des spécificités liées aux domaines de la lecture et de la littérature.

- **À l'issue de notre première grande partie** – Nous avons balisé **« l'espace-problème » de notre enquête doctorale** :

- ✓ Du point de sa « forme », il s'agit d'une **entreprise de problématisation, définie à partir du « losange de problématisation »** modélisé par M. Fabre.

- ✓ Du point de vue de sa « matière », nous avons précisé les ***données*** **de notre enquête** (*i.e.* les propositions théoriques et didactiques émanant de la psychologie cognitive et des théories de la réception), **ses *conditions*** (la manière dont le paradigme de la problématisation envisage les savoirs) ainsi que **sa *résolution*** (proposition d'un modèle didactique tel que l'entendent Y. Reuter *et al*.). Nos données et nos conditions seront à articuler et à réguler en fonction d'un ***cadre*** que nous avons défini à partir des **principes de légitimité, de pertinence et de solidarisation**, tels ceux que B. Schneuwly et J. Dolz, puis Y. Reuter, ont mis en évidence pour caractériser ce qui fonde la construction d'un modèle en didactique.

DEUXIÈME PARTIE : La compréhension et son enseignement envisagés sous l'angle de la psychologie cognitive

Nous allons désormais explorer comment s'est constitué ce que nous considérons, à la suite de M.-F. Bishop (cf. notre chapitre II), comme le « modèle didactique de la compréhension » qui a influencé, et influence encore, la rédaction des programmes français pour l'école primaire depuis que cette activité est considérée, depuis la fin des années 1990, comme nécessitant un enseignement spécifique. Notre chapitre V aura pour objet l'étude des propositions théoriques émanant d'équipes de recherches fédérées autour de Kintsch, Graesser et Zwaan. Ces trois chercheurs anglo-saxons, de concert avec leurs collègues respectifs, ont en effet élaboré des modèles visant à formaliser les processus mis en œuvre par un compreneur expert. Notre chapitre VI montrera comment ces modèles ont servi de référence à de nombreuses propositions didactiques ultérieures soucieuses de rendre accessibles et explicites pour tous les élèves, quels que soient leur âge, leur milieu social et leurs difficultés d'apprentissage, les clés d'une compréhension réussie. Pour ce faire, nous prendrons alors appui sur des recherches anglo-saxonnes et françaises qui, comme nous le verrons, présentent de nombreuses convergences, malgré certains désaccords.

Nous proposerons à l'issue de chacun de ces chapitres, en lien avec le cadre de la problématisation, une schématisation personnelle du « modèle didactique de la compréhension » afin d'étayer notre première hypothèse de travail en lien avec la recherche d'un corps homogène de « savoirs » dans ce domaine. Précisons enfin que nous reviendrons à plusieurs reprises dans cette deuxième grande partie sur la manière dont les chercheur·se·s psycho-cognitivistes tentent de définir sur les plans épistémologique et didactique les notions de compréhension et d'interprétation, éléments que nous mettrons en perspective avec les éléments dégagés dans notre chapitre I.

Cette deuxième grande partie de notre thèse prendra appui sur une lecture détaillée de chacun des modèles anglo-saxons et français évoqués ci-dessus afin d'examiner en particulier leur manière d'envisager les notions de « stratégies » et d'« inférences » et quelle importance ils leur accordent réellement, tant ces dernières apparaissent aujourd'hui comme le « graal » de l'enseignement de la compréhension à l'école primaire (du moins en France). Fleurissent en effet sur la Toile (via des sites d'éditeurs de manuels ou de séquences « clés en main ») pléthore d'ouvrages ou d'activités pédagogiques faisant la promotion d'un enseignement souvent technicisé et cloisonné des stratégies inférentielles, comme si ce dernier suffisait à garantir l'accès des élèves à une « véritable » compréhension de tout texte lu ou entendu, y compris des textes littéraires.

Nous montrerons au contraire que bon nombre de recherches anglo-saxonnes, anciennes comme récentes, sont plus nuancées, se prononçant davantage pour une approche dialogique et intégrée de ces stratégies qu'il convient de mettre au service des textes (et non l'inverse). Telle est également la direction des recherches françaises menées par R. Goigoux et ses collègues.

Dans le sillage de ces recherches, nous nous interrogerons alors sur la pertinence de modèles didactiques plus « modulaires » et « étapistes », comme celui défendu par l'équipe de M. Bianco, et qui ont fortement influencé la rédaction des derniers documents d'accompagnement des programmes en France pour le cycle des apprentissages fondamentaux (cf. notre chapitre II).

CHAPITRE V - Les modèles théoriques de la compréhension

Finalités de notre chapitre V

La deuxième grande partie de notre thèse est consacrée aux modèles théoriques et didactiques de la compréhension liés à la psychologie cognitive. Les principes retenus par ces modèles constituent le premier ensemble de *données* de notre enquête doctorale, que nous mettons au travail à partir de l'hypothèse de recherche suivante :

> Le modèle didactique de l'enseignement de la compréhension, issu des travaux anglo-saxons en psychologie cognitive, même s'il aboutit de fait à des propositions différentes de la part des recherches françaises relevant de ce champ, permet de définir pour l'école primaire un ensemble de savoirs et de conditions de leur enseignabilité, relatifs à la lecture de tout texte (qu'il s'agisse de la lecture d'un texte littéraire ou non littéraire)

Le chapitre V de notre thèse s'intéresse à **trois modèles théoriques de la compréhension en lien avec la psychologie cognitive** :

- ✓ Le 1er modèle est celui que proposent **Kintsch *et al*.** Il s'agit d'un modèle « feuilleté » dans la mesure où il est composé, d'une part, d'un premier ensemble de travaux menés par Kinstch et van Dijk dans les années 1970-80 (les auteurs conçoivent alors la **compréhension comme une activité hautement stratégique**) et, d'autre part, d'un second ensemble de travaux qui conduisent à l'élaboration par Kintsch de son **« modèle de construction-intégration »**. Malgré des disparités entre ces deux ensembles, nous considèrerons néanmoins qu'ils convergent en un seul modèle, comme nous l'expliquerons.
- ✓ Le 2ème modèle que nous examinerons est le **« modèle constructionniste »** de Graesser et ses collègues.
- ✓ Le 3ème modèle étudié dans ce chapitre sera le **« modèle d'indexage d'évènements »** de Zwaan et son équipe.

Notre chapitre V nous conduira à mettre en évidence de nombreux points de rapprochement entre tous les travaux de ces auteurs, au point de les considérer, dans le cadre de notre thèse, comme un **modèle théorique de la compréhension unifié**, caractérisé notamment par les principes suivants :
- La compréhension est une **activité cognitive, hautement stratégique, de « recherche de sens »** (cf. Graesser *et al*.) qui conduit le compreneur à élaborer un **modèle mental de situation** cohérent correspondant à l'énoncé lu ou entendu.
- La construction de ce modèle de situation nécessite de la part du compreneur de traiter progressivement, de manière cyclique, le sens de chacune des phrases lues ou entendues, ce qui le

conduit à élaborer des micro et des macropropositions, lui permettant peu à peu de **saisir l'ensemble des informations liées au « texte » comme un tout cohérent**.
- Le « tissage » de ces micro et macropropositions, est certes basé sur les informations textuelles, grâce aux **inférences « intratextuelles »** que le compreneur met en œuvre mais implique aussi de ce dernier de mettre le texte en relation avec ses connaissances afin de compléter tout ce que ce dernier ne dit pas. La réalisation de telles **inférences « extratextuelles »** contribue en grande partie à **la dimension interprétative de la compréhension.**
- Chaque modèle de situation est donc en quelque sorte unique, propre au compreneur : non seulement il peut faire appel à des connaissances très personnelles, mais la construction de la cohérence du texte et de la représentation mentale lui correspondant dépendent fortement des **buts de lecture** qu'il s'est fixés (en lien notamment avec le genre du texte lu, surtout si celui-ci est littéraire).

Avant d'aboutir à la mise en évidence de ces principes communs (et d'autres encore), nous examinerons en détail les propositions théoriques de chaque équipe de recherche fédérée par Kinstch, Graesser ou Zwaan. En effet, ces dernières constituent toujours le socle épistémologique majeur des travaux didactiques français qui s'intéressent à l'enseignement de la compréhension (en particulier à l'école primaire) sous l'angle de la psychologie cognitive.

Or, leur transposition scolaire conduit selon nous à des « simplifications ». De telles simplifications sont certes inhérentes à tout phénomène didactique de « transposition », et donc inévitables ; néanmoins, elles sont telles dans certaines propositions didactiques françaises, se réclamant pourtant des modèles théoriques précités, que celles-ci en viennent à **minorer, voire occulter, la part nécessairement interprétative de toute compréhension** (ce que nous montrerons dans notre chapitre VI), conditionnée notamment par la « nature » du texte lu et les buts du lecteur.

Puisque nous cherchons à solidariser les définitions de la compréhension et de l'interprétation ainsi que les conditions de leur enseignabilité, théorisées respectivement par la psychologie cognitive et les théories littéraires de la lecture, il nous faut trouver des points de convergence entre ces champs disciplinaires.
Or, nous faisons l'hypothèse que, si ces points de convergence sont pour le moment absents quand il est question d'enseignement de la compréhension-interprétation à l'école primaire (cf. notre analyse des programmes dans notre grande partie I), ils peuvent cependant être pensés à partir d'une lecture précise de Kinstch, Graesser et Zwaan notamment. Nous mènerons cette lecture détaillée en proposant nous-mêmes de nombreuses traductions des travaux de ces chercheurs.

Dans *Aider les élèves à comprendre*, ouvrage datant du début des années 2000, D. Gaonac'h et M. Fayol définissent la compréhension comme une activité quotidienne, foncièrement pragmatique et adaptative dans la mesure où elle consiste à :

> Intégrer les informations provenant de différents sources, externes – sensorielles, sociales – et internes – nos connaissances antérieures, nos attitudes, nos réactions émotionnelles –, afin de constituer des représentations du monde (incluant des représentations de nous-même) nous permettant d'interpréter ce qui est advenu et de modifier nos actions, savoirs, savoir-faire et croyances en vue de nous assurer la meilleure adaptation possible au monde environnant et à son évolution (2003, p. 5).

Selon ces auteurs ainsi que pour l'ensemble des chercheurs de ces trente dernières années, qu'ils soient anglo-saxons ou français, qu'ils s'intéressent directement à la psychologie cognitive ou à ses implications dans le domaine de l'enseignement, la compréhension est perçue comme un processus dynamique qui vise à intégrer des informations au fur et à mesure qu'elles sont perçues afin de construire une représentation mentale du texte lu ou entendu. Ce traitement séquentiel de l'information, qui permet qu'une telle représentation puisse se construire de manière continue, s'articule en deux grandes étapes. La première consiste à mémoriser ce qui a été préalablement traité en élaborant une représentation la plus cohérente et exhaustive possible de toutes les informations déjà disponibles, y compris les connaissances personnelles dont on dispose. La seconde concerne le traitement des nouvelles informations entrantes qui nécessite de les interpréter localement tout en cherchant le plus vite et le mieux possible à les relier de manière significative à la représentation antérieure afin que cette dernière forme un tout. De la réussite de cette double opération dépend en effet la possibilité de construire une représentation unique et cohérente, susceptible de prendre en considération la totalité des informations traitées et de s'intégrer aux connaissances déjà possédées sur le sujet.

Cette conception met en évidence l'importance du rôle de la mémoire dans l'activité de compréhension. Ainsi les recherches comme celles menées par Gaonac'h et Fayol ou par leurs collègues anglo-saxons mettent en évidence, depuis les années 1980, que la compréhension d'un énoncé, oral ou écrit, n'est donc pas chose aisée mais relève d'une activité dynamique, basée sur la mise en œuvre simultanée de nombreux processus, ce que les neurosciences confirment aujourd'hui en montrant comment de nombreuses régions du cerveau s'y trouvent impliquées (van den Broek et Espin, 2012, p. 317 ; van den Broek *et al*., 2015, p. 110)[139].

Il existe en réalité plusieurs modèles théoriques de la compréhension. Graesser, à l'origine lui-même du modèle dit « constructionniste », en dénombre six autres qu'il présente

[139] Van den Broek *et al*. (2015, p. 110), sur la base de recherches menées par leurs collègues dans le domaine des neurosciences, expliquent ainsi que chez le lecteur droitier, ce serait l'hémisphère gauche du cerveau qui serait impliqué dans la réalisation des inférences et l'activation de ses connaissances antérieures quand le texte contraint fortement ces dernières, tandis que ce serait son hémisphère droit qui prendrait le relais pour activer les processus inférentiels et stratégiques moins contraints par les informations textuelles. Pour une revue détaillée du rôle des hémisphères gauche et droit lors de l'activité de compréhension, se reporter à Ferstl, E.-C. (2015). Inferences during text comprehension: what neuroscience can (or cannot) contribute. Dans E.-J. O'Brien, A.-E. Cook et R.-F. Lorch (dir.). *Inferences during reading* (p. 230-259). Royaume-Uni : Cambridge University Press.

dans l'ordre suivant (2015, p. 291) : le « modèle de construction-intégration » de Kintsch ; le « modèle de construction de structure » de Gernsbacher ; le « modèle de résonance de la mémoire » de O'Brien et ses confrères ; le « modèle d'indexage d'évènements » de Zwaan et son équipe ; le « landscape model[140] » de van den Broek *et al.* ; et enfin le « modèle de cognition incarnée[141] » de Glenberg. Kendeou (2015, p. 61) retient les mêmes modèles, qu'elle complète par un septième (le « modèle constructionniste » de Graesser justement) et un huitième, le « modèle de réseau causal » de Trabasso. Nous avons décidé pour mener notre réflexion de ne retenir que trois modèles théoriques de la compréhension : ceux de Kintsch, de Graesser et de Zwaan, soit les modèles de « construction-intégration », « constructionniste » et « d'indexage d'évènements ». Nous allons par ailleurs compléter le modèle de Kintsch par un premier modèle que cet auteur a élaboré antérieurement avec van Dijk. Notre choix est motivé par la postérité de ces modèles théoriques dans les recherches tant anglo-saxonnes que françaises d'inspiration cognitive qui se sont intéressées à l'enseignement de la compréhension. Relativement aux recherches françaises les plus récentes et les plus connues dans le domaine de la formation comme celui de l'enseignement, M. Bianco *et al.* comme R. Goigoux *et al*. ont en effet essentiellement retenu les principes avancés par Kintsch ou Graesser, tandis que N. Blanc s'est davantage focalisée sur les postulats de Zwaan.

1. Les travaux de Kintsch

Nous allons présenter dans cette partie les travaux de W. Kintsch et de ses collaborateurs, travaux dans le domaine de la psychologie cognitive menés des années 1970 jusqu'au début des années 2000 et auxquels certaines propositions didactiques récentes – comme celles de M. Bianco (2015, 2016) ou de R. Goigoux et S. Cèbe (2013, 2015) – font toujours référence, notamment pour définir l'activité de compréhension comme la construction d'une représentation multiniveaux au cours de laquelle la mémoire et les connaissances jouent un rôle fondamental comme nous l'avons déjà évoqué dans notre introduction générale et notre chapitre II.

Les travaux de Kintsch ont évolué en fonction des progrès réalisés par les recherches scientifiques sur la mémoire et son rôle dans la cognition. C'est pourquoi ce chercheur propose deux modèles différents de la compréhension. Le premier modèle, que nous appellerons « stratégique » (même si Kintsch ne lui a pas donné de nom particulier) et qui a été conçu en collaboration avec T.-A. van Dijk, est présenté dans deux textes majeurs[142] : l'article intitulé

[140] Le nom anglais est conservé tel quel dans les recherches françaises qui y font référence (cf. Bianco, 2015).
[141] Cette traduction française (utilisée notamment par M. Bianco, 2015) ne correspond pas tout à fait à la dénomination originale de « embodied and indexical models ».
[142] Même si les considérations théoriques de Kintsch et van Dijk évoluent quelque peu entre ces deux textes, nous les considérons comme complémentaires et n'envisagerons pas dans notre propos les nuances apportées par l'ouvrage de 1983 au premier modèle présenté en 1978. Le premier modèle de la compréhension que présente Kintsch trouve son achèvement dans l'ouvrage *Strategies of discourse comprehension* (1983). Nous y ferons donc principalement référence dans cette sous-partie tout en n'hésitant pas à prendre appui sur des éléments de l'article de 1978. Nous emprunterons également quelques références aux textes postérieurs (ceux de 1988 et de 1998) dans

« Toward a model of text comprehension and production » paru en 1978 et l'ouvrage *Strategies of discourse comprehension* paru en 1983. Prenant davantage en compte les contraintes mnésiques pesant sur l'activité de compréhension, Kintsch propose ensuite un second modèle[143], qu'il baptise du nom de « modèle de construction-intégration » (« construction-integration model »). Nous allons donc présenter ces deux modèles en insistant sur les aspects qui sont repris jusqu'à aujourd'hui par les travaux didactiques anglo-saxons et français issus de la psychologie cognitive et qui nous intéressent pour définir un corps de savoirs homogène et enseignable en matière de compréhension et d'interprétation.

1.1. Une compréhension éminemment stratégique

La première modélisation que propose Kintsch en collaboration avec van Dijk est fondée sur l'existence d'un compreneur idéal qui aurait le souci de traiter le mieux possible l'ensemble des informations délivrées par un énoncé, qu'il soit écrit ou oral (Kintsch et van Dijk, 1983, p.10)[144]. La conception de Kintsch est donc d'abord de nature théorique même s'il fait appel ensuite à des recherches empiriques pour les valider. Nous allons étudier ce modèle en commençant par présenter les hypothèses théoriques qui le fondent, hypothèses encore grandement partagées par l'ensemble des recherches théoriques ou expérimentales en psychologie cognitive que nous évoquerons plus loin dans cette deuxième grande partie.

1.1.1. Un modèle fondé sur des hypothèses « cognitives » et « contextuelles »

Kintsch et van Dijk (1983, p. 4-6) fondent la construction de leur premier modèle sur deux grandes catégories d'hypothèses théoriques : les hypothèses dites « cognitives » (« cognitive assumptions ») et les hypothèses dites « contextuelles » (« contextual assumptions »).

---

la mesure où certains principes sont restés inchangés entre les deux modélisations. Nous prendrons également appui sur le chapitre intitulé « Comprehension » tiré de l'ouvrage *The science of reading: a handbook* (2005) dans lequel Kintsch, en collaboration avec K.-A. Rawson, synthétise sa conception de la compréhension.

[143] Kintsch présente dans deux textes qui feront date : l'article « The role of knowledge in discourse comprehension : a construction-integration model » (1988) et l'ouvrage *Comprehension. A paradigm for cognition* (1998).

[144] « The language users involved may be very different. They may have different knowledge, beliefs, and opinions, have different social roles, they may be children or adults, male or female, have a different education, and so on. Again, we will for the moment abstract from these differences, and hope to provide a framework within which they can easily be filled in » (Kintsch et van Dijk, 1983, p. 10). (« Les compreneurs peuvent être très différents. Ils peuvent avoir des connaissances, des croyances et des opinions différentes, avoir des rôles sociaux différents, être des enfants ou des adultes, des hommes ou des femmes, avoir une éducation différente, etc. Encore une fois, nous allons pour le moment nous abstenir de ces différences et espérer fournir un cadre dans lequel elles peuvent être facilement remplies ». Notre traduction).

1.1.1.1. Les hypothèses « cognitives »

L'ouvrage *Strategies of discourse comprehension* (1983) s'ouvre sur un exemple à partir duquel Kintsch et van Dijk présentent leur première catégorie d'hypothèses. Dans cet exemple, Kintsch et van Dijk demandent à leurs lecteurs d'imaginer une scène d'accident de voiture. Selon ces deux auteurs, un témoin direct d'un tel accident comprend la scène à laquelle il assiste parce qu'il en construit une représentation, construction mentale qui lui permettra de se souvenir de l'évènement (*Ibid.,* p. 4). Une personne à qui on raconte ce même accident va en construire elle aussi une représentation mentale, mais cette dernière ne sera pas pleinement identique à la représentation que s'en est forgée le témoin oculaire. En effet, la représentation construite dans le second cas correspond à ce qui a été raconté sur l'accident et non au déroulement de l'évènement en lui-même. Malgré cette différence essentielle, Kintsch et van Dijk soulignent que le témoin oculaire de l'accident comme celui qui en écoute (ou en lit) le récit doivent construire une représentation mentale pour les comprendre à partir des données de la situation qui leur sont fournies : données oculaires pour le témoin, données linguistiques pour le récepteur du récit (*Ibid.,* p. 5). Il s'agit là de « l'hypothèse constructiviste » (« constructivist assumption ») que l'on retrouve non seulement à la base des autres modèles anglo-saxons que nous présenterons plus loin mais aussi à la base des travaux français relatifs à l'enseignement de la compréhension (cf. M. Bianco ou R. Goigoux et S. Cèbe par exemple).

Cette construction opérée par le témoin de l'accident ou le destinataire de son récit ne consiste pas en un simple enregistrement passif de données visuelles ou linguistiques mais repose sur leur traitement sémantique, c'est-à-dire sur une « interprétation des évènements ou de l'énoncé » (« interpretation of the events and the utterance », *Ibid.*) : la représentation que construit le témoin lui permet d'interpréter les évènements comme un accident ; celle que construit le destinataire du récit lui permet d'interpréter le message non pas comme n'importe quel récit mais bien comme le récit d'un accident. Kintsch et van Dijk appellent ce second principe sur lequel ils fondent leur modèle « l'hypothèse interprétative » (« interpretative assumption », *Ibid.*).

Nous voyons donc d'emblée que, pour ces deux psychologues cognitivistes, toute compréhension d'évènement ou d'énoncé (écrit ou oral) requiert une interprétation de l'individu. Cette dimension interprétative de la compréhension est aussi affirmée de manière très explicite dans la citation de D. Gaonac'h et M. Fayol (2003, p. 7) que nous avons retenue pour ouvrir notre chapitre V. Précisons ici que le modèle de Kintsch et van Dijk comme les autres modèles cognitifs de la compréhension ainsi que les travaux didactiques anglo-saxons ou français qui en sont issus ne distinguent pas toujours précisément les termes de compréhension et d'interprétation. En tout cas, il semble bien que, pour Kintsch et van Dijk, toute activité de compréhension soit par essence interprétative. Nous montrerons plus loin que cette dimension interprétative repose d'après ces chercheurs sur une intervention directe du sujet dans la représentation qu'il construit en faisant appel à ses connaissances.

Le témoin de l'accident ou le compreneur du récit qui en est fait n'attendent pas la fin de l'évènement ou de l'histoire pour en construire une représentation. La troisième hypothèse du modèle de Kintsch et van Dijk, intitulée « hypothèse en ligne du traitement du discours » (« on-line assumption of discourse processing », *Ibid.*), stipule en effet que la compréhension est une activité qui ne se déroule pas à pas au fur et à mesure de l'arrivée des informations à traiter.

La construction d'une représentation mentale ne repose pas uniquement sur le traitement interprétatif et séquentiel des données extérieures à traiter. La quatrième hypothèse de Kintsch et van Dijk, « l'hypothèse présuppositionnelle » (« the presuppositional assumption of the model », *Ibid.*) postule que la représentation d'un évènement direct ou mis en récit prend appui sur les connaissances propres à l'individu. Il s'agit même d'une nécessité (*Ibid.*) :

> Les personnes qui comprennent des évènements réels ou des évènements de discours sont capables de construire une représentation mentale, et surtout une représentation significative, seulement si elles ont des connaissances plus générales de ces évènements[145]. (Notre traduction)

Pour construire une représentation pleinement signifiante, pour interpréter ce qu'il voit ou entend, l'individu fait certes appel à ses connaissances sur le monde mais il se réfère également à ses croyances et ses motivations (*Ibid.*). La mobilisation de ces connaissances (qu'elles soient d'ordre conceptuel, expérientiel, affectif…) est ainsi pour Kintsch et son collaborateur une autre dimension essentielle de la compréhension.

Selon Kintsch et van Dijk, il n'existe pas d'ordre pour construire une représentation pleinement cohérente : l'individu peut partir des informations extérieures qui lui sont données et les compléter avec les connaissances nécessaires ; à l'inverse, ce sont ses connaissances qui peuvent lui servir de cadres interprétatifs pour organiser les données à traiter en une représentation mentale de manière significative et utile (« such that a mental representation of the event is constructed as soon as possible and as well (as meaningfully, usefully, etc.) », *Ibid.*, p. 6). Ainsi toute construction de représentation est par nature « stratégique » comme le précise la cinquième hypothèse (« strategic assumption », *Ibid.*) : chaque individu a la possibilité d'utiliser de façon flexible les informations à organiser (informations externes et internes à l'individu) dans l'ordre qui lui semble le plus efficace (traitement ascendant ou descendant) pour atteindre les objectifs de compréhension qu'il s'est fixés. Si, comme le précisent Kintsch et van Dijk, cette dimension stratégique est au cœur de leur ouvrage (« this strategic assumption will be the focus of the present book », *Ibid.*) – comme en atteste d'ailleurs le titre général du livre « Strategies of discourse comprehension » – signalons également qu'elle est le noyau central des propositions didactiques anglo-saxonnes et françaises de ces vingt dernières années : l'enseignement de la compréhension y est essentiellement présenté en termes de stratégies. Il

[145] « Persons who understand real events or speech events are able to construct a mental representation, and especially a meaningful representation, only if they have more general knowledge about such events » (Kinstch et van Dijk, 1983, p. 5).

est intéressant de noter que Kintsch abandonnera néanmoins cette hypothèse dans ses travaux ultérieurs (1988, 1998, 2005) pour se rapprocher de l'hypothèse minimaliste de McKoon & Ratcliff[146] (1992) selon laquelle le lecteur, en raison de la limitation de ses ressources cognitives, se contente de réaliser les traitements qui lui permettent d'assurer à moindres frais la cohérence locale de la représentation en cours de construction. Nous y reviendrons plus loin.

Ce premier ensemble d'hypothèses cognitives sert de fondation à une dimension majeure du premier modèle présenté par Kintsch : la compréhension du discours, comme tout autre traitement cognitif complexe de l'information, y est conçu comme un processus par nature stratégique qui conduit à la construction pas à pas d'une représentation mentale à la fois des données extérieures (les données linguistiques de l'énoncé) et intérieures (les connaissances du compreneur). Le traitement de ces informations d'une double nature est par essence interprétatif dans la mesure où il aboutit à la construction par l'individu d'une représentation conçue comme « acte mental réflexif qui forme les objets » (N. Blanc, 2006, p. 152).

1.1.1.2. Les hypothèses « contextuelles » ou « hypothèses de fonctionnalité »

Kintsch et van Dijk précisent que la compréhension du discours n'est pas seulement un évènement cognitif mais également un évènement social (« discourse processing is not merely a cognitive event, but also a social event », 1983, p. 6). Cette dimension sociale de la compréhension représente ce que les deux auteurs nomment plus généralement « l'hypothèse de fonctionnalité » (« functionality assumption », *Ibid.*, p. 7) que les auteurs déclinent en un ensemble de trois hypothèses corollaires : « l'hypothèse pragmatique » (« pragmatic assumption »), « l'hypothèse interactionniste » (« interactionist assumption ») et « l'hypothèse situationnelle » (« situational assumption »,).

En vertu de l'ensemble de ces hypothèses appelées aussi *contextuelles* (« contextual assumptions », *Ibid.*, p. 6), Kintsch et van Dijk expliquent que tout compreneur se doit de construire une représentation de l'énoncé qu'il entend ou lit mais également une représentation du contexte social dans lequel il se trouve. Dans la lignée des travaux linguistiques d'Austin et Searle, les deux auteurs conçoivent en effet tout discours comme un acte de langage (« hypothèse pragmatique »). Tout producteur de discours s'engage ainsi dans un acte social, dans un acte de parole qui l'engage et engage celui qui est destiné à le comprendre. L'émetteur du message a des motivations et des intentions dont le destinataire doit tenir compte quand il construit la représentation de ce qu'il entend ou lit (« hypothèse interactionniste »). De même, le destinataire a des intentions et des buts qui influencent sa compréhension.

Par ailleurs, tout acte de parole dépend du contexte dans lequel il prend place (« hypothèse situationnelle ») : Kintsch et van Dijk précisent en effet que, si l'on peut raconter l'histoire d'un accident dans un bar, à un ami à la maison ou lors d'un procès, cette narration n'aurait aucune raison d'être lors d'un examen universitaire (*sic*). De même, la manière de

[146] McKoon, G. et Ratcliff, R. (1992). Inference during comprehension. *Psychological Review, 99*(3), 440-466.

raconter cette histoire comme la façon de la comprendre diffèreront en fonction du contexte (un contexte amical est généralement informel à la différence d'un contexte judiciaire qui est régulé par des normes très strictes). Ainsi la compréhension n'est jamais un acte solitaire aboutissant à la construction passive d'une représentation mentale (« understanding is no longer a mere passive construction of a representation of a verbal object », 1983, p. 8) mais est fondamentalement un « processus interactif dans lequel un auditeur [ou un lecteur] interprète activement les actions d'un locuteur » (« but part of an interactive process in which a listener interprets, actively, the actions of a speaker », *Ibid.*, notre traduction).

Kintsch et van Dijk, malgré l'importance qu'ils accordent à la dimension sociale de la compréhension, concèdent néanmoins que cette dernière ne constituera pas l'objet principal de leur ouvrage. La nature interactionnelle de la compréhension est en revanche un aspect primordial de certains modèles théoriques. Graesser[147] inscrit notamment au cœur de sa théorie constructionniste de la compréhension de récit la dimension pragmatique de la compréhension en accordant un rôle privilégié à la relation entre auteurs et lecteurs (1997, p. 167), comme nous le montrerons ultérieurement.

1.1.2. Une représentation à trois niveaux

Si le « modèle de construction-intégration » proposé par Kinstch en 1988 (et détaillé en 1998) diffèrera de celui qu'il propose en 1983 dans l'ouvrage *Strategies of discourse comprehension* et en 1978 dans l'article « Toward a model of text comprehension and production » en collaboration avec van Dijk, il existe un aspect qui demeure inchangé tout au long de son travail en lien avec l'ensemble des hypothèses cognitives présentées plus haut : la représentation mentale construite au cours de la compréhension intègre plusieurs niveaux permettant de coordonner le traitement des informations provenant du texte ou des connaissances du compreneur. Nous nous autoriserons donc dans cette sous-partie à faire appel à ce que Kintsch écrit de manière postérieure à 1983 sur la notion de représentation.

Nous présenterons ainsi brièvement dans un premier temps ces différents niveaux en nous basant sur la description que Kintsch et Rawson en donnent en 2005 (p. 210), description qui effectue la synthèse des précédents modèles formalisés par Kintsch (1978, 1983, 1988, 1998). Puis, nous détaillerons chacun des niveaux dans la mesure où ces derniers demeurent une référence pour les travaux didactiques anglo-saxons et français sur l'enseignement de la compréhension.

Le premier niveau de traitement de l'information consiste pour le compreneur à construire une représentation des caractéristiques de surface du texte. Ce niveau de représentation le plus élémentaire porte en effet sur les informations lexicales données par les mots et leur agencement syntaxique au sein de la phrase. Nous ne nous attarderons pas

[147] De nombreux psychologues ou didacticiens français qui s'intéressent à la compréhension et à son enseignement comme M. Fayol, M. Bianco, R. Goigoux ou S. Cèbe font référence à Graesser et ses collaborateurs.

davantage pour le moment sur ce premier niveau de représentation, mais nous verrons par la suite que le traitement du vocabulaire ou des marques morphologiques joue un rôle essentiel dans la compréhension et son enseignement.

Vient ensuite le niveau sémantique de la représentation, plus spécifiquement désigné sous le terme de « base de texte » (« textbase »). La définition de ce niveau de représentation repose sur l'utilisation d'une notion clé dans les travaux de Kintsch et ses collaborateurs : la proposition. La base de texte, obtenue à partir d'une analyse sémantique du texte et de sa structure, est organisée à deux niveaux, local et global, ce qui conduit l'auteur à distinguer la microstructure et la macrostructure du texte. La construction de la microstructure assure la cohérence locale du texte : le compreneur traite l'information phrase par phrase en l'analysant sous forme de micropropositions qu'il relie les unes aux autres grâce aux indices linguistiques (connecteurs, pronoms) présents dans l'énoncé ou à la réalisation de simples « inférences de liaison » (« bridging inferences », Kintsch et van Dijk, 1983, p.49 ; Kintsch et Rawson, 2005, p. 210). Mais la signification du texte ne se limite à la construction de relations locales entre les différentes micropropositions analysées. La construction de la microstructure est en effet régulée à un niveau supérieur, la macrostructure, qui correspond à une série de macropropositions hiérarchiquement organisées, permettant d'assoir la cohérence globale du texte.

La « base de texte » est donc une sorte de réseau propositionnel complexe constitué d'éléments et de relations qui sont directement dérivées du texte. À ce réseau qui reste pauvre et souvent incohérent, le compreneur doit ajouter des informations et établir d'autres connexions à partir de ses propres connaissances et intentions de lecture grâce à la réalisation d'inférences. Il construit ainsi un troisième niveau de représentation, appelé « modèle de situation » :

> Mais si un lecteur ne comprend que ce qui est explicitement exprimé dans un texte, la compréhension sera superficielle, peut-être suffisante pour reproduire le texte, mais non pas pour une compréhension plus profonde. Pour cela, le contenu du texte [la base de texte] doit être utilisé pour construire un modèle de situation ; c'est-à-dire un modèle mental de la situation décrite par le texte. En règle générale, cela nécessite l'intégration des informations fournies par le texte avec les connaissances préalables pertinentes et les objectifs du compreneur (Kintsch et Rawson, 2005, p. 211. Notre traduction) [148].

1.1.3. La formation d'une base de texte cohérente

La description linéaire qui vient d'être faite des trois niveaux de la représentation pourrait laisser penser à un traitement des informations qui serait réalisé en série, mais il n'en est rien : les traitements perceptif, syntaxique et sémantique qui concourent à la délinéarisation

[148] « But if a reader only comprehends what is explicitly expressed in a text, comprehension will be shallow, sufficient perhaps to reproduce the text, but not for deeper understanding. For that, the text content must be used to construct a situation model; that is, a mental model of the situation described by the text. Generally, this requires the integration of information provided by the text with relevant prior knowledge and the goals of the comprehender » (Kintsch et Rawson, 2005, p. 211).

du flux d'informations qui parviennent à l'auditeur ou au lecteur sont effectués en même temps et en étroite interaction.

1.1.3.1. La proposition : l'unité sémantique de base de la compréhension

Le modèle de Kintsch élaboré dès le milieu des années 1970 en collaboration avec van Dijk est basé sur l'idée qu'il existe une configuration sémantique de base, la proposition, grâce à laquelle les individus s'expriment et comprennent les messages qui leur sont adressés. Cette configuration sémantique de base est également celle qui leur permet de penser, de raisonner et de posséder des connaissances. La proposition est pensée comme une unité intermédiaire entre le mot et la phrase, unité constituée de prédicats et d'arguments (1978, p. 367). Cette conception est empruntée aux travaux réalisés dans le domaine de la philosophie, de la logique et de la linguistique (1983, p. 110-113)[149] même si Kintsch explique que, pour ses propres travaux, il a utilisé la notion de manière sensiblement différente et admet que ce choix a pu entrainer des confusions[150] (1998, p. 37).

Selon cette conception propositionnelle du langage, la compréhension d'un énoncé tel que « le cheval est blanc » implique l'assemblage de deux représentations venues de la mémoire à long terme, celles de 'cheval' et de 'blanc'[151], assemblage qui nécessite au préalable la perception successive des deux mots « cheval » et « blanc », la reconnaissance de leur forme, l'activation de leur signification 'cheval' et 'blanc', et enfin le maintien de signification de ces deux mots en mémoire de travail, en tant que représentations sémantiques transitoires (Gineste et le Ny, 2002, p. 117). L'assemblage de ces deux représentations forme ensuite dans la mémoire de travail une représentation un peu plus « large », celle de 'cheval blanc'. Plus « large » signifie à la fois que la représentation contient davantage d'informations que chacune des représentations lexicales d'origine et qu'elle est plus spécifique : il y a en effet moins de chevaux blancs que de chevaux ou de choses blanches. Pour comprendre l'énoncé « le cheval est blanc », le compreneur a donc construit une unité sémantique, appelée proposition, à partir d'unités sémantiques initiales, les significations de deux mots distincts. Dans cette proposition, la signification du mot « blanc » joue le rôle de prédicat et celle de « cheval » le rôle

[149] Kintsch et van Dijk (1983, p. 110-112) font par exemple référence à Frege, Carnap, Russel, Fodor, Katz, Hintikka.

[150] « It [the predicate-argument schema] is commonly referred to as proposition, a term borrowed from logic but used her in a different sense. For the purpose of text representation, a proposition is simply a predicate-argument schema. Some of the borrowers did not intend originally to stray beyond the boundaries of the field of logic (e.g., Bierwisch, 1969; van Dijk, 1972), but others (including Kintsch, 1974) extended the meaning of the term, in spite of the possibility of confusion with its original meaning » (Kintsch, 1998, p. 37). (« Il est communément appelé proposition, terme emprunté à la logique mais utilisé dans un sens différent. Du point de vue de la représentation textuelle, une proposition correspond simplement au schéma argument-prédicat. Certains auteurs qui ont emprunté ce terme n'ont pas eu l'intention, au départ, de dépasser les limites du domaine de la logique (par exemple, Bierwisch, 1969; van Dijk, 1972), mais d'autres (y compris Kintsch, 1974) ont élargi son sens malgré une confusion possible avec sa signification originelle ». Notre traduction).

[151] Comme le précisent Gineste et Le Ny (2002, p. 97), il est d'usage d'utiliser les guillemets doubles pour indiquer que le mot « cheval » est traité du point de vue de sa forme (il est reconnu comme le mot « cheval ») et les guillemets simples 'cheval' pour indiquer que ce n'est plus la forme du mot qui est traitée mais sa signification.

d'argument. Un prédicat peut être un terme relationnel comme un verbe, un adjectif ou un adverbe qui est considéré comme une « pièce de signification » (*Ibid.*, p. 119) comportant une ou plusieurs places vides. On indique celles-ci par des parenthèses vides et des variables *x*, *y*, *z*, etc. Ainsi, dans la proposition notée BLANC (x), la parenthèse complétée par la variable *x* indique une place dans laquelle peut être inséré un élément approprié qu'on appelle l'argument du prédicat. Dans la proposition BLANC (cheval), la signification 'cheval' est venue occuper la place qui était vide. Le nombre d'arguments au sein même d'une proposition varie en fonction de la structure du prédicat (Kintsch et van Dijk, 1983, p. 113 ; Kintsch, 1998, p. 37-38).

Par exemple, la phrase « Hier, Marie donna par inadvertance à Frédéric le vieux livre dans la bibliothèque[152] » peut être analysée d'un point de vue propositionnel de la manière suivante (Kintsch, 1998, p. 38-39 & p. 55 ; N. Blanc et D. Brouillet, 2003, p. 69) :

Prédicat : DONNER
Arguments : MARIE (agent)
LIVRE (objet)
FRÉDÉRIC (but)
Éléments modificateurs : PAR INADVERTANCE
VIEUX
Circonstances : HIER (temps)
DANS LA BIBLIOTHÈQUE (lieu).

Nous n'insisterons pas davantage sur les règles qui régissent l'analyse propositionnelle. Des psychologues français tels que G. Denhière[153] et J.-F. Le Ny[154] ont détaillé dans leurs travaux comment mener ce type d'analyse à partir de phrases complexes. Si nous avons insisté néanmoins sur ces règles, c'est parce que Kintsch et van Dijk considèrent la proposition comme étant à la base même de la compréhension : selon ces deux chercheurs, l'opération fondamentale consiste en effet pour le compreneur à construire des propositions et à les assembler, opération renouvelée de nombreuses fois et le résultat de la compréhension de toute fraction de discours (texte, conversation, etc.) se traduit dans l'esprit du compreneur par l'ensemble des propositions mentales qu'il a construites et assemblées lorsqu'il a lu le texte ou participé à la conversation.

Ainsi, si l'on considère la première formule proposée ci-dessus BLANC (x), l'idée de place vide dans un prédicat est à interpréter de la manière suivante : la signification du mot « blanc », sa représentation sémantique en mémoire à long terme contient un équivalent mental d'une parenthèse à remplir, c'est-à-dire la connaissance que 'blanc' ne peut pas aller tout seul.

[152] « Yesterday, Mary inadvertenly gave Fred the old book in the library » (Kintsch, 1998, p. 55).
[153] Denhière, G. (1984). *Il était une fois… Compréhension et souvenir de récits*. France : Presses universitaires de Lille.
[154] Le Ny, J.-F. (2005). *Comment l'esprit produit du sens : notions et résultats des sciences cognitives*. France : Odile Jacob.

Cette représentation en mémoire attend en quelque sorte d'être appliquée à quelque chose (Gineste et Le Ny, 2002, p. 119). Tant que les mots sont au repos dans un coin de la mémoire du compreneur, leurs significations constituent en quelque sorte des possibles. Ces possibles deviennent des réalités au cours même de l'activité de compréhension car ils prennent vie en étant insérés dans des propositions.

1.1.3.2. La construction de la cohérence du texte

- *Un traitement séquentiel de l'information*

Comme le présuppose l'« hypothèse en ligne du traitement du discours » (« on-line assumption of discourse processing », 1983, p. 5), une des hypothèses cognitives sur lesquelles Kintsch et van Dijk fondent leur première modélisation comme nous l'avons expliqué plus haut, le compreneur n'attend pas d'avoir lu en entier le texte ou d'avoir entendu la totalité d'un message pour en construire une représentation (*Ibid*., p. 44). Au contraire, la compréhension se fait pas à pas, « tronçon par tronçon », « séquentiellement de la gauche vers la droite » pour un lecteur ou « dans l'ordre temporel » pour un auditeur (Kinstch et van Dijk, 1978, p. 368)[155] : le compreneur traite l'information textuelle proposition par proposition « l'ordre de traitement des propositions [étant] déterminé par l'ordre des mots qui correspondent aux prédicats dans le texte »[156] (*Ibid*., p. 367, notre traduction) et les relie les unes aux autres pour tisser un réseau qui se complexifie au fur et à mesure de l'activité de compréhension.

- *Microstructure et cohérence locale*

La mémoire joue un rôle fondamental dans le traitement des propositions par le compreneur (cf. N. Blanc et D. Brouillet, 2003). Compte tenu en effet de l'aspect séquentiel du processus de compréhension que nous venons de souligner, la mémoire est supposée fournir l'accès aux portions antérieures de l'énoncé déjà traitées auxquelles les nouvelles informations entrantes ont besoin d'être reliées. Dans leur première modélisation (1978, 1983), suivant une conception structurale de la mémoire[157], Kintsch et van Dijk considèrent que le traitement et le stockage des informations se déroulent au sein d'une unité centrale qui fédère trois sous-systèmes : le registre sensoriel, la mémoire à long terme et la mémoire épisodique[158]. L'information perceptive entrante se trouve traitée au niveau du registre sensoriel qui a pour

[155] « We assume that a text is processed from left to the right (or, for auditory inputs, in temporal order) in chunks of several propositions at a time » (Kintsch et van Dijk, 1978, p. 368).
[156] « […] their order is determined by the order of the words in the text that correspond to the propositional predicates » (Kintsch et van Dijk, 1978, p. 367).
[157] Dans le cadre d'une perspective structurale, la mémoire est considérée comme un espace fini où les connaissances sont stockées à des endroits spécifiques après avoir été encodées et sont remobilisables par un processus de récupération actif (cf. N. Blanc et D. Brouillet, 2003).
[158] Les recherches scientifiques sur la mémoire ayant évolué, Kintsch nommera cette mémoire épisodique « mémoire de travail » à partir de sa seconde modélisation.

fonction de la rendre disponible à l'unité centrale. Les connaissances et expériences de l'individu se situent au niveau de la mémoire à long terme, sous-système qui contient également ses buts et ses objectifs, tout un ensemble de facteurs susceptibles de modifier le traitement de l'information comme nous le verrons. La mémoire épisodique, quant à elle, concerne la construction des trois niveaux de la représentation (surface, base de texte et modèle de situation). Ainsi, dès que le compreneur lit ou entend un énoncé, un tronçon (« chunk ») *n1* de premières propositions est traité en même temps de manière automatique dans un cycle, puis un second tronçon *n2* de nouvelles propositions dans le cycle suivant et ainsi de suite[159] (Kintsch et van Dijk, 1978, p. 368).

Dans la mesure où la base de texte se construit cycle par cycle, il est donc nécessaire de prévoir un élément dans l'unité centrale à même d'intégrer de manière cohérente chaque tronçon de l'énoncé à ceux qui ont déjà été traités. Kintsch et van Dijk proposent alors l'hypothèse suivante : quand un tronçon *n* de propositions est traité au cours d'un cycle, un certain nombre d'entre elles sont sélectionnées et stockées dans un tampon de mémoire à court terme (« short-term memory buffer », 1983, p. 44) situé au niveau de la mémoire épisodique. Seules ces propositions vont rester disponibles dans la mémoire tampon et seront reliées aux nouvelles propositions lors du cycle suivant de traitement. Une relation entre l'une de ces nouvelles propositions et celles qui sont maintenues dans la mémoire tampon peut être trouvée si elles partagent au moins un argument. C'est ce que Kintsch et van Dijk nomment le « chevauchement d'arguments » (« argument overlap », 1978, p. 368 ; 1983 p. 43). Si ce n'est pas le cas, une recherche doit s'engager pour trouver une proposition adéquate parmi celles qui ont été antérieurement traitées et stockées dans la mémoire à long terme ou réaliser une inférence permettant d'assurer la cohérence de l'énoncé. Cette recherche et ce processus inférentiel sont plus couteux en termes de ressources cognitives, ce qui peut alors contribuer significativement à la difficulté de compréhension.

La cohérence locale d'un énoncé écrit ou oral, basée sur sa microstructure, se construit donc de manière cyclique au niveau des micropropositions que le compreneur relie entre elles la plupart du temps sur la base de leur coréférence ou chevauchements d'arguments, c'est-à-dire une relation logique, causale ou référentielle (Kintsch et Rawson, 2005, p. 214). Cette coréférence peut se manifester de manière explicite dans le texte par la répétition d'un même mot ou d'un même concept ou par la présence d'anaphores (lexicales ou grammaticales). Comme le précisent Kintsch et van Dijk (1978, p. 369), la construction de cette cohérence locale est généralement un processus automatique, qui mobilise peu les ressources attentionnelles de l'individu.

[159] Le nombre précis de propositions incluses dans un tronçon dépend à la fois des caractéristiques de surface de texte ainsi que des capacités mnésiques et stratégiques du compreneur (1978, p. 368). Kintsch et van Dijk précisent qu'il existe des données empiriques montrant que le tronçonnage d'un énoncé en un ensemble n de propositions dépend des frontières grammaticales établies par les syntagmes et la phrase (*Ibid.*).

♦ *Macrostructure et cohérence globale*

Si établir des relations entre les propositions au niveau local constitue un premier pas important pour construire une base de texte cohérente, un autre pas décisif vers la compréhension consiste pour le compreneur à s'en représenter la macrostructure qui va lui permettre de relier entre elles de plus grandes unités d'informations (Kinstch et van Dijk, 1983, p. 189 ; Kintsch et Rawson, 2005, p. 217). La macrostructure que les deux auteurs anglo-saxons nomment aussi l'essence du propos (« gist », 1983, p. 189) ou le topique du discours (« topic », *Ibid*.) correspond à l'ensemble des macropropositions. Cette transformation de l'énoncé en macropropositions s'obtient en supprimant ou en généralisant toutes les microppropositions qui sont soit non pertinentes, soit redondantes ou en construisant de nouvelles propositions qui sont inférées (Kintsch et van Dijk, 1978, p. 372). Kintsch et van Dijk précisent que supprimer certaines propositions ne signifie pas les supprimer de la mémoire mais seulement les supprimer de la macrostructure. On peut en effet supposer que le lecteur ou l'auditeur pourra retrouver si nécessaire la microproposition restée stockée en mémoire malgré sa suppression de la base de texte (*Ibid*.).

Comment le compreneur articule-t-il microppropositions et macropropositions pour dépasser la seule cohérence locale et parvenir à tisser un énoncé comme un tout organisé d'un point de vue global ? Comme nous l'avons montré précédemment, selon Kintsch et van Dijk, une partie de la mémoire épisodique conserverait pendant l'activité de compréhension une sélection de propositions issue des traitements préalables. Après chaque cycle de traitement, quelques propositions essentielles à la compréhension, des macropropositions, seraient alors stockées dans le même tampon de mémoire que les microppropositions pour être traitées avec les nouvelles propositions lors du cycle suivant. Mais d'où viennent ces macropropositions ? La présence de titres et de sous-titres et le thème de la première phrase d'un paragraphe peuvent constituer des indices textuels qui sont utilisés pour établir la macrostructure. Les macropropositions peuvent cependant ne pas être explicitement mentionnées dans le discours et sont alors dérivées de la microstructure suivant certaines règles qui satisfont aux principes de pertinence relative et d'implication selon lesquels la signification du texte doit toujours être préservée. En effet, la réduction de l'information, nécessaire à l'émergence des macropropositions, obéit, selon Kintsch et van Dijk à des règles (appelées « macrorègles ») spécifiant les processus de sélection, de généralisation et de construction de l'information (1978, p. 366 ; 1983, p. 190).

L'application des macrorègles permet donc au compreneur d'obtenir des macropropositions, d'une part en sélectionnant dans la base de texte les microppropositions les plus pertinentes, d'autre part en construisant de nouvelles unités sémantiques pour organiser les microppropositions déjà traitées. Ces macropropositions deviennent ensuite utilisables tant pour guider l'intégration de nouvelles propositions dans la base de texte que pour permettre de relier les différents passages de l'énoncé entre eux. De plus, ces macrorègles sont récursives, c'est-à-dire qu'elles peuvent être appliquées à une séquence de macropropositions et aboutir à la

constitution d'une macrostructure de plus haut niveau (1983, p. 190). La macrostructure d'un texte est donc de nature hiérarchique. Les macrorègles sont en effet appliquées à plusieurs cycles avec des critères de pertinence de plus en plus contraignants : au niveau le plus bas de la macrostructure, on trouve ainsi un nombre relativement important de macropropositions, qui, au fur et à mesure de chaque niveau, diminue, jusqu'à ce qu'il ne reste plus qu'une seule macroproposition pour une unité de texte, puis pour l'ensemble du texte (1978, p. 374 ; 1983, p. 52-53).

Selon Kintsch et van Dijk, la macrostructure joue un rôle majeur dans la mémorisation de l'ensemble des informations d'un discours, particulièrement si celui-ci est long. Elle fournit en effet tout au long de l'activité de compréhension « des indices de récupération puissants pour la réactivation parfois nécessaire des détails sémantiques[160] » (*Ibid.*, p. 195), indices sur lesquels l'individu continue à prendre appui quand il s'engage ensuite dans une tâche de rappel ou d'apprentissage. Ainsi « les macrostructures dans la compréhension du discours sont loin d'être un luxe : sans elles, ces tâches complexes ne pourraient pas être effectuées » [161] (*Ibid.*).

1.1.4. La construction d'un modèle de situation

Les deux premiers niveaux de la représentation aboutissent à la construction par le compreneur d'un ensemble d'informations directement extrait du texte lui-même, mais ils ne suffisent pas à une compréhension approfondie. C'est pourquoi Kintsch et van Dijk (1983) présupposent l'existence d'un troisième niveau de représentation, le *modèle de situation*, plus complexe et qui garantit l'achèvement et le succès de l'activité de compréhension. En effet, pour comprendre un discours, le compreneur doit se représenter la situation, l'état de choses auquel il se rapporte : « si nous sommes incapables d'imaginer une situation dans laquelle certains individus ont les propriétés ou les relations indiquées par le texte, nous ne comprenons pas le texte[162] », affirment Kintsch et van Dijk (*Ibid.*, p. 337, notre traduction). Autrement dit, « comprendre un discours, c'est-à-dire lui donner une interprétation signifiante coïncide, à bien des égards, avec le fait de comprendre le fragment du monde possible sur lequel porte ce discours[163] » (*Ibid.*, p. 303, notre traduction). Il ne s'agit pas seulement de savoir ce que dit le texte en lui-même, il faut pouvoir se représenter ce sur quoi il dit quelque chose, c'est-à-dire sa référence (*Ibid.*, p.12 ; p. 88[164] ; p. 338).

---

[160] « Powerful retrieval cues for the sometimes necessary reactivation of semantic details » (Kintsch et van Dijk, 1983, p. 195).

[161] « Macrostructures in discourse understanding are far from a luxury: Without them these complex tasks could not possibly be performed » (Kintsch et van Dijk, 1983, p. 195).

[162] « If we are unable to imagine a situation in which certain individuals have the properties or relations indicated by the text, we fail to understand the text itself » (Kintsch et van Dijk, 1983, p. 337).

[163] « Understanding a discourse, that is, assigning it a meaningful interpretation, in many respects coincides with understanding the fragment of some possible world the discourse is about » (Kintsch et van Dijk, 1983, p. 303).

[164] « […] a language user wants to know not only what an utterance means, but also what it refers to, what it is about, or what describes. This may be some state of affairs, a situation, an episode, a series of events or actions, as well as the things and persons participating therein, and their properties. As soon as these events, actions, etc.

Postuler l'existence d'un tel niveau de représentation est-il vraiment nécessaire ? Si le producteur de l'énoncé disait ou écrivait tout en détail, si la structure globale de l'énoncé permettait à elle seule de le construire comme un tout cohérent, le compreneur n'aurait besoin en rien de construire un modèle de situation (Kintsch, 1998, p. 104). Or, un texte ne dit pas tout ; le compreneur doit donc nécessairement réaliser des inférences en faisant appel à ses connaissances sur le monde pour combler les lacunes du texte et le construire comme un tout véritablement organisé. Autrement dit, au fur et à mesure de la compréhension, le lecteur intègre les informations nouvelles en les reliant aux informations qu'il connait déjà, à savoir les informations données directement par l'énoncé et les connaissances qu'il possède sur la situation qui y est décrite. L'articulation de ces deux sources d'informations est ce qui constitue le modèle de situation, c'est-à-dire une nouvelle structure cognitive, dérivée de l'organisation des connaissances antérieures du compreneur et qui traduit l'assimilation de nouvelles connaissances grâce aux informations qui ont été traitées.

C'est cette nouvelle structure cognitive que le compreneur gardera en mémoire à long terme et qu'il pourra mobiliser quand il aura à comprendre un nouvel énoncé. Tout modèle de situation est potentiellement ressource d'un nouveau modèle de situation à venir. Postuler l'existence d'un troisième niveau de représentation tel que le modèle de situation est donc bien nécessaire : il est à la base de l'enrichissement des connaissances de l'individu en tant qu'il lui permet de réorganiser celles qu'il possède déjà et d'en engranger de nouvelles (Kintsch et van Dijk, 1983, p. 338), ce que nous allons désormais expliciter.

1.1.4.1. Les connaissances et les buts du compreneur

Pour comprendre pleinement un texte, c'est-à-dire en construire un modèle de situation, le compreneur puise dans son réservoir de connaissances stockées en mémoire à long terme celles qui vont lui fournir un « cadre » (framework) pour organiser la représentation en cours d'élaboration (Kintsch et van Dijk, 1983, p.46) : « La compréhension de texte est toujours contrôlée par un schéma spécifique » de connaissances[165] (1978, p. 373). Nous retrouvons là « l'hypothèse présuppositionnelle » (« the presuppositional assumption of the model »), une des hypothèses cognitives sur laquelle Kintsch fonde son modèle.

La représentation formelle de ces connaissances et de ces buts constitue donc ce que Kintsch et van Dijk appellent un schéma, parfois une superstructure (1983, p. 16) en s'inscrivant

---

are not merely conceptual or abstract, but realized in some possible world, we will speak of facts. Roughly, then we assume that clauses or sentences refer to facts of some possible world, and discourse to specific collections of such facts, such as episodes (Kintsch et van Dijk, 1983, p. 88) ». (« Le locuteur veut savoir non seulement ce que signifie un énoncé, mais aussi ce à quoi il se réfère, de quoi il parle ou ce qui est décrit. Cela peut être un état de choses, une situation, un épisode, une série d'événements ou d'actions mais aussi les choses et les personnes qui y participent ainsi que leurs propriétés. Dès que ces événements, actions, etc. ne sont pas simplement de nature conceptuelle ou abstraite, mais réalisés dans un monde possible, nous parlerons de faits. En gros, nous supposons alors que des propositions ou des phrases renvoient à des faits d'un monde possible ainsi qu'à des discours spécifiques sur de tels faits, tels que des épisodes ». Notre traduction).

[165] « […] text comprehension is always controlled by a specific schema » (Kintsch et van Dijk, 1978, p. 373).

explicitement dans la lignée des travaux de Rumelhart[166] (1977), Minsky[167] (1975) ou Schank et Abelson[168] (1977) qui font appel respectivement à la notion de schémas (« schemata »), de cadre (« frame ») ou de script (« script ») (cf. Kintsch et van Dijk, 1983, p. 47). Un schéma peut être considéré comme un ensemble de connaissances plus ou moins complexes formant une unité et relatives à un thème (un objet, un évènement) qui sont reliées entre elles et stockées en mémoire. Ces bases s'acquièrent par l'expérience et sont similaires d'un individu à un autre au sein d'une même culture (1978, p. 373 ; 1983, p. 48, p. 57 et p. 196 *et sq*.). Elles sont largement tacites mais exploitables pour agir rapidement et sans contrôle attentionnel excessif.

Ainsi les relations sociales se résument très souvent à une coordination d'évènements schématisés et stockés en mémoire tel le script du restaurant proposé par Schank et Abelson (1977). Ce script décrit les différentes phases et les acteurs de la situation « manger au restaurant » et permet de rendre compte de la structure générale de l'évènement malgré la variabilité de certains éléments (lieu, personnage etc.). Les différentes caractéristiques d'un script sont en effet encodées dans des variables qui peuvent prendre plusieurs valeurs mais dont certaines sont plus fréquentes que les autres. Ce sont les valeurs par défaut (par exemple, dans le script « aller au restaurant », les auteurs présupposent que le serveur est plus souvent une femme, *sic*).

Un schéma se présente donc pour Kinstch et van Dijk (1983, p. 307-308) comme une structure avec des emplacements vides, emplacements qui sont reliés de manière préétablie les uns avec les autres. Chaque emplacement vide peut accepter des informations d'un type donné (des concepts, des propositions ou même d'autres schémas). C'est précisément ce qui se produit lorsqu'un schéma est instancié dans la compréhension du discours : des informations spécifiques en provenance de l'énoncé remplissent les créneaux appropriés du schéma convoqué par le lecteur. Par exemple, à la lecture d'un texte qui raconte un incendie dans un restaurant, nous construisons un modèle de situation qui fera appel à différents schémas conventionnels comportant des informations générales sur les restaurants et les incendies mais aussi à des schémas personnels faisant appel à ses propres expériences du restaurant et de l'incendie (*Ibid*.).

Cet exemple que donnent Kintsch et van Dijk montre qu'ils envisagent les notions de scripts et de schémas de manière plus souple que dans les travaux auxquels ils se réfèrent : quand le compreneur fait appel à un schéma de connaissances préétablies, il doit en effet tenir compte des « nombreuses variations possibles des objets, des personnes et des événements évoqués dans le texte. D'une manière ou d'une autre, pour la compréhension, que nous

[166] Rumelhart, D. (1975). Notes on schemas for stories. Dans D.-G. Bobrow et A. Collins (dir.), *Representations and understanding: studies in cognitive science.* États-Unis : Academic Press, p. 211-236.
[167] Minsky, M.-A. (1975). A framework for representing knowledge. Dans P. Winston (dir.), *The psychology of computer vision*. États-Unis: Mc Graw-Hill.
[168] Schank, R.-C. et Abelson, R.-P. (1977). *Scripts, plans, goals and understanding – an inquiry into human knowledge structures*. États-Unis: Erlbaum.

comprenions le discours ou les évènements, nous avons besoin d'une organisation de la mémoire flexible et sensible aux exigences contextuelles[169] » (*Ibid*., p. 304).

Selon Kintsch et van Dijk (1978, p. 373 ; 1983, p. 16), le récit est un exemple de schéma conventionnel dans la mesure où la succession des phrases et les différentes catégories d'informations suivent un ordre canonique (qui a pu être formalisé dans certains travaux en termes de grammaire de récit, de schéma narratif ou de schéma actantiel, cf. Mandler et Johnson[170], 1977 ; Larivaille[171], 1974 ; Greimas, 1970[172]). Ces configurations de marques linguistiques stockées en mémoire à long terme comme les indices explicites présents à la surface du texte et permettant de les activer (la formule « il était une fois » prototypique du conte par exemple) font que la macrostructure de l'énoncé à comprendre est rapidement élaborée et que des manières particulières de traiter l'information sont alors mobilisées, facilitant la mise en cohérence des différentes propositions au niveau global. Ainsi, dès l'âge de 5 ans, le repérage de l'organisation narrative conventionnelle facilite l'intégration des informations successives dans une macrostructure et permet au jeune lecteur d'économiser de l'attention (D. Gaonac'h et M. Fayol, 2003, p. 30-32).

Les buts du compreneur constituent également un autre type de schéma pouvant réguler l'utilisation de ses connaissances pour parvenir à construire un modèle de situation. Kintsch et van Dijk (1978, p. 373) citent comme exemple le cas d'un spectateur lisant une critique de théâtre afin de décider de se rendre ou non au spectacle. Ce qui guide alors la lecture de ce spectateur, précisent-ils, c'est un schéma comportant des cases vides, chaque case correspondant à une des raisons que ce lecteur trouve particulièrement importante pour se rendre ou non à une représentation théâtrale.

Chaque compreneur possédant des connaissances et des buts particuliers interagit donc avec l'énoncé d'une manière forcément nouvelle en en construisant une représentation singulière (1983, p. 52). Ainsi à un même texte pourront correspondre plusieurs modèles de situation forcément personnels qui, malgré des points communs, diffèreront d'un compreneur à l'autre. Kinstch et van Dijk expliquent que, dans le cas où un texte serait lu avec des buts véritablement inhabituels et spécifiques, le modèle de situation ainsi construit serait très différent du texte réellement écrit par l'auteur.

Ce postulat de la flexibilité du modèle de situation en fonction de chaque compreneur nous semble directement relié aux hypothèses interprétative et contextuelle sur lesquelles Kintsch et van Dijk fondent leur modèle. D'une part, la représentation de l'énoncé construite par le compreneur est toujours une transformation, une construction, à partir de ses propres

[169] « Therefore, knowledge schemata cannot be rigid, but must accommodate many possible variations in the observed or textually presented objects, persons, and events. Somehow, for the purpose of comprehension, whether we are comprehending discourse or events and scenes, we need a memory organization that is flexible and responsive to contextual demands » (Kintsch et van Dijk, 1983, p. 304).
[170] Mandler, J.-M. & Johnson, N.-S. (1977). Remembrance of things parsed: story structure and recall. *Cognitive Psychology*, *9*(1), 111-151.
[171] Larivaille, P. (1974). L'analyse morpho(logique) du récit, *Poétique, 19*, 368-388.
[172] Greimas, A.-J. (1970). *Du sens : essais sémiotiques*. France: Seuil.

connaissances et des inférences qu'il réalise. D'autre part, cette construction est liée à un contexte précis, les buts du compreneur étant en partie influencés par la situation de communication dans laquelle il se trouve. Toute compréhension semble donc comprendre une dimension interprétative suivant Kinstch et van Dijk.

1.1.4.2. La réalisation des inférences

Kintsch et van Dijk considèrent la réalisation des inférences comme un élément essentiel de la compréhension mais sans détailler véritablement cet aspect dans leur ouvrage de 1983. Même s'ils affirment que les inférences concernent uniquement le modèle de situation[173] (1983, p. 51), nous allons voir que la macrostructure appartenant à la base de texte se construit également grâce à des processus inférentiels. L'articulation entre la base de texte et la modèle de situation se heurte donc ici à des difficultés conceptuelles que Kintsch précisera dans son ouvrage de 1998.

Si les inférences ont pu être classifiées de différentes façons, comme le soulignent Kintsch et van Dijk (1983, p. 47), les auteurs décident de leur côté de distinguer trois sortes d'inférences (*Ibid.*, p. 49-52) : les « inférences de liaison » (« bridging inferences »), les « inférences élaboratives » et les « inférences réductrices » (« reductive inferences »).

Les deux auteurs distinguent tout d'abord les inférences de liaison des inférences élaboratives en fonction du moment auquel elles se déroulent. Les inférences de liaison s'effectuent lors de l'activité même de compréhension et concernent la construction de la cohérence du texte et de sa représentation (*Ibid.*, p. 49). Kintsch et van Dijk ne précisent toutefois pas comment elles opèrent. Le compreneur réalise des inférences élaboratives lorsqu'il fait appel à ses propres connaissances pour combler les blancs de l'énoncé. Ce second type d'inférence n'a pas forcément lieu au cours de l'activité même de compréhension. Néanmoins, les auteurs précisent que, lorsque les inférences élaboratives sont réalisées pendant la compréhension, elles aident le compreneur à se souvenir de l'énoncé (*Ibid.*, p. 51). Puisque le compreneur fait appel à ses propres connaissances dans ce type d'inférences, il peut aller jusqu'à déformer l'énoncé afin que ce dernier corresponde à ses propres schémas[174] (*Ibid.*, p. 52). Kintsch et van Dijk ne détaillent pas davantage ces deux types d'inférences, expliquant

[173] « Bridging inferences and other types of inferences belong to the situation model constructed on the basis of that textbase and knowledge. What is inferred are therefore not propositions in the textbase but links in the situation model » (Kintsch et van Dijk, 1983, p. 51). (« Les inférences de liaison et les autres types d'inférences appartiennent au modèle de situation, construit à partir de cette base de texte et de connaissances. Ce qui est inféré ne correspond donc pas à des propositions dans la base de texte mais à des liens dans le modèle de situation ». Notre traduction).

[174] « Thus elaborations can also distort a text. The source of elaboration is some knowledge schema that is being used to interpret the text, and, if there is a misfit between the schema and the text, it is possible that the text will be adjusted to make it conform better to the schema » (Kinstch et van Dijk, 1983, p. 52). (« Ainsi, les élaborations peuvent également déformer un texte. L'élaboration provient d'un schéma de connaissance utilisé pour interpréter le texte, et s'il y a un décalage entre le schéma et le texte, il est possible que le texte soit ajusté pour le rendre plus conforme au schéma ». Notre traduction).

qu'en 1983, date à laquelle ils écrivent leur ouvrage, les processus inférentiels sont mal connus, notamment parce qu'il est difficile de les étudier lors de protocoles expérimentaux.

Kintsch et van Dijk évoquent une dernière catégorie d'inférences, les « inférences réductrices » qui, à la différence des deux autres, ne produisent pas de l'information nouvelle mais réduisent l'information existante afin que le compreneur parvienne à saisir l'essentiel du message (*Ibid*.). Ce processus inférentiel concerne donc la base de texte où se joue la construction de la macrostructure de l'énoncé. Comme nous l'avons évoqué précédemment, le compreneur a en effet besoin, à la fois pour former la cohérence globale du discours et tenir compte des capacités limitées de la mémoire épisodique, de réduire pas à pas les micropropositions du texte en macropropositions.

1.1.5. Une compréhension stratégique

L'hypothèse stratégique est au cœur de l'ouvrage de Kintsch et van Dijk (1983) : en effet, les deux auteurs soulignent à maintes reprises la part active de l'individu tout au long de l'activité de compréhension ; ce dernier n'a de cesse à la fois de réguler et d'enrichir la représentation en cours de construction afin qu'elle devienne un modèle de situation toujours plus cohérent et complet. Cette régulation de la compréhension est assurée selon les auteurs par un « système de contrôle […] alimenté par des informations générales sur le type de situation, le type de discours, les objectifs généraux du lecteur/auditeur et de l'auteur/locuteur, sur la superstructure schématique (le propos essentiel et les thèmes) du texte (*Ibid*., p. 12, notre traduction)[175] ». La régulation de la compréhension est donc de nature hiérarchique : d'après Kintsch et van Dijk (*Ibid*., p. 88)[176], ce sont les stratégies pragmatiques (cf. les « hypothèses contextuelles » fondant le modèle) et sémantiques du discours qui vont influencer les stratégies de compréhension des phrases, qui elles-mêmes vont déterminer les stratégies d'analyse syntaxique de ces dernières.

Ainsi, dès le départ de l'activité de compréhension, l'individu tente d'établir le plus efficacement et rapidement possible la cohérence de la représentation qu'il est en train de construire. Il met donc en œuvre différentes « stratégies sémantiques » de sélection et de combinaison de l'information. Ces stratégies sémantiques sont à la fois locales et globales (*Ibid*., p. 89-90). Les stratégies locales régulent l'analyse propositionnelle d'un point de vue microstructural, c'est-à-dire la construction de la cohérence locale entre les phrases. Les stratégies globales permettent d'établir la signification du texte considéré comme un tout unifié.

[175] « Another general property of the model is its overall control system. For the processing of each discourse, this control system is fed by specific general information about the type of situation, type of discourse, overall goals of the reader/listener and of the writer/speaker), by the schematic superstructure and the macrostructures (gist, themes) of the text » (Kinstch et van Dijk, 1983, p. 12).

[176] « syntactic strategies for sentence analysis are subservient to semantic strategies for sentence understanding, and these in turn are subservient to semantic strategies of discourse understanding, on the one hand, and to the pragmatic strategies mentioned earlier, on the other. We see again a picture of hierarchical ordering for strategic discourse comprehension » (Kinstch et van Dijk, 1983, p. 88).

Ces deux types de stratégies interagissent. Pour savoir sur quoi porte un texte de manière globale, l'individu a besoin des informations qui y sont données localement ; et de manière inverse, pour pouvoir relier les phrases entre elles, il est nécessaire de savoir de quoi parle le texte dans sa globalité (*Ibid*.)[177].

Les stratégies sémantiques globales se doublent alors de « stratégies schématiques » (« schematic strategies ») qui font appel à des traitements descendants de haut niveau basés sur les connaissances du compreneur sur la thématique générale du texte, la structure textuelle et la situation de communication (*Ibid*., p. 91-92).

Outre ces stratégies schématiques, le compreneur fait également appel à des « stratégies stylistiques et rhétoriques » (« stylistic and rhetorical strategies », *Ibid*.) pour réguler l'analyse sémantique des micro et macropropositions. En effet, les auteurs précisent que les caractéristiques de surface du texte sont généralement vite oubliées à l'exception de leurs caractéristiques stylistiques et rhétoriques, en particulier pour les textes littéraires. Ces caractéristiques attirent l'attention du lecteur en raison de leur effet esthétique et permettent à ce titre un repérage plus aisé des informations importantes de l'énoncé (elles constituent notamment des indices pour construire la cohérence locale et globale de l'énoncé) et leur mémorisation (*Ibid*., p. 18[178] et p. 93[179]). Les auteurs ajoutent que les stratégies portant sur les indices stylistiques et rhétoriques sont essentielles pour le compreneur afin de pouvoir réguler l'information en provenance du contexte (*Ibid*., p. 94[180]), notamment dans le cas d'un échange oral : « La variation stylistique est extrêmement importante pour l'interprétation interactionnelle du discours, car elle peut indiquer des intentions, des objectifs, une stratégie, des attitudes ainsi que la nature de la relation entre le locuteur et l'auditeur (*Ibid*., notre traduction) »[181].

Nous souhaitons souligner ici l'importance que Kintsch et van Dijk donnent aux stratégies qui portent sur les marqueurs stylistiques et rhétoriques car nous y reviendrons quand nous aborderons les modèles de la lecture littéraire ainsi que notre proposition de modèle didactique unifié de la compréhension et de l'interprétation des textes littéraires. Précisons d'ores et déjà que cette mise en exergue par Kintsch et van Dijk de l'importance de ces stratégies

[177] « These two kinds of strategy must, of course, interact: In order to know what a discourse is about globally, we usually need at least some information from the local (sentence) level; conversely, in order to know the precise meaning and function of individual sentences and their mutual connections, we must have an idea about the global meaning or theme of a discourse » (Kinstch et van Dijk, 1983, p. 89).

[178] « Figures of speech may attract attention to important concepts, provide more cues for local and global coherence, suggest plausible pragmatic interpretations (e.g., a promise versus a threat), and will in general assign more structure to elements of the semantic representation, so that retrieval is easier » (Kintsch et van Dijk, 1983, p. 18).

[179] « Literature is a prototypical case in this respect and literary passages are in general read specifically for evaluation and therefore are perhaps easier to recall or recognize » (Kintsch et van Dijk, 1983, p. 93).

[180] « The other stylistic choices should rather be taken as indications of the contextual information conveyed » (Kintsch et van Dijk, 1983, p. 94).

[181] « Stylistic variation is extremely important for the interactional interpretation of the discourse, because it my signal intentions, purposes, strategy, attitudes, and the relationship of the speaker to the hearer » (Kintsch et van Dijk, 1983, p. 94).

stylistiques et rhétoriques est néanmoins minorée, à notre avis, par les propositions françaises affiliées au paradigme psycho-cognitiviste en termes d'enseignement de la compréhension à destination de l'école primaire alors que celles-ci semblent jouer un rôle essentiel pour sélectionner les informations du texte pertinentes.

1.1.6. Proposition de schématisation du premier modèle de la compréhension proposé par Kintsch et van Dijk

Le premier modèle proposé par Kintsch en collaboration avec van Dijk est fondé, rappelons-le, sur un ensemble de deux grandes catégories de principes : les hypothèses « cognitives » (c'est-à-dire, suivant leur ordre d'exposition par les auteurs, l'hypothèse constructiviste, l'hypothèse interprétative, l'hypothèse du traitement en ligne du discours, l'hypothèse présuppositionnelle et l'hypothèse stratégique) et les hypothèses « contextuelles ». La compréhension est en effet envisagée comme la construction séquentielle d'une représentation (cf. hypothèses constructiviste et hypothèse du traitement en ligne) à plusieurs niveaux de ce qui est dit dans le texte. Les informations entrantes sont transformées cycle par cycle, suivant l'ordre dans lequel elles sont agencées dans l'énoncé. Tout d'abord, la surface de texte (les informations linguistiques), traitée à l'aide de processus de bas niveau et disponible très peu de temps dans la mémoire à court terme, est analysée sous forme de propositions dont certaines sont sélectionnées pour être traitées et mémorisées de manière provisoire dans un tampon de la mémoire épisodique (autrement dit la mémoire de travail). Ce traitement aboutit peu à peu à la formation d'une base de texte. Cette base de texte devient de plus en plus cohérente au fur et à mesure de l'avancée de la compréhension grâce à la construction de micropropositions (assurant la cohérence locale) et macropropositions (assurant la cohérence globale).

Mais cette base de texte, support de la signification du texte, n'aurait aucun sens pour le compreneur si elle n'avait pas pour référence un monde possible, à l'image des évènements et des personnages (ainsi que leurs causes et leurs motivations) que nous rencontrons dans la vie. La compréhension ne peut donc pas se limiter à la construction d'une base de texte mais elle nécessite de la part du compreneur d'élaborer un modèle de situation qui lui permet de se représenter la situation évoquée par le texte. Au fur et à mesure de l'élaboration de la base de texte, grâce à des processus de haut niveau, le compreneur en renforce la cohérence locale et globale et complète ce que le texte ne dit pas en mobilisant ses connaissances sur le monde et sur les textes stockées dans la mémoire à long terme (ce que Kintsch et van Dijk appellent des schémas) grâce à la réalisation d'inférences (cf. hypothèse présuppositionnelle). Non seulement ces schémas renforcent la représentation en cours de construction mais ils la régulent également : l'élaboration de la microstructure comme celle de la macrostructure est orientée par ce que le compreneur sait déjà de la situation évoquée par le texte grâce à ses connaissances et expériences antérieures. La compréhension résulte donc de traitements ascendants et

descendants qui s'effectuent, à la fois en parallèle et de manière hiérarchique, entre les informations textuelles et ce que sait le compreneur sur la situation qui y est décrite.

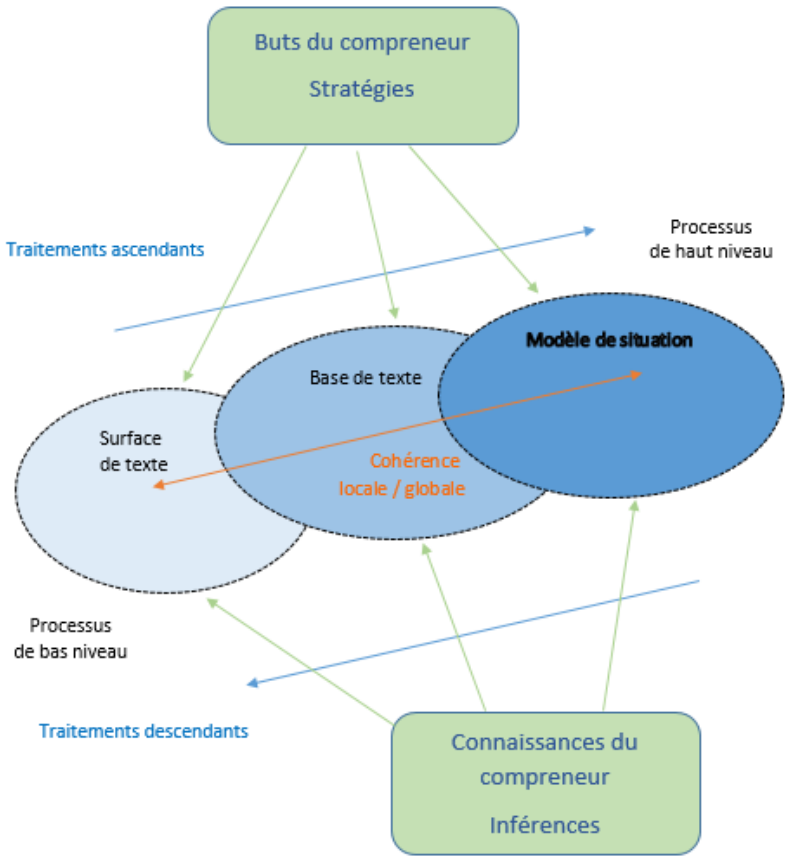
Comme nous venons de la mentionner, la notion de régulation est inscrite au cœur même de cette modélisation : le modèle de situation régule la base de texte car le compreneur fait appel à ses connaissances pour inférer ce que l'énoncé ne dit pas ; la base de texte régule le modèle de situation car le compreneur doit veiller à ne pas plaquer ses schémas sur le texte, auquel cas il ne se laisserait jamais l'opportunité de découvrir de nouvelles informations pour réorganiser et enrichir les connaissances qu'il possède déjà. Cette double régulation (Kinstch et van Dijk, 1983, p. 12) ne s'effectue pas de manière automatique (même si certains traitements locaux et de bas niveau sont bien sûr automatisés) mais nécessite de la part du compreneur une part active qui se manifeste par le choix de buts de lecture précis, notamment en fonction du contexte social qui préside à l'activité de compréhension (cf. hypothèses contextuelles) et donc la mise en œuvre de stratégies permettant à ces buts de lecture de se concrétiser (cf. hypothèse stratégique). Ainsi, dans la mesure où il fait appel à ses connaissances (dont certaines relèvent d'expériences très personnelles) et régule la sélection et le traitement des informations textuelles en fonction de ses buts, le modèle de situation contient une part de création, d'interprétation du compreneur (cf. hypothèse interprétative).

Si nous avons tant insisté sur le premier modèle élaboré par Kintsch et son collègue, c'est que nous voulions souligner que ce dernier associe les notions de compréhension et d'interprétation. Cette dimension interprétative n'est donc en rien un accessoire qu'un compreneur convoquerait pour ornementer à l'occasion sa représentation mentale. Elle en est au contraire un élément décisif pour ces chercheurs ; nous nous étonnons par conséquent que certaines propositions didactiques contemporaines françaises de nature scientifique (cf. Bianco *et al*., 2015, 2017) ou institutionnelle (cf. Les guides ministériels récents « Pour enseigner la lecture et l'écriture » au CP et le CE1), se réclamant pourtant visiblement en tout premier lieu de ces auteurs comme « caution historique », puissent en minorer le poids. Si le modèle de Kintsch et de van Dijk n'est certes pas didactique, il permet néanmoins de considérer qu'un enseignement de la compréhension, qui ne serait pas adossé *a minima* à un enseignement de l'interprétation, ne permettrait pas d'apprendre à « comprendre ».

Signalons que ce premier modèle de la compréhension proposé par Kintsch et van Dijk servira notamment de référence à U. Eco (1985), et ce faisant au modèle de lecture littéraire formalisé par C. Tauveron dès 1999 (modèle adossé lui-même aux travaux d'Eco), pour définir les conditions d'une double régulation des droits du texte et des droits du lecteur, comme nous le montrerons dans la troisième partie de notre thèse.

Nous proposons de formaliser la synthèse que nous venons d'effectuer du premier modèle proposé par Kintsch et van Dijk à l'aide de la schématisation suivante :

Figure 6 - Proposition de schématisation de la compréhension selon Kintsch et van Dijk (1er modèle)



1.1.7. Des éléments empiriques en faveur du premier modèle de Kintsch et van Dijk

Comme le soulignent N. Blanc et D. Brouillet (2003), il existe des données expérimentales qui permettent de valider certains éléments du modèle proposé par Kintsch et van Dijk. Tout d'abord, la proposition semble attestée comme unité de traitement de l'information : elle déterminerait non seulement le temps de traitement mais également le rappel de l'information (*Ibid.*, p. 72). D'autres expérimentations montrent également que, au cours de l'activité de compréhension, le lecteur construit automatiquement et spontanément une macrostructure sans que la tâche proposée ne l'y incite (*Ibid.*, p. 73). Enfin, l'existence de plusieurs niveaux de représentation a été mise en évidence grâce à plusieurs recherches. N. Blanc et D. Brouillet (*Ibid.*, p. 74-75) relatent ainsi deux études réalisées par Kintsch lui-même (1985)[182] montrant que l'individu construit une base de texte et un modèle de situation plus ou moins forts, la qualité de chacun de ces niveaux de représentation variant indépendamment.

[182] Perrig, W. et Kintsch, W. (1985). Propositional and situational representations of text. *Journal of Memory and Language*, *24*(5), 503-518.

N. Blanc et D. Brouillet (*Ibid*.) citent également des expérimentations menées par Schmalhofer et Glavanov (1986)[183] mettant en évidence que les performances des participants varient en fonction de la consigne fournie aux candidats lors du test de compréhension réalisé : l'annonce d'une tâche de résumé favorise la représentation des niveaux de surface et de la base de texte tandis que la consigne d'acquérir des connaissances accentue l'attention portée au niveau du modèle de situation. Toujours en lien avec l'hypothèse de la construction d'une représentation à trois niveaux, N. Blanc et D. Brouillet (*Ibid*.) mentionnent une autre étude menée par Kintsch et plusieurs collaborateurs[184] : celle-ci a démontré que la durée de maintien de chacun de ces trois niveaux diffère ; alors que le niveau de surface est rapidement oublié et que la base de texte tend à diminuer avec l'augmentation du délai entre la lecture et le test de compréhension, le modèle de situation se caractérise par une rétention longue, voire illimitée. Néanmoins, certaines recherches, même si elles reconnaissant l'existence de plusieurs niveaux de représentation, contestent le fait que le lecteur construise une base de texte (cf. C.-A. Perfetti, J.-F. Rouet et M.-A Britt[185], 1999, p.88-89).

Une limite importante, liée aux capacités mnésiques de l'individu, a conduit Kintsch (1988, 1998) à proposer une nouvelle théorie de la compréhension qui s'appuie sur certains principes radicalement différents, cette fois-ci ancrés dans une conception davantage connexionniste de la mémoire. S'il ne remet pas en cause la construction d'une représentation multiniveaux de la représentation au cours de l'activité de compréhension à partir d'une analyse propositionnelle et séquentielle des informations fournies par le texte, Kintsch s'inspire pour sa seconde modélisation de recherches qui ont questionné la place et la nature des inférences réalisées au cours de la compréhension. Ces dernières (cf. McKoon et Ratcliff (1992) notamment) ont par exemple apporté des arguments en faveur d'une hypothèse « minimaliste » qui suggère que, lorsque le lecteur ne vise pas de buts particuliers, les seules inférences effectivement réalisées sont celles qui sont strictement nécessaires à la cohésion du texte ou celles qui sont basées sur des informations facilement et rapidement accessibles en mémoire. Nous allons désormais examiner également en détail ce second modèle dans la mesure où certains éléments, liés à l'importance des connaissances possédées par le compreneur, constituent toujours une source de premier plan des propositions didactiques anglo-saxonnes et françaises récentes.

[183] Schmalhofer, F. et Glavanov, D. (1986). Three components of understanding a programmer's manual: Verbatim, propositional, and situational representations. *Journal of Memory and Language, 25*(3), 279-294.
[184] Kintsch, W., Welsh, D.-M., Schmalhofer, F. et Zimny, S. (1990). Sentence memory: A theorical analysis. *Journal of Memory and Language, 29*(2), 133-159.
[185] Perfetti, C.-A., Rouet, J.-F. et Britt, M.-A (1999). Toward a theory of documents representation. Dans H. van Oostendorp et S.-R. Goldman (dir.), *The construction of mental representations during reading* (p. 88-108). États-Unis : Lawrence Erlbaum Associates.

1.2.Le modèle de construction-intégration de Kintsch

Kintsch présente son second modèle, le « modèle de construction-intégration », dans un article paru en 1988 (« The role of knowledge in discourse comprehension : a construction-integration model »), modèle qu'il détaille ensuite en 1998 dans l'ouvrage *Comprehension. A paradigm for cognition*. Nous allons prendre appui sur ces deux textes, abondamment cités par les recherches anglo-saxonnes et françaises postérieures, pour présenter la nouvelle conception de Kintsch.

Conformément à son première modèle théorique, Kintsch continue à affirmer que, pour comprendre un texte, l'individu doit construire un modèle de situation, c'est-à-dire une représentation cohérente de la situation qui y est décrite, ce qui requiert d'établir des connexions entre des éléments d'informations disparates, à savoir les idées exprimées dans le texte ainsi que ses connaissances antérieures pertinentes (1998, p. 93). Dans la première modélisation de Kintsch, cette connexion relève d'un traitement hiérarchique et stratégique de la part du compreneur dans la mesure où ce sont ses buts et ses schémas de connaissances (stockés en mémoire à long terme) qui, *in fine*, régulent de manière descendante les processus de sélection et de traitement de l'information textuelle. Mais, même si Kintsch conserve dans sa seconde modélisation l'idée que le traitement de l'information est cyclique et sa représentation propositionnelle (*Ibid*., p. 118), les mécanismes à la base de la construction d'un modèle de situation cohérent sont désormais totalement différents : il n'est plus question de stratégies, donc d'un fonctionnement délibéré, potentiellement automatisé, mais d'un fonctionnement fondé entièrement sur des mécanismes ascendants, automatiques et aveugles, régis par l'association (*Ibid*., p. 94) :

> Un modèle cohérent est certainement le résultat de la compréhension, mais il ne doit pas nécessairement être le résultat d'une compréhension contrainte par des schémas très rigides. On peut concevoir la compréhension comme un processus ascendant peu structuré, très sensible au contexte (Notre traduction[186]).

Le compreneur envisagé par Kintsch dans son second modèle n'est donc plus un compreneur idéal, prêt à mettre en œuvre de nombreuses stratégies pour construire le texte lu ou entendu comme un tout, mais un compreneur ordinaire n'allant pas nécessairement au-delà de la cohérence locale des informations à traiter.

[186] « A coherent model is certainly the outcome of comprehension, but it does not have to be the result of forcing comprehension into a procrustean schema. One can conceive of comprehension as a loosely structured, bottom-up process that is highly sensitive to context » (Kintsch, 1998, p. 94).

1.2.1. Un traitement cyclique de l'information basé sur deux étapes

Le second modèle de Kintsch repose sur une conception connexionniste du rôle joué par la mémoire lors de l'activité de compréhension (Blanc et Brouillet, 2003, p. 87). Selon cette conception, la représentation élaborée par le compreneur est définie comme un réseau de nœuds interconnectés qui vient s'inscrire en mémoire au sein de ses connaissances, elles-mêmes organisées en réseau. Les connaissances sont en effet pensées comme un réseau où les nœuds sont des propositions, des schémas ou des lois (Kintsch, 1988, p. 164). Lors de l'activité de compréhension de nature séquentielle (Kintsch, 1998, p. 101), les informations textuelles traitées en mémoire de travail sous forme de réseau de nœuds activent donc les nœuds voisins dans le réseau de connaissances, activation qui se renforce ou se décline selon la force avec laquelle ces nœuds continuent à être reliés d'un cycle de traitement à l'autre (*Ibid*., p. 97[187]).

L'élaboration de la représentation par le compreneur repose précisément sur deux étapes lors de chaque cycle de traitement, à savoir une phase de *construction* de la base de texte et une phase d'*intégration* qui assure la cohérence des informations conservées dans le modèle de situation final (*Ibid*., p. 119) :

> Le modèle de construction-intégration (CI) comprend deux phases : une phase de construction, dans laquelle un modèle mental approximatif mais incohérent est construit localement à partir des entrées textuelles ainsi que des objectifs et des connaissances du compreneur, et une phase d'intégration qui consiste essentiellement en un processus de satisfaction de contraintes supprimant les constructions locales inappropriées en faveur de celles qui s'intègrent dans un tout cohérent (Notre traduction) [188].

La phase de construction de la base de texte repose sur un processus de nature associative : elle consiste en effet à construire les propositions sémantiques à partir des éléments de surface du texte tout en activant en mémoire de manière automatique les concepts et connaissances qui y sont associés. Cette phase de construction comprend quatre moments (Kintsch, 1988, p. 166). Dans un premier temps sont formés les propositions et les concepts correspondant directement aux entrées textuelles. Puis, le compreneur élabore chacun de ces éléments en sélectionnant un petit nombre de ses plus proches voisins auquel il est associé dans le réseau de connaissances. Vient ensuite la troisième étape qui consiste à produire des inférences. Enfin un coefficient de connectivité est attribué à chaque ensemble d'éléments qui ont été associés.

Cette phase de construction fonctionne de manière « lâche » (N. Blanc et D. Brouillet, 2003, p. 80 ; M.-F. Ehrlich, 1994, p. 89[189]) : la connexion des propositions directement issues

[187] « Items in working memory activate some neighboring nodes in the knowledge net with probabilities proportional to the strengths with which they are linked to them » (Kintsch, 1998, p. 98).
[188] « The construction-integration (CI) model involves two phases: a construction phase, in which an approximate but incoherent mental model is constructed locally from the textual input and the comprehender's goals and knowledge, and an integration phase that is essentially a constraint satisfaction process that rejects inappropriate local constructions in favor of those that fit together into a coherent whole » (Kintsch, 1998, p. 119).
[189] Ehrlich, M.-F. (1994). *Mémoire et compréhension du langage*. France : Presses Universitaires du Septentrion.

du texte avec les propositions qui leur sont associées dans la base de connaissances et les propositions inférées aboutit en effet à un réseau d'éléments qui ne sont pas tous appropriés dans la mesure où le contexte n'intervient pas pour réguler le processus d'association. L'activation des connaissances se fait donc à l'aveugle et conduit bien souvent à insérer dans la base de texte des informations peu compatibles entre elles, voire contradictoires. La base de texte résultant du processus de construction peut recéler alors des incohérences. Un exemple, lié au traitement d'un mot polysémique, permet d'illustrer ce phénomène : la lecture du mot « iris »[190] active immédiatement les deux significations de ce mot (fleur et muscle coloré de l'œil) ainsi que les connaissances verbales ou imagées auxquelles elles sont associées. Or, dans un contexte donné, une seule des significations ou des connaissances est la plupart du temps adaptée ; « celle qui est inadéquate va vite être rejetée » (« the one that was irrelevant to the context would be rapidly suppressed », Kinstch, 1998, p. 95) grâce à la phase d'intégration.

La phase d'intégration assure l'établissement de la cohérence de la représentation grâce à un mécanisme connexionniste de « satisfaction des contraintes ». Ce dernier permet de sélectionner les informations cohérentes et d'éliminer celles qui ne le sont pas en modulant le poids de leur activation en fonction du nombre et du type de liens qui les unissent (*Ibid*., p. 98). Lorsqu'une information est liée à beaucoup d'autres, son activation est renforcée du fait de sa probable importance dans la signification du texte, alors que les informations peu reliées aux autres voient leur activation diminuée. Par ailleurs, les propositions incohérentes entre elles sont reliées par des liens d'inhibition mutuelle. Il résulte que le renforcement de l'activation des propositions qui sont positivement reliées à beaucoup d'autres dans la base de texte inhibe d'autant plus les propositions concurrentes. Ainsi, à l'écoute ou à la lecture d'une phrase telle que « Le promeneur fut surpris de rencontrer un ours sur son chemin » (*Ibid*., p. 95[191]), le compreneur va rapidement maintenir l'inférence « être effrayé » activée par le mot « ours » tandis qu'il laissera certainement de côté celle qui consiste à penser que cet animal apprécie le miel (*sic*).

À l'issue de chaque cycle de traitement, la stabilisation de l'activation des nœuds conceptuels (Kintsch, 1988, p. 168) signe la fin de la phase d'intégration et permet l'instauration de la cohérence de la portion de texte en cours de traitement ainsi que sa mise en lien avec les propositions traitées dans les cycles antérieurs et les connaissances du compreneur stockées en mémoire à long terme pour former un modèle de situation. Dans ce second modèle de Kintsch, la cohérence de la représentation repose donc sur le fait que les propositions qui sont maintenues en mémoire de travail d'un cycle à l'autre entretiennent suffisamment de liens nécessaires pour construire ce qui est lu ou entendu comme un tout. Kintsch propose ainsi une vision « localiste » de la cohérence au regard des limites qui pèsent sur le système mnésique de l'individu. Ce sont

[190] Nous empruntons cet exemple de mot polysémique en français à M. Bianco (2010, p. 236). Kintsch emploie un autre mot polysémique en anglais pour illustrer son propos, le terme de « bridge » qui désigne à la fois un pont et un jeu de cartes (1998, p. 95) : il explique ainsi qu'un lecteur, lorsqu'il lit la phrase « la voiture traverse le pont (bridge) », active rapidement la signification de *rivière* qui lui est associée tout en désactivant celle de *carte à jouer* (« cards »).

[191] « The hiker was surprised to see a bear blocking his path » (Kintsch, 1998, p. 95).

ces mêmes contraintes qui vont l'amener à redéfinir la définition et le rôle des inférences au cours de la compréhension.

1.2.2. Une conception plutôt minimaliste de la génération des inférences…

Comme nous l'avons souligné lorsque nous avons évoqué son premier modèle, Kintsch aborde la question des inférences mais ne détaille pas leurs mécanismes de génération, se limitant à distinguer les inférences de liaison, les inférences élaboratives et les inférences de réduction. Dans son second modèle, Kintsch accorde une place centrale aux inférences puisqu'elles interviennent aussi bien dans la phase de construction que la phase d'élaboration de la représentation, comme nous l'avons mis en évidence ci-dessus. Ainsi, la formation de la base de texte, comme celle du modèle de situation, nécessite de réaliser des inférences (ce qui n'était pas le cas dans le premier modèle). Kintsch considère néanmoins que la notion est, depuis de nombreuses années, très mal conceptualisée[192] et rejette ainsi la conception de plusieurs auteurs qui définissent les inférences comme toutes les informations ajoutées par le lecteur et qui ne sont pas mentionnées explicitement dans le texte (1998, p. 189). Selon Kintsch, pour qu'il y ait génération d'inférences, il doit y avoir rupture de la compréhension et construction contrôlée d'informations nouvelles à partir des données existantes (informations en mémoire de travail et connaissances préexistantes en mémoire à long terme). Ce processus de résolution de problème est lent et très couteux en ressources cognitives. C'est pourquoi, pour Kintsch, les informations nouvelles générées automatiquement pendant le processus de compréhension ne sont pas des inférences : l'ajout automatique d'informations n'est pas issu du processus de génération d'inférences, mais est le simple résultat du fonctionnement normal de la mémoire.

Ainsi Kintsch (1998, p. 189) établit tout d'abord une distinction importante entre les processus de résolution de problème, qui ont pour fonction de construire de nouvelles informations pour résoudre les ruptures de compréhension (processus de génération d'inférences), et les processus de récupération d'informations, qui ont pour fonction de relier une partie du texte aux connaissances préexistantes en mémoire afin de mieux la comprendre. Ensuite, il distingue les processus de production automatiques et les processus contrôlés. Les processus de récupération de connaissances et de génération d'informations peuvent être effectués de façon automatique (habituellement inconsciemment) ou de façon contrôlée (habituellement consciemment et de manière stratégique).

Kintsch détaille sa classification dans un tableau (1998, p. 189) que nous reproduisons ici sous forme adaptée :

[192] « This is a regrettable terminology that as caused a great deal of confusion, for much what we call inferencing has very little to do with real inferences » (Kintsch, 1998, p. 189). (« C'est une terminologie regrettable qui a provoqué beaucoup de confusion, car beaucoup de ce que nous appelons inférence a très peu à voir avec les inférences réelles ». Notre traduction).

Tableau 3 - Typologie des inférences selon le modèle de construction-intégration de Kintsch (1998, p. 189)

	Processus de récupération	Processus génératif
Processus automatiques	**A.** Inférences de liaison, inférences élaboratives associatives	**C.** Inférences transitives dans un domaine familier
Processus contrôlés	**B.** Recherche de liaison parmi les connaissances	**D.** Inférences logiques

La cellule A du tableau correspond aux inférences de liaison générées à l'aide d'un processus de récupération automatique. Ce processus de récupération automatique d'informations préexistantes a pour fonction d'enrichir le texte par l'ajout d'informations complémentaires. Ce processus est fondé sur les relations qui existent entre les informations en mémoire de travail et les connaissances contenues en mémoire à long terme. Plus particulièrement, l'indice présent en mémoire de travail active automatiquement les concepts qui lui sont reliés de façon permanente en mémoire à long terme. Par exemple, la phrase « John a cloué un panneau[193] » active presque instantanément le concept « marteau », soit un concept fortement relié à l'indice fourni par le verbe « clouer » (1998, p. 190). La récupération automatique et rapide de ce concept ne correspond pas alors véritablement à la réalisation d'une inférence (malgré l'appellation « inférences de liaison » utilisée) puisqu'il s'agit seulement du résultat du fonctionnement général de la mémoire. Elle ne consomme donc aucune ressource cognitive (*Ibid.*).

La cellule B rend compte du traitement des informations où la récupération automatique ne permet pas d'accéder aux informations appropriées pour combler les « trous » du texte. Pour ce faire, le sujet doit, à partir des indices en mémoire de travail, effectuer une recherche stratégique, contrôlée et couteuse cognitivement parmi les connaissances stockées en mémoire à long terme (d'où l'appellation de « processus de récupération contrôlé »). Plus particulièrement, les indices disponibles en mémoire de travail activent d'autres indices en mémoire à long terme qui, à leur tour, activent les informations nécessaires pour combler les lacunes du texte. Par exemple, à partir des phrases suivantes « Danny voulait une nouvelle bicyclette. Il travaillait comme serveur[194] » (*Ibid.*, p. 191), le processus automatique ne permettra pas de récupérer automatiquement le lien causal entre les actions « vouloir une bicyclette », « acheter une bicyclette », « argent » et « travail ». Toutefois, si une recherche contrôlée concernant la relation causale entre ces deux phrases est entreprise en mémoire, la chaîne causale sera générée sans difficulté. D'après Kintsch, les stratégies de recherche en mémoire dépendent du genre du texte lu : dans un texte narratif, la recherche sera orientée vers l'établissement de liens causaux entre les actions et les résultats alors que, dans un texte

[193] « John nailed down a board » (Kintsch, 1998, p. 190).
[194] « Danny wanted a new bike. He worked as a waiter » (Kintsch, 1998, p. 191).

argumentatif, la recherche sera centrée vers les contradictions potentielles (*Ibid*.). En somme, les processus de récupération en mémoire (cellules A et B du tableau présenté *supra*) ne font que chercher et récupérer les connaissances nécessaires de manière automatique ou contrôlée dans la mémoire à long terme afin de représenter de manière significative les informations du texte par opposition aux processus génératifs qui permettent de produire de nouvelles informations. Ces processus ne sont donc pas réellement de nature inférentielle.

Les processus génératifs peuvent eux aussi être automatiques (cellule C) ou contrôlés (cellule D). Le processus génératif automatique est illustré par l'exemple suivant : « Trois tortues se reposaient sur un tronc flottant et un poisson nageait en-dessous d'elles[195] »(*Ibid*.). Cette phrase entraine automatiquement la construction d'une information nouvelle, « les tortues sont au-dessus du poisson », et ce, pendant la lecture du texte. Kintsch (*Ibid*., p. 192) note que, lorsque l'on interroge les lecteurs sur la construction de cette information, ils sont souvent incapables de déterminer si cette information leur a été fournie explicitement ou non dans le texte. La proposition « les tortues sont au-dessus du poisson » n'est pas une information récupérée en mémoire à long terme mais elle a été produite à partir des informations du texte et des règles de génération (règle de transitivité à partir des concepts « en-dessous » et « au-dessus », *Ibid*.). Cette capacité de génération automatique vient du fait que les propositions lues sont encodées en mémoire de travail sous forme d'images mentales (la scène du poisson, du tronc et des tortues). Les images mentales permettent alors au compreneur de récupérer rapidement l'ensemble des constituants des images. Selon Kintsch (*Ibid*.), ce type de génération d'informations nouvelles ne peut donc lui non plus être appelé une inférence puisque, en raison de la nature analogue de la représentation mentale impliquée, un plus grand nombre d'informations a tout simplement été généré que ce qui avait été présenté explicitement dans le texte. Ainsi, cette capacité automatique relève de la mémoire et, donc, ne fait pas référence aux inférences à proprement parler.

Selon Kintsch, le terme « inférence » devrait donc être exclusivement réservé à la cellule D du tableau (cf. *supra*). Les seules « véritables » inférences relèveraient en effet du domaine du raisonnement déductif qui apparait comme une procédure de réparation ultime (« ultimate repair procedure », *Ibid*.) entrant uniquement en jeu lorsque la compréhension est rompue, c'est-à-dire lorsque le lecteur est incapable de remplir les blancs du texte autrement[196]. Néanmoins, à la différence des trois autres cellules du tableau, Kintsch ne fournit pas d'exemple concret dans son ouvrage de 1998 afin d'illustrer ce qu'il considère comme une « véritable » inférence[197]…

[195] « Three turtles rested on a floating log, and a fish swam beneath them » (Kintsch, 1998, p. 191).
[196] « Explicit reasoning comes into play when comprehension proper breaks down. When the network does not integrate and the gaps in the text cannot be bridged any other way, then reasoning is called for as ultimate repair procedure » (Kintsch, 1998, p. 191).
[197] Kintsch ne donne pas non plus d'exemple de ce type d'inférence dans la synthèse de ses travaux qu'il effectue avec K. Rawson en 2005.

Kintsch conclut ses propos sur les inférences en affirmant que, si on demande à un lecteur de réaliser des inférences pour comprendre le texte qu'il est en train de lire et qu'on lui laisse suffisamment de temps pour le faire, voire si on le récompense (*sic*), nul doute qu'il en réalisera de manière illimitée (*Ibid.*, p. 193). Néanmoins, la plupart du temps, et ce en accord avec « l'hypothèse minimaliste » proposée par McKoon et Ratcliff (1992[198] et 1995[199]), Kintsch souligne que les lecteurs ne réalisent que les inférences de liaison absolument nécessaires au maintien de la cohérence locale du texte.

Kintsch (*Ibid.*) reconnait néanmoins que cette « hypothèse minimaliste » est loin d'être partagée par tous les chercheurs (il cite notamment Graesser *et al.* à l'origine de la théorie constructionniste de la compréhension que nous aborderons plus loin), notamment parce qu'elle n'accorde pas assez d'attention aux inférences permettant d'assurer la cohérence globale du texte. Kintsch concède alors que la plupart des textes utilisés dans le cadre des protocoles expérimentaux pour tester la production d'inférences en situation de compréhension sont en réalité de courtes histoires (*Ibid.*). Kinstch admet donc la réalisation d'inférences beaucoup plus complexes dépendant des caractéristiques textuelles et des buts du compreneur (Kintsch et Rawson, 2005, p. 220) :

> De nombreuses inférences dans la compréhension du texte constituent de simples cas d'activation des connaissances. L'activation automatique des connaissances fonctionnera bien tant que le texte concerne un domaine de connaissances très familier. Cependant, l'importance que revêt la réalisation d'inférences actives, contrôlées et constructives au cours de la compréhension peut difficilement être surestimée, en particulier avec les textes explicatifs qui concernant des domaines de connaissances moins familiers (Notre traduction[200]).

Ainsi, Kintsch met en évidence dans sa seconde modélisation qu'aucune règle définitive ne peut être édifiée quant à la nature et à la quantité des inférences réalisées au cours de la compréhension : celles-ci peuvent différer très largement selon le type de texte, les motivations du compreneur et le contexte, comme nous allons désormais le mettre en évidence.

1.2.3. … Mais une reconnaissance réaffirmée du rôle joué par le genre de texte et les intentions du compreneur dans la construction de la représentation

Malgré d'importantes différences sur la manière d'envisager le lien entre les informations textuelles et les connaissances du compreneur (la vision hiérarchique et stratégique du premier modèle laissant la place à une vision associative et lâche dans le second),

[198] McKoon, G. et Ratcliff, R. (1992). Inference during comprehension. *Psychological Review, 99* (3), 440-466.
[199] McKoon, G. et Ratcliff, R. (1995). The minimalist hypothesis: Directions for research. Dans I.-C. Weaver, S. Mannes et C. R. Fletcher (dir.), *Discourse comprehension: Essays in honor of Walter Kintsch* (p. 97-116). États-Unis : Erlbaum.
[200] « Many inferences in text comprehension are straightforward cases of knowledge activation. Automatic knowledge activation will work well as long as the text is in a highly familiar domain. However, the importance of active, controlled, constructive inferencing in comprehension can hardly be overestimated, especially with expository texts in less familiar topic domains » (Kintsch et Rawson, 2005, p. 220).

Kintsch continue à considérer la compréhension comme la construction d'une représentation multiniveaux mais propose néanmoins de réduire le nombre de ces niveaux à deux (1998, p. 103) : la *base de texte* (qui se compose désormais des éléments de surface et propositionnels du texte) et un *modèle de situation* (qui consiste à combler ce que le texte ne dit pas et à le rendre plus cohérent grâce au recours à ses connaissances et expériences). Kintsch ne considère plus ces deux niveaux comme différents et hiérarchisés mais ces derniers constituent selon lui un seul et même objet mental (« an unitary structure » (*Ibid.*) ; « unitary mental représentation of a text », *Ibid*., p. 107) qu'il convient uniquement de distinguer pour les besoins de la présentation de son modèle. Kinstch précise alors que la représentation finale à laquelle aboutit l'individu au terme de l'activité de compréhension n'est pas équitablement formée de la base du texte et du modèle de situation en fonction du genre de texte et des intentions de lecture. Il arrive que l'on se souvienne parfaitement de mots ou de phrases du texte, au moins pour un temps (par exemple dans le cas des textes poétiques), alors que dans d'autres cas, la mémoire des éléments textuels est très faible (*Ibid.,* p. 105-106). Le lecteur peut en effet ne pas se souvenir du texte lui-même (de la base de texte donc) mais l'avoir très bien compris grâce à la construction d'un modèle de situation durablement stocké dans sa mémoire.

Ainsi, même si les « processus impliqués dans la compréhension (les stratégies de base, le rôle des connaissances et des expériences, comme les informations fournies par la mémoire) sont les mêmes pour les textes littéraires que pour les simples textes narratifs ou descriptifs utilisés en recherche[201] » (*Ibid*., p. 205, notre traduction), les textes littéraires « exigent [également] le recours à des stratégies et connaissances spécifiques qui ne jouent pas un grand rôle dans la compréhension des textes non littéraires[202]» (*Ibid*., p. 213, notre traduction). En particulier, la dimension affective et esthétique joue en effet un rôle essentiel dans la compréhension des textes littéraires[203] (*Ibid*.). C'est pourquoi

> Le modèle de situation correspondant à un texte littéraire peut nécessiter une construction à plusieurs niveaux d'analyse ; pour comprendre une histoire, le lecteur devra peut-être déduire les motivations des protagonistes ; pour comprendre un argument, il faudra peut-être analyser les relations exactes entre ses composants. Une compréhension profonde dépasse toujours le texte de manière non triviale, nécessitant la construction de sens, pas seulement l'absorption passive d'informations (Kintsch et Rawson, 2005, p. 221, notre traduction[204]).

Les recherches actuelles dans le domaine de l'enseignement de la compréhension, inspirées de la psychologie cognitive, font toutes référence au second modèle proposé par

[201] « The comprehension processes, the basis strategies, the role of knowledge and experience, as well as the memory products generated, are the same for literary texts as for the simple narratives and descriptive texts we have used in our research » (Kintsch, 1998, p. 205).

[202] « Literary texts demand specific encoding strategies and specific knowledge that do not play a role in comprehending nonliterary texts » (Kintsch, 1998, p. 213).

[203] « The **emotional reactions** and **aesthetic experiences** that **play a central role in understanding literary text** » (Kintsch, 1998, p. 213, souligné par nous).

[204] « The situation model for a literary text may require construction at more than one level of analysis; to understand a story, the reader may have to infer the protagonists' motivations; to understand an argument, the exact relations between its components may have to be analyzed. Deep understanding always goes beyond the text

Kintsch pour mettre en évidence le rôle crucial joué par les connaissances : en effet, le psychologue anglo-saxon met encore davantage au premier plan qu'il ne le fait dans son premier modèle l'importance des connaissances du compreneur dans la mesure où elles sont à l'origine de l'activation des éléments pertinents de la représentation comme de l'inhibition des éléments non pertinents dès les premiers moments de l'activité de compréhension. Mais, même si Kintsch montre que ces processus d'activation et d'inhibition fondés sur les connaissances du compreneur se déroulent de manière automatique dans le cas de la compréhension ordinaire, il souligne que la construction d'une représentation formant un tout signifiant entre les informations textuelles et ses connaissances reste un processus résolument stratégique lors de la lecture de textes complexes, en particulier les textes littéraires comme nous venons de la voir, notamment en situation d'apprentissage (Kintsch, 1998, p. 330[205]).

Un examen approfondi des travaux de Kintsch permet donc de mettre en évidence que ce dernier accorde un statut particulier à la lecture des textes littéraires : même si leur compréhension fait appel à un certain nombre de processus automatisés, similaires à ceux en jeu dans la compréhension des énoncés « ordinaires », elle en mobilise également d'autres en lien avec la dimension axiologique et esthétique du texte lu, d'autant plus s'il entre dans les projets du lecteur de se montrer attentif à cette dimension. Il nous semble que ce postulat est sensiblement le même que celui qui est revendiqué par certain·e·s didactien·ne·s qui s'intéressent à la « lecture littéraire ». Par exemple, revenant sur sa conception du personnage de fiction lors d'un entretien avec M.-F. Bishop, C. Tauveron (2018, p. 15) rappelle que la compréhension-interprétation d'un texte littéraire n'est possible qu'à condition de tenir ensemble les processus cognitifs, affectifs, culturels et esthétiques que cette activité requiert. J.-L. Dufays (1994/2010 ; 2019) défend une thèse assez similaire en proposant d'articuler processus cognitifs de construction du sens (propres à la compréhension et à l'interprétation) et processus axiologiques d'évaluation du sens (propres aux modélisations et appréciations du lecteur). Nous verrons alors dans notre chapitre VI à suivre que certaines propositions pédagogiques françaises d'origine psycho-cognitive, minorant la dimension axiologique des textes lus (cf. Notre analyse des programmes à destination du cycle 2 dans notre chapitre II), sont peut-être finalement plus éloignées des propositions de Kintsch (dont elles se réclament néanmoins) que ne le sont d'autres modèles issus de la didactique de la lecture littéraire...

Il nous semble par ailleurs que les deux modèles proposés par Kintsch ne sont pas contradictoires, ils manifestent plutôt une évolution quant à la conception du rôle joué par la mémoire au cours de la compréhension. Si la mise en lien des informations textuelles et des connaissances du lecteur est désormais pensée en termes connexionnistes dans le second modèle au regard des progrès réalisés par la recherche scientifique dans le domaine de la

in non-trivial ways, requiring the construction of meaning, not just passive absorption of information » (Kintsch et Rawson, 2005, p. 221).

[205] « Hence, the importance of meaking learners active, intentional agents rather than passive vessels into which information is poured at will (Kintsch, 1998, p. 330) ». (« D'où l'importance de construire des apprenants actifs, des agents intentionnels plutôt que des réceptacles passifs dans lesquels on verserait l'information à volonté ». Notre traduction).

mémoire, il n'est reste pas moins que cette mise en lien nécessite d'être régulée si la situation de compréhension l'exige (textes difficiles, situation d'apprentissage, buts de lecture particuliers). La schématisation que nous avons proposée du premier modèle de Kintsch (cf. chap. V, sous-partie 1.1.6.) peut donc s'étendre à l'ensemble de ses travaux : elle correspond à une vision « constructionniste » de la compréhension qui ne correspond certes pas à toute situation de compréhension mais qui rend compte de ce qui se joue quand le compreneur s'engage dans une démarche active en fonction de buts particuliers, liés au genre du texte et/ou au contexte. Cette approche d'un lecteur actif et stratégique est au cœur même d'un autre modèle théorique de la compréhension, le modèle constructionniste proposé par Graesser et ses collaborateurs, que nous allons désormais présenter, tant il sert également de référence aux travaux anglo-saxons et français de filiation psycho-cognitiviste, s'intéressant à l'enseignement de la compréhension.

2. Le modèle constructionniste

Les premières théories constructionnistes sont nées des recherches de Bransford et de ses collègues (Bransford, Barclay et Franks, 1972 ; Bransford et Franks, 1971) [206] qui ont montré que, lors du processus de compréhension, les lecteurs construisent activement un modèle de situation à partir de trois principales sources d'information : le texte, le contexte et leurs connaissances générales. Le modèle de situation, qui est l'élément central des théories constructionnistes, à l'instar de Kintsch, consiste en une représentation mentale des personnages, des actions et des évènements mentionnés explicitement dans le texte et/ou inférés par le sujet sur la base de ses connaissances générales. Lors de la construction du modèle de situation, différentes classes d'inférences basées sur les connaissances peuvent potentiellement être générées. Les premières théories constructionnistes demeurent néanmoins imprécises quant aux classes d'inférences générées pendant le processus de compréhension. Cette lacune importante a amené certains auteurs, dont McKoon et Ratcliff (1992), deux tenants de l'hypothèse minimaliste, à affirmer que les premiers modèles constructionnistes défendaient l'idée que toutes les classes d'inférences sont générées pendant le processus de compréhension, et ce, afin de construire un modèle de situation complet et détaillé de l'ensemble du texte aussi précis que ceux des situations de vie réelle.

Or, plusieurs auteurs constructionnistes, comme Graesser, contestent cette interprétation faite par les minimalistes de leurs travaux. Selon eux, les lecteurs ne construisent pas une représentation du texte aussi détaillée que celle des situations de vie réelle, et donc, ne génèrent pas toutes les classes d'inférences pendant le processus de compréhension (Graesser, Singer et Trabasso, 1994, p. 391) [207]. Graesser et ses collaborateurs vont montrer au contraire dans leur

[206] Bransford, J.-D., Barclay, J.-R., et Franks, J. J. (1972). Sentence memory: A constructive versus interpretive approach. *Cognitive Psychology, 3,* 193 ; Bransford, J.-D. et Franks, J.-J. (1971). The abstraction of linguistic ideas. *Cognitive Psychology, 2*(4), 331-350.

[207] « Readers construct rather rich situation models during the comprehension of narrative. However, it is not the case that the reader constructs a complete lifelike rendition of the story, as if a camera captured all pictorial details in fine detail and a narrator tracked the minds of all the characters » (Graesser, Singer et Trabasso, 1994, p. 391).

article intitulé que les inférences, essentielles à la construction d'un modèle de situation pleinement cohérent et signifiant, se déroulent lors de l'activité de compréhension (inférences dites « on-line »), tandis que d'autres, non essentielles, se produisent à la suite de la lecture (inférences dites « off-line »)[208].

Précisons que, si Kintsch expliquait ne pas se limiter son modèle aux textes écrits (du moins son premier modèle), Graesser et ses collaborateurs précisent en revanche que la présentation de leur modèle se concentre sur la compréhension des textes écrits de genre narratif, même si des parallèles peuvent être tissés avec les textes de nature scientifique et documentaire. Graesser et ses collaborateurs choisissent de mettre la focale sur la compréhension des textes narratifs car, selon eux, elle met en jeu des compétences similaires à celles que tout individu met en œuvre au quotidien pour appréhender le monde qui l'entoure (Graesser, Singer et Trabasso, 1994, p. 372) ; il n'y a donc pas de raison pour que le lecteur ne fasse pas appel à ces mêmes compétences pour comprendre un récit[209]. Certes, les compétences requises pour comprendre un texte narratif ne sont pas totalement identiques à celles que nous exerçons tous les jours[210] – nos vies étant bien plus complexes que celles racontées dans les histoires (*sic*) – mais les connaissances mobilisées pour comprendre les actions, les buts et les évènements d'un récit sont profondément ancrées dans notre expérience sensible et sociale (*Ibid*., p. 372).

Si nous avons choisi de détailler longuement ce modèle constructionniste dans le cadre de notre thèse, c'est parce qu'à l'instar des modèles proposés par Kintsch, il a profondément influencé les propositions didactiques anglo-saxonnes comme françaises en matière

(« Les lecteurs construisent des modèles de situation plutôt riches lors de la compréhension du récit. Cependant, le lecteur ne construit pas une interprétation complète et réaliste de l'histoire, comme si une caméra capturait tous les moindres détails picturaux et qu'un narrateur précisait les moindres pensées des personnages ». Notre traduction).

[208] Pour présenter les principaux éléments de la théorie constructionniste, nous ferons principalement référence à l'article « Construction inferences during narrative text comprehension » (Graesser, Singer et Trabasso, 1994). Nous ferons également référence à trois autres sources : un article de 1997 intitulé « Discourse comprehension » dans lequel Graesser, Millis et Zwaan précisent certains éléments de leur modèle constructionniste ; un autre article daté de 1999, intitulé « Strategic processing during comprehension » dans lequel Graesser en collaboration avec Magliano et Trabasso apporte des éléments empiriques en faveur de ce modèle ; un chapitre intitulé « An Introduction to Strategic Reading Comprehension » dans lequel Graesser insiste sur l'importance des stratégies en ouverture de l'ouvrage *Reading comprehension strategies. Theories, Interventions and technologies*, dirigé par Danielle S. McNamara (2007). Enfin, nous ferons quelques allusions à un chapitre intitulé « Constructing inferences in naturalistic reading contexts » que Graesser rédige plus tardivement en 2015 dans un ouvrage consacré aux inférences : il revient sur les principes de son modèle en montrant que des données expérimentales récoltées depuis ces dix dernières années viennent en confirmer la légitimité.

[209] « The inferencing mechanisms and world knowledge structures that are tapped during the comprehension of everyday experiences are also likely to be tapped during the comprehension of narratives; there is no justifiable reason to believe that readers would turn off these pervasive interpretive mechanisms during reading » (Graesser, Singer et Trabasso, 1994, p. 372). (« Les mécanismes d'inférence et les structures de connaissances mobilisés au cours de la compréhension des expériences quotidiennes sont également susceptibles d'être mobilisés lors de la compréhension des récits ; il n'y a aucune raison valable de croire que les lecteurs cesseraient de recourir pendant la lecture à ces mécanismes d'interprétation omniprésents dans la vie de tous les jours ». Notre traduction).

[210] « In particular, global thematic inferences may not be generated when we comprehend activities in the world » Graesser, Singer et Trabasso, 1994, p. 372). (« En particulier, nous ne générons pas d'inférences thématiques globales pour comprendre notre vie de tous les jours ». Notre traduction).

d'enseignement de la compréhension. En effet, c'est en grande partie sous l'impulsion de ce modèle théorique que cette activité est considérée comme nécessitant une part résolument active et stratégique du lecteur via la réalisation d'inférences nombreuses et diversifiées

2.1.Un modèle en accord avec le modèle de construction-intégration de Kintsch

Graesser *et al*. (*Ibid*., p. 374) inscrivent leur modèle constructionniste dans la lignée du second modèle de construction-intégration proposé par Kinstch (1988/ 1998). La théorie constructionniste reprend en effet l'idée que le lecteur, au cours de l'activité de compréhension, construit une représentation à plusieurs niveaux, grâce à la mise en résonance de nœuds conceptuels stockés en mémoire de travail et en mémoire à long terme (cf. Graesser, Singer et Trabasso, 1994 ; Graesser, Millis et Zwaan, 1997).

2.1.1. La construction d'une représentation multi-niveaux

À la suite de Kintsch, Graesser et ses collègues (1994, p. 376) admettent que l'activité de compréhension aboutit à la construction d'une représentation qui conjugue trois niveaux : « the *surface code* (*i. e*., the exact wording and syntax), the *textbase* (explicit text propositions plus inferences needed for text cohesion) and the *situation model* ». Pour illustrer la co-formation d'une base de texte et d'un modèle de situation au cours de la compréhension, les chercheurs (*Ibid*., p. 373) proposent l'énoncé suivant : « Le conducteur du camion a vu le policier lever la main. Il a arrêté son camion mais une voiture lui est rentrée dedans[211] ». Ils expliquent alors dans un premier temps que la construction de la base de texte repose sur une analyse propositionnelle de cet énoncé. La phrase 1 (« Le conducteur du camion a vu le policier lever la main ») peut ainsi se décomposer en deux propositions, chacune articulant un prédicat et plusieurs arguments :

> Proposition 1 : VOIR (chauffeur de camion, proposition 2)
> Proposition 2 : LEVER (policier, main) (*Ibid*., Notre traduction).

Quant à la cohérence entre les phrases 1 et 2, elle est assurée en vertu du principe de « chevauchement d'arguments » (cf. les deux modèles successivement proposés par Kintsch) : ces deux phrases possèdent en effet en commun l'argument « chauffeur de camion ». Néanmoins, dans un second temps, Graesser et ses collègues soulignent que la construction de cette base de texte n'est pas en mesure seule d'assurer une compréhension approfondie de l'ensemble de l'énoncé[212]. La compréhension approfondie du texte n'est atteinte que lorsque le

[211] « The truck driver saw the policeman hold up his hand. The truck driver's vehicle stopped, but a car rear-ended the truck driver » (Graesser, Singer et Trabasso, 1994, p. 373).
[212] « The textbase provides a shallow representation of the explicit text but does not go the distance in capturing the deeper meaning of the text » (Graesser, Singer et Trabasso, 1994, p. 373). (« La base de texte fournit une

lecteur « construit les causes et les motivations des évènements et des actions qui s'y déroulent[213] » (*Ibid.*), c'est-à-dire construit un modèle de situation. Ce modèle de situation requiert alors la réalisation de nombreuses inférences afin de pallier ce que le texte ne dit pas explicitement à l'aide de ses connaissances du monde. Ainsi, pour construire un modèle de situation adéquat à l'énoncé proposé ci-dessus, les chercheurs expliquent que le lecteur a dû inférer l'existence d'un arrêt brutal du camion qui explique que la voiture l'a percuté même si cela n'est pas précisé dans le texte. De même, le compreneur a certainement supposé que le chauffeur a eu l'intention d'arrêter son camion même s'il n'y a aucune mention explicite de ce fait.

La réalisation de telles inférences ne suffit pas néanmoins à comprendre pleinement le texte ; il est également nécessaire d'en saisir le « message global » (« global message or point », *Ibid.*). Ainsi, concernant l'exemple donné, le lecteur doit saisir que « des accidents arrivent même aux individus qui suivent le code de la route (*sic*) » (*Ibid.*)[214]. Graesser et ses collaborateurs reconnaissent qu'un tel niveau de compréhension ne peut être atteint s'il ne s'inscrit pas dans un contexte pragmatique particulier qui précise les relations entre l'auteur du texte et son lecteur. En effet, une compréhension approfondie nécessite certes de savoir qui a écrit le texte et pour quelles raisons mais également de savoir pour quel lecteur il a été écrit et dans quel but il est lu (*Ibid.*) [215]. Nous reviendrons plus loin sur cet argument car il relève d'un principe fondamental à la fois du modèle constructionniste et de certaines recherches psycho-cognitives qui se sont intéressées à l'enseignement de la compréhension.

2.1.2. Une conception connexionniste du rôle joué par la mémoire et les connaissances au cours de la compréhension

De la même manière que le propose le modèle de construction-intégration de Kintsch, la théorie constructionniste envisage l'intervention de trois types de mémoire au cours de l'activité de compréhension : la mémoire à court terme, la mémoire de travail et la mémoire à long terme (Graesser, Millis et Zwaan, 1997, p. 174 ; Graesser, Singer et Trabasso, 1994, p. 377). Graesser et ses collaborateurs considèrent que les connaissances du lecteur constituent des sortes de réseaux propositionnels formés de nœuds (« concepts, référents, propositions ») interconnectés par des « arcs relationnels ». Lors du traitement en mémoire de travail de l'information textuelle, elle aussi envisagée comme un ensemble de réseaux propositionnels, certains nœuds vont en activer d'autres en mémoire à long terme parmi les connaissances du

représentation superficielle du texte explicite mais ne permet pas d'en saisir la signification profonde ». Notre traduction).

[213] « Deeper comprehension is achieved when the reader constructs causes and motives that explain why events and actions occurred » (Graesser, Singer et Trabasso, 1994, p. 373).

[214] « Deeper comprehension is achieved when the reader infers the *global message*, or *point*, of the text, such as « accidents occur even when people follow society's rules » (Graesser, Singer et Trabasso, 1994, p. 373).

[215] « However, this level of representation may be difficult to construct without the pragmatic context of the text, such as who wrote the text, why it was written, who read the text, and why it was read » (Graesser, Singer et Trabasso, 1994, p. 373) ».

lecteur. Graesser et ses co-auteurs (1994, p. 374) distinguent deux types de connaissances, stockées en mémoire à long terme : les connaissances spécifiques et les connaissances génériques (« specific and generic knowledge structures »). Les connaissances spécifiques englobent les représentations que le lecteur possède de ses expériences particulières, des autres textes qu'il a lus et des portions du texte en cours de lecture déjà traitées[216] (*Ibid.*). Les connaissances génériques, quant à elles, correspondant aux schémas et aux scripts de la vie courante (Graesser fait lui aussi référence au script du restaurant, cf. *supra*), cadres qui fournissent la plupart des éléments indispensables pour expliquer et interpréter les évènements narratifs. Le lecteur peut aussi faire appel à des connaissances génériques « abstraites et décontextualisées » (« abstract and decontextualized ») comme l'organisation rhétorique d'un conte de fées.

Au fur et à mesure de l'avancée de la lecture, l'activation de certains nœuds en mémoire de travail va se voir renforcée en vertu du principe de « satisfaction de contraintes » (Graesser, Millis et Zwaan, 1997, p. 174-175 ; Graesser, Singer et Trabasso, 1994, p. 377) : plus certains nœuds sont activés par plusieurs sources d'information et plus ils rentrent en convergence avec les portions de texte préalablement traités, plus ils se voient maintenus d'un cycle à l'autre. Les nœuds les moins activés sont, quant à eux, inhibés, voire supprimés (Graesser, Millis et Zwaan, 1997, p. 174-175). Plus la compréhension du texte fait appel à des connaissances familières du lecteur, plus leur activation sera facilitée et automatisée (Graesser, Millis et Zwaan, 1997, p. 174-175 ; Graesser, Singer et Trabasso, 1994, p. 374 et p. 377), ce qui mobilise alors peu de ressources cognitives.

Graesser et ses collaborateurs, à la suite de Kintsch, soulignent donc que les connaissances du lecteur et leur accessibilité sont cruciales dans la réussite de l'activité de compréhension. Néanmoins une différence fondamentale sépare la théorie constructionniste de celle de Kintsch : Kintsch envisage comme point de départ de son second modèle une lecture ordinaire au cours de laquelle le compreneur va se contenter la plupart du temps de la cohérence locale des différentes informations traitées. Au contraire, Graesser et ses collègues envisagent le lecteur de leur modèle comme un compreneur, engagé dans un « effort de signification » à l'aide de buts précis.

2.2.Un modèle fondé sur la « recherche de signification »

Graesser et ses collaborateurs (1994, pp. 371-372) expliquent que la spécificité de la théorie constructionniste par rapport aux autres modèles de la compréhension repose sur l'affirmation d'un principe fondamental, le principe de « recherche de signification » (« Search

[216] « The specific knowledge structures include memory representations of particular experiences, of other texts and of previous excerpts within the same text » (Graesser, Singer et Trabasso, 1994, p. 374).

(or effort) after meaning ») emprunté notamment à Bartlett (1932)[217]. Ce principe, décliné en trois hypothèses, postule un lecteur stratégique, activement engagé dans la construction d'une représentation cohérente et pleinement signifiante du texte lu.

2.2.1. La satisfaction des buts du lecteur

« L'hypothèse des buts du lecteur » (« the reader goal assumption », Graesser, Millis et Zwaan, 1997, p. 13 ; Graesser, Singer et Trabasso, 1994, p. 371 ; Graesser *et al*., 2015, p. 293), également appelée « satisfaction des buts du lecteur » (« satisfaction of readers goals », Graesser, Singer et Trabasso, 1994, p. 371), est la première hypothèse qui sous-tend le principe de recherche de signification, mis en avant par le modèle constructionniste. Cette hypothèse postule que le lecteur s'engage dans la construction d'une représentation signifiante de telle sorte qu'elle corresponde à ses intentions de lecture. Selon Graesser, ces buts du lecteur régulent essentiellement l'élaboration du modèle de situation plutôt que les niveaux de surface (les mots et la syntaxe). Le psychologue américain précise également que l'individu peut se montrer particulièrement tenace pour satisfaire ses intentions de lecture ; l'influence des buts de lecture est telle d'ailleurs qu'elle oriente les inférences réalisée au cours de l'activité de compréhension[218] (*Ibid*., p. 377).

Graesser *et al*. (2015, p. 294) affirment que le lecteur se fixe des buts pour les deux raisons suivantes : le déséquilibre cognitif qu'il peut éprouver à la lecture d'un texte et l'appartenance générique de ce dernier[219]. Selon eux, tout individu ressent à la lecture d'un texte des sentiments qui le désarçonnent, sentiments qui peuvent aller de la simple curiosité jusqu'à la frustration ou la confusion parfois, en passant par la surprise (*Ibid*., p. 295). Ces sentiments le placent alors en une situation de déséquilibre qu'il va essayer de résoudre par un processus d'enquête et de questionnement à l'origine des buts qui orienteront les inférences qu'il réalisera[220]. Les caractéristiques génériques du texte à lire conditionnent également les buts que se fixe l'individu car elles l'invitent à se poser des questions et à faire des prédictions sur la suite du texte réellement différentes et spécifiques (*Ibid*., p. 296).

Les tenants du constructionnisme envisagent différents types de buts pouvant influencer la compréhension. Le lecteur peut tout d'abord être animé par des buts généraux (Graesser, Singer et Trabasso, 1994, p. 377). Il s'agit de buts en lien avec la vie courante, peu précis : Graesser cite en exemple un lecteur qui lit le journal le matin dans l'intention de s'informer. Au

---

[217] Bartlett, F.-C. (1932). *Remembering: a study in experimental and social psychology*. Royaume-Uni : Cambridge University Press.

[218] « According to the reader goal assumption, readers are persistent in their attempts to satisfy their goals and therefore will construct inferences that address these goals » (Graesser, Singer et Trabasso, 1994, p. 377).

[219] « We contend that two mechanisms are at the heart of generating questions and goals: cognitive disequilibrium and genre » (Graesser *et al*., 2015, p. 294)

[220] « Initially the person experiences various emotions when beset with cognitive disequilibrium, but notably confusion, frustration, surprise, or curiosity. This elicits question asking and other forms of inquiry […]. The person engages in inference generation, problem solving, reasoning, and other thoughtful cognitive activities in an attempt to resolve the impasse and restore cognitive equilibrium » (Graesser *et al*., 2015, p. 295).

contraire, l'individu peut réguler et sélectionner les informations au cours de sa lecture en fonction de buts beaucoup plus spécifiques. Dans le cas du lecteur de journal, Graesser précise alors qu'il s'agirait d'une personne qui s'engagerait dans la lecture des cours de la bourse pour savoir si le moment est propice pour investir. Au sein même des buts spécifiques, Graesser et ses collaborateurs distinguent trois sous-niveaux : le but par défaut, le but basé sur le genre du texte et le but particulier ou idiosyncratique[221]. Le but par défaut consiste pour le lecteur à produire un modèle de situation signifiant adéquat au texte ; c'est donc, parmi les buts spécifiques, celui qui contraint le moins la compréhension. Le but basé sur le genre du texte constitue en revanche un cadre beaucoup plus contraignant qui influence de manière décisive la sélection des informations opérée par le lecteur. En effet, selon Graesser *et al.* (*Ibid.*), l'attitude du compreneur est radicalement différente selon qu'il lit un texte narratif (le lecteur peut être enthousiaste, captivé, amusé, effrayé) ou documentaire (le lecteur lit pour trouver des informations sur les évènements et les faits du monde réel).

La définition des buts idiosyncratiques reste plus floue : Graesser et *al.* précisent seulement que ces buts régulent de manière individuelle pour chaque lecteur la manière dont il construit chaque niveau de représentation (niveau de surface, base de texte et modèle de situation). Ces buts sont d'ailleurs si particuliers qu'aucun modèle théorique de la compréhension ne peut prédire quels types d'inférences ils amènent le lecteur à produire. Nous verrons dans notre chapitre IX comment Dufays (1994/2010) insiste lui aussi sur l'importance que revêtent les buts du lecteur dans la « finalisation » et le « préclichage » du sens à construire.

Selon le modèle constructionniste, la recherche de sens sur laquelle est fondée l'activité de compréhension ne peut donc s'accomplir que parce que le lecteur s'engage dans cette activité avec des buts de lecture qui vont servir de cadre à sa sélection d'informations et à sa réalisation d'inférences. Si Graesser et ses collègues regrettent en 1994, date à laquelle ils écrivent leur article, qu'aucun dispositif expérimental n'ait pu mettre en évidence comment les lecteurs produisent des inférences en lien avec leurs intentions, vingt ans plus tard, ils se félicitent que des études basées sur les mouvements oculaires des lecteurs soient parvenues à montrer que ces derniers passent effectivement plus de temps à fixer dans le texte les informations qu'ils jugent importantes en fonction de leurs buts de lecture, ce qui vient donc valider leur hypothèse (Graesser *et al.*, 2015, p. 294).

2.2.2. La recherche de cohérence

S'engager dans une démarche active de construction de sens consiste également, selon la théorie constructionniste, à élaborer une représentation cohérente du texte lu ; telle est la seconde hypothèse sur laquelle Graesser et ses collègues fondent leur modèle, « the coherence assumption » (Graesser, Millis et Zwaan, 1997, p. 13 ; Graesser, Singer et Trabasso, 1994,

[221] « We distinguish among three levels of goal specificity: default, genre-based, and idiosyncratic » (Graesser, Singer et Trabasso, 1994, p. 377).

p. 371). Cette recherche de cohérence s'opère à la fois au niveau local et global. La cohérence locale se réalise quand le lecteur met en lien des parties de phrases ou des phrases adjacentes sur la base le plus souvent d'éléments linguistiques indiquant explicitement cette cohésion, tels les connecteurs par exemple (Graesser *et al.*, 1994, p. 378). Néanmoins, établir la cohérence locale nécessite également de réaliser des inférences quand ces éléments linguistiques font défaut. Nous présenterons plus bas les types d'inférences à même d'assurer cette cohérence locale (p. XX).

La construction de la cohérence du texte et de sa représentation d'un point de vue global nécessite de construire un modèle mental de situation qui rassemble les différents éléments textuels sous un ou plusieurs thèmes principaux (*Ibid.*). Pour ce faire, le lecteur doit faire appel à ses connaissances présentes en mémoire à long terme, connaissances qui concernent des parties antérieures du texte et des structures schématiques (tels les scripts par exemple). La cohérence globale prend donc appui sur la réalisation par le compreneur d'inférences dites « thématiques » que nous détaillerons également ci-dessous (p. XX).

Bien qu'en vertu de « l'hypothèse de cohérence », le lecteur essaie de construire une représentation mentale cohérente aux niveaux local et global, cela ne signifie pas pour autant qu'il parvienne toujours à construire de manière définitive cette cohérence. Si le lecteur trouve le texte globalement incohérent, il se limitera à la recherche d'une cohérence locale, voire abandonnera toute recherche de cohérence, précisent Graesser et ses collègues (*Ibid.*)[222]. Aussi la construction de la cohérence globale se trouve-t-elle subordonnée à trois conditions : tout d'abord, le texte lu doit posséder des informations permettant la construction de cette cohérence globale ; le lecteur doit également disposer des connaissances nécessaires à la réalisation des inférences dites « thématiques » ; enfin, des intentions de lecture trop particulières ne doivent pas venir contrecarrer l'élaboration d'une telle cohérence[223].

2.2.3. La recherche d'explication

La troisième hypothèse, dite « hypothèse d'explication » ou « hypothèse explicative » (« the explanation assumption », Graesser, Millis et Zwaan, 1997, p. 13 ; Graesser, Singer et Trabasso, 1994, p. 372), est également en lien avec la construction de la cohérence de la représentation élaborée au cours de l'activité de compréhension. Un lecteur qui cherche à se représenter le texte comme un tout signifiant doit en effet s'efforcer d'expliquer « pourquoi tels évènements, actions ou états sont mentionnés dans le texte[224] » (Graesser, Singer et Trabasso,

[222] « When there is a breakdown in one or more of these conditions, the reader settles for local coherence or gives up trying to achieve any coherence at all » (Graesser, Singer et Trabasso, 1994, p. 378).
[223] « A globally coherent cognitive representation is successfully achieved when the following conditions are met : a) the textual features support global coherence, b) the reader has the prerequisite background knowledge, and c) the reader does not have a specific goal that prevents understanding of the material » (Graesser, Singer et Trabasso, 1994, p. 378).
[224] « The reader attempts to explain why actions, events, and states are mentioned in the text » (Graesser, Singer et Trabasso, 1994, p. 372).

1994, p. 372) ou « pourquoi l'auteur mentionne telle ou telle information particulière dans le texte[225] » (*Ibid.*, p. 379). Même si les explications que propose le lecteur sont fondées sur une conception naïve de la causalité, elles jouent néanmoins pour Graesser et ses collègues un rôle essentiel dans la compréhension des récits (*Ibid.*) : comprendre un récit de manière efficace consiste ainsi pour le lecteur à se demander pourquoi tel ou tel évènement, pourquoi telle ou telle information survient dans le texte plutôt que de répondre aux questions *Quoi ? Comment ? Où ? Quand ?*[226] Graesser et ses collaborateurs défendent donc l'idée selon laquelle la recherche de raisons est un principe régulateur essentiel pour mener à bien la compréhension d'un texte.

Produire des explications pour parachever la construction de la cohérence de la représentation du texte lu nécessite alors de faire appel à ses connaissances afin de réaliser des « inférences causales » et des « inférences liées au but principal » (cf. *infra*). Selon Graesser et son équipe de recherche (*Ibid.*), les actions ou évènements les plus faciles à expliquer sont ceux qui sont reliés à des actions ou des évènements mentionnés précédemment dans le texte qui font appel à des structures de connaissances prototypiques (comme boire un verre de vin dans un bar, exemple donné par Graesser). Le processus de compréhension s'interrompt lorsque survient dans le texte la mention d'un évènement inattendu, qui ne correspond plus cette fois à une structure de connaissances prototypique (comme boire un verre de vin dans une salle de classe, second exemple donné par Graesser, *sic*).

Ce type d'évènement inattendu demande certes au lecteur un temps de traitement plus long mais est finalement plus repérable et mémorisable qu'un évènement prévisible (*Ibid.*). D'une part, tout individu se montre en effet généralement plus attentif aux évènements qui se produisent de manière inattendue, car en raison de sa faculté adaptative, il tente alors de les expliquer pour mieux les intégrer. D'autre part, toujours d'après Graesser *et al.*, la recherche d'explication repose sur un fondement pragmatique[227] : le lecteur cherche pourquoi l'auteur a pris la peine de mentionner telle ou telle information, en vertu des maximes conversationnelles qui président à tout acte de communication (cf. Grice, 1979[228]). Ce que dit l'auteur est ainsi considéré comme nécessairement pertinent et important, en particulier toute information nouvelle. Dans un récit policier, expliquent ainsi Graesser *et al.* (1994, p. 379), le lecteur s'intéressera forcément à la mention de la présence d'une tâche de sang, celle-ci étant considérée comme un indice permettant d'expliquer un mystère.

Comme le résume Graesser *et al.* (*Ibid.*, p. 372), comprendre un texte consiste donc pour le lecteur à s'engager activement dans une recherche de sens, c'est-à-dire à construire un modèle de situation signifiant qui satisfasse ses intentions de lecture, qui soit cohérent et qui

[225] « Comprehenders attempt to explain [...] why the author explicitly mentions particular information in the message » (Graesser, Singer et Trabasso, 1994, p. 379).
[226] « Thus, comprehension is typically guided by why-questions rather than other types of questions (e.g., what-happens-next, how, where, or when) » (Graesser, Singer et Trabasso, 1994, p. 379).
[227] « A pragmatic level of explanation must also considered when readers comprehend explicit actions, events, and states in the text » (Graesser, Singer et Trabasso 1994, p. 379).
[228] Grice H-P. (1979). Logique et conversation. *Communications*, *30*, 57-72. doi: https://doi.org/10.3406/comm.1979.1446

rende raison de l'existence des actions et évènements racontés. C'est pourquoi Graesser et ses collaborateurs considèrent qu'une représentation ne possède pas trois niveaux comme l'a montré Kintsch, mais cinq : en plus du niveau de surface, de la base de texte et du modèle de situation, il faut en effet postuler que le lecteur construit une représentation à deux autres niveaux, le « niveau de la communication » et le « niveau du genre de texte »[229] (Graesser, Millis et Zwaan, 1997, p. 167). Le « niveau de la communication » concerne la relation qui s'établit entre l'auteur et le lecteur, le narrateur et le narrataire, au cours de l'activité de compréhension[230]. Cette relation est essentielle au sein du modèle constructionniste ; on peut même considérer qu'elle est à la base même du principe de « recherche de signification ». Le lecteur ne peut entamer activement une recherche de sens que s'il perçoit le texte comme étant foncièrement un acte de communication dans lequel quelqu'un s'est engagé à lui dire quelque chose qu'il lui appartient de reconstruire.

Le « niveau du genre de texte » est également fondamental. Graesser et ses collègues expliquent en effet qu'on comprend un texte différemment en fonction du genre auquel il appartient. Ils précisent ainsi qu'on ne comprendra pas un article de journal comme on comprendra une plaisanterie car les caractéristiques formelles et pragmatiques propres à chacun de ces genres sont particulières. Le genre est même un facteur qui oriente de manière décisive les buts que le lecteur se fixe comme nous l'avons mentionné plus haut.

Graesser et ses collègues soulignent que ces cinq niveaux interagissent au cours de l'activité de compréhension (Graesser, Millis et Zwaan, 1997, p. 168). Comme nous le verrons dans notre chapitre VI à suivre, les propositions didactiques anglo-saxonnes et françaises dans ce domaine, bien qu'elles revendiquent dans leur ensemble leur filiation avec le modèle constructionniste, ne vont néanmoins pas toutes accorder la même importance au genre du texte et aux relations auteur/lecteur telle que l'ont mise en exergue par Graesser et son équipe. Nous mettrons ainsi en évidence qu'une conception « modulaire » de l'enseignement des stratégies de lecture minore généralement l'importance du genre du texte, ignorant de fait la mise en évidence, par le modèle constructionniste, du rôle décisif que joue la prise en compte de l'appartenance générique au niveau des inférences mises en œuvre par le compreneur. Or, comme le montre J.-L. Dufays de son côté (1994/2010, p. 121), l'identification par le lecteur du genre du texte « précadre » sa compréhension dès le début de sa lecture. À nouveau, il semblerait que certaines propositions didactiques émanant des théories littéraires de la lecture soient plus proches de certains principes défendus par le modèle constructionniste de Graesser *et al.* que d'autres propositions d'origine psycho-cognitive, s'en inspirant pourtant directement. Ces premiers rapprochements entre domaine de la psychologie cognitive et domaine de la littérature laissent entrevoir qu'une solidarisation théorique et didactique des savoirs liés à la

[229] « In addition to these three levels of representation, psychologists normally acknowledge representations and processes at two other levels, which we call the communication level and the text genre level » (Graesser, Millis et Zwaan, 1997, p. 167).

[230] « Thus, the writer prepares the text to communicate ideas to readers (Nystrand 1986), and story narrators communicate episodes to narrates » (Graesser, Millis et Zwaan, 1997, p. 167).

compréhension et à l'interprétation, issus respectivement de chacune de ces disciplines, est sans aucun doute possible.

2.3.Le statut des inférences dans le modèle constructionniste

Comme nous l'avons évoqué à plusieurs reprises dans les pages précédentes, la recherche de sens nécessite de la part du lecteur de réaliser de nombreuses inférences afin de pallier, à l'aide de ses connaissances, ce que ne dit pas le texte explicitement. Cette notion d'inférences est capitale au sein du modèle constructionniste. Avant de présenter la typologie proposée par Graesser et ses collaborateurs, commençons par souligner que, si les premiers travaux anglo-saxons sur les inférences dans le domaine de la psychologie cognitive remontent aux années 1970 (Kintsch travaillant à cette question depuis 1974 par exemple[231]), les différents modèles théoriques de la compréhension ne proposent pas un classement uniforme des inférences ni ne parviennent à déterminer avec exactitude quelles inférences sont nécessaires pour construire une représentation cohérente du texte. Dans leur article de 1994, Graesser et ses collègues précisent qu'ils cherchent essentiellement pour leur part à distinguer les inférences se déroulant pendant l'activité de compréhension de celles qui sont réalisées après la lecture. Leur classification est donc bâtie sur cette distinction entre les inférences dites « on-line » et celles qui sont dites « off-line », comme nous allons le voir.

2.3.1. Différents types d'inférences

Graesser et ses collègues (1994) prennent appui sur un très bref apologue pour présenter leur classification d'inférences. Il s'agit d'un texte intitulé « How leisure came[232] » (« De l'origine du loisir », notre traduction) d'Ambrose Bierce, écrivain et journaliste américain de la fin du XIX^{e}, célèbre pour ses nouvelles teintées d'humour noir. Le texte choisi par Graesser en est tout à fait illustratif[233].

[231] Kintsch, W. (1974). *The representation of meaning in memory*. États-Unis : Erlbaum.
[232] La nouvelle est tirée du recueil *Fantastic Fables* (1899).
[233] On peut considérer que ce petit conte cruel de Bierce dépeint avec cynisme et détails sordides à l'appui les travers du capitalisme occidental triomphant de la fin du XIX^{e}. Le temps est certes de l'argent mais au péril de sa vue et de sa vie confortable…

Nous en proposons ici notre propre traduction[234] :

> Un homme, pour qui le temps était de l'argent et qui engloutissait rapidement son petit déjeuner afin de pouvoir attraper son train, avait appuyé son journal contre le sucrier et le lisait en mangeant précipitamment. Tout en hâte et en inattention, il s'enfonça une fourchette à cornichon dans l'œil droit et, lorsqu'il la retira, son œil s'arracha. L'achat de lunettes et les dépenses inutiles pour trouver une prothèse pour son œil droit le réduisirent bientôt à la pauvreté. Ainsi, l'homme, pour qui le temps était de l'argent, dut subvenir à ses besoins en pêchant sur le bout du quai (« How leisure came », Ambrose Bierce, cité par Graesser, Singer et Trabasso, 1994, p. 375).

Graesser et ses collaborateurs expliquent qu'un lecteur est potentiellement en mesure de réaliser treize classes d'inférences pour comprendre cet apologue (*Ibid.*)[235]. Ils présentent chacune à l'aide d'exemples précis tirés du texte d'A. Bierce, exemples que nous allons prendre le temps de détailler ici dans la mesure où un certain nombre de propositions didactiques françaises relevant du « modèle de la compréhension » s'en inspire abondamment.

La première classe dite *inférences référentielles* désigne les inférences que le lecteur réalise pour relier un mot à un élément textuel antérieur (mot ou phrase). Ces inférences référentielles désignent donc le traitement par le compreneur de toutes les reprises anaphoriques. La mise en œuvre de la seconde classe intitulée *inférences de structures de rôle* consiste pour le lecteur à attribuer un rôle particulier à un objet (un rôle agentiel, spatial, temporel…). Par exemple, le traitement du groupe prépositionnel « contre le sucrier » implique pour le lecteur de prendre en compte les informations spatiales qu'il délivre. La troisième classe, les *inférences causales*, peut amener le lecteur à déduire que la hâte et l'inattention manifestées par le personnage d'A. Bierce sont causées par sa négligence.

Mettre en œuvre la quatrième classe d'inférences revient pour le compreneur à cerner *les buts principaux* qui ont poussé les personnages à agir comme ils le font. La mésaventure du personnage de l'apologue est liée ainsi à sa motivation de travailler plus pour gagner plus… La cinquième classe représentée par les *inférences thématiques* concerne la mise en évidence du thème général du texte. L'apologue d'A. Bierce peut tout à fait illustrer le proverbe anglo-saxon suivant : « Travail hâté, travail gâché[236] ». La sixième classe d'inférences regroupe celles qui permettent d'identifier *les émotions et les réactions des personnages*. Ainsi, un lecteur de la mésaventure racontée par Bierce pourrait conclure que le personnage réduit à une telle pauvreté éprouve un grand désespoir.

---

[234] « A Man to Whom Time Was Money, and who was bolting his breakfast in order to catch a train, had leaned his newspaper against the sugar bowl and was reading as he ate. In his haste and abstraction he stuck a pickle-fork into his right eye, and on removing the fork the eye came with it. In buying spectacles the needless outlay for the right lens soon reduced him to poverty, and the Man to Whom Time Was Money had to sustain life by fishing from the end of a wharf » (« How leisure came », Ambrose Bierce, cité par Graesser, Singer et Trabasso, 1994, p. 375).

[235] « Type of inference : referential, case structure role assignment, causal antecedent, superordinate goal, thematic, character emotional reaction, causal consequence, instantiation of noun category, instrument, subordinate goal-action, state, emotion of reader, author's intent » (Graesser, Singer et Trabasso, 1994, p. 375).

[236] « Haste makes waste » (Graesser, Singer et Trabasso, 1994, p. 375). Littéralement la phrase signifie « La hâte produit le gâchis ».

La septième classe d'inférences, relative à l'identification des *relations cause/conséquence,* permet de comprendre que le personnage est devenu aveugle de son œil droit, même si ce détail n'est pas précisé explicitement dans le texte. La huitième classe, les inférences liées à *l'instanciation d'un nom*, consiste à déduire d'un nom générique le détail de l'activité qu'il désigne. Ainsi, un lecteur anglo-saxon imaginera que l'homme qui voulait gagner de l'argent mangeait des œufs et du bacon en guise de *breakfast*. Les *inférences instrumentales,* constituant la neuvième classe, permettent de se représenter précisément quels types d'objet ou quelles parties du corps sont utilisés par les personnages. Le personnage de Bierce pêche sans aucun doute en utilisant une canne et du fil. Lorsque le lecteur identifie *les buts secondaires* qui conduisent le personnage à réaliser telle ou telle action spécifique, il met en œuvre la dixième classe d'inférences présentée par Graesser et ses confrères ; on peut supposer ainsi que le personnage de Bierce a saisi sa fourchette et l'a portée à sa bouche pour ingérer son petit déjeuner. La onzième classe d'inférences concerne la description des *états* (les traits de caractère, les connaissances et les croyances des personnages ; les propriétés des objets ; la localisation spatiale) qui n'ont pas d'influence directe sur le sens général de l'intrigue. La fin de l'apologue pourrait conduire certains lecteurs à inférer par exemple que les pêcheurs sont pauvres ou qu'il y a un quai dans la ville, inférences qui ne modifient en rien la compréhension globale du message.

Les deux dernières classes d'inférences concernent *le lecteur* et *l'auteur*. La onzième regroupe en effet les inférences qui conduisent le lecteur à ressentir des *émotions* particulières. La plupart des lecteurs éprouveront sans doute du dégout en découvrant que l'œil du personnage reste planté sur sa fourchette… Un compreneur réalise des inférences appartenant à la douzième classe quand il recherche *les intentions de l'auteur*. Ce type d'inférences implique alors de considérer le texte comme un tout. Certains lecteurs verront peut-être derrière l'apologue « How leisure come » la volonté d'A. Bierce de « condamner les accros au travail » (« Bierce wants to lambaste workaholics », Graesser *et al*., 1994, p. 375).

Graesser et ses collègues précisent que leur ordre de présentation de ces treize classes d'inférences ne relève pas d'un choix arbitraire mais méthodologique (1994, p. 376). Les différents types d'inférences sont en effet présentés en fonction de l'importance que leur a accordée la recherche. Ainsi les inférences référentielles sont celles qui ont été le plus étudiées dans la littérature. *A contrario*, les inférences liées à l'auteur ont suscité, selon Graesser, peu d'intérêt scientifique jusqu'alors dans le domaine de la psychologie cognitive[237]. Les chercheurs constructionnistes ajoutent qu'il ne faut pas confondre néanmoins cet ordre proposé par la recherche avec celui qui a cours réellement lors de l'activité de compréhension.

[237] « Referential inferences (class 1) have received the most attention, whereas inferences about author's intent and attitude (class 13) have received the least attention » (Graesser, Singer et Trabasso, 1994, p. 375).

2.3.2. Des inférences nécessaires et des inférences non nécessaires

Si, en théorie, on peut postuler que l'esprit humain est en mesure de construire un modèle de situation qui ressemblerait à un film extrêmement précis, tenant compte des états mentaux des personnages et des relations engagées entre l'auteur du texte et son lecteur[238], Graesser, Millis et Zwaan (1997, p. 181) précisent néanmoins qu'un lecteur ne peut pas mettre en œuvre lors de l'activité de compréhension tous les types d'inférences potentiellement réalisables en théorie. La mémoire de travail du compreneur se caractérise en effet par des ressources limitées et le temps de lecture ne suffirait pas en lui-même à réaliser toutes les inférences possibles. C'est pourquoi les tenants du modèle constructionniste distinguent les inférences nécessairement mises en œuvre lors de l'activité de compréhension, les inférences « on-line », de celles qui, potentiellement, pourraient être réalisées après la lecture, les inférences « off-line ».

Les inférences nécessairement mises en œuvre lors de la compréhension concernent la construction de la cohérence locale et globale du texte ainsi que la recherche des raisons permettant d'expliquer la survenue de tel évènement, action ou décision, c'est-à-dire les six premières classes d'inférences présentées ci-dessus, à savoir les *inférences référentielles*, les *inférences de structures de rôle*, les *inférences causales*, les *inférences liées aux buts principaux*, les *inférences thématiques* et enfin celles *liées aux émotions des personnages*.

Les sept autres types d'inférences, c'est-à-dire les inférences « off-line », peuvent se rassembler en deux sous-groupes, les *inférences élaboratives* et les *inférences pragmatiques*[239] (Graesser *et al*., 1994, p. 375-376). Les inférences élaboratives ne sont pas nécessaires pour construire la cohérence du texte ; quant aux inférences pragmatiques, elles concernent les relations tissées entre l'auteur du texte et son lecteur. Nous proposons alors à suivre sous forme tabulaire un classement personnel des treize classes d'inférences proposées par Graesser et ses collaborateurs (*Ibid*.) permettant de mettre en avant leur degré de nécessité en fonction des trois principes fondant le modèle constructionniste (la recherche de cohérence, la recherche d'explication et la satisfaction des buts du lecteur).

[238] « In essence, the mind would construct a high-resolution mental videotape of the situation model, along with details about the mental states of characters and the communicative exchange between the writer and reader » (Graesser, Millis et Zwaan, 1997, p. 181).

[239] « Classes 7 through 11 are elaborative inferences that are not needed for establishing coherent explanatory meaning representations. Classes 12 et 13 address the pragmatic communicative exchange between reader and author » (Graesser *et al*., 1994, p. 376).

Tableau 4 - Typologie des inférences selon la théorie constructionniste

	4 groupes d'inférences	13 classes ou types d'inférences	Principes du modèle constructionniste
Inférences *on-line* (Inférences générées *pendant* le processus de compréhension)	**Inférences de cohérence** (cohérence locale/ cohérence globale)	1. Référentielles	. Recherche de cohérence . Recherche d'explication . Satisfaction des buts du lecteur (buts par défaut ou buts liés au genre)
		2. Structures de rôle	
		3. Inférences causales	
		4. Buts principaux	
		5. Thématiques	
		6. Émotions des personnages	
	Inférences explicatives	3. Inférences causales	
		4. Buts principaux	
Inférences *off-line* (Inférences générées *après* la lecture)	**Inférences élaboratives**	7. Relations cause/ conséquence	. Satisfaction des buts du lecteur spécifiques
		8. Liées à l'instanciation d'un nom	
		9. Instrumentales	
		10. Buts secondaires	
		11. États	
	Inférences pragmatiques	12. Émotions du lecteur	
		13. Intentions de l'auteur	

Même s'il existe une différence fondamentale entre les inférences « on-line » et « off-line » en fonction de leur degré de nécessité, Graesser *et al*. (*Ibid*.) précisent cependant qu'il n'existe pas une frontière nette entre les deux ; il faut plutôt penser leur relation en termes de *continuum*[240]. Certains lecteurs, en fonction de leurs compétences et de leurs buts ainsi qu'en fonction de la nature même du texte et de la tâche de compréhension, réalisent peut-être certaines inférences en ligne que d'autres ne réaliseront pas.

2.3.3. Une mise en œuvre stratégique des inférences

Graesser, en vertu du principe de « recherche de signification », fondement premier de la théorie constructionniste de la compréhension, explique qu'il faut rompre avec l'idée qu'un texte se comprend facilement (2007, p. 4). Même après plusieurs années d'enseignement, les lecteurs peinent encore à être pleinement compétents ; c'est pourquoi l'on peut considérer que

[240] « There undoubtedly is probabilistic continuum between on-line and off-line » (Graesser, Singer et Trabasso, 1994, p. 376).

l'acquisition de stratégies efficientes de compréhension est la « mission de toute une vie (*sic*)[241] » (Graesser, 2007, p. 5) !

Selon la théorie constructionniste, la compréhension approfondie d'un texte nécessite donc de la part du lecteur la « mise en œuvre de stratégies délibérées, conscientes, demandant du temps et des efforts », en particulier lorsqu'il s'aperçoit d'une difficulté pour construire une représentation pleinement signifiante du texte qu'il est en train de lire[242] (*Ibid*., p. 4). Ces stratégies consistent alors à mettre en œuvre des inférences afin de pouvoir relier de manière cohérente les différentes idées du texte, de faire preuve de distance critique et de rechercher quelles peuvent être les intentions de l'auteur[243] (*Ibid*.). Ainsi, contrairement au second modèle proposé par Kinstch et auquel pourtant les psychologues constructionnistes se réfèrent à de nombreuses reprises, la compréhension est envisagée par Graesser comme une activité résolument stratégique[244] : le lecteur régule les inférences qu'il met en œuvre pour construire un modèle de situation cohérent représentant le texte lu de telle sorte que ces inférences lui permettent d'expliquer *in fine* pourquoi tel évènement s'y déroule et pourquoi l'auteur a pris soin de le mettre en évidence[245] (*Ibid*., p. 8). Les inférences « on-line », même si elles sont mises en œuvre au cours même de la compréhension, relèvent ainsi d'une volonté délibérée du compreneur de faire appel à ses connaissances pour pallier ce que le texte ne dit pas explicitement.

Certes, comme le soulignait Kintsch, en suivant les promoteurs de l'hypothèse minimaliste, une réalisation stratégique de processus inférentiels « en ligne » est particulièrement couteuse d'un point de vue cognitif, ce qu'accorde Graesser (*Ibid*., p. 5). Mais, selon ce psychologue américain, s'entrainer à mettre en œuvre ces inférences de manière stratégique va justement réduire le cout des ressources cognitives devant être mobilisées par le lecteur au cours de l'activité de compréhension. L'enseignement des stratégies est donc une nécessité incontournable, mais, précise Graesser (*Ibid*., p. 6 ; p. 10 ; p. 19), il faut apprendre aux élèves à les mettre en œuvre en fonction du texte lu et du domaine de connaissances convoqué[246]. Graesser déplore en effet que, la plupart du temps, cet enseignement ait été

[241] « Acquisition of better strategies of reading comprehension may best be viewed as a lifelong mission » (Graesser, 2007, p. 5).
[242] « A successful reader implements deliberate, conscious, effortful, time-consuming strategies to repair or circumvent a reading component that is not intact » (Graesser, 2007, p. 4).
[243] « Deep comprehension requires inferences, linking ideas coherently, scrutinizing the validity of claims with a critical stance, and sometimes understanding the motives of authors » (Graesser, 2007, p. 4).
[244] « Strategies play a prominent role in the constructionist theoretical framework » (Graesser, 2007, p. 13). (« Les stratégies jouent un rôle de premier plan selon le modèle constructionniste ». Notre traduction).
[245] « According to the constructivist theory of text comprehension (Graesser, Singer & Trabasso. 1994; Magliano, Trabasso & Graesser, 1999), for example, readers are encouraged to explain the meaning of the text content by generating causes of events, justifications of claims, and other content that explains why events in the text occur and why the author bothers to mention something » (Graesser, 2007, p. 8).
[246] « The reading comprehension strategies I have in mind are intimately connected with substantive content, not detached. The comprehension strategies addressed in this book are sensitive, to varying degrees, to the content expressed in the text and sometimes to the type of subject matter knowledge associated with the text » (Graesser, 2007, p. 6). (« Les stratégies de compréhension à la lecture auxquelles je pense sont intimement liées au contenu substantiel du texte, elles n'en sont pas détachées. Les stratégies de compréhension abordées dans ce livre sont

dispensé de manière mécanique[247] sans apprendre aux élèves qu'on ne réalise pas les mêmes inférences quand on lit une histoire ou une notice de bricolage (*sic*). Nous reviendrons sur ce point dans notre chapitre VI à suivre quand nous confronterons conception « modulaire » et conception « multi-intégrée » de l'enseignement des stratégies de compréhension (les qualificatifs sont de Goigoux et Cèbe), seconde conception qui nous semble plus pertinente – notamment pour penser épistémologiquement une solidarisation des savoirs à enseigner en matière de compréhension et d'interprétation, prenant en compte les différents apports issus de domaines scientifiques à priori hétérogènes.

2.4.Des éléments empiriques en faveur du modèle constructionniste

Les partisans de la théorie constructionniste (Graesser *et al*., 1994, p. 385) soulignent combien il est difficile d'un point de vue méthodologique de mettre sur pied des expérimentations permettant de mesurer si le lecteur réalise des inférences « on-line » et lesquelles il réalise précisément. Néanmoins, Graesser et ses différentes équipes font référence à des données empiriques semblant valider leur modèle. Ils font ainsi référence à plusieurs études (*Ibid*., p. 386) entérinant le fait que les lecteurs génèrent effectivement lors de l'activité de compréhension les inférences de type 1 à 6 (soit les inférences référentielles, les inférences de structures de rôle, les inférences causales, les inférences liées aux buts principaux et les inférences thématiques ainsi que les inférences en lien avec les émotions des personnages).

Deux exemples en particulier, repris dans les travaux français (cf. M. Bianco, 2015 ; N. Blanc, 2010), permettent à Graesser et ses collègues (1994) de mettre en évidence comment les lecteurs s'attachent à construire à la cohérence globale du texte et de sa représentation en lien avec le but principal visé par le personnage. Le premier exemple repose sur un test basé sur un texte composé de six phrases (*Ibid*., p. 387, notre traduction) :

sensibles, à des degrés divers, au contenu exprimé dans le texte et parfois au type de connaissances associées au texte ». Notre traduction).

[247] « The notion of comprehension strategies has pressed some buttons in the education community because teachers have mechanically applied the strategies. There is liability in having readers apply strategies that are not properly tuned to context. Imagine what the consequences would be if children applied compare/contrast rhetorical structures (see chap. 8, this volume) to every text they read. That would not work well for stories and equipment assembly manuals » (Graesser, 2007, p. 19). (« La notion de stratégies de compréhension a interpellé la communauté éducative car les enseignants les ont appliquées mécaniquement. Il existe un risque à ce que les lecteurs appliquent des stratégies inadéquates au contexte. Imaginez quelles seraient les conséquences si les enfants appliquaient les mêmes structures rhétoriques de comparaison/contraste (voir chap. 8, ce volume) à chaque texte lu. Cela ne fonctionnerait pas bien pour les histoires et les manuels de bricolage ». Notre traduction).

a. Valérie est partie de bonne heure pour se rendre à la fête d'anniversaire. (*Phrase destinée à tester la construction de la cohérence globale*)

a'. Valérie est partie de bonne heure de la fête d'anniversaire. (*Phrase donnée au groupe témoin*)

b. Elle a vérifié le contenu de son sac à main.

c. Elle a reculé dans l'allée pour partir de chez elle.

d. Elle a roulé en direction de l'autoroute nord.

e. Elle est sortie à Antelope Drive.

f. Elle a passé une heure à faire les magasins dans le centre commercial.

À la suite de la lecture de ce texte, la question suivante a été posée à l'ensemble des candidats faisant partie de l'expérimentation menée par l'équipe de recherche de Graesser : fait-on des cadeaux pour un anniversaire ? Puis a été mesuré le temps de réponse du groupe soumis au test comportant la phrase *a* au temps de réponse du groupe témoin disposant de la phrase *a'*. L'hypothèse de Graesser et ses collègues est la suivante : répondre au test présuppose de mettre en relation les phrases *a* et *f* pour construire la cohérence globale du texte et de sa représentation. Or, la construction de cette cohérence globale ne peut être assurée seule par un « chevauchement d'arguments ». En effet, à la lecture de la phrase *f*, la phrase *a* n'est plus stockée en mémoire de travail, ce qui implique donc de la part du compreneur de ne pas se limiter à la construction de la cohérence locale (comme le supposerait l'hypothèse minimaliste) mais d'engager stratégiquement la mise en œuvre d'inférences permettant de comprendre pourquoi le personnage passe une heure à faire les magasins. Le groupe témoin devrait donc rencontrer plus de difficulté à répondre à la question puisqu'il n'a pas lu la phrase *a*. Les résultats du test montrent que le temps de réponse des candidats ayant lu le texte comportant la phrase *a* est effectivement bien plus rapide, confirmant alors que le lecteur s'engage dans une recherche de cohérence globale du texte quand la cohérence locale ne suffit pas à le rendre signifiant.

Le second test présenté par Graesser et ses collaborateurs (*Ibid.*, p. 388) prend appui sur un texte décliné selon deux versions différentes. Dans la première version, un personnage appelé Jimmy souhaite s'acheter un vélo ; sa mère n'ayant pas les moyens de lui en offrir un, le jeune homme trouve un petit *job* et, grâce à l'argent gagné, peut finalement se l'acheter. Dans la seconde version, le même Jimmy souhaite s'acheter un vélo et sa mère lui en offre un. Le texte se poursuit en racontant que Jimmy trouve un petit *job* et, grâce à l'argent gagné, va s'acheter un ballon de basket. Les chercheurs postulent que le texte 1 sera lu plus rapidement que le texte 2 car la cohérence globale du premier texte est bien plus facile à reconstruire : en effet, le but principal du personnage est aisément identifiable contrairement à la version 2 beaucoup plus décousue. Les différents tests réalisés vont confirmer cette hypothèse. La recherche de cohérence, premier principe sur lequel se base la recherche de sens chère aux tenants du constructionnisme, semble donc validée par plusieurs données expérimentales.

Dans son article de 1997, Graesser en collaboration avec Millis et Zwaan apporte d'autres éléments empiriques en faveur de sa classification distinguant les inférences « on-line » et « off-line ». Prenant appui sur un très bref énoncé de deux phrases (« The dragon was dragging off the girl. A hero came and fought the dragon ») [248], Graesser *et al.* (1997, p. 181) expliquent que le lecteur pourrait potentiellement mettre en œuvre cinq types d'inférences pour le comprendre. Il pourrait en effet identifier le but principal du héros (sauver la jeune fille, inférence de type 4 permettant d'assurer la recherche de cohérence globale et d'explication) comme un but plus secondaire (se servir d'une arme pour combattre le dragon, inférence élaborative de type 10), réaliser également des inférences causales (la frayeur de la jeune fille serait un signe pour le héros qu'il doit intervenir, inférence de type 3 permettant d'assurer la recherche de cohérence locale et d'explication), des inférences liées aux relations cause/conséquence (le héros épouse la jeune fille, inférence élaborative de type 7) et des inférences liées aux états des personnages (le dragon a des écailles, inférence élaborative de type 11). Les expérimentations mises en œuvre relativement à cet énoncé, basées sur les auto-explicitations des candidats, montrent (*Ibid.*, p. 183) que les lecteurs réalisent au cours de l'activité de compréhension uniquement les inférences causales et les inférences liées au but principal du personnage ; aucune des trois inférences élaboratives mentionnées ci-dessus n'est mise en œuvre, ce qui atteste qu'il s'agit bien d'inférences « off-line » non nécessaires contrairement aux inférences explicatives.

La dimension stratégique de l'activité de compréhension apparait également confirmée par plusieurs expériences. L'article de Magliano, Trabasso et Graesser (1999, p. 625) fait état de résultats montrant que les stratégies choisies par les lecteurs influencent non seulement les inférences qu'ils réalisent mais également le choix des informations textuelles à partir desquelles ils mettent en œuvre ces mêmes inférences[249].

Si de nombreuses données expérimentales viennent confirmer que les six premières classes d'inférences se réalisent bien en ligne en vertu des principes de recherche et d'explication qui fondent leur modèle, Graesser et ses collègues (1994, p. 382-383) regrettent néanmoins que les inférences pragmatiques (inférences de types 12 et 13), basées sur la relation entre l'auteur et le lecteur, ne bénéficient pas d'études qui rendraient compte de la manière dont le compreneur les met en œuvre. Le principe de « satisfaction des buts du lecteur », malgré l'importance théorique que lui accorde Graesser (les quatre articles cités dans cette partie y font référence), est donc celui qui reste le moins étudié au sein du modèle constructionniste. Graesser *et al.* expriment également un autre regret dans leur chapitre en date de 2015 (p. 300) : ils ne sont pas encore parvenus, faute de temps, dans le cadre de leur modèle, à montrer expérimentalement les différences existant entre les inférences mobilisées pour comprendre un texte narratif et celles qui concernent un texte scientifique.

[248] « Le dragon se précipita pour enlever la jeune fille. Un héros survint alors et combattit le dragon » (Graesser, Millis et Zwaan, 1997, p. 181, notre traduction).
[249] « Strategic processing affects not only which kind of inferences occur but also which kind of information is used to make those inferences » (Magliano, Trabasso et Graesser., 1999, p. 625).

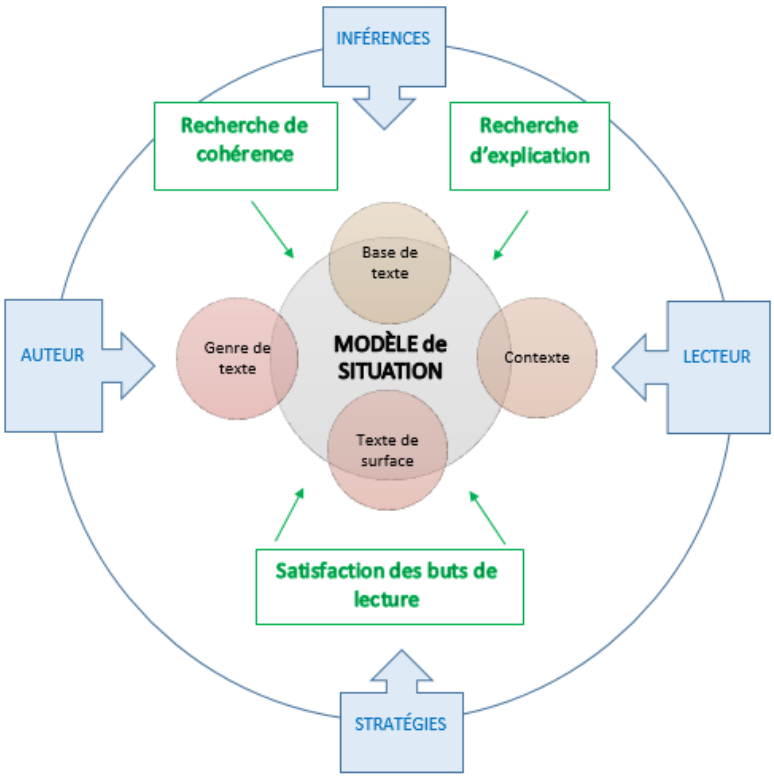
2.5.Proposition de schématisation du modèle constructionniste de la compréhension

Comme nous l'avons montré dans cette partie, le modèle constructionniste s'inscrit en partie dans la lignée des travaux de Kintsch dans la mesure où la compréhension est envisagée comme un processus visant la construction d'une représentation multiniveaux du texte lu. Aux trois niveaux postulés par Kintsch, la surface de texte, la base de texte et le modèle de situation, Graesser et ses collaborateurs ajoutent néanmoins deux autres dimensions de la représentation, un niveau pragmatique et un niveau lié au genre du texte.

La construction de cette représentation multiniveaux n'est possible que si le lecteur s'engage dans une recherche active et stratégique de signification, fondée sur trois principes : la satisfaction des buts du lecteur, la recherche de cohérence et la recherche d'explication. En effet, une compréhension réussie doit aboutir, selon la théorie constructionniste, à l'élaboration d'une représentation cohérente qui puisse à la fois rendre compte de la nécessité interne du texte (pourquoi tel évènement ou telle action ont eu lieu et pourquoi l'auteur a pris la peine de les mettre en valeur) et satisfaire les intentions du compreneur.

Cette recherche de signification régule l'activité de compréhension tout au long de son déroulement : le lecteur s'efforce de reconstruire le sens visé par l'auteur au-delà même de ce que dit explicitement le texte. C'est pourquoi il fait appel à ses connaissances pour réaliser des inférences en ligne lui permettant de combler l'implicite du texte. La compréhension est donc envisagée comme une activité hautement stratégique : le lecteur doit repérer toute rupture dans la cohérence de la représentation qu'il est en train de construire et mettre alors en œuvre les stratégies inférentielles adéquates. Le recours à de telles stratégies est certes couteux en énergie cognitive, en particulier dans les premiers temps de l'enseignement de la compréhension, mais la théorie constructionniste fait le pari d'une automatisation de plus en plus efficace des traitements inférentiels à mettre en œuvre par le lecteur au fur et à mesure de ses apprentissages. Nous proposons de synthétiser l'ensemble de ces éléments théoriques défendus par le modèle constructionniste à l'aide de la schématisation suivante :

Figure 7 - Proposition de schématisation du modèle constructionniste de la compréhension



En ajoutant deux niveaux à l'élaboration de la représentation, les auteurs constructionnistes mettent donc la focale sur la relation qui s'établit entre l'auteur et le lecteur via le genre du texte. Le genre est en effet conçu comme un cadre qui va influencer à la fois la manière dont l'auteur va construire et mettre en valeur certaines informations textuelles et celle dont le lecteur va mettre en œuvre des stratégies inférentielles pour construire une représentation pleinement signifiante du texte lu.

La théorie constructionniste postule que la recherche de cohérence ne peut se limiter à la dimension locale du texte mais nécessite l'engagement du lecteur dans la réalisation d'inférences causales, d'inférences thématiques et d'inférences liées à l'identification des buts et des émotions des personnages qui seules permettent de saisir le texte comme un tout. Ce postulat est également à la base du modèle d'indexage d'évènements de Rolf A. Zwaan et de ses collaborateurs (1998, 1999), modèle qui a beaucoup influencé certaines recherches françaises menées en psychologie par N. Blanc et ses collègues notamment (2001, 2002, 2009, 2015). Nous allons donc clore dans la troisième sous-partie à suivre notre présentation des modèles cognitivistes de la compréhension avec ce modèle d'indexage d'évènements, car ce dernier met en avant des éléments qui vont être considérés comme décisifs pour l'enseignement-apprentissage de la compréhension et de l'interprétation, qu'il s'agisse des propositions didactiques en lien avec la psychologie cognitive ou celles liées à la lecture littéraire de récits. Par ex., C. Tauveron (1999, 2001, 2014) ou M. Fabre (1989, 1999, 2016)

présentent l'identification des personnages, de leurs motivations et de leurs relations comme une *condition* essentielle (au sens de la problématisation) pour construire à la fois cognitivement et axiologiquement le sens du texte lu.

3. Le modèle d'indexage d'évènements

La thèse centrale défendue par le modèle d'indexage d'évènements (« The event-indexing model ») consiste à affirmer que l'individu, à la lecture d'un texte narratif, s'engage dans la construction d'un modèle de situation qui nécessite d'identifier quels sont les personnages impliqués dans le récit, ce qui leur arrive et pourquoi, quels sont leurs buts et comment ils les atteignent, tout ceci dans un cadre spatio-temporel défini[250] (Zwaan, 1999, p. 196-197).

Zwaan, Langston et Graesser[251] avaient proposé dès 1995 une première version du modèle d'indexage d'évènements, modèle qui est plus restrictif que ceux proposés par Kintsch et Graesser (détaillés dans les sous-parties précédentes) car il est construit spécifiquement pour rendre compte de la compréhension des textes narratifs. Zwaan précise le modèle à l'aide d'une seconde version présentée en 1998 dans un article intitulé « Situations models in language comprehension and memory » en collaboration avec G. A. Radvansky. C'est cet article qui va nous servir principalement de support à notre présentation du modèle d'indexage d'évènements.

Deux chapitres d'ouvrages datés tous deux de 1999 vont également nous aider à enrichir notre description de cette théorie de la compréhension : tout d'abord, un chapitre rédigé en 1999 par Zwaan et intitulé « Five dimensions of narrative comprehension : The Event-Indexing Model », dans lequel l'auteur revient sur les principes du modèle d'indexage d'évènements ; ensuite, un chapitre écrit de concert par Magliano, Zwaan et Graesser et intitulé « The role of situational in narrative understanding », qui permet aux chercheurs de proposer une typologie des inférences et de présenter un certain nombre de données expérimentales en lien avec leur théorie. Nous allons donc présenter désormais les principes essentiels de ce troisième modèle théorique de la compréhension en précisant d'emblée pour chacun de ces principes les éléments empiriques qui semblent les attester.

[250] « A central assumption of this model is that the main purpose of constructing a situation model is to monitor what characters are involved in a story, what is happening to them, what their goals are, and how they are achieving those goals, all within a narrative time and space » (Zwaan, 1999, p. 196-197).

[251] Zwaan, R.-A., Langston, M.-C. et Graesser, A.-C. (1995). The construction of situation models in narrative comprehension: An event-indexing model. *Psychological Science*, *6*(5), 292-297. doi: 10.1111/j.1467-9280.1995.tb00513.x

3.1.Un modèle en accord avec les travaux de Kintsch et de Graesser

Le modèle d'indexage d'évènements revendique très explicitement son inscription dans la veine des travaux de Kintsch. Magliano, Zwaan et Graesser (1999, p. 196), par exemple, font référence à son ouvrage *Strategies of Discourse Comprehension* paru en 1983 en le qualifiant de « seminal book[252] ». De même, Zwaan collabore directement avec Graesser, un des fondateurs de la théorie constructionniste, pour définir son modèle d'indexage d'évènements, et ce dès sa première version en 1995. En accord avec la théorie constructionniste, le modèle d'indexage d'évènements postule en effet que la compréhension réussie d'un texte consiste à en construire un modèle de situation cohérent, construction qui engage nécessairement le lecteur dans une recherche active de signification.

3.1.1. Le modèle de situation : une construction absolument nécessaire

Dans leur article de 1998, Zwaan et Radvansky présentent la notion de modèle de situation introduite par Kintsch et van Dijk comme révolutionnaire : selon eux, cette notion a radicalement transformé la manière d'envisager le rôle du langage et de la compréhension (*Ibid*., p. 162). En effet, avant les années 1980, la compréhension était définie comme la construction et la récupération en mémoire du texte lui-même. Suite aux travaux de Kintsch et van Dijk, la recherche en psychologie cognitive va infléchir cette conception de la compréhension : on considère désormais que « les lecteurs ne construisent pas uniquement l'essentiel du contenu explicite du texte mais également une représentation de la situation décrite par le texte[253] » (Magliano, Zwaan et Graesser, 1999, p. 196, notre traduction).

Zwaan et Radvansky insistent dans leur article sur les raisons pour lesquelles postuler la construction par le lecteur d'un modèle de situation est autant nécessaire pour fonder une théorie de la compréhension. La première raison évoquée tient à la cohérence de la représentation construite par le lecteur (1998, p. 163-164). Le simple fait de relier des phrases adjacentes ne produit pas en soi une représentation cohérente ; c'est donc la construction d'un modèle de situation qui permet de construire le texte lu comme un tout. Les deux chercheurs font référence à des données empiriques en faveur de ce principe. Certaines expérimentations ont permis par exemple de mettre en valeur l'importance du modèle de situation sur la reconnaissance des mots. En effet, la vitesse à laquelle le dernier mot d'une phrase est identifié dépend plutôt de la manière dont la représentation sémantique de ce mot va pouvoir être intégrée dans le modèle de situation en cours de construction que de la manière dont ce mot est relié lexicalement aux mots précédents.

La seconde raison (*Ibid*.) est liée aux similitudes de performance de compréhension quel que soit le *medium* utilisé : selon le modèle d'indexage d'évènements, nous avons la même

[252] « Ouvrage essentiel, fondateur » (Notre traduction).
[253] « Van Dijk and Kintsch argued that readers not only construct a representation for the gist of the explicit text, but also a representation for the situation described in the text » (Magliano, Zwaan et Graesser, 1999, p. 196).

compréhension d'un évènement que nous le lisions dans un journal papier ou que nous le découvrions dans un journal télévisé, ce qui implique donc que nous en avons construit un modèle de situation identique et que les compétences cognitives mises en œuvre sont indépendantes du canal de présentation de cet évènement. Nous verrons plus loin dans notre chapitre VI à suivre que les recommandations didactiques des chercheurs français en lien avec le domaine de la psychologie cognitive divergent sur ce point, certains auteurs pensant au contraire que la nature du *medium* utilisé influence directement les processus cognitifs impliqués dans la compréhension ; la compréhension d'un texte écrit (qu'il soit lu ou entendu) nécessiterait des compétences plus complexes que celles qui sont impliquées dans la compréhension d'une conversation ordinaire (cf. la critique du « modèle simple de la lecture » par Goigoux et Cèbe, 2007, 2015).

Il existe par ailleurs des différences de performance en termes de compréhension qui ne peuvent pas s'expliquer uniquement par des différences d'habiletés verbales. Telle est la troisième raison invoquée par Zwaan et Radvansky (*Ibid*.) pour postuler que la compréhension nécessite la construction d'un modèle de situation. Pour défendre ce principe, les deux auteurs font référence à une étude expérimentale qui montre que des élèves d'un niveau scolaire moins élevé font cependant preuve de meilleures performances de compréhension par rapport à des élèves de niveau scolaire supérieur, et ce grâce à leur expertise dans le domaine de connaissances concerné par le texte lu. Comment expliquer ce résultat ? Selon Zwaan et Radvansky (*Ibid*., p.165), les élèves possédant davantage de connaissances sur le thème abordé par le texte compensent leurs difficultés en termes de compétences verbales car ils ont accès directement au modèle de la situation évoquée par le texte. En effet, ils l'ont déjà stocké en mémoire tandis que les élèves de niveau supérieur en termes scolaires ont besoin de construire entièrement le modèle de situation. Les concepteurs du modèle d'indexage d'évènements mettent donc ici en avant, comme leurs prédécesseurs (Kintsch et van Dijk, Graesser *et al*.), le rôle essentiel des connaissances dans le processus de compréhension.

Zwaan et Radvansky (*Ibid*.) évoquent deux autres raisons pour défendre la nécessité pour les lecteurs de construire un modèle de situation afin d'aboutir à une compréhension pleine et entière de ce qu'ils lisent. D'une part, la traduction d'un texte en langue étrangère implique plus que la traduction de chaque mot pris séparément, notamment pour les proverbes ou les expressions lexicalisées. Ainsi la traduction d'un texte d'une langue à une autre implique de la part du traducteur d'avoir construit un modèle de la situation qui y est évoquée. D'autre part, comment expliquer qu'un lecteur puisse intégrer en un tout unifié des connaissances découvertes dans différents documents de nature hétérogène ? Cela n'est possible que parce que le lecteur a construit un modèle de la situation qui lui permet d'assembler toutes les informations récoltées (cf. Rouet et Tricot, 1998).

Ainsi, même si construire un modèle de situation n'est pas forcément nécessaire pour toutes les tâches de traitement impliquant le langage (*Ibid*.), toute tâche de compréhension

implique une telle construction comme le postule le modèle d'indexage d'évènements dans la lignée des travaux initiés par Kintsch.

3.1.2. Un lecteur engagé dans une recherche explicative de sens

Selon le modèle d'indexage d'évènements, « la tâche de compréhension partage des caractéristiques avec la situation de résolution de problème[254] » (*Ibid.*, p. 172, notre traduction). Aussi, quand un individu lit un évènement, essaie-t-il de l'expliquer en prenant appui sur une triple source d'informations : les informations présentes dans la phrase précédente, celles qui proviennent de la représentation mentale en cours de construction et stockée en mémoire à long terme ainsi que celles qui sont issues de ses propres connaissances. Le modèle d'indexage d'évènements envisage donc l'activité de compréhension comme étant essentiellement guidée par un processus explicatif, une recherche active de raisons, comme le mettait déjà en avant la théorie constructionniste de Graesser et ses collaborateurs. Au même titre que Graesser *et al.*, Zwaan et Radvansky (*Ibid.*) accordent ainsi une place centrale dans leur modèle à la réalisation des inférences causales ou explicatives sur lesquelles nous reviendrons un peu plus loin.

D'après le modèle d'indexage d'évènements qui revendique explicitement sa filiation avec la théorie constructionniste, le lecteur tisse en effet des liens de causalité entre des évènements qui ne sont pas nécessairement adjacents dans le texte car il est animé par une volonté de construire une cohérence beaucoup plus globale en vertu du principe de « recherche de signification » (*Ibid.*). Nous allons donc constater sans surprise, en abordant dans la partie à suivre l'aspect multidimensionnel de la compréhension, que la causalité et les buts des personnages constituent « la chair » du modèle de situation, selon les mots mêmes de Zwaan et Radvansky (« protagonists and objects form the "meat" of situation models », *Ibid.*, p. 173, notre traduction).

3.2.Une compréhension multidimensionnelle

Magliano, Zwaan et Graesser (1999, p. 196) soulignent qu'une conséquence directe de la nouvelle conception de la compréhension proposée par Kintsch et van Dijk, grâce à la conceptualisation de la notion de modèle de situation, consiste à postuler l'existence d'une analogie entre le « vrai » monde et le monde décrit par le texte. En vertu de cette analogie, le lecteur comprend les évènements décrits par le texte comme étant reliés causalement dans un cadre spatiotemporel précis comme il le fait pour comprendre les évènements de la vie de tous les jours[255]. C'est pourquoi Zwaan et ses collègues vont considérer que les évènements décrits dans un texte narratif sont les éléments centraux des modèles de situation comme l'indique

[254] « Text comprehension shares features with problem solving » (Zwaan et Radvansky, 1998, p. 172).
[255] « Narrative events are understood as being causally linked within a narrative time and space, much like the manner in which we understand events in the real world » (Magliano, Zwaan et Graesser, 1999, p. 196).

l'appellation même de leur théorie (Zwaan, 1999, p. 94[256]). Plus précisément, Zwaan *et al.* postulent que ces évènements seraient connectés dans la mémoire du lecteur sur cinq dimensions : le temps, l'espace, la causalité, la motivation et les protagonistes ou personnages[257]. Le lecteur parvient donc à construire un modèle de situation cohérent quand l'évènement en cours de traitement se déroule dans le même cadre spatio-temporel, s'inscrit sur la même chaine causale, implique les mêmes protagonistes et participe au même objectif général que les évènements décrits antérieurement dans le texte.

Selon cette perspective, dès le début de la construction du modèle de situation, le lecteur construit en mémoire cinq « indices » (« indexes », Zwaan et Radvansky, 1998, p. 167), un pour chaque dimension afin de se représenter non seulement le cadre spatio-temporel de la situation évoquée mais également les personnages impliqués, leurs buts et les évènements[258]. À chaque action ou nouvel évènement rencontré, le lecteur actualise les indices situationnels concernés tout en les connectant les uns aux autres au sein de la représentation. La définition donnée par le Centre National de Ressources Textuelles et Linguistiques du verbe *indexer* peut venir éclairer la notion centrale et éponyme du modèle proposé par Zwaan et ses confrères. *Indexer* un document selon le CNRTL consiste en effet à lui attribuer « une liste de descripteurs représentant sous une forme codifiée le contenu informatif du document et permettant de le retrouver au cours d'une recherche ultérieure[259] ». Ainsi, selon Zwaan et *al.*, on peut considérer que chacune des dimensions permettant de définir un évènement « fonctionne » comme un fichier dans lequel le lecteur regroupe des éléments informatifs qui restent disponibles en mémoire grâce à leur mise à jour tout au long de l'activité de compréhension.

Zwaan et Radvansky expliquent que la reconnaissance de la nature multidimensionnelle de la compréhension n'est pas une spécificité de leur modèle (1998, p. 163). Ils font ainsi référence à d'autres travaux comme ceux de Johnson-Laird[260] (1983) et Gernsbacher[261] (1990) qui se sont intéressés également à cette multidimensionnalité. Zwaan et Radvansky regrettent néanmoins que ces recherches se soient limitées bien souvent à la mise en avant d'une seule dimension en particulier. Au contraire, le modèle d'indexage d'évènements postule que ces cinq dimensions ont chacune une égale importance pour le lecteur (« the dimensional equality assumption », cf. Zwaan, 1999, p. 94 ; p. 99). C'est pourquoi il faut considérer que le compreneur traite toute nouvelle information textuelle à l'aune de l'ensemble des dimensions.

---

[256] According to the event-centrality assumption, events are the core units of situation models. This is based on the fact (a) the events are the most dynamic aspects of situations and (b) every clause of a text obligatorily describes an event » (Zwaan, 1999, p. 94).

[257] « Text comprehension researchers typically identify at least five dimensions of situations: time, space, causation, intentionality and protagonist » (Zwaan et Radvansky, 1998, p. 167).

[258] « Events are the building blocks of integrated situation models. When people read a clause, they construct a model of the situation denoted by that clause. Each event can be indexed on each of five dimensions: time, space, causation, motivation, and protagonist » (Zwaan et Radvansky, 1998, p. 167).

[259] Cf. la définition disponible en ligne à : http://www.cnrtl.fr/definition/indexer

[260] Johnson-Laird, P.-N. (1983). *Mental models: Towards a cognitive science of language, inference and consciousness*. Royaume-Uni : Harvard University Press.

[261] Gernsbacher, M.-A. (1990). *Language comprehension as structure building*. États-Unis: Lawrence Erlbaum Associates.

Nous montrerons néanmoins ci-dessous qu'il s'agit là d'un principe théorique car Zwaan reconnait lui-même qu'en pratique, l'individu n'accorde pas la même importance à chaque dimension. Mais présentons pour le moment chacune des dimensions ainsi que les éléments empiriques qui montrent comment le lecteur s'en empare concrètement.

3.2.1. Les dimensions spatiale et temporelle

Les dimensions spatiale et temporelle n'ont pas bénéficié selon Zwaan et Radvansky de la même attention de la part de la recherche. Si la dimension spatiale a été abondamment étudiée (1998, p. 168), la dimension temporelle est restée peu explorée (*Ibid.*, p. 175), ce qui surprend les deux auteurs car, à leurs yeux, le traitement des informations temporelles est d'une importance capitale pour la compréhension d'un texte : pour construire un modèle de situation complet, le lecteur est en effet obligé de situer chronologiquement les évènements les uns par rapport aux autres.

D'après Magliano, Zwaan et Graesser (1999, p. 197), en raison de l'analogie entre le vrai monde et le monde de la fiction, on peut considérer que les règles qui président à la causalité des évènements réels sont les mêmes que celles qui régulent la causalité dans le monde du récit. Puisque établir une continuité temporelle, spatiale et causale est déterminant pour assurer une compréhension cohérente des évènements de la vie de tous les jours, le lecteur doit construire cette même continuité entre les évènements narratifs qu'il découvre au fur et à mesure de sa lecture. Néanmoins, précisent les chercheurs, la cohérence du monde sensible est quelque peu différente de celle qui préside dans le récit. En effet, dans le monde réel, ces trois dimensions sont étroitement liées : un déplacement dans l'espace ne peut pas avoir lieu sans un déplacement dans le temps ; la causalité des évènements est perçue à partir de l'ordre temporel dans lequel ils se déroulent. En revanche, la narration dans un récit n'est pas soumise aux « lois de la nature »[262] (*Ibid.*).

C'est pourquoi le traitement des informations spatiales contenues dans un texte est particulièrement difficile pour un lecteur, précisent Zwaan et Radvansky (1998, p. 168) : la nature non linéaire de l'espace ne peut pas en effet être traduite par le langage qui, lui, par nature, est forcément linéaire. Ainsi, si une « vraie » personne peut embrasser d'un seul regard tous les objets présents dans une pièce, un narrateur ne pourra décrire que de manière successive ce que voit son personnage. La linéarisation introduite par la narration rend donc la représentation de la dimension spatiale particulièrement ardue à tel point que les recherches empiriques montrent qu'elle est rarement prise en compte par le lecteur au cours même de l'activité de compréhension (*Ibid.*). En revanche, si une consigne particulière de lecture

[262] « In contrast, the narration of a story is not constrained by the laws of nature » (Magliano et Zwaan, 1999, p. 197).

concernant les données spatiales est proposée au lecteur, celui-ci sera en mesure d'y prêter attention[263].

De même que l'espace, la représentation du temps subit les affres de la narration. Ainsi, l'ordre chronologique dans lequel se sont déroulés les évènements peut très bien ne pas correspondre à celui dans lequel ils sont racontés. C'est le cas quand le narrateur décide d'introduire des analepses ou des prolepses dans le récit (Magliano, Zwaan, Graesser, 1999, p. 197 ; Zwaan et Radvansky, 1998, p. 175). D'autres choix sont également possibles pour le narrateur : raconter des évènements qui se déroulent en même temps mais à des endroits différents ou, à l'inverse, raconter des évènements qui se déroulent dans le même lieu mais séparés par des intervalles de temps très longs. La créativité narrative rend donc le travail du lecteur difficile car il doit parvenir à créer un modèle de situation cohérent en rétablissant l'ordre temporel des évènements racontés (Magliano, Zwaan et Graesser, 1999, p. 197-198). Pour ce faire, le compreneur peut prendre appui sur des éléments linguistiques (les adverbes de temps, la valeur des temps, etc.) qui signalent explicitement la continuité ou discontinuité temporelle. Le lecteur recourt également à ses connaissances pour identifier quel laps de temps s'est écoulé entre deux évènements. Magliano, Zwaan et Graesser (*Ibid.*) expliquent ainsi qu'un lecteur, lisant une première phrase indiquant qu'un individu se rend au cinéma, puis une seconde phrase précisant que ce même individu discute du film après la séance, infèrera sans difficulté que deux heures environ ont dû s'écouler entre les deux actions mentionnées.

3.2.2. La dimension causale

Le traitement de la dimension causale joue un rôle décisif pour une compréhension réussie car, dans la lignée de la théorie constructionniste, le modèle d'indexage d'évènements affirme que s'engager dans une lecture active du texte nécessite de la part du lecteur de chercher les raisons des évènements et des actions des personnages. Le lecteur prend appui à la fois sur des marqueurs linguistiques et sur sa connaissance naïve de la causalité pour construire la cohérence causale du texte[264] (Zwaan et Radvansky, 1998, p. 171).

Zwaan et Radvansky (*Ibid.*) font référence à des expérimentations montrant que la présence de connecteurs logiques facilite la compréhension et augmente la possibilité pour le lecteur de rappeler la phrase qui fait suite au connecteur lors d'une tâche de rappel de récit. Il a ainsi été montré expérimentalement que la présence du connecteur « because » aide le lecteur à construire une représentation cohérente de l'information en cours de traitement. Mais, malgré la sensibilité des compreneurs à la présence des connecteurs de cause, Zwaan et Radvansky

[263] Différentes expériences mettent ainsi en évidence que l'individu se représente plus facilement un objet proche spatialement du personnage qu'un objet éloigné de lui. Par exemple, un lecteur mettra moins de temps à lire la phrase « John enfila son sweatshirt avant d'aller courir » que la phrase John enleva son sweatshirt avant d'aller courir » (Zwaan et Radvansky, 1998, p. 168).

[264] Ainsi, le lecteur fera appel à ses connaissances sur le pouvoir de l'eau pour comprendre que les deux phrases « Cathy lança de l'eau sur le feu de camp. Le feu s'éteignit. » sont reliées par un lien de causalité (Zwaan et Radvansky, 1998, p. 171).

(*Ibid*.) mentionnent d'autres recherches signalant que le rappel d'évènements est bien meilleur quand ceux-ci moyennant reliés d'un point de vue causal que lorsqu'ils sont très fortement reliés (liens logiques redondants) ou pas reliés du tout (pas ou peu de connaissances du lecteur). La mémorisation des liens de causalité semblerait en effet renforcée par les inférences que le lecteur a réalisées de lui-même. En prenant appui sur d'autres données empiriques, Zwaan et Radvansky (*Ibid*., p. 172) soulignent également que chercher à expliquer pourquoi tel évènement ou telle action se produit constitue une stratégie de compréhension particulièrement efficace. Ainsi, demander explicitement à des lecteurs d'identifier les causes des évènements décrits dans un texte les aide particulièrement à construire une représentation cohérente du texte lu. Zwaan et Radvansky (*Ibid*.) expliquent en effet qu'on a pu mettre en évidence que les compreneurs les plus compétents accordent une plus grande importance à la dimension causale en réalisant spontanément des inférences explicatives, ce que les compreneurs en difficultés ne font pas (cf. notre chapitre VI à suivre consacré notamment aux difficultés rencontrées par les jeunes compreneurs).

3.2.3. Les dimensions actantielle et motivationnelle

Conformément à ce que d'autres recherches sur la compréhension ont déjà mis en évidence selon Zwaan et Radvansky, le modèle d'indexage d'évènements souligne que le traitement des informations textuelles est fortement contraint par l'identification des personnages principaux du récit et de leurs motivations (1998, p. 172). Au cours de la lecture, l'individu centre donc son attention sur les informations qui sont pertinentes du point de vue du personnage et des intentions qui l'animent. Ainsi, tant que le personnage n'a pas atteint le but qu'il vise, le lecteur maintient en mémoire de travail les informations nécessaires à l'identification de la réalisation de ce but. À ce propos, Zwaan et Radvansky (*Ibid*., p. 173) font référence à des études empiriques qui montrent que les informations en lien avec les buts principaux des personnages restent plus accessibles en mémoire de travail que les informations neutres. D'autres données expérimentales attestent également que les lecteurs mémorisent non seulement les personnages mais aussi les traits de caractère qui leur sont associés[265].

Comme le précisent Zwaan et Radvansky (*Ibid*.), les intentions des personnages font partie intégrante de la chaine causale de l'histoire. Néanmoins, le modèle d'indexage d'évènements considère la dimension causale et la dimension motivationnelle comme deux

[265] Zwaan et Radvansky (1998, p. 173) citent une expérience au cours de laquelle deux versions d'un même texte sont présentées à deux groupes distincts. Le groupe témoin dispose de la version qui décrit un individu, sur lequel aucune précision n'a été donnée, en train de manger un hamburger. Le groupe expérimental doit lire une version sensiblement différente : avant de décrire l'individu en train de manger le hamburger, il a été précisé dans une phrase antérieure du texte à lire que ce même individu était végétarien. L'expérience montre que le temps de lecture du groupe expérimental est plus long que celui du groupe témoin, ce qui est interprété par les chercheurs comme une preuve que les lecteurs ont conservé en mémoire le caractère végétarien du personnage, caractéristique qui entre en contradiction avec le fait qu'il puisse manger un aliment carné.

indexes bien distincts[266] (Zwaan, 1999, p. 97). Deux évènements peuvent en effet être reliés d'un point de vue causal, mais pas d'un point de vue motivationnel : Zwaan cite ainsi l'exemple d'un individu qui ferait tomber accidentellement un marteau sur le doigt de pied d'un de ses camarades. Le fait d'avoir l'orteil cassé relève bien d'un lien causal mais pas d'une volonté délibérée de blesser. Zwaan (*Ibid.*) précise également pourquoi le modèle d'indexage d'évènements ne considère pas les émotions comme une dimension particulière mais comme faisant partie intégrante de l'index motivationnel. D'une part, un certain nombre d'évènements surviennent sans mobiliser d'émotions particulières de la part des personnages. D'autre part, les émotions ressenties par les personnages sont fortement corrélées à la réussite de leurs buts. Nul besoin alors de postuler une catégorie supplémentaire pour que le lecteur les prenne en compte : identifier les buts des personnages conduit immanquablement à s'interroger également sur ce qu'ils ressentent.

Zwaan et Radvansky (1998, p. 173) soulignent enfin que les informations relatives aux buts visés par les personnages ne figurent pas souvent de manière explicite dans les textes ; il est donc nécessaire de la part du lecteur de faire appel à ses connaissances sur les comportements pour pouvoir les inférer[267].

3.3.Des dimensions plus importantes que d'autres

Si Zwaan et ses collaborateurs font l'hypothèse que les cinq dimensions revêtent la même importance dans la compréhension d'un texte, ils reconnaissent que, de fait néanmoins, les lecteurs traitent en priorité certaines dimensions en raison de la nature de la tâche de compréhension ou de leurs intentions de lecture (Zwaan et Radvansky, 1998, p. 178 ; Zwaan, 1999, p. 100) [268].

Puisque, selon le modèle d'indexage d'évènements, reprenant le principe phare du modèle constructionniste de Graesser, la compréhension se définit comme une recherche active de signification, le traitement des dimensions causale et motivationnelle apparait comme primordial : Zwaan et Radvansky (1998, p. 178) considèrent qu'il s'agit même « de la colonne vertébrale des modèles de situation construits lors de la compréhension des textes narratifs[269] » (notre traduction). En effet, les lecteurs « lisent pour comprendre pourquoi les évènements se sont déroulés de telle façon[270] » (*Ibid.*, notre traduction). L'identification des relations causales

[266] « Most causal models in text comprehension literature do not treat causation differently from motivation. […] In the event-indexing model, causation and motivation are separate dimensions » (Zwaan, 1999, p. 97).
[267] « Goal information is often not stated explicitly in a text and has to be inferred » (Zwaan et Radvansky, 1998, p. 173).
[268] « The weight assigned to each dimension might depend on the nature of the task that a person is engaged in » (Zwaan et Radvansky, 1998, p. 173). « […] the dimensions are not really equally weighted. We assume that readers can differentially weight the dimensions according to their reading goals » (Zwaan, 1999, p. 100).
[269] « The motivational and causal dimensions form the backbone of situation constructed during narrative comprehension » (Zwaan et Radvansky, 1998, p. 178).
[270] « Humans read texts to understand why events happened » (Zwaan et Radvansky, 1998, p. 178).

ne correspond pas seulement à un besoin de compréhension mais celle-ci facilite également la récupération des informations en mémoire, précisent par ailleurs Zwaan et Radvansky (*Ibid.*).

Le traitement de la dimension temporelle joue également un rôle essentiel dans la construction d'un modèle de situation cohérent et ce, pour trois raisons. Tout d'abord, d'après Zwaan et Radvansky (*Ibid.*), les indices temporels ne seraient pas omniprésents dans les textes si leur importance n'était pas capitale pour la compréhension. Ensuite, les informations temporelles sont intimement liées aux informations causales et aident à leur identification (un effet ne précède jamais une cause par exemple). Enfin, les causes des évènements ou les motivations des personnages ne sont pas toujours précisées. Le lecteur a alors besoin des éléments temporels pour pouvoir relier les évènements entre eux.

Le modèle d'indexage d'évènements accorde une importance moindre à la dimension spatiale. Même si Zwaan et Radvansky (*Ibid.*) reconnaissent que les lecteurs peuvent construire des représentations spatiales relativement détaillées, ils mettent en évidence que la plupart ne prennent en compte les informations relatives à l'espace que si la consigne de lecture les y invite expressément, notamment parce que leur traitement entraine un cout cognitif conséquent. D'une part, contrairement aux indices temporels très présents, les informations spatiales sont peu nombreuses. D'autre part, la dimension spatiale n'est pas liée intrinsèquement aux dimensions causale et motivationnelle. À ce propos, Zwaan et Radvansky (*Ibid.*, p. 179) précisent que certaines recherches ont montré que le lecteur encode plus facilement les informations spatiales quand elles sont justement reliées à des informations causales et motivationnelles.

3.4.Une construction progressive du modèle de situation

Comme nous avons déjà eu l'occasion de le souligner, la mémoire occupe une fonction décisive au sein de l'activité de compréhension car elle régule le traitement des informations. Comme le modèle d'indexage d'évènements postule que les évènements rencontrés dans le récit sont indexés sur cinq dimensions et connectés les uns aux autres au sein du modèle de situation en fonction des liens situationnels qu'ils partagent, nous allons montrer comment Zwaan et ses collègues envisagent précisément le rôle de la mémoire dans le traitement et le stockage des informations jugées pertinentes au niveau de chaque index.

3.4.1. Trois états du modèle de situation

Zwaan et Radvansky (1998, p. 165-167) et Zwaan (1999, p. 93) envisagent trois « états » possibles du modèle de situation que construit le lecteur au cours de l'activité de compréhension. Ces trois niveaux permettent d'expliquer comment le lecteur sélectionne les informations importantes, les stocke en mémoire et fait évoluer la construction de son modèle de situation au fur et à mesure de sa lecture. Tout d'abord, le lecteur construit un « modèle courant » (« current model ») contenant les informations en cours de traitement. Puis, peu à

peu, le lecteur parvient à un modèle dit « intégré » (« integrated model ») : il s'agit du modèle de situation global qui se construit en intégrant, l'un après l'autre, les modèles courants. Des modèles courants peuvent ainsi coexister en parallèle dans la mémoire jusqu'à ce que le lecteur trouve une information pertinente pour les relier et les intégrer au modèle global. Le modèle « complet » (« complete model ») correspond au modèle de situation qui est stocké dans la mémoire à long terme lorsque toutes les données textuelles ont été traitées. Zwaan et Radvansky (1998, p. 166) précisent que ce modèle complet n'est en rien un modèle de situation définitif. Un individu peut en effet relire un même récit quelques années plus tard et en construire un autre modèle de situation ; c'est ce qui fonde d'ailleurs la possibilité de l'herméneutique littéraire selon les deux chercheurs.

3.4.2. Le rôle de la mémoire dans la construction progressive du modèle de situation

Zwaan et Radvansky (*Ibid.*) expliquent que le modèle d'indexage d'évènements fonde leur postulat de l'existence de trois types de modèles de situation sur la conception de la mémoire proposée par Ericsson et Kintsch[271] (1995) : d'après ces derniers, il existerait, en parallèle de la mémoire de travail à court terme, une mémoire de travail à long terme (« Long term working memory »). Dans les tâches cognitives complexes comme la compréhension, une grande quantité d'informations doit en effet être maintenue active en mémoire, quantité très supérieure à ce qui est envisagé dans les paradigmes classiques de la mémoire de travail. C'est pourquoi, selon Ericsson et Kintsch, il est nécessaire d'inclure dans un modèle de la mémoire de travail un processus de mémoire de travail à long terme qui s'ajoute aux processus temporaires de stockage de l'information relevant d'une mémoire de travail à court terme. Ericsson et Kintsch font donc la proposition suivante : la mémoire de travail à court terme contiendrait des schémas et des indices de récupération qui permettraient d'accéder directement lors d'un rappel sélectif aux informations correspondantes encodées et stockées en mémoire à long terme à une vitesse comparable à la récupération en mémoire à court terme (Zwaan et Radvansky, *Ibid.*).

Dans le droit fil de cette conception de la mémoire proposée par Ericsson et Kintsch, Zwaan et Radvansky (*Ibid.*, p. 180) décrivent l'intervention de quatre types de processus cognitifs que sont la construction du modèle de situation, sa mise à jour, sa récupération en mémoire et la mise au premier plan de certains de ses composants. Le processus de *construction* (« construction ») du modèle de situation s'effectue à partir de la proposition actuellement lue et aboutit à l'élaboration d'un modèle courant en mémoire de travail à court terme. Le processus de *mise à jour* (« updating ») se produit lorsque des liens sont établis entre l'information en cours de traitement (le modèle courant) et les informations précédemment traitées et mémorisées en mémoire de travail à long terme (le modèle intégré), ces liens permettant l'intégration du modèle courant au modèle intégré. Ce processus de mise à jour est rendu

[271] Ericsson, K.-A. & Kintsch, W. (1995). Long-term working memory. *Psychological Review, 102*(2), 211-245.

possible grâce au processus de *récupération* (« retrieval ») En effet, le processus de récupération consiste à ramener une partie du modèle intégré présent en mémoire de travail à long terme dans la mémoire de travail à court terme. Le quatrième processus de mise au *premier plan* (« foregrounding ») joue un rôle tout aussi décisif dans la mise à jour du modèle de situation : il renvoie précisément au maintien d'indices de récupération en mémoire de travail à court terme de certains éléments importants du modèle intégré qui pourront alors être rapidement récupérés lors de la mise à jour.

En résumé, le lecteur construit dès le début de sa lecture, un modèle courant indexé sur les cinq dimensions situationnelles que nous avons présentées plus haut. Le traitement de toute nouvelle information conduit à la construction d'un autre modèle courant dont l'incorporation au modèle intégré (c'est-à-dire l'ensemble des informations précédemment traitées) sera conditionnée par le nombre d'indices situationnels qu'ils partagent. Plus le modèle courant et le modèle intégré possèdent des éléments en commun, plus la mise à jour du modèle de situation se fera facilement (Zwaan, 1999, p. 93). Le lecteur poursuit ainsi jusqu'à la fin de sa lecture pour aboutir à une modèle complet de la situation évoquée par le texte. C'est ce modèle complet qui est ensuite stocké en mémoire à long terme à l'issue de l'activité de compréhension.

3.5.La notion de pertinence : une notion centrale dans le modèle d'indexage d'évènements

Comme le précisent Zwaan et Radvansky (1998, p. 167), la « notion de pertinence est centrale dans notre modélisation de la construction d'un modèle de situation[272] » (notre traduction). En effet, comme nous l'avons souligné précédemment, la mise à jour du modèle de situation repose sur les liens que le lecteur tisse entre le modèle en cours de traitement (le modèle courant) en mémoire de travail à court terme et les éléments situationnels du modèle intégré stockés en mémoire de travail à long terme qu'ils jugent pertinents. En vertu de quoi le lecteur juge-t-il alors certains éléments plus pertinents que d'autres ?

Tout d'abord, le lecteur choisit de mettre en avant dans sa mémoire de travail certains éléments du modèle de situation plutôt que d'autres sur la base de ses connaissances sur les motivations humaines et le genre narratif (*Ibid*.). Ainsi, une information narrative telle que « Betty souhaitait offrir un cadeau à sa mère » restera conservée en mémoire de travail comme information pertinente tant que ce personnage n'aura pas atteint le but qu'il s'est fixé. Zwaan et Radvansky (*Ibid*.) expliquent en effet que les lecteurs savent que, dans un récit, les personnages n'ont de cesse d'agir jusqu'à l'accomplissement de leurs buts. La poursuite des buts est même, selon les deux auteurs, ce qui fonde la tension narrative dans tout récit.

Ensuite le lecteur peut décider de mettre au premier plan dans sa mémoire telle ou telle information sur la base des marqueurs linguistiques (« linguistic cues », *Ibid*.) qui mettent en valeur leur pertinence. Zwaan et Radvansky (*Ibid*.) citent différentes études qui montrent que

[272] « In our conceptualization of situation model construction, relevance is a crucial notion » (Zwaan et Radvansky, 1998, p. 167).

le lecteur s'attache particulièrement aux noms propres considérés comme indices d'informations particulièrement saillantes. Ainsi, dans une phrase, le lecteur s'intéressera davantage à ce que fait le personnage s'il est désigné par son nom propre que par sa fonction sociale par exemple.

Cette notion de pertinence mise en valeur par le modèle d'indexage d'évènements nous semble importante à relever car elle constitue à nos yeux un élément décisif de l'activité de lecture : comprendre-interpréter nécessite en effet pour le lecteur de repérer quelles sont les données textuelles qu'ils jugent comme pertinentes à traiter et donc à garder en mémoire, comme nous le verrons quand nous aborderons dans notre quatrième grande partie la lecture littéraire du point de vue du paradigme de la problématisation.

3.6.Continuité situationnelle et réalisation d'inférences

Selon Zwaan et Radvansky (1998, p. 163), le changement introduit par Kintsch et van Dijk dans la définition de la compréhension a transformé la question générale « comment les lecteurs comprennent-ils un texte ? » en une question beaucoup plus précise et heuristique pour la recherche en psychologie cognitive qui consiste à se demander désormais : « comment les lecteurs construisent-ils un modèle de situation cohérent ? ». Comme Kintsch et van Dijk le suggéraient d'ailleurs dès leur article de 1978, le chevauchement d'arguments entre les propositions ne peut suffire pour établir la cohérence globale d'un texte. Les deux chercheurs stipulaient d'ailleurs « qu'il est essentiel que les faits eux-mêmes soient reliés […] les propositions d'une base de texte sont reliées si les faits qu'elles dénotent sont reliés[273] » (Kintsch et van Dijk, 1978, p. 390, notre traduction). Aussi Kintsch et van Dijk proposaient-ils d'envisager les faits comme des structures reliant les évènements, les actions, les participants impliqués (agent, patient, bénéficiaire, etc.) et les circonstances (temps, lieu, direction, origine, but, etc.). Cette hypothèse n'est pas sans rappeler le modèle d'indexage d'évènements.

Comme nous venons en effet de le montrer à plusieurs reprises, selon le modèle d'indexage d'évènements, les évènements sont traités au cours de la lecture à partir de cinq dimensions (le temps, l'espace, la causalité, les personnages et leurs buts) et reliés les uns aux autres en fonction des liens situationnels qu'ils partagent. Le lecteur veille donc à la cohérence du modèle de situation qu'il construit en s'attachant à traiter en même temps les informations qui lui permettent de tisser la continuité spatiale, temporelle, causale, actantielle et motivationnelle entre les différents évènements survenant dans le récit[274] (Magliano *et al*., 1999, p. 197).

[273] « It is essential that the facts themselves be related […] the propositions of a text base are connected if the facts denoted by them are related » (Kintsch et van Dijk, 1978, p. 390).

[274] « The "event indexing" model proposed by Zwaan, Langston, and Graesser (1995) describes how readers construct a coherent representation of the story structure. The model assumes that readers simultaneously monitor continuities in story characters and objects, time, space, causality, and intentionality » (Magliano, Zwaan et Graesser, 1999, p. 197).

3.6.1. Cohérence du texte et continuité situationnelle

Les différents éléments qui assurent la continuité situationnelle des évènements racontés dans le texte (éléments que nous allons détailler page suivante) constituent des indices pour le lecteur car ils l'aident à comprendre comment chaque évènement en cours de traitement est relié aux précédents. Quand le lecteur rencontre une discontinuité relative à une des cinq dimensions, il doit alors mettre à jour l'index concernant cette dimension, précisent Magliano, Zwaan et Graesser (1999, p. 201). Une rupture de la continuité situationnelle sur une ou deux dimensions ne nécessite pas l'abandon par le lecteur du modèle de situation en cours d'élaboration (le modèle courant) ; en revanche, s'il y a rupture sur plus de deux dimensions, (notamment lorsqu'un nouvel épisode démarre), le lecteur doit construire un autre modèle pour la nouvelle situation décrite.

La construction de la cohérence d'un texte repose donc sur un premier principe que Magliano, Zwaan et Graesser (*Ibid.*) formulent de la manière suivante : la continuité situationnelle entre les phrases facilite leur temps de traitement, temps de traitement qui, en revanche, augmente en cas de discontinuité[275]. Magliano *et al.* (*Ibid.*, p. 198) illustrent ce principe à l'aide d'un texte intitulé « Ivan le guerrier » dont nous proposons ici la traduction :

Tableau 5 - Ivan le guerrier, texte proposé par Magliano et al. (1999, p. 198, notre traduction)

Ivan était un grand guerrier (phrase 1). Il était le meilleur archer du village (phrase 2). Un jour, Ivan apprit qu'un géant terrifiait les habitants du village (phrase 3). Une nuit, le géant s'était introduit dans le village et avait blessé certains d'entre eux, racontaient-ils (phrase 4). Ivan prit la décision de tuer le géant (phrase 5). Il l'attendit jusqu'à la nuit (phrase 6). Quand le géant arriva, Ivan lui décocha une flèche (phrase 7) qui l'atteignit mais sans le blesser (phrase 8). Les villageois furent décontenancés (phrase 9). Un jour, un célèbre maitre d'armes arriva dans le village voisin (phrase 10). Ivan décida d'apprendre à se battre à l'épée (phrase 11). Il se rendit chez le maitre d'armes (phrase 12) et travailla dur pendant plusieurs semaines (phrase 13). Il devint un épéiste très compétent (phrase 14). Son maitre d'armes lui remit une épée très puissante (phrase 15). Une nuit, Ivan retourna à son village muni de sa puissante épée (phrase 16). Il réussit à tuer le géant avec son épée (phrase 17). Les habitants rendirent grâce à Ivan pendant une centaine d'années (phrase 18).

Magliano, Zwaan et Graesser (1999, *Ibid.*) commentent la continuité actantielle des évènements décrits dans le texte « Ivan le guerrier » de la manière suivante : selon eux, le lecteur peut construire facilement une continuité entre les phrases 1 et 2 car les évènements sont reliés au même personnage, Ivan, ce qui est facilement identifiable grâce à la reprise anaphorique « il ». En revanche, la phrase 3 introduit une discontinuité qui exige du lecteur plus d'attention cognitive car il y est fait mention de nouveaux personnages, à savoir le géant et les villageois.

Magliano *et al.* (*Ibid.*) reviennent ensuite sur la notion de continuité temporelle. Nous avons déjà montré plus haut que la narration peut jouer avec l'ordre chronologique dans lequel

[275] « Principle 1. If a focal sentence is continuous with the prior situational context, then processing time is facilitated. If a focal sentence is discontinuous on any dimension with respect to the prior situational context, then processing time slows down compared to when it is continuous » (Magliano et Zwaan, 1999, p. 201).

les évènements racontés se sont réellement déroulés. Les analepses ou les prolepses introduisent alors des discontinuités temporelles avec lesquelles le lecteur doit composer au prix d'efforts cognitifs importants. Dans le texte proposé par les deux chercheurs, on peut ainsi constater que les phrases 3 et 4 entretiennent une continuité temporelle (les habitants racontent à Ivan combien ils craignent le géant) tandis que le traitement des phrases 12 et 13 sera plus couteux pour le lecteur en raison de l'ellipse temporelle « pendant plusieurs semaines ».

Selon Magliano *et al.* (*Ibid.*), la continuité spatiale est assurée quand les évènements ou les actions se déroulent dans le même lieu que celui qui a été décrit antérieurement dans le texte ; les changements de lieu sont repérables linguistiquement à l'aide de marqueurs déictiques et aspectuels. Ainsi, les phrases 3 et 4 manifestent, outre une continuité temporelle, une continuité spatiale car les évènements décrits ont lieu dans le village d'Ivan ; les phrases 9 et 10 sont en revanche discontinues car les actions mentionnées se déroulent dans deux villages différents.

Quant à la continuité causale, elle est réalisée quand les évènements décrits sont reliés causalement les uns aux autres en vertu de raisons nécessaires et suffisantes[276] (Magliano *et al*. *Ibid*., p. 200). Par exemple, Ivan n'aurait pas cherché à tuer le géant s'il n'avait pas entendu dire que ce monstre effrayait les habitants : la phrase 5 est donc reliée causalement aux phrases 3 et 4 ; en revanche, les phrases 9 et 10 sont discontinues car la déception des villageois ne fournit pas une condition nécessaire et suffisante qui permettrait d'expliquer l'arrivée du maitre d'armes dans le village voisin.

La continuité motivationnelle peut être établie par le lecteur quand les buts, les actions des personnages ainsi que les conséquences de ces actions sont adéquates, également en vertu de raisons nécessaires et suffisantes, au plan d'action général du personnage, que ce but soit explicitement indiqué dans le texte ou inféré par le lecteur (*Ibid*.). Ainsi, les phrases 6,7, 8, 11, 16 et 17 sont reliées du point de vue de la continuité motivationnelle car elles expriment toutes l'intention d'Ivan de tuer le géant ; au contraire, la phrase 10 indiquant l'arrivée du maitre d'armes dans le village voisin ne fait pas partie des plans du personnage principal, elle ne permet donc pas de construire une continuité intentionnelle relative au plan d'action général d'Ivan le guerrier.

Selon Magliano et ses collègues, de nombreuses données empiriques montrent que les ruptures de temporalité, de causalité ou de motivation ralentissent le temps de traitement des informations par le lecteur (*Ibid*., p. 201) car celui-ci est obligé de réaliser des inférences basées sur ses propres connaissances pour assurer la cohérence du texte. Magliano *et al*. (*Ibid*., p. 202) expliquent ainsi que la phrase 10 (mentionnant l'arrivée d'un nouveau sabreur dans le village voisin) ne présente aucune continuité sur les cinq dimensions car il n'existe aucun élément textuel antérieur avec lequel la relier. Le lecteur doit alors de faire appel à ses propres

[276] « The causal relationships specified by the model for a particular story are based on criteria of necessity and weak sufficiency in the circumstances » (Magliano et Zwaan, 1999, p. 200).

connaissances pour trouver des raisons expliquant potentiellement l'arrivée de ce nouveau personnage[277].

3.6.2. Inférences textuelles et extratextuelles

Les auteurs du modèle d'indexage d'évènements distinguent deux types d'inférences permettant au lecteur d'assurer la cohérence du texte, c'est-à-dire sa continuité situationnelle (*Ibid.*). Ces deux types d'inférences sont définis à l'aide de deux principes qui viennent compléter le premier principe exposé plus haut selon lequel les continuités situationnelles entre les évènements facilitent le traitement de la cohérence pour le lecteur.

Le deuxième principe est donc le suivant : si la phrase en cours de traitement s'inscrit dans une continuité situationnelle avec ce qui est raconté antérieurement dans le texte, le lecteur génèrera des inférences de connexion rétrogrades afin de relier l'information en cours de traitement avec le contexte textuel antérieur[278] (*Ibid.*). Quant au troisième principe sur lequel le modèle d'indexage d'évènements fonde la construction par le lecteur de la cohérence du texte, il concerne les inférences basées sur les connaissances : si la phrase en cours de traitement s'inscrit dans une discontinuité situationnelle avec ce qui est raconté antérieurement dans le texte, le lecteur devra générer des inférences en faisant appel à ses propres connaissances[279] (*Ibid.*, p. 202).

Ces deux derniers principes ont une influence directe sur le temps de traitement de l'information : les inférences de connexion, puisqu'elles sont basées sur le texte, facilitent le cout cognitif engendré par l'activité de compréhension, tandis que les inférences basées sur les connaissances du lecteur augmentent le temps de traitement.

Outre cette distinction entre inférences textuelles et inférences extratextuelles, le modèle d'indexage d'évènements, en accord avec le modèle constructionniste d'ailleurs, distingue trois autres types d'inférences[280] (*Ibid.*, p. 208) : les inférences *explicatives* (inférences rétrogrades qui permettent expliquer pourquoi tel évènement a eu lieu dans le texte), *prédictives* (inférences antérogrades qui anticipent les conséquences des actions et des évènements) et *associatives* (inférences élaboratives non nécessaires en lien avec les détails descriptifs du texte comme l'âge du personnage, la couleur d'un objet, l'instrument utilisé pour tel objet, etc.). Ces inférences sont axées sur trois sources d'information : le texte antérieur, les connaissances du lecteur, les connaissances que le lecteur a obtenues sur le texte après avoir réalisé des inférences. Nous

[277] Un lecteur, féru en l'histoire de l'escrime, pensera peut-être à Johannes Liechtenauer, maitre escrimeur germain du XIV^{e} siècle qui avait voyagé dans un grand nombre de pays pour apprendre puis transmettre son art…
[278] « Principle 2. If a focal sentence is continuous with the prior situational context, then readers should generate backward text-connecting inferences in order to connect the focal sentence with the prior context » (Magliano, Zwaan et Graesser, 1999, p. 201).
[279] « Principle 3. If a focal sentence is discontinuous with the prior situational context, then readers should generate new knowledge-based inferences in order to understand the sentence in the context of the story » (Magliano, Zwaan et Graesser, 1999, p. 202).
[280] « This analysis distinguishes between three general categories of inferences: explanations, predictions, and associations » (Magliano, Zwaan et Graesser, 1999, p. 208).

pouvons donc en conclure, en lien avec la distinction opérée plus haut, que ces inférences, qu'elles soient explicatives, prédictives ou associatives, peuvent être basées sur le texte (inférences de connexion) ou extratextuelles. Nous proposons de synthétiser la typologie proposée par Magliano, Zwaan et Graesser (1999) à l'aide du tableau suivant :

Tableau 6 - Typologie des inférences selon le modèle d'indexage d'évènements

<table>
<tr><td rowspan="2">Inférences de connexion
(Basées sur le texte en lien avec la continuité situationnelle)</td><td>Inférences explicatives
(Inférences rétrogrades)</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Inférences prédictives
(Inférences antérogrades)</td></tr>
<tr><td>Inférences extratextuelles
(Basées sur les connaissances du lecteur lorsqu'une discontinuité situationnelle est repérée)</td></tr>
<tr><td>Inférences associatives</td></tr>
</table>

Pour illustrer cette typologie proposée par le modèle d'indexage d'évènements, reprenons à notre propre compte le texte « Ivan le guerrier » que Magliano et ses collègues ont utilisé pour expliquer leur concept de continuité situationnelle[281]. Le lecteur de ce texte pourrait réaliser des inférences de connexion de nature explicative (en expliquant pourquoi Ivan retourne au village avec son épée dans la phrase 16 en lien avec la phrase 5 précisant son but général), de nature prédictive (un lecteur ne connaissant pas la fin du texte pourrait prédire qu'Ivan tuera le géant quand il aura appris à combattre à l'épée, cf. phrase 11) ou de nature associative (en inférant qu'Ivan a pris son arc pour tirer une flèche sur le géant, cf. phrase 7). Le même lecteur pourrait également mettre en œuvre des inférences basées sur ses connaissances, notamment des connaissances liées au genre du récit d'aventures médiévales, de nature explicative (en inférant le contenu même de son entrainement auprès du maitre d'armes, cf. phrase 13), de nature prédictive (en imaginant qu'après avoir terrassé le géant, Ivan épousa la fille du chef de son village) ou de nature associative (en se représentant par exemple Ivan, stéréotype de genre à l'appui, comme un beau jeune homme, grand et musclé…).

Signalons que les notions d'inférences textuelles et extratextuelles proposées par le modèle d'indexage, même si ces appellations ne seront pas forcément reprises telles quelles, vont fortement influencer les propositions de certain·es didacticien·ne·s s'intéressant à l'enseignement de la compréhension d'un point de vue cognitif : ainsi, Goigoux et Cèbe (2011, 2013), mettant en avant l'importance des inférences de liaison et les inférences interprétatives dans la réussite de toute activité de compréhension, insistent sur la nécessité de leur enseignement.

[281] Nous proposons une interprétation personnelle du texte « Ivan le guerrier » en termes d'inférences. En effet, Magliano et Zwaan ne donnent pas d'exemple précis pour illustrer leur typologie d'inférences.

3.6.3. Des éléments empiriques en faveur de la continuité situationnelle et de la typologie des inférences proposées par le modèle d'indexage d'évènements

Zwaan (1999, p. 101) met en avant une expérimentation réalisée auprès d'étudiants démontrant que les temps de lecture des phrases d'un récit augmentent bien dès que le lecteur rencontre des discontinuités, surtout lorsqu'elles concernent les dimensions causale, actantielle et motivationnelle.

À la fin de leur article, Magliano, Zwaan et Graesser (1999, p. 208) font référence à des expérimentations ayant exploré quels types d'inférences les lecteurs génèrent réellement en situation de lecture. Les résultats montrent d'une part que les inférences explicatives dominent à 70% les inférences réellement réalisées, ce qui démontre par la même occasion la validité du principe de recherche de signification. Les inférences associatives, d'autre part, semblent davantage basées sur les connaissances du lecteur que sur la partie de texte antérieurement lue. Concernant les inférences prédictives, nous citerons ici l'article de Zwaan et Radvansky (1998, p. 172) qui explique que ce type d'inférences est bien généré par le lecteur au cours même de l'activité de compréhension à condition que les prédictions à réaliser soient limitées en nombre et que le contexte textuel antérieur soit suffisamment guidant grâce à une mise en avant de l'évènement qui devrait se produire.

Les chercheurs citent d'autres recherches (Magliano, Zwaan et Graesser, 1999, p. 209) qui attestent que les inférences de connexion ont bien lieu quand l'information en cours de traitement est en lien avec le texte antérieur. La continuité causale facilite en particulier la génération d'inférences de connexion qui en retour facilite le temps de traitement de l'information. En revanche, le lecteur ne réalise pas de telles inférences quand un nouveau personnage ou nouvel objet apparait dans le texte. Ainsi, les inférences de connexion se réalisent uniquement quand la continuité situationnelle entre les différents évènements est assurée. Quant aux inférences basées sur les connaissances du lecteur, elles se réalisent quand une rupture est introduite dans cette continuité. Des inférences extratextuelles de nature associative sont particulièrement mises en œuvre quand le lecteur repère une forte discontinuité entre l'information en cours de traitement et les informations antérieures ; elles se réalisent donc souvent au début d'un nouvel épisode quand les lecteurs construisent des indices concernant les nouveaux personnages, les données temporelles et spatiales. On peut donc dire qu'elles jouent un rôle important pour établir les caractéristiques du nouveau modèle de situation.

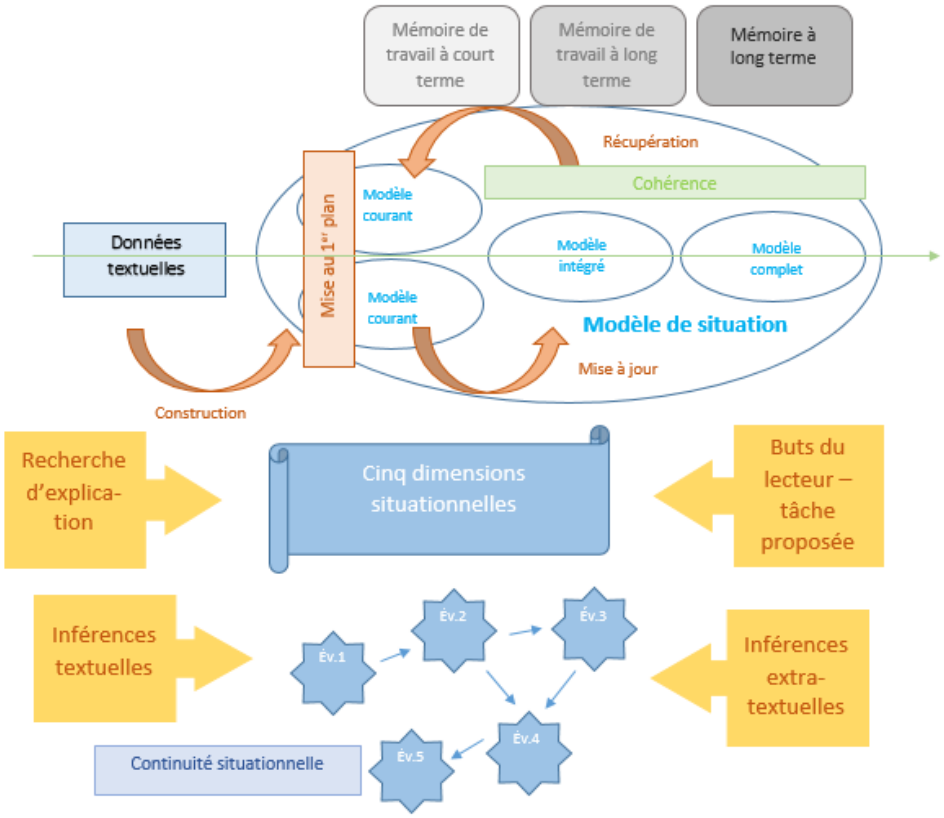
3.7. Proposition de schématisation du modèle d'indexage d'évènements

Le modèle d'indexage d'évènements présenté par Zwaan et ses collaborateurs (1998, 1999) partage de nombreuses caractéristiques avec le premier modèle de Kintsch et celui qui est proposé par la théorie constructionniste. En effet, même si la notion de stratégie n'y est jamais explicitement détaillée, elle est présente néanmoins en creux et constitue un aspect essentiel de l'activité de compréhension. En effet, selon le modèle d'indexages d'évènements,

comprendre un texte nécessite de la part du lecteur de s'engager dans une recherche active de sens, visant à établir la continuité situationnelle du modèle de situation tout au long de sa construction en mémoire de travail jusqu'à l'établissement de sa version complète, qui sera stockée en mémoire à long terme.

Cette recherche de cohérence est fondée essentiellement sur une identification des raisons expliquant pourquoi les évènements se sont déroulés (dimension causale) ainsi et pourquoi les personnages ont pris telle ou telle décision (dimensions actantielle et motivationnelle) dans un temps et un lieu donnés (dimensions temporelle et spatiale). Il s'agit donc pour le lecteur de réguler la construction de cette cohérence en réalisant les inférences textuelles et extratextuelles nécessaires pour maintenir ou rétablir la continuité situationnelle entre tous les évènements traités sur l'ensemble des cinq dimensions. Pour ce faire, le lecteur a recours à deux premiers processus : la construction des données textuelles en un modèle courant en mémoire de travail à court terme et la mise à jour du modèle intégré en reliant ces nouvelles informations à celles qui sont présentes en mémoire de travail à long terme. Cette mise à jour requiert alors deux autres processus : la mise au premier plan des éléments jugés les plus pertinents en mémoire de travail à court terme et la récupération des informations, jugées également comme les plus pertinentes, stockées dans la mémoire de travail à long terme. Nous proposons alors de formaliser l'ensemble de ces principes théoriques défendus par le modèle d'indexage de la manière suivante :

Figure 8 - Schématisation du modèle d'indexage d'évènements



Sur quels éléments le lecteur se base-t-il donc pour choisir la pertinence des éléments qu'il va garder saillants en mémoire de travail et à partir desquels il va réaliser les inférences indispensables à la cohérence de la représentation en cours de construction ? Selon Zwaan et ses collègues (1998, 1999), plusieurs données empiriques montrent que l'individu régule la construction du modèle de situation en fonction de ses propres buts ou de la tâche qui lui est proposée. D'autres éléments empiriques montrent également que le lecteur s'attache particulièrement à l'établissement de la continuité relative à ce qui arrive aux personnages et à la réalisation par ces derniers de leurs motivations. Intentions du lecteur, intentions des personnages : voilà deux éléments essentiels défendus par le modèle d'indexage d'évènements auxquels vont s'attacher non seulement un certain nombre de propositions didactiques en lien avec la psychologie cognitive, mais également de nombreuses autres en lien avec les modèles de la lecture littéraire comme nous le verrons dans notre troisième grande partie à suivre (cf. J.-L. Dufays, C. Tauveron). Nous mettrons également en évidence quand nous aborderons la lecture littéraire du point de vue de la problématisation dans notre quatrième grande partie combien la place réservée par ce paradigme au traitement des personnages est déterminante pour définir l'activité de compréhension-interprétation ainsi que son enseignement (cf. M. Fabre, 1989, 2016).

4. Éléments de synthèse

Les trois modèles théoriques de la compréhension que nous avons présentés dans ce chapitre V (le modèle de Kintsch et ses deux versions – le modèle « stratégique » [282] et le modèle de construction-intégration –, le modèle constructionniste de Graesser et ses collaborateurs ainsi que le modèle d'indexage d'évènements de Zwaan et ses confrères) se rejoignent sur différents points. La convergence de ces modèles est d'ailleurs revendiquée par les chercheurs eux-mêmes. C'est pourquoi nous considérons qu'ils forment un « modèle théorique de la compréhension » unifié.

Ainsi Graesser et Zwaan, comme nous l'avons montré, inscrivent leurs travaux dans le droit fil de ceux de Kinstch. Par ailleurs, Graesser et Zwaan ont plusieurs fois collaboré pour écrire de concert des articles en faveur du modèle constructionniste (cf. Graesser, Millis et Zwaan, 1997) ou du modèle d'indexage d'évènements (cf. Magliano, Zwaan et Graesser, 1999). Une identification plus substantielle de ces points communs va nous permettre de dresser dans cette dernière sous-partie consacrée aux trois modèles théoriques ainsi retenus pour notre recherche doctorale un panorama des principes que partage toujours aujourd'hui la communauté scientifique relativement à l'activité de compréhension dans le domaine de la psychologie cognitive. Nous souhaitons souligner à nouveau qu'il ne s'agit pas des seuls modèles en psychologie cognitive qui ont été construits pour rendre compte de l'activité de

[282] Nous rappelons que nous avons donné nous-même cette appellation à la première modélisation de la compréhension proposée par Kintsch en collaboration avec van Dijk (1978, 1983), la notion de stratégie y étant en effet centrale.

compréhension. Cependant, si nous ne nous sommes pas attachée à une présentation exhaustive de ces travaux, c'est parce que, contrairement à ceux de Kinstch, Graesser et Zwaan, ils ont peu servi d'assise aux recherches basées sur l'enseignement de la compréhension, en particulier dans les travaux français en lien avec l'école primaire.

Précisons que la compréhension est envisagée dans les trois modèles théoriques que nous avons sélectionnés pour leur portée heuristique dans le champ didactique, soit comme la compréhension d'un énoncé écrit comme d'un énoncé oral (Kintsch), soit comme la compréhension d'un texte écrit (Graesser et *al.*), en particulier de nature narrative (Zwaan et *al*.). Malgré cette nuance, tous les auteurs considèrent que l'activité de compréhension repose sur des compétences de la vie ordinaire : en effet, la compréhension d'un texte est de même nature que celle que nous mettons en œuvre pour appréhender ce qui nous arrive dans la vie de tous les jours, même si des différences de degré existent (Zwaan *et al*.).

4.1.La construction d'une représentation multiniveaux

Premier point commun à l'ensemble des modèles théoriques de la compréhension, le produit de la compréhension est décrit comme un assemblage de représentations de différents niveaux. Le compreneur se représente en effet les informations de l'énoncé ou du texte – sous forme de propositions (cf. Kintsch, Graesser *et al.*) – auxquelles vont s'ajouter les informations issues des connaissances qu'il aura activées pour combler ce qui n'est pas dit explicitement. L'existence de ces différentes sources d'informations conduit donc à distinguer la représentation basée sur le texte lui-même, la *base de texte*, et la représentation reposant sur les connaissances du lecteur, le *modèle de situation*, toutes deux se construisant en parallèle et se régulant l'une l'autre (cf. le modèle de construction-intégration de Kintsch). Toutefois, si l'ensemble des chercheurs reconnait que le produit de la compréhension résulte de l'intégration simultanée de ces différents niveaux, leurs modèles ne précisent pas dans le détail comment ceux-ci communiquent.

4.2.La compréhension : une activité séquentielle et dynamique

Les trois modèles que nous avons présentés s'accordent également quant à l'idée selon laquelle la compréhension relève d'un traitement à la fois séquentiel (cf. « l'hypothèse de traitement en ligne », Kintsch et van Dijk, 1983) et dynamique de l'information se déroulant en plusieurs étapes. Le lecteur traite en effet les informations, les unes après les autres, au fur et à mesure de l'avancée de sa lecture, afin de construire progressivement une représentation de la situation décrite dans le texte qu'il est en train de lire. Cette construction progressive, à l'aide de traitements ascendants et descendants (cf. Kintsch et van Dijk, 1983), s'accompagne de phases d'enrichissement de la représentation déjà élaborée, mais également de phases de transformation quand les nouvelles informations entrantes viennent modifier les informations déjà traitées. Les différents modèles, quels qu'ils soient, soulignent également tous que ces

différentes phases diffèrent du point de vue des ressources cognitives que doit mobiliser le compreneur, la construction et la modification de la représentation étant plus couteuses que son simple enrichissement.

La description par les chercheurs de ces étapes de construction, d'enrichissement et de modification des différents niveaux de la représentation fait appel par ailleurs à l'intervention de mécanismes mnésiques d'activation, de renforcement, d'inhibition et de suppression de l'information. Le modèle de construction-intégration de Kintsch (1988, 1998), basé sur une conception connexionniste de la mémoire, montre ainsi que la connexion des propositions directement issues du texte avec les propositions qui leur sont associées dans la base de connaissances et les propositions inférées aboutit à un réseau d'éléments qui ne sont pas tous appropriés dans la mesure où le contexte n'intervient pas pour réguler le processus d'association. L'activation des connaissances se fait donc à l'aveugle et conduit bien souvent à insérer dans la base de texte des informations peu compatibles entre elles, voire contradictoires. La base de texte résultant du processus de construction peut donc recéler des incohérences. Kintsch se prononce alors en faveur d'un mécanisme d'inhibition des informations incohérentes. Ces dernières sont en effet supprimées de la représentation mentale si elles font l'objet d'une inhibition répétée. Graesser et ses collègues inscrivent le modèle constructionniste dans la lignée de cette vision connexionniste de la mémoire proposée par Kintsch dans sa seconde modélisation. Le modèle d'indexage d'évènements (Zwaan *et al*., 1998, 1999), pour sa part, envisage des processus un peu différents, à savoir des processus de mise en avant, de mise à jour et de récupération pour rendre compte de l'évolution du modèle de situation (du modèle courant en passant par le modèle intégré pour aboutir à un modèle complet). Zwaan et ses confrères postulent en effet que la mise à jour du modèle de situation repose sur la mise en avant dans la mémoire de travail des informations les plus pertinentes, c'est-à-dire les informations les plus à même d'assurer la continuité situationnelle entre les différentes évènements décrits dans le texte.

Malgré des différences conceptuelles et terminologiques, nous pouvons constater néanmoins que les différents modèles théoriques de la compréhension cherchent tous néanmoins à mettre en évidence le caractère dynamique et évolutif de la compréhension.

4.3.Cohérence de l'information et de la représentation en cours de construction

Un des facteurs essentiels au bon déroulement de l'activité de compréhension est la régulation de la cohérence de l'information tout au long de son traitement. Chacune des modèles présentés accorde en effet une large place à cette caractéristique de l'information qui conditionne la propre cohérence de la représentation en cours de construction. La cohérence est donc décrite comme étant fonction des liens qui peuvent être établis entre les constituants du texte bien que la manière d'envisager ce lien entre les éléments textuels n'ait pas cessé d'évoluer entre les différents modèles de la compréhension. Ainsi, même si Kintsch admet que

le compreneur tisse la cohérence au niveau à la fois local et global grâce à un traitement du texte en micro et macropropositions (Kintsch et van Dijk, 1978, 1983 ; Kintsch, 1988, 1998), le chercheur anglo-saxon met en évidence qu'en situation de lecture ordinaire, le lecteur se limite la plupart du temps à l'établissement d'une cohérence locale sur la base du « chevauchement d'arguments » entre les informations.

Au contraire, le modèle constructionniste comme le modèle d'indexage d'évènements font de la construction de la cohérence globale du texte une condition essentielle de la réussite de l'activité de compréhension. Les travaux théoriques et empiriques de Zwaan et ses collaborateurs (1998, 1999) ont permis d'ailleurs de confirmer le rôle fondamental joué par l'établissement de la cohérence globale. La communauté scientifique s'accorde en effet aujourd'hui (cf. N. Blanc *et al*., 2002, 2009, 2010, 2015) à reconnaitre que le lecteur construit le texte comme un tout en veillant à la continuité situationnelle entre les évènements du point de vue du temps, de l'espace de la causalité, des personnages et de leurs motivations. Selon le modèle constructionniste, le besoin de cohérence globale serait tel d'ailleurs que le lecteur s'efforcerait toujours de la reconstruire même quand les éléments textuels explicites font défaut.

4.4.Le rôle essentiel des inférences

La génération des inférences est considérée comme un des composants essentiels du processus de compréhension, en particulier dans les modèles proposés par Graesser et Zwaan, car elle permet de réguler la construction de la cohérence des informations, en particulier quand le lecteur doit faire appel à ses propres connaissances pour pallier ce que le texte ne dit pas explicitement.

Les inférences constituent néanmoins un composant complexe à décrire et à formaliser comme le montre la diversité des typologies proposées par les différents chercheurs. Kintsch, dans sa seconde modélisation, distingue par exemple les inférences *automatiques* des inférences *stratégiques* et met en avant l'idée qu'en situation de lecture ordinaire, le lecteur se contente de réaliser des inférences de manière automatique, ce qui lui permet d'assurer la cohérence locale du texte lu. Le modèle constructionniste de Graesser, quant à lui, distingue les inférences immédiatement réalisées au cours de l'activité même de compréhension (les inférences *on-line*) de celles qui peuvent avoir lieu plus tardivement (les inférences *off-line*). Cette première distinction proposée par Graesser en recoupe alors une seconde, celles des inférences *nécessaires* et des inférences *optionnelles*. Les inférences réalisées *en ligne* se singularisent en effet par leur caractère nécessaire car ce sont celles qui permettent d'établir prioritairement la cohérence thématique et causale des évènements décrits dans le texte. Le modèle d'indexage d'évènements propose un autre classement basé cette fois-ci sur la distinction entre les inférences *textuelles* et *extratextuelles*. Le lecteur met ainsi en œuvre des inférences de connexion quand les évènements décrits dans le texte présentent suffisamment de liens de continuité situationnelle (liens de nature temporelle, causale, etc.) que le lecteur peut

reconstruire à l'aide d'indices linguistiques. En revanche, quand une nouvelle information se présente comme discontinue par rapport aux précédentes, le lecteur se voit dans l'obligation de produire des inférences basées cette fois-ci sur ses propres connaissances pour rétablir la cohérence entre tous les évènements décrits. Zwaan et ses confrères opèrent également une distinction entre les inférences qui contribuent à mettre en relation les données en cours de traitement avec les informations présentes dans la partie déjà traitée (inférences rétrogrades) et celles qui consistent à prédire ou à anticiper ce qui va suivre (inférences antérogrades)

Bien que les classements proposés pour définir les processus inférentiels diffèrent sensiblement d'un modèle à l'autre comme nous venons de le voir, un élément de consensus ne fait aucun doute : les chercheurs attribuent tous un rôle essentiel aux connaissances du lecteur, ces dernières étant même considérées comme une condition essentielle de la réussite de l'activité de la compréhension. En effet, la représentation que construit le lecteur restera partielle s'il ne se limite qu'à ce que dit le texte explicitement (Kintsch, 1998). C'est pourquoi il lui appartient de faire appel à ses connaissances (par exemple, ses connaissances schématiques et expériences singulières chez Kintsch ; ses connaissances générales et particulières chez Graesser) pour construire un modèle de situation pleinement cohérent.

4.5.La compréhension : une activité hautement stratégique et interprétative

La réalisation des inférences qui permettent au lecteur de relier les informations en provenance du texte avec ses propres connaissances pour construire une représentation cohérente pouvant être stockée en mémoire à long terme ne doit rien au hasard. Malgré les nuances que nous avons soulignées dans les sous-parties précédentes entre les différents modèles anglo-saxons de la compréhension, il est un autre point essentiel de convergence qui influence encore toutes les propositions didactiques actuelles inspirées de la psychologie cognitive : en effet, selon Kintsch, Graesser et Zwaan, la réussite de la compréhension est conditionnée *in fine* par les stratégies que le lecteur met en œuvre délibérément pour voir ses intentions de lecture se réaliser en fonction du genre du texte lu.

Les modèles présentés se rejoignent effectivement pour envisager la compréhension comme une activité de résolution de problème. Une telle définition implique donc un engagement substantiel du lecteur afin de résoudre le problème qui se présente à lui. C'est pourquoi les modèles constructionniste et d'indexage d'évènements considèrent l'activité de compréhension comme une recherche active de signification, dans laquelle chaque lecteur s'implique avec des intentions particulières. Ces intentions peuvent d'ailleurs être si singulières selon Kintsch qu'elles peuvent aboutir à la construction d'un modèle de situation éloigné de ce que dit réellement le texte. Kintsch souligne ainsi, conformément à une des hypothèses qui fonde son premier modèle, que la compréhension d'un texte intègre nécessairement une part d'interprétation de la part du lecteur.

Qu'est-ce précisément qu'une stratégie ? Dans les trois modèles proposés, seuls Kintsch et van Dijk apportent une réponse précise à cette question. Ainsi, ils définissent cette notion comme une représentation générale que se fait l'individu des moyens les plus efficaces pour atteindre un but[283] (1983, p. 65). Dans le domaine de la compréhension, les stratégies peuvent alors être comprises comme diverses opérations mentales que l'individu souhaite mettre en œuvre consciemment pour aboutir à une représentation la plus aboutie possible du texte lu.

Quelles sont donc ces différentes stratégies qui permettent au lecteur de réguler la construction de la représentation en fonction de ses intentions de lecture ? Encore une fois, ce sont Kintsch et van Dijk qui nous apportent la réponse la plus détaillée. Pour ces deux chercheurs, la régulation de la compréhension est de nature hiérarchique : ce sont les stratégies pragmatiques du discours qui vont influencer les stratégies sémantiques de compréhension des phrases, qui elles-mêmes vont déterminer les stratégies d'analyse propositionnelle de ces dernières. Pour Kintsch et van Dijk, comme c'est le cas également pour le modèle constructionniste, la prise en compte de la dimension pragmatique est en effet essentielle pour définir la nature même de l'activité de compréhension. Le contexte de communication dans lequel se trouve l'individu (Quelles sont les intentions de l'auteur ? Comment en tant que lecteur vais-je m'emparer de ces intentions ?) influence les stratégies à mettre en œuvre pour réguler la recherche de signification.

Ainsi, dès le début de l'activité de compréhension, l'individu met au point différentes stratégies sémantiques de sélection et de combinaison de l'information pour assurer la cohérence de la représentation en cours de construction conformément à ses intentions. Ces stratégies sémantiques sont à la fois locales et globales : les stratégies locales régulent l'analyse propositionnelle d'un point de vue microstructural, c'est-à-dire la construction de la cohérence locale entre les phrases ; les stratégies globales, quant à elles, permettent d'établir la signification du texte considéré comme un tout unifié. Ces deux types de stratégies sémantiques non seulement interagissent mais se doublent également de « stratégies schématiques » qui font appel à des traitements descendants de haut niveau basés sur les connaissances du compreneur sur la thématique générale du texte, la structure textuelle et la situation de communication. Outre ces stratégies schématiques, le compreneur fait également appel à des stratégies stylistiques et rhétoriques pour réguler l'analyse sémantique des micro et macropropositions. Les caractéristiques stylistiques et rhétoriques, en particulier dans les textes littéraires, attirent l'attention du lecteur en raison de leur effet esthétique et permettent à ce titre un repérage plus aisé des informations importantes de l'énoncé.

Le modèle constructionniste insiste davantage pour sa part, mais sans vraiment les détailler, sur les stratégies qui régulent la mise en œuvre des inférences en lien avec le genre du texte et la relation tissée entre l'auteur et le lecteur. La compréhension étant avant tout pour ces chercheurs recherche de raisons, les stratégies qui régulent les inférences explicatives revêtent une importance particulière : dans un texte narratif, il s'agira par exemple de comprendre

[283] « A strategy is a global representation of the means of reaching that goal » (Kintsch et van Dijk, 1983, p. 65).

pourquoi tel ou tel évènement, telle ou telle action ont eu lieu. Zwaan et ses collègues, eux, ne s'attardent pas sur la notion de stratégie en tant que telle, mais au regard de leur modèle d'indexage d'évènements, il va de soi que les stratégies les plus efficaces à mettre en œuvre devraient consister pour le lecteur à réguler la construction de la continuité situationnelle entre les différents évènements racontés dans le texte.

Nous nous proposons de formaliser la synthèse que nous venons de réaliser des modèles théoriques de la compréhension sous forme de tableau afin de mettre en évidence pour chacun d'eux les hypothèses fondatrices, le support de l'activité de compréhension, les processus de haut niveau engagés ainsi que le rôle du lecteur :

Tableau 7 - Proposition de comparaison des modèles de la compréhension élaborés par Kinstch, Graesser et Zwaan (et leurs collègues)

	Modèle stratégique – Kintsch et van Dijk	**Modèle construction-intégration** – Kinstch	**Modèle constructionniste** – Graesser *et al.*	**Modèle d'indexage d'évènements** – Zwaan *et al.*
Hypothèses à la base du modèle	Hypothèses COGNITIVES (constructiviste/ interprétative/ traitement en ligne du discours/ présuppositionnelle/ stratégique) et hypothèses CONTEXTUELLES (pragmatique, interactionniste et situationnelle)	*Pas d'hypothèse spécifique*	Principe de recherche de signification décliné en trois hypothèses : - la satisfaction des buts du lecteur (buts généraux/ buts spécifiques) - la recherche de cohérence (locale et globale) - la recherche d'explication (recherche de la causalité inhérente aux évènements racontés)	Principe de recherche d'explication
Support de l'activité de compréhension	Tout énoncé (oral ou écrit)	Tout énoncé (oral ou écrit)	Énoncé écrit (en particulier textes « narratifs »)	Textes narratifs
Produit de la compréhension	Une représentation à trois niveaux (niveau de surface/ base de texte/ modèle de situation)	Une représentation à deux niveaux (base de texte/ modèle de situation)	Une représentation à cinq niveaux (base de texte/ modèle de situation, niveau de communication, niveau du genre du texte)	Un modèle de situation passant par trois états en fonction de sa disponibilité et son stockage en mémoire (modèle courant, intégré, complet)
Processus de haut niveau impliqués dans l'activité de compréhension	. Tri de l'information textuelle à l'aide d'une construction cyclique de micropropositions (cohérence locale de la base de texte) et macropropositions (cohérence globale de la base de texte) . Réalisation d'inférences (inférences de liaison, inférences élaboratives et inférences réductrices) pour réorganiser les idées présentes dans le texte et ses propres connaissances (construction du modèle de situation)	. Phase de construction de la base de texte à l'aide de processus mnésiques de nature associative . Phase d'intégration assurant l'établissement de la cohérence de la représentation grâce à un mécanisme connexionniste de « satisfaction des contraintes » et d'inhibition . Réalisation d'inférences uniquement si constat d'une rupture de cohérence ou en fonction du genre du texte lu	. Réalisation de 13 types d'inférences au cours (« on-line ») et après la lecture (« off-line ») ; celles-ci peuvent se regrouper en différents types de classement : - inférences nécessaires et inférences non nécessaires - inférences de cohérence, explicatives, élaboratives et pragmatiques	. Construction/ mise à jour/ récupération/mise au premier plan en mémoire de 5 indices afin de se représenter le cadre spatio-temporel de la situation évoquée ainsi que les personnages impliqués, leurs buts et les évènements . Réalisation d'inférences textuelles et extratextuelles (explicatives, prédictives ou associatives) en fonction de la continuité/ discontinuité situationnelle entre les évènements racontés
Rôle du compreneur	**Rôle très actif** : . Fait appel à ses connaissances (en particulier sur les structures textuelles) et ses intentions de lecture . Met en œuvre des stratégies de sélection/ combinaison de l'information pour assurer la construction d'une représentation cohérente	**Rôle « minimaliste » :** . Assure une cohérence locale entre les informations traitées d'un cycle à l'autre à l'aide de traitements automatisés . Ne met en œuvre des inférences que si nécessaire	**Rôle très actif :** . Met en œuvre des stratégies inférentielles pour construire la cohérence globale du texte et évaluer les intentions de l'auteur . Mène une recherche active conditionnée par ses intentions de lecture et le genre du texte	**Rôle très actif :** . Construit la causalité qui permet de relier les évènements en un tout cohérent . Mène une recherche active conditionnée par ses intentions de lecture ou la tâche proposée

À l'issue de notre chapitre V

1. Tout d'abord, **formalisons les éléments définitoires liés aux notions de compréhension et d'interprétation** mis en avant par Kinstch, Graesser, Zwaan et leurs collègues. Pour ce faire, nous reprendrons les concepts structurant ces notions que nous avons développés dans notre chapitre I :
- La compréhension est considérée comme **une activité productrice de sens** (cf. principe de « recherche de signification » défendu par Graesser et Zwaan), qui s'exerce aussi bien dans la vie ordinaire qu'en situation de lecture, quel que soit le texte lu. Il s'agit de produire une représentation mentale basée sur la (re)construction d'un **sens unifié** du texte grâce à l'établissement séquentiel de sa cohérence locale (constitution de micropropositions) et de sa cohérence globale (constitution de macropropositions), ce qui nécessite la mise en œuvre stratégique d'inférences intratextuelles et extratextuelles.
- Ce sens unifié, par conséquent, est à la fois **immanent** (inhérent à ses structures) et **transcendant** au texte puisque le lecteur doit **faire appel à des informations extérieures issues de ses connaissances antérieures pour pallier les blancs textuels**, d'où notre utilisation du concept de « (re)construction ». Le préfixe itératif vient souligner cette dimension immanente du sens tandis que la mise entre parenthèses nous permet de ne pas minorer le rôle actif, voire créatif, du lecteur dans l'activité de compréhension.
- Le sens construit est ainsi en bonne partie **« objectif »** et **partagé** dans la mesure où il provient des structures du texte ainsi que de connaissances communes à bon nombre de compreneurs (cf. les connaissances schématiques). Mais il peut être également **« subjectif »** et **singulier** puisqu'il dépend des buts particuliers que s'est fixés le compreneur et donc des normes personnelles de cohérence qui en découlent.
- Le modèle théorique de la compréhension en lien avec la psychologie cognitive reconnait que l'activité de compréhension comporte une dimension interprétative (cf. hypothèse « interprétative » du 1er modèle de Kinstch par ex.). Néanmoins, ce modèle ne définit jamais de près en quoi consiste cette dimension. À la lecture des travaux que nous avons retenus dans notre chapitre V, il semblerait que **cette dimension interprétative concerne la coloration singulière du sens** (néanmoins objectif) construit au cours de la compréhension. Dans ce cas de figure, l'interprétation relève de processus qui concourent à la compréhension, considérée alors comme **le produit, le sens objectif qui est stabilisé** à l'issue de la lecture.
Aussi le modèle théorique de la compréhension envisage-t-il moins les liens entre compréhension et interprétation dans un rapport de successivité mais que dans **un rapport de complémentarité où l'interprétation participe immanquablement à la compréhension.** Ce modèle ne dit rien, en revanche, de la question de la pluralité du sens et des conflits possibles qui pourraient surgir entre plusieurs modèles de situation divergents.

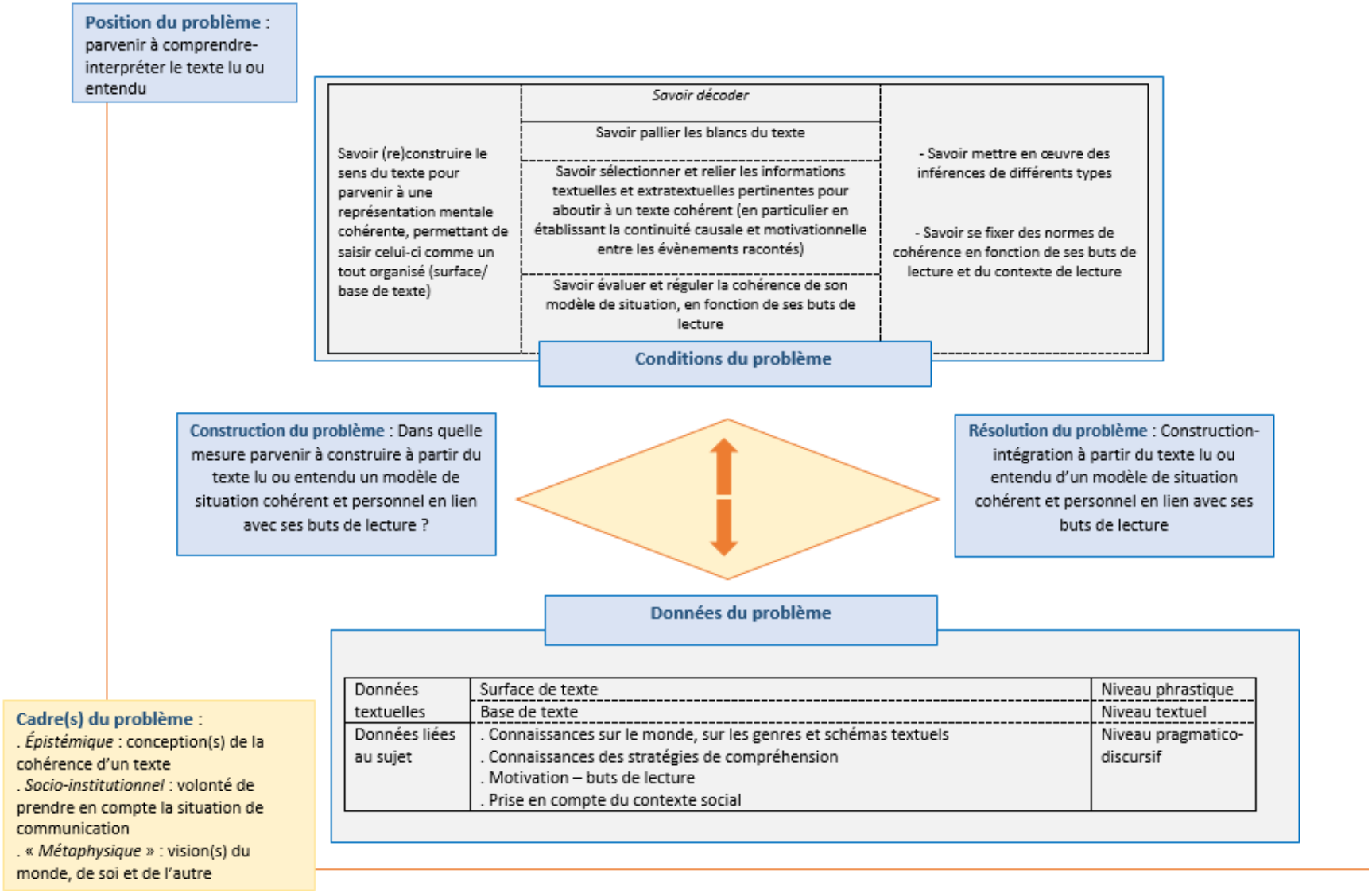
Cette complémentarité entre interprétation et compréhension sera également mise en avant par C. Tauveron, comme nous le verrons dans notre grande partie III, car elle permet, selon la didacticienne, de ne pas cantonner l'interprétation à une activité de nature élitiste, dont seuls quelques lecteurs posséderaient la maitrise. Néanmoins, comme nous l'avons déjà mentionné dans ce chapitre V, ce n'est pas cette attention accordée par Kinstch et ses confrères à la dimension interprétative de toute compréhension, qui est retenue de leurs travaux par certaines propositions didactiques françaises issues elles aussi de la psychologie cognitive.

2. Dans un second temps, dans le droit fil des éléments définitoires précédents, nous nous proposons (ci-dessous) de **solidariser l'ensemble des principes défendus par Kinstch, Graesser, Zwaan et leurs collègues en un modèle unifié de la compréhension**, envisagé dans sa dimension *théorique* (*i.e.* sans mention, pour le moment, de considérations didactiques), à partir du **« losange de problématisation »**.

Le paradigme de la problématisation, pour rappel, donne à notre enquête doctorale :
- sa « forme » → ce paradigme nous sert de cadre pour articuler les propositions de la psychologie cognitive et celles des théories littéraires de la lecture en un corps de savoirs homogène à même de penser l'enseignement de la compréhension et de l'interprétation à l'école primaire
- sa « matière » → la compréhension et l'interprétation, en matière de lecture, peuvent être pensées en termes de problématisation : il s'agit en effet pour le lecteur de construire des données en les articulant à des conditions afin de produire un modèle mental de situation qui pourra être stocké en mémoire et venir enrichir ses connaissances. (Nous approfondirons cette définition dans les troisième et quatrième grandes parties de notre thèse).

Nous reviendrons sur cette première formalisation des savoirs en jeu pour comprendre-interpréter un texte, issus du domaine de la psychologie cognitive, à la fin de notre chapitre VI, quand nous aurons étudié les propositions didactiques relevant de ce même domaine.

Figure 9 - Espace-problème des savoirs en jeu dans la compréhension selon les théories psycho-cognitives examinées dans le chapitre V



CHAPITRE VI - Renouveler l'enseignement de la compréhension, une urgence didactique autant que sociale

Finalités de notre chapitre VI

Notre réflexion va s'articuler autour de **quatre grands moments** dans le chapitre à suivre :
. Nous allons tout d'abord mettre en évidence les **principes** que les chercheurs anglo-saxons qui se sont intéressés à l'enseignement de la compréhension sous sa dimension psycho-cognitive ont retenu des modèles théoriques proposés par Kintsch, Graesser ou Zwaan pour définir l'activité d'un compreneur expert. Nous étudierons notamment comment ils ont davantage précisé que leurs « ainés » la dimension interprétative qui entre en jeu dans la construction d'un modèle mental de situation
. Nous verrons dans un deuxième et troisième temps comment ces chercheurs infléchissent leur définition du lecteur compétent pour **tenir compte des différences développementales entre les adultes et les enfants** comme **des différences interindividuelles à l'origine des difficultés rencontrées par certains compreneurs**. Ces éléments nous serviront dans la suite de notre thèse comme **repères curriculaires** pour identifier quels savoirs dans le domaine de la compréhension et de l'interprétation (envisagées d'un point de vue cognitif) sont véritablement accessibles pour des élèves scolarisés à l'école primaire.
. Nous aborderons enfin les préconisations faites par ces mêmes chercheurs pour enseigner la compréhension, en particulier à l'école primaire.

Nous ne ferons pas uniquement référence aux travaux anglo-saxons puisque nous préciserons pour chacun de ces axes, comment certaines recherches françaises, à savoir celles menées par M. Bianco *et al.* ou encore celles de Goigoux *et al*., qui innervent le plus la formation et l'enseignement dans le domaine de compréhension en France, se sont emparées parfois différemment des propositions de leurs collègues.

L'ensemble de ces travaux nous permettra de **justifier épistémologiquement pourquoi un enseignement « multi-intégré » des stratégies de compréhension nous semble préférable à un enseignement « modulaire »**, et ce dès le cycle 2 – même si cet enseignement modulaire offre sans aucun doute des ressources pour penser des dispositifs d'aide différenciés.

Nous allons désormais étudier comment les différentes recherches, consacrées à l'enseignement de la compréhension en lien avec les modèles psycho-cognitivistes précédemment présentés, réservent-elles aussi une place centrale au rôle du lecteur. Les recherches anglo-saxonnes que nous allons aborder dans ce chapitre ont été entreprises par des collaborateurs directs de Kinstch, Graesser et Zwaan[284] : ils se sont intéressés aux conclusions

[284] Nous pouvons citer par exemple les recherches menées par D. McNamara : cette chercheure a directement collaboré avec Kintsch pour l'écriture de différents articles à la fin des années 1990 (cf. McNamara, D.-S., Kintsch,

didactiques que l'on pouvait tirer des modèles théoriques de leurs illustres ainés, en particulier pour prévenir les difficultés des élèves les plus démunis pour comprendre un texte. Nous prendrons également appui sur les travaux les plus récents que ces héritiers de Kinstch, Graesser et Zwaan mènent encore aujourd'hui avec leurs nouveaux collaborateurs. Nous verrons alors comment ces deuxième et troisième générations de recherches anglo-saxonnes ont revisité à leur manière les deux modèles de Kinstch tout en les accordant à ceux de Graesser et Zwaan pour mettre en avant l'importance des buts de lecture comme celle de la recherche d'une cohérence explicative dans la réussite de l'activité de compréhension. Quant aux recherches françaises sur lesquelles nous nous concentrerons également dans ce chapitre, elles sont directement en prise avec les expérimentations anglo-saxonnes : nous verrons en effet comment M. Bianco ainsi que R. Goigoux et S. Cèbe, même s'ils ne parviennent pas aux mêmes conclusions en termes de préconisations didactiques, adoptent pourtant les mêmes présupposés hérités des recherches de leurs confrères d'outre-Atlantique ou d'outre-Manche.

Pour guider nos lecteur·trice·s dans le repérage des articles et chapitres d'ouvrage que nous avons retenus pour ce sixième chapitre, nous en avons dressé un inventaire, sous forme d'un tableau joint en annexe (cf. Annexe VIII), qui précise : les auteurs anglo-saxons sélectionnés ainsi que la date des références lues ; les thèmes principaux de chacun de ces auteurs ; les liens de collaboration entre ces auteurs ; les recherches françaises faisant référence à ces auteurs.

Trois précisions s'imposent quant à ces références qui vont soutenir notre réflexion tout au long de notre chapitre VI. Tout d'abord, nous avons retenu des travaux de deux natures différentes, à la fois des travaux plus théoriques et d'autres basées sur des recherches de nature expérimentale. Nous préciserons la nature de ces travaux chaque fois que nécessaire. Ensuite, nous avons sélectionné leurs articles ou chapitres d'ouvrages en fonction de leur date d'écriture et de la représentativité des principes et préconisations didactiques défendus. Nous avons ainsi retenu un empan temporel assez large, du début des années 2000 à aujourd'hui : ce choix nous permettra non seulement de montrer comment ces chercheurs ont collaboré les uns avec les autres ainsi qu'avec les auteurs mentionnés dans notre chapitre précédent mais également de souligner la constance de leurs principes théoriques et didactiques puisqu'ils défendent toujours les mêmes presque vingt après (cf. Graesser *et al*., 2015). Enfin, si les références anglo-saxonnes insistent toutes désormais sur la dimension hautement interprétative de toute activité de lecture en raison de sa dimension située, nous verrons que certaines références françaises hésitent encore à reconnaitre le poids de cette dimension, ce qui les conduit à proposer pour l'école primaire des dispositifs d'enseignement explicite des stratégies basés sur des textes créés *ad hoc* alors que cette piste didactique semble désormais remise en question par un bon nombre de chercheur·se·s d'outre-Atlantique ou d'outre-Manche (cf. Murphy et Wilkinson , 2009, 2011) ainsi que françaises (Goigoux et Cèbe, 2011, 2013 ; Viriot-Goeldel, 2017). C'est

E., Songer, N.-B. et Kintsch, W. (1996)) et son ouvrage célèbre sur les stratégies (2007) s'ouvre sur un chapitre rédigé par Graesser lui-même, chapitre auquel nous avons fait référence dans notre partie consacrée au modèle constructionniste.

pourquoi nous verrons qu'il est sans doute plus adéquat pour qualifier les propositions didactiques françaises affiliées à la psychologie cognitive de parler de plusieurs « modèles de la compréhension » que d'un seul modèle comme nous avons pu le faire jusque-là dans notre introduction générale et notre première grande partie.

1. Un enseignement de la compréhension à fonder nécessairement sur des assises théoriques, solides et reconnues

Les recherches anglo-saxonnes que nous avons lues n'ont de cesse de souligner combien la compréhension est une activité qui fait appel à un grand nombre de compétences de haut niveau, à savoir des compétences orales, écrites, communicationnelles, socio-culturelles, voire de résolution de problèmes (O'Reilly et Sabatini, 2013, p. 7 ; Sabatini *et al*., 2013, p. 6). Ces compétences sont mobilisées au sein de tâches relatives à la compréhension elles aussi de nature diversifiée. Comme le soulignent en effet Kendeou *et al*. (2009, p. 766) ou encore van den Broek *et al*. (2005, p. 108), le domaine de la recherche comme celui de l'enseignement font appel au terme même de *compréhension* pour désigner différentes sortes d'habiletés et de tâches : la compréhension est ainsi « définie par certains comme l'habileté à se souvenir de ce sur quoi porte le texte, par d'autres comme l'habileté à mettre en œuvre dans une situation concrète les connaissances que l'on a tirées de sa lecture d'un texte, par d'autres encore comme l'habileté à identifier le thème ou la morale du texte, l'habileté à porter un jugement critique sur le texte, etc.[285] » (Notre traduction, van den Broek *et al*., *Ibid.*).

Certes, l'empan des tâches associées à l'activité de compréhension est très large, mais celles-ci sont subsumées à une finalité essentielle que mettent en valeur toutes les recherches anglo-saxonnes et françaises, à savoir l'enjeu social que constitue le savoir-comprendre. Van den Broek et son équipe (van den Broek *et al*., 2005, p. 107 ; Kraal, … et van den Broek, 2017, p. 2[286]) font ainsi de la compréhension « une des techniques de survie les plus importantes à enseigner à nos enfants[287] ». De manière similaire à van den Broek et ses collègues, McNamara *et al*. (2015, p. 164) tiennent à souligner que « la lecture est une activité omniprésente aussi bien en classe que dans la vie de tous les jours : la compréhension des textes et des discours est [donc] une compétence cruciale pour réussir et survivre dans notre monde moderne » (Notre traduction). Or, poursuivent McNamara et ses confrères (*Ibid.*), beaucoup d'élèves rencontrent d'importantes difficultés pour comprendre un texte même simple, en mémoriser son contenu et être capables de s'en servir pour d'autres activités d'apprentissage. Murphy *et al*. (2009, p. 740)

[285] « For example, some define 'comprehension' as the ability to remember what the text was about, others as the ability to apply the knowledge conveyed in the text to a concrete situation, to recognize the theme or moral of the text, to give a critical appraisal of the text, and so on » (van den Broek *et al*., 2005, p. 108).

[286] « Reading is a vital skill in daily life, in work, and in education » (Kraal, Koornneef, Saab et van den Broek, 2017, p. 2). « La lecture est une compétence vitale dans la vie de tous les jours, au travail comme à l'école » (Notre traduction).

[287] « The ability to read is essential for successful functioning in society and therefore is one of the most important *'survival'* skills to teach our children » (Souligné par nous, van den Broek *et al*., 2005, p. 107).

citent ainsi une étude menée en 2007 par le département de l'Éducation de l'État de Washington, montrant que seulement 27 % des élèves scolarisés au 8e grade (soit la fin du collège dans le système éducatif français) atteignent un niveau satisfaisant de compréhension. Nous reviendrons plus loin dans ce chapitre sur les performances des élèves français.

Ces difficultés pour comprendre les énoncés oraux ou écrits, difficultés rencontrées du début de l'école primaire à la fin du lycée, voire à l'université, sont donc au cœur des préoccupations des chercheur·se·s d'inspiration psycho-cognitiviste. C'est pourquoi ils/elles appellent de leurs vœux une fondation de l'enseignement de la compréhension et de son évaluation sur des principes théoriques reconnus et communément partagés. Il est intéressant à ce titre de souligner que de plusieurs titres d'articles ou de chapitres font état de cette préoccupation de partir de modèles théoriques pour assoir l'enseignement de la compréhension. Mentionnons par exemple la volonté affichée par A. Palincsar et K.-M. Schutz dès le titre de leur article de 2011 de « reconnecter l'enseignement des stratégies [de compréhension] à leurs racines théoriques » (Notre traduction). Nous allons donc aborder dans la sous-partie à suivre ce que les recherches anglo-saxonnes et françaises ont retenu des modèles de Kinstch *et al.*, Graesser *et al.*, et dans une moindre part , de ceux de Zwaan *et al.*, pour offrir à tous les élèves un enseignement performant de la compréhension, en particulier à l'école maternelle et à l'école primaire, à la hauteur des enjeux sociaux que représente la maitrise de cette activité à la fois à l'oral et à l'écrit.

1.1.Les éléments théoriques retenus des modèles de la compréhension théorisés par Kintsch

Nous allons mettre en évidence dans cette sous-partie combien les « héritiers » de Kintsch retiennent des deux modèles théoriques proposés par ce dernier la dimension nécessairement interprétative de toute représentation mentale construite au cours de l'activité de compréhension.

1.1.1. Une représentation mentale composée de plusieurs niveaux

Bien qu'il existe de nombreuses définitions de ce que l'on peut considérer comme une compréhension réussie, comme le mettent en avant McNamara et Kendeou, deux chercheuses de référence dans le domaine de la psychologie cognitive, un élément récurent revient, selon elles, d'une définition à l'autre pour caractériser l'activité du compreneur : ce dernier construit une représentation mentale cohérente du texte lu (2011, p. 35). Cette représentation mentale prend à la fois appui sur les informations délivrées par le texte et celles que le lecteur tire de ses propres connaissances (Kendeou *et al.*, 2009, p. 766). Elle est généralement pensée en termes connexionnistes, c'est-à-dire en termes de nœuds et de de relations entre ces nœuds, conformément au modèle de construction-intégration, second modèle de la compréhension théorisé par Kintsch (McNamara *et al.*, 2015, p. 168). La représentation mentale construite par le lecteur résulte donc d'une activation des concepts explicitement mentionnés dans le texte

aussi bien que des concepts qui n'y figurent pas mais qui sont facilement disponibles grâce à ses connaissances antérieures (*Ibid*., p. 169). N. Duke et ses collaborateurs (2011, p. 53) soulignent que la proposition théorique de Kinstch est généralement reconnue comme le modèle de compréhension « le plus complet et abouti ». En effet, selon ces chercheurs, postuler la construction par le lecteur d'une représentation mentale est nécessaire pour décrire les mécanismes qui lui permettent d'intégrer ce qu'il sait déjà à ce qu'il lit afin de se créer de nouvelles connaissances.

Toujours en accord avec Kinstch, cette représentation mentale est présentée comme formée de plusieurs niveaux (McNamara *et al*., 2015, p. 169 ; Sabatini et O'Reilly, 2011 ; Sabatini *et al*., 2013, p. 1 ; van den Broek et Espin, 2012, p. 316 ; Karlsson, van den Broek *et al*., 2018, p. 106) : le *niveau de surface* qui correspond à la structure propositionnelle du texte, c'est-à-dire à ce qui y est écrit explicitement ; la *base de texte*, relative à la façon dont les propositions sont organisées en plus grandes unités ; et le *modèle de situation*, reflet de la « signification » du texte, signification qui résulte de l'intégration de la base de texte aux connaissances du lecteur ainsi qu'à ses intentions de lecture[288] (Palincsar et Schutz, 2011, p. 87). Nous ne reviendrons pas sur ces éléments que nous avons abondamment détaillés dans le chapitre précédent. Signalons seulement que McNamara et ses collègues (*Ibid*.) précisent que ces différents niveaux ne sont pas hiérarchiquement organisés, ni séparables : ils sont semblables aux différentes couleurs qui concourent à l'originalité esthétique d'un tableau (*sic*).

1.1.2. Compréhension et interprétation : deux types d'activités nécessaires à la construction d'une représentation mentale aboutie

Puisque les différents niveaux qui constituent la représentation mentale construite par le lecteur ne sont pas séparables, il est bon de rappeler, précisent A. Palincsar et K.-M. Schutz (2011, p. 87), que la compréhension réussie d'un énoncé ne peut pas se limiter seulement à l'élaboration d'une *base de texte* ; en même temps que le lecteur construit ce niveau, il construit également un *modèle de situation* qui, en raison des connaissances et de l'expertise mobilisées, est à l'origine des différences qualitatives dans le traitement du texte opéré par les individus. Ainsi, selon Palincsar et Schutz (*Ibid*.), l'élaboration d'un modèle de situation relève d'efforts largement conscients de la part du lecteur, en lien avec ses intérêts et intentions de lecture. Les deux chercheuses précisent alors que l'activité de compréhension est forcément plus difficile pour celui qui ne dispose pas des connaissances en lien avec le texte. À l'instar de Palincsar et Schutz, de nombreux chercheurs de tradition psycho-cognitiviste considèrent que faire appel ses connaissances antérieures et les faire fructifier relèvent d'une activité de construction de nature interprétative et non d'une activité qui aurait lieu automatiquement.

[288] « The situation model, in contrast, refers to the meaning of the text that arises from the integration of the textbase with the reader's prior knowledge and goals » (A. Palincsar et K.-M. Schutz, 2011, p. 87).

Ainsi, pour McNamara *et al*. (2015, p. 169) ou O'Reilly et Sabatini (2013, p. 20), l'élaboration du modèle de situation correspond à un niveau de compréhension *approfondie* (souligné par nous)[289]. Mais pour O'Reilly et Sabatini, ce niveau de compréhension approfondie ne constitue encore qu'un « modèle de situation canonique » (« canonical situation model », *Ibid*., p. 22) qui correspond à celui que l'ensemble des lecteurs pourrait construire ; pour les deux chercheurs, ce niveau ne nécessite pas encore de la part du compreneur de réaliser un « saut interprétatif ou créatif » (« Interpretive or creative leaps », Sabatini *et al*., 2013, p. 22) dans la mesure où les connaissances qu'il a mobilisées pour construire « ce modèle de situation canonique » restent des connaissances de base, communément partagées. C'est pourquoi O'Reilly et Sabatini envisagent un modèle de situation que nous pourrions qualifier de « niveau 2 » qui nécessite de la part du lecteur de faire appel à un traitement beaucoup plus actif et personnel du texte, c'est-à-dire une « transformation » et un « enrichissement » des idées présentes dans le texte[290] (*Ibid*., p. 23).

Comme nous l'avions souligné dans le chapitre précédent, Kinstch fondait déjà son premier modèle sur une « hypothèse interprétative » (cf. Kinstch et van Dijk, 1983) en reconnaissant au compreneur une part d'intervention personnelle dans l'élaboration du modèle de situation puisqu'il y intègre ses propres connaissances. Il nous semble qu'O'Reilly et Sabatini vont plus loin que leurs prédécesseurs en précisant en quoi consiste l'activité d'interprétation. Ainsi, ils envisagent cette dernière comme « un ensemble d'habiletés permettant à l'individu d'aller au-delà du texte en évaluant ce que dit le texte ainsi qu'en raisonnant et réfléchissant à partir de ce dernier[291] » (Notre traduction, Sabatini *et al*., 2013, p. 27).

Interpréter un texte consiste en effet selon les deux chercheurs à tirer des conclusions de sa lecture, conclusions qui pourront ensuite être transposées à de nouvelles situations (*Ibid*.). Nous retrouvons le même type d'affirmation chez S.-R. Goldman[292] qui envisage elle aussi un niveau 2 en termes de construction de représentation mentale, un niveau proprement « interprétatif », qui permet au lecteur d'aller au-delà du texte grâce aux liens intertextuels qu'il crée avec toutes les histoires qu'il a déjà lues (Goldman *et al*., 2015, p. 392). Sans ce niveau interprétatif, le lecteur n'aurait pas la possibilité de généraliser ce qu'il lit (généralisations sur

[289] « Deep understanding » (McNamara *et al*., 2015, p. 169).
[290] « Issues that require extensive interpretation, transformation, and extension of the basic ideas in the texts transcend text and discourse level » (Sabatini *et al*., 2013, p. 23).
[291] « We can define deep comprehension as it relates to this framework as the set of abilities that enable one to go beyond the text by evaluating, reasoning, and thinking about what has been said » (Sabatini *et al*., 2013, p. 27).
[292] Nous faisons peu référence dans notre chapitre aux travaux de S.R. Goldman, mais précisons que la référence à cette chercheure sur laquelle nous prenons appui ici fait partie de l'ouvrage général de 2015 dirigé par O'Brien *et al*. et consacré à un état des lieux sur la recherche actuelle psycho-cognitiviste en termes d'inférences (ouvrage dans lequel nous trouvons des contributions de Cain et Oakhill, Graesser, Kendeou, van den Broek notamment). La chercheure a également co-dirigé plusieurs ouvrages auxquels ont participé Graesser er Zwaan (cf. références bibliographiques en lien avec le chapitre 1). Les recherches de S.-R. Goldman s'inscrivent donc dans la lignée des chercheurs anglo-saxons plus abondamment convoqués pour notre réflexion.

le thème ou l'auteur du texte) afin de s'en servir pour comprendre des lectures à venir (*Ibid*., p. 391).

O'Reilly et Sabatini (Sabatini *et al*., 2013, p. 27) reconnaissent que ce niveau de compréhension réellement approfondie n'a pas encore reçu du monde de la recherche une définition unifiée. S.-R Goldman (2015, p. 388) affirme de son côté que les travaux psycho-cognitivistes de ces vingt-cinq dernières années ne sont pas vraiment intéressés à la dimension hautement interprétative de toute représentation mentale. Ainsi, pour les trois chercheur·se·s précité·e·s, ce n'est que parce que le lecteur se livre à une activité véritablement interprétative qu'il est en mesure de prendre le recul nécessaire pour comparer les informations issues de différentes sources. C'est donc une compétence décisive, un véritable défi, à l'ère du multimédia qui confronte les lecteurs à des informations de nature et de validité diverses (Sabatini *et al*., 2013, p. 28 ; Beker, van den Broek *et al*., 2019, p. 664). Van den Broek, dans un article écrit en collaboration avec Yeari (Yeari et van den Broek, 2011, p. 636) insiste lui aussi sur la dimension nécessairement interprétative de l'activité du lecteur pour parvenir à une représentation aboutie du texte lu, mais il précise néanmoins qu'une partie de cette activité interprétative ne se réalise pas toujours au cours même de la première lecture en raison des limitations attentionnelles et cognitives de l'individu, mais nécessite des relectures ultérieures.

Puisque la compréhension réussie d'un texte aboutit à la construction d'un modèle de situation et que cette construction ne peut se faire sans une part hautement active et créative du lecteur, nous voyons donc que les successeurs anglo-saxons de Kintsch font de l'interprétation une composante essentielle de l'activité de compréhension : nous ne sommes pas loin ici des principes défendus J.-L. Dufays (2010, p. 161-163) qui envisage l'interprétation comme un second niveau qui consiste à approfondir la première signification déjà construite lors de la compréhension. Une telle définition, on le voit, est très proche de celle proposée par O'Reilly et Sabatini, l'interprétation pouvant être considérée comme ce « niveau 2 » du modèle de situation. Si nous anticipons ici sur les contenus de notre troisième grande partie consacrée à la didactique de la littérature, c'est pour montrer à nouveau que le « modèle de la compréhension » et les modèles de « la lecture littéraire » présentent plus de convergences que leur restitution dans les programmes scolaires pour l'école primaire ne le laisse supposer (cf. notre chapitre II). Ces convergences viendront ainsi à l'appui de notre projet de solidarisation des savoirs enseignés à l'école primaire en matière de compréhension et d'interprétation des textes littéraires (cf. notre hypothèse 3 de recherche).

1.2.Les éléments théoriques retenus du « modèle constructionniste » de la compréhension

L'activité de compréhension nécessite la plupart du temps une lecture guidée par une stratégie de sélection des informations textuelles en fonction de ses buts de lecture, ce dont nous allons traiter désormais en montrant comment les chercheurs anglo-saxons et français se nourrissent du modèle constructionniste, inspiré par Graesser et ses pairs, pour fonder leurs recommandations en termes d'enseignement de la compréhension. Comme le soulignent en effet McNamara et Magliano (2009, p. 77) [293] à propos de leurs propres travaux de recherche, leurs présupposés sont résolument « constructionnistes » dans la mesure où ils conçoivent la compréhension comme une activité délibérée de l'individu : la construction d'un modèle de situation ne va pas de soi même si elle repose sur la mise en œuvre de processus de plus en plus automatisés en fonction de l'âge et de son degré d'expertise en la matière. Une telle construction nécessite donc de la part du compreneur d'évaluer le résultat de son activité de compréhension au regard des demandes du texte et de ses propres exigences de cohérence.

1.2.1. Buts du lecteur et construction d'une représentation mentale cohérente

Dans une perspective « constructionniste », en accord avec les hypothèses de « satisfaction des buts du lecteur » et de « recherche de cohérence », deux des hypothèses à partir desquelles Graesser *et al*. ont fondé leur modèle de la compréhension (cf. chapitre V précédent), la lecture est définie par les chercheurs anglo-saxons comme « une activité intentionnelle visant à parvenir à une compréhension cohérente d'un texte qui satisfasse ses intentions de lecture[294] » (Notre traduction, Sabatini *et al*., 2013, p. 1). La construction d'une représentation mentale cohérente en fonction de buts de lecture précis est même, selon les recherches des héritiers anglo-saxons de Graesser, ce qui caractérise le lecteur expert ; non seulement le lecteur compétent se fixe des buts précis dès le début de sa lecture (Duke *et al*., 2011, p. 55) mais il est capable également de les ajuster à l'aide de stratégies adéquates en fonction de son avancée dans le texte, au fur et à mesure du traitement des nouvelles informations, ce que ne parvient pas à faire un lecteur en difficultés (McNamara, Ozuru *et al*., 2007, p. 474). R. Goigoux, dès ses premiers travaux sur la lecture et la compréhension (1998, p. 148) reconnait lui aussi l'importance des buts du lecteur dont il va faire ensuite un principe fondateur de ses propositions didactiques (cf. Goigoux et Cèbe, 2007, 2011, 2013).

Se fixer des buts de lecture précis est décisif car ce sont ces buts qui vont réguler la cohérence de la représentation mentale construite par le compreneur, c'est-à-dire conditionner la réussite même de l'activité de compréhension. O'Reilly et Sabatini (2013, p. 26) ou van den Broek *et al*. (2015, p. 98) précisent ainsi que les buts que se fixe le lecteur influencent de

[293] Nous soulignons que le chapitre rédigé par McNamara et Magliano et auquel nous faisons référence ici fait partie d'un ouvrage coordonné par Graesser lui-même, un des fondateurs du modèle constructionniste comme nous l'avons montré dans notre chapitre précédent.

[294] « Reading is a purposeful activity, aimed at attaining a coherent understanding of a text that is sufficient for the reader's goal » (Sabatini *et al*., 2013, p. 1).

manière fondamentale son attention aux informations textuelles : ce sont eux en effet qui lui permettent de décider au sein du texte à traiter ce qui est important de ce qui ne l'est pas. Ainsi, en l'absence de but de lecture bien défini, expliquent les deux collègues anglo-saxons, le lecteur risque d'adopter de faibles normes de cohérence, ce qui va compromettre la construction de la représentation mentale du texte comme un tout. Au contraire, un lecteur muni de buts précis va se fixer des normes fortes de cohérence qui l'aideront tout au long de sa lecture à maintenir ses efforts, voire à les intensifier pour parvenir à intégrer en un modèle de situation unifié tous les détails du texte et à réguler toute perte de compréhension (O'Reilly et Sabatini, 2013, p. 26-27).

Mais plus les buts de lecture que le compreneur s'est fixés seront complexes, plus la réussite de son activité de compréhension sera périlleuse (O'Reilly et Sabatini, *Ibid*., p. 13). Nous verrons dans la suite de notre thèse que ce primat réservé par les recherches anglo-saxonnes en matière de psychologie cognitive, y compris les plus récentes, à la cohérence du modèle de situation dans la réussite de l'activité de compréhension ne fait pas nécessairement l'assentiment au sein des recherches en matière de lecture littéraire : par exemple, sous l'impulsion de certains chercheurs, comme Y. Citton, qui s'interroge sur la notion de cohérence, via la notion de « détextuation » (2007/2017, p. 125 par ex.), certain·e·s didacticien·ne·s, attaché·e·s à défendre les droits du sujet lecteur face aux droits du texte, déplorent au contraire qu'il soit encore aussi difficile aujourd'hui dans les programmes scolaires à destination du cycle 3 de « se déprendre de l'idée d'une existence objective et cohérente du texte et d'admettre pleinement que le texte soit une multiplicité de traces dont la cohésion dépend du modèle projeté par chaque lecteur » (Brinker et Di Rosa, 2018, p. 36).

1.2.2. Cohésion textuelle et cohérence(s) de la représentation mentale construite par le lecteur

La qualité de la cohérence de la représentation mentale que le lecteur a construite en fonction de ses buts de lecture est un indice de la réussite de sa compréhension (van den Broek et Espin, 2012, p. 316), comme vous venons de le souligner. Pourquoi cette cohérence diffère-t-elle d'un compreneur à l'autre alors qu'ils lisent le même texte ? McNamara, Graesser lui-même et leur collègue Louwerse (2012, p. 91) indiquent qu'il faut distinguer *cohésion* et *cohérence* : la « cohésion » est une propriété explicite du texte qui s'incarne dans des marques linguistiques (telles que les marques anaphoriques et les connecteurs par exemple) tandis que la « cohérence » correspond à la qualité de la représentation construite par le lecteur en fonction de la situation de communication dans laquelle il se trouve et de ses intentions de lecture[295].

[295] Cette distinction entre cohésion et cohérence proposée par McNamara, Graesser et Louwerse (2012) correspond à celle que proposent Riegel *et al*. (2016, p. 1018-1019) : « Propriétés respectives du texte et du discours, *la cohésion* et la *cohérence* [termes soulignés par les auteurs] sont fondées sur la distinction entre les relations internes à l'énoncé (le contenu) et les relations externes de l'énoncé avec la situation (la convenance). La cohésion caractérise la bonne formation architecturale du texte, assurée par les relations sémantiques entre ses parties constitutives (compatibilité, non contradiction, etc.) ; la cohérence caractérise la bonne formation *interprétative*

La cohérence de la représentation mentale construite par le lecteur peut être de trois types selon McNamara, Kinstch lui-même *et al*. (1996, p. 6). La représentation mentale est cohérente *localement* lorsque le lecteur relie les informations d'une phrase à une autre adjacente en vertu du principe de « chevauchement d'arguments » que nous avons évoqué dans notre chapitre précédent. La représentation mentale du texte est *globalement* cohérente si le lecteur parvient à relier les paragraphes et les différentes parties du texte en un tout unifié en le subsumant notamment sous un thème général. Les chercheurs font également mention d'une cohérence *explicative* (« explanatory coherence », McNamara *et al*., 1996, p. 6) pour faire référence à l'ensemble des connaissances que le lecteur doit intégrer à la représentation mentale du texte pour suppléer ce qui n'est pas dit explicitement. Ces différents types de cohérence sont interdépendants, précise M. Bianco (2015a, p. 126). La gestion au fur et à mesure de la lecture des relations inter-phrastiques participe à l'élaboration de la cohérence globale et l'élaboration de macrostructures favorise en retour la gestion de la cohérence locale. Par ailleurs, nos connaissances générales – ou « structures conceptuelles » selon M. Bianco (*Ibid*.) – interviennent elles aussi pour réguler la construction de la cohérence de la représentation. Par « structures conceptuelles », la chercheuse française entend deux aspects distincts des connaissances convoquées par un lecteur souvent conjointement et en interaction : les structures textuelles et leur appropriation progressive au fur et à mesure de la vie ainsi que les connaissances dont l'individu dispose par rapport au thème développé dans le texte. Nous y reviendrons.

1.2.3. L'adoption de normes faibles ou fortes de cohérence : un/le but de lecture en soi ?

Les standards de cohérence que se fixe le compreneur pour construire la représentation du texte qu'il est en train de lire peuvent se décrire en termes de *nécessité* et de *suffisance* : un évènement est jugé comme étant relié à un autre de manière *nécessaire* quand le lecteur estime que ceux-ci entretiennent obligatoirement un lien de causalité ; un évènement est jugé comme étant relié de manière *suffisante* à un autre quand le lecteur estime que ce lien de causalité qu'il vient d'établir lui suffit pour construire la cohérence du passage lu et poursuivre sa lecture[296] (van den Broek *et al*., 2015, p. 100). Mais, en fonction de ses buts de lecture, le compreneur ne va pas retenir les mêmes critères de nécessité et de suffisance : il peut se contenter d'une cohérence locale qui nécessite beaucoup moins d'efforts cognitifs que la construction d'une représentation globalement cohérente à la fois du point de vue de l'ensemble des informations textuelles et des connaissances que ce dernier aura convoquées.

[souligné par nous] et communicative du discours » (cf. Riegel, M., Pellat, J.-C. et Rioul, R. (2016). *Grammaire méthodique du français* (6e édition). France : Presses Universitaires de France).

[296] « These standards can be described in terms of *necessity* and *sufficiency*. An individual piece of actived information becomes causally connected to the events and facts in the focal statement if, in the perception of the reader, it is *necessary* for the focal events/ fact occur. If the causal relations identified in this manner together provide *sufficien*t causal explanation for the current focal statement, then processing stops and the reader continues to the next sentence » (van den Broek *et al*., 2015, p. 100)

Quels sont donc ces buts qui vont faire que le lecteur adoptera des normes de cohérence plus ou moins contraignantes pour réguler la construction de sa représentation ? Les recherches précédemment évoquées dans cette partie restent assez floues sur ce point. En effet, quand ces buts sont précisés, ils sont généralement de nature pragmatique, liés à la recherche d'informations en prise avec la vie de tous les jours : ainsi, O'Reilly et Sabatini (2013, p. 26) précisent qu'un lecteur qui cherche seulement la date d'un évènement n'aura pas à construire le même niveau de cohérence que celui qui cherche des informations pour rédiger ensuite un rapport sur les meilleures sources d'énergie alternatives.

À l'instar des recherches de Cain et Oakhill qui ont mené une recherche longitudinale afin d'identifier les caractéristiques des jeunes compreneurs les plus compétents et qui, à ce titre, se sont intéressées à l'influence des buts de lecture sur les performances des élèves, on sent qu'un glissement s'opère chez les auteurs anglo-saxons : l'établissement de normes de cohérence fortes (ayant pour visée la construction d'une représentation *globalement* cohérente) ou faibles (se contentant d'une représentation *localement* cohérente) semble constituer en soi le but de lecture du compreneur. Ainsi, les travaux de Cain et Oakhill (Cain et Oakhill, 2003, p. 326 ; Oakhill et Cain, 2007, p. 64) permettent de montrer d'un point de vue expérimental que l'adoption de normes de cohérence fortes constitue par excellence le but de lecture qui permet au lecteur d'articuler réalisation d'inférences, régulation de la compréhension et prise d'appui sur ses connaissances en matière de structuration textuelle, articulation au cœur même de la réussite des élèves les plus compétents.

La recherche d'une cohérence « élevée », comme but de lecture en soi, est même ce qui conditionne, selon les deux chercheuses anglo-saxonnes que nous venons de citer, le plaisir de la lecture (« an attraction to reading », Oakhill et Cain, 2007, p. 66). Certes, l'adoption de normes de cohérence très exigeantes est complexe et demande beaucoup d'implication et de motivation de la part du compreneur (Sabatini *et al.*, 2013, p. 9 ; O'Reilly et Sabatini, 2013, p. 5), mais elle garantit satisfaction et réussite (Duke *et al.*, 2011, p. 55). Nous reviendrons en détail dans les grandes parties à suivre sur ces « normes de cohérence » que se fixerait le lecteur pour réguler son activité : si elles ne semblent pas faire l'unanimité en didactique de la littérature comme nous l'avons signalé plus haut, nous montrerons néanmoins qu'un modèle didactique unifié de la compréhension-interprétation, tel celui que nous proposerons à partir du paradigme de la problématisation, ne saurait faire l'économie de cette notion, sans négliger pour autant l'activité foisonnante et plurielle du sujet interprète.

1.3.Les éléments théoriques retenus du modèle d'indexage d'évènements

Les compreneurs les plus compétents, c'est-à-dire ceux qui aboutissent à la construction d'une représentation globalement cohérente, comme nous venons de le montrer, sont ceux qui parviennent à créer des relations sémantiques entre les différents évènements racontés dans le texte. Plus les évènements vont entretenir de liens entre eux, plus ces derniers vont devenir saillants au sein de la représentation construite par le lecteur et plus celui-ci va continuer à tisser les nouvelles informations rencontrées dans le texte à ces évènements jugés comme importants pour parvenir à un tout cohérent (van den Broek, Kendeou *et al*., 2005, p. 114-115). Ainsi, même si des évènements sont distants dans le texte, ils ont la possibilité d'être reliés en raison de la force des liens qui les unissent. Comprendre un texte, c'est donc (re)-construire les liens entre les évènements racontés à l'image même de ce que nous faisons toujours les jours pour comprendre la vie qui nous entoure : nous sommes en effet constamment obligés au quotidien de relier les évènements entre eux pour anticiper ceux à venir et décider du plan d'action le plus opportun (van den Broek, 1997, p. 321).

1.3.1. La recherche des liens de causalité au cœur de l'activité de compréhension

Comme Zwaan et ses collègues l'ont mis en évidence via leur modèle théorique de la compréhension appelé « modèle d'indexage d'évènements » (cf. notre chapitre précédent), le lecteur a la possibilité de relier les évènements racontés dans un texte de diverses façons, mais une relation particulièrement importante à construire, sinon la plus essentielle, est celle de la causalité (Kendeou, van den Broek *et al*., 2009, p. 766 ; van den Broek, Tzeng *et al*., 2001, p. 521 ; van den Broek *et al*., 2015, p. 100). Cette identification de la causalité qui permet de relier les évènements entre eux constitue d'ailleurs le « ciment de l'univers », expression que van den Broek utilise pour rédiger le titre de son article de 1997 et qu'il déclare lui-même emprunter au philosophe Hume. Selon van den Broek, toujours en reprenant les propos de Hume[297] (*Ibid*., p. 324), cette causalité peut prendre différentes formes (causalité physique, psychologique, motivationnelle, etc.), principe également mis en avant par Zwaan et ses collaborateurs. Van den Broek explique aussi que les relations de causalité peuvent varier en intensité : selon le chercheur anglo-saxon, il faut en effet distinguer les causes nécessaires et les causes probables, les causes nécessaires suffisantes des causes nécessaires non suffisantes, etc. : « Le concept de causalité n'est pas donc pas monolithique[298] » selon van den Broek (notre traduction, *Ibid*.). Ces différents aspects de la causalité sont interdépendants et vont peu à peu être découverts par les enfants au cours de leur développement.

[297] Van den Broek se réfère à l'ouvrage *Enquiry concerning human understanding* de Hume, édité pour la première fois en 1748.
[298] « Thus, causality is not a monolithic concept » (van den Broek, 1997, p. 324).

1.3.2. L'identification des buts du personnage : la « colle » qui tient causalement le récit et sa représentation

Les relations causales créées entre les évènements sont essentielles ; c'est d'ailleurs sur elles que les enfants comme les adultes prennent appui pour réaliser un rappel de récit ou pour répondre à des questions relatives à ce qu'il se passe dans le texte (Kendeou, van den Broek *et al.*, 2007, p. 29-31 ; 2009, p. 766 ; Tapiero et Blanc, 2001, p. 660). L'identification des buts des personnages constitue le cœur de la construction de ce réseau causal opérée par le lecteur. Toujours dans le droit fil du modèle d'indexage d'évènements, van den Broek et son équipe (2007, p. 323) expliquent en effet que « les buts poursuivis par les personnages fournissent un principe organisateur des récits. Ces buts représentent la "colle" qui tient ensemble les évènements pour former une histoire cohérente »[299] (notre traduction). En vertu de cette centralité du rôle joué par les buts des personnages, le compreneur doit alors être en mesure de réaliser des inférences pour établir des liens entre ces buts et les autres éléments du texte afin de pleinement le comprendre et d'en construire une représentation globalement cohérente (Lynch et van den Broek, 2007, p. 323).

Les recherches françaises reconnaissent elles aussi que l'intégration des informations d'un texte est fortement contrainte par le personnage principal du récit et le point de vue qu'il adopte sur la situation décrite (Tapiero et Blanc, 2001, p. 660). En reprenant les mots du modèle constructionniste, Goigoux et Cèbe (2013, p. 4) soulignent de leur côté que le compreneur mène au cours de l'activité de lecture un tri sélectif des informations textuelles qu'il juge les plus importantes en fonction des normes de cohérence qu'il s'est fixées, deux d'entre elles se révélant particulièrement décisives pour la construction d'une représentation mentale cohérente, à savoir la cohérence référentielle et la cohérence causale. Nous verrons dans la suite de notre thèse (grandes parties III et IV) que cette centration sur le personnage est une piste pour penser la solidarisation des savoirs en matière d'enseignement de la compréhension et de l'interprétation, théorisés à partir de champs disciplinaires hétérogènes. Ainsi, C. Tauveron (1999, 2001, 2018) ou M. Fabre (1989, 1999, 2016) ont fait du personnage une notion clé dans leur modèle respectif pour penser l'enseignement de la lecture des récits littéraires. Dans le sillage de M. Fabre, nous avons également fait de l'identification par les élèves des rôles joués par les personnages, un des objectifs principaux de notre séquence expérimentale.

1.4.Conclusion sur les principes repris des modèles théoriques de la compréhension

Nous venons de montrer que les recherches psycho-cognitivistes succédant aux modèles théoriques élaborés par Kinstch, Graesser ou Zwaan puisent chez ces ainés un certain nombre de principes convergents pour fonder leur conception de l'enseignement de la compréhension. Il nous semble que ces recherches retiennent surtout des propositions de leurs prédécesseurs

[299] « Characters' goals provide an organizing principle for narratives. They are the 'glue' that holds events together to make a coherent story » (Lynch et van den Broek, 2007, p. 323).

que la compréhension experte des textes n'est que partiellement localisée dans le texte lui-même. Elle résulte toujours en effet d'une interaction entre ce qui est écrit et la manière dont l'individu y réagit et y associe telle ou telle connaissance de son choix. Pour clôturer cette première sous-partie consacrée aux principes théoriques qu'ont retenus Cain, Oakhill, McNamara, O'Reilly, Sabatini, van den Broek, etc., nous allons donc mettre en évidence en guise de synthèse comment ces derniers insistent particulièrement sur le fait que la construction d'une représentation cohérente et unifiée de la situation décrite (c'est-à-dire le modèle de situation) se réalise toujours de manière progressive et dynamique au fur et à mesure de la saisie du texte, en faisant appel, en un laps de temps bref et souvent simultanément, à des mécanismes nombreux et de natures différentes, qui relèvent d'automatismes cognitifs pour certains et d'une activité délibérée et métacognitive pour d'autres.

1.4.1. La compréhension : à la fois un produit et un ensemble de processus à distinguer

L'ensemble des recherches anglo-saxonnes tient à souligner que la compréhension représente à la fois un produit et un ensemble de processus (McNamara et Kendeou, 2011, p. 35 ; van den Broek et Espin, 2012, p. 316 ; van den Broek *et al.*, 2015, p. 108 ; Kraal… et van den Broek, 2017, p. 2). Le produit de la compréhension correspond à la représentation mentale *offline* de l'information textuelle que le lecteur possède dans son esprit une fois qu'il a achevé la lecture du texte. La construction de cette représentation implique néanmoins la mobilisation *online* d'un ensemble complexe de processus destinés à relier et à intégrer les informations textuelles en cours de traitement avec celles déjà traitées et celles issues de ses propres connaissances (van den Broek, Kendeou *et al.*, 2011, p. 260). La représentation *offline* et les processus réalisés *en ligne* sont donc reliés causalement : les processus qui ont lieu au fur et à mesure de la lecture fournissent la base de la représentation finale. Si ces processus font défaut, la représentation mentale sera partielle ou erronée. C'est pourquoi McNamara et Kendeou (2011, p. 35) rappellent qu'il est important de bien distinguer produit et processus : se limiter au résultat, c'est-à-dire au produit de la compréhension, ne permet pas de prendre en compte les mécanismes cognitifs qui conditionnent la réussite de l'activité. Or, pour ces deux chercheuses, identifier chaque processus qui peut entrainer des difficultés chez le lecteur est la seule possibilité de formaliser des interventions appropriées en termes d'enseignement-apprentissage.

1.4.2. La compréhension : une activité multidimensionnelle qui varie d'un lecteur à l'autre en fonction des processus mis en œuvre

Si la plupart des modèles théoriques de la compréhension met bien en évidence comment les connaissances antérieures dont disposent les individus influencent la manière dont ils construisent une représentation approfondie du texte, ces modèles s'intéressent trop peu, selon McNamara et ses collègues (McNamara, Jacovina *et al.*, 2015), aux interactions entre les différences interindividuelles, les propriétés propres au texte et la situation dans laquelle se

trouvent les lecteurs. Or, ces interactions influencent radicalement l'activité de compréhension. La facilité de traitement d'un texte dépend en effet de la familiarité du lecteur avec les mots utilisés, le genre du texte et la complexité du domaine sur lequel il porte. De même, la possibilité pour l'individu de s'engager dans un traitement stratégique du texte dépend de ses compétences de lecture et de compréhension, de sa motivation, de ses facultés métacognitives et de ses connaissances relatives aux stratégies de lecture, de ses buts, de la tâche qui lui est proposée (McNamara et Kendeou, 2011, p. 36-37 ; Wilkinson et Son, 2011, p. 359). C'est pourquoi, selon McNamara *et al*. (2015, p. 7), cela demeure un véritable « challenge pour les chercheurs de développer des modèles plus compréhensifs des processus à l'œuvre dans la compréhension d'un texte, qui prendraient particulièrement en compte à la fois le texte et le lecteur »[300] (notre traduction).

La deuxième génération de chercheurs anglo-saxons qui succèdent à Kinstch, Graesser et Zwaan n'a donc de cesse d'insister sur la multi-dimensionnalité de l'activité de compréhension : de nombreux processus interviennent ensemble suivant diverses combinaisons qui changent constamment au fur et à mesure de la lecture en fonction des caractéristiques du texte ainsi que des buts des lecteurs (van den Broek et Espin, 2012, p. 320, van den Broek *et al.*, 2015, p. 100). C'est pourquoi si un lecteur souhaite parvenir à une compréhension très approfondie, c'est-à-dire une représentation très cohérente du texte, il doit mettre en œuvre des processus stratégiques faisant appel à de véritables efforts cognitifs pour rechercher dans ses connaissances ou dans les parties antérieures du texte déjà traité pour expliquer et interpréter les idées en cours de traitement (Yeari et van den Broek, 2011, p. 639).

Autrement dit, la contribution des processus automatiques et des processus stratégiques varie entre les individus, et même pour chaque individu d'une situation à l'autre, en fonction des standards de cohérence retenus. Aussi van den Broek et son collègue (*Ibid*., p. 640) affirment-ils que « les caractéristiques singulières du lecteur influencent les processus de traitement du texte et expliquent pourquoi l'interprétation d'un texte particulier est toujours subjective et propre à chaque lecteur » [301] (notre traduction). Bref, la compréhension est par nature une activité « située » dont la réussite dépend de l'interaction entre les caractéristiques du texte lu et celles du lecteur et du contexte socio-culturel qui est le sien (Goldman, 2015, p. 386 ; Kendeou, 2015, p. 162).

Le recours automatique ou stratégique à tel ou tel processus est ce qui permet à Yeari et van den Broek de distinguer activité de compréhension et activité d'interprétation : les deux chercheurs isolent en effet un premier niveau de compréhension, qu'ils considèrent comme une phase de « proto-compréhension » correspondant à une impression intuitive et globale de la

[300] « Given the acknowledgement of these interactions, a challenge for researchers is to work towards the development of more comprehensive models of the comprehension process, more specifically incorporating components of both the text and the reader » (McNamara, Jacovina *et al*., 2015, p.7 de la version du chapitre consultable en ligne. Repéré à : https://laurakallenblog.files.wordpress.com/2016/09/mjv_higher-order-thinking_in-press.pdf).

[301] « Readers' characteristics modulate the processing of the text and cause the interpretation of a particular text to be subjective and unique to each reader » (Yeari et van den Broek, 2011, p. 640).

signification du texte, que réaliserait un lecteur ne cherchant pas à intégrer au texte ses connaissances antérieures ou son avis personnel. Cette phase se déroule alors sans effort car elle fait appel à des processus basés sur la mémoire et se caractérise par de faibles standards de cohérence. En termes de produit, le lecteur construit donc une simple représentation mentale du texte, consistant principalement en « des connexions locales entre des concepts adjacents et des connexions avec des idées en provenance du texte antérieur ou de ses connaissances pouvant être automatiquement activées » [302] (Yeari et van den Broek, 2012, p. 640, notre traduction).

Mais si le lecteur adopte des normes plus contraignantes pour construire une représentation vraiment signifiante, il fait appel alors à des processus stratégiques qui sont par nature interprétatifs : l'interprétation est en effet « un style particulier de compréhension, motivé par de forts standards de cohérence qui nécessitent d'aller au-delà des processus automatisés et basés sur la mémoire[303] » (*Ibid*., p. 639, notre traduction). Dans la même veine que van den Broek *et al*., A. King (2007, p. 270) explique que les élèves qui rencontrent des difficultés sont ceux qui adhèrent à « une épistémologie de bon sens » (« a makes-sense epistemology ») consistant à ne faire aucun effort supplémentaire une fois que le modèle mental de situation construit semble faire à peu près sens de manière intuitive. Au contraire, les élèves les plus performants adhèrent à une « épistémologie critique » (« a critical epistemology »), fondée sur une recherche de cohérence forte, qui les conduit par conséquent à interroger en permanence leur modèle mental et à envisager des scénarios alternatifs.

1.4.3. La dimension interprétative : un oubli des recherches françaises de filiation psycho-cognitiviste ?

Les chercheurs anglo-saxons que nous venons de citer s'accordent donc pour reconnaitre dans la lignée des travaux de Kinstch que l'activité de compréhension consiste pour l'individu à construire une représentation mentale comportant au moins deux niveaux : un premier niveau consacré au traitement du texte basé uniquement sur les informations textuelles en tant que telles ; un second niveau consacré à un traitement du texte enrichi des informations en provenance de ses connaissances, enrichissement qui peut se poursuivre bien au-delà d'une première lecture. C'est une différence de degré qui distingue ces deux niveaux et non une différence de nature puisque ces chercheurs rappellent qu'ils ne sont ni séparables ni hiérarchisables. Néanmoins le premier niveau de la représentation mentale relèverait plus proprement de la *compréhension* tandis que le second relèverait lui de l'*interprétation*, dans une perspective de successivité (cf. notre chapitre I). Rappelons que, dans notre chapitre

[302] « Such as the co-occurrence of elements in the same or adjacent discourse segments, the order in which information is presented, and the distance between to be-connected text elements » (Yeari et van den Broek, 2011, p. 640).

[303] « Text interpretation or analysis corresponds to a constructionist style of reading comprehension that is motivated by high standards of coherence, and extends beyond the automatic, memory-based processes that also take place » (Yeari et van den Broek, 2011, p. 639).

précédent, où nous avions formalisé un « modèle théorique de la compréhension » unifié à partir de notre lecture des travaux de Kinstch, Graesser et Zwaan, la compréhension et l'interprétation semblaient davantage envisagées dans un rapport de complémentarité, l'interprétation venant au service de la compréhension.

S'arrêter sur cette distinction conceptuelle entre compréhension et interprétation présente dans la réflexion menée par les chercheurs anglo-saxons nous semble important pour la raison suivante : comme nous l'avons déjà souligné à plusieurs reprises, on peut s'étonner que, dans la littérature scientifique française de tradition psycho-cognitiviste, cette différence de degré entre compréhension et interprétation ne soit pas abordée alors que c'est cette distinction qui permet, selon les recherches anglo-saxonnes, de rendre compte des différents niveaux qui constituent la représentation mentale construite par le lecteur. Plus précisément, c'est la notion même d'interprétation qui n'est pratiquement jamais évoquée dans les recherches françaises (du moins celles que nous avons parcourues pour notre recherche, à savoir N. Blanc *et al*., M. Bianco *et al*. et R. Goigoux *et al*.). Goigoux et Cèbe (2011, 2013) utilisent certes la notion d'inférences « interprétatives » pour désigner ce que les chercheurs anglo-saxons appellent les inférences « élaboratives », soit le recours à ses connaissances générales ou spécifiques pour combler ce que le texte ne dit pas ; néanmoins, ils ne semblent pas définir de manière précise en quoi consiste l'activité interprétative et si elle se distingue ou non de l'activité de compréhension. M. Bianco évoque utilise parfois le terme d'interprétation elle aussi (cf. 2015a) mais sans définir non plus ce qu'il désigne.

Précisons plus avant notre étonnement. Au regard des modèles théoriques de la compréhension, entérinés par les successeurs de Kintsch, Graesser, Zwaan *et al*., comme nous venons de le montrer, s'il s'agit de penser l'enseignement de la compréhension, il s'agit alors de penser comment enseigner aux élèves à construire une représentation mentale aboutie, faisant nécessairement appel à une activité interprétative de la part du lecteur. Il ne semble donc pas possible d'enseigner la compréhension sans enseigner l'interprétation et ce, soulignons-le encore une fois, sans hiérarchisation d'une activité par rapport à l'autre, puisqu'elles se réalisent dans une forme de *continuum*. Ce *continuum* est même pensé par Kintsch comme étant de nature dialectique puisque cet auteur explique dans son second modèle que la construction de la base de texte régule celle du modèle de situation et réciproquement (cf. notre chapitre V). Ne pas évoquer la notion d'interprétation, ou du moins très rarement, comme le font les recherches psycho-cognitivistes de tradition française, ne conduit-il pas à une forme de simplification de l'activité de compréhension ? Nous constatons du moins que la séparation entre compréhension et interprétation qui a prévalu de fait pendant de nombreuses années dans l'enseignement primaire en France, et qui demeure encore aujourd'hui, ne peut guère se réclamer des recherches psycho-cognitivistes anglo-saxonnes qui font de l'interprétation un fondement de l'activité globale de compréhension (cf. Yeari et van den Broek, 2011, p. 639).

Cette première grande sous-partie nous a permis de préciser comment les chercheurs anglo-saxons, héritiers des travaux de Kinstch, Graesser et Zwaan, définissent la

compréhension : c'est à la fois un résultat (un produit *offline*) et une activité (une construction dynamique, basée sur un ensemble de processus). Cette activité, qui vise à construire une représentation mentale du texte lu, est à la fois commune à l'ensemble des lecteurs (quand elle fait appel à des processus automatisés) et singulière (elle résulte d'interactions complexes entre un texte particulier et un individu animé de buts divers – y compris celui de ne pas en avoir). La représentation mentale à laquelle aboutit le lecteur n'aura donc pas la même cohérence en fonction de ses choix. Il peut se contenter de rechercher localement les liens de causalité qui unissent les évènements racontés comme il peut essayer de les relier de la manière la plus serrée possible pour aboutir à un tout unifié autour des motivations principales des personnages. L'activité de compréhension peut donc se comparer à l'aspect d'un oignon, métaphore que proposent van den Broek et ses collègues (2007, p. 108-109) pour expliciter la dimension feuilletée de la représentation mentale construite par les lecteurs : la partie de la représentation commune à tous les lecteurs serait similaire au cœur de l'oignon (*sic*), tandis que les différentes peaux de surface représenteraient les caractéristiques singulières de chaque modèle de situation, caractéristiques liées aux différences développementales et interindividuelles.

Cette sous-partie nous a permis également d'esquisser déjà ce que serait un enseignement pertinent de la compréhension envisagé sous l'angle de la psychologie cognitive anglo-saxonne : si on reprend les propos de van den Broek et de plusieurs de ses co-auteurs, il s'agirait d'enseigner les processus qui sous-tendent à la fois l'activité de compréhension (basée sur la mise en œuvre spontanée de processus automatisés) et l'activité d'interprétation (basée quant à elle sur le recours délibéré à processus stratégiques). Pour de nombreux chercheurs anglo-saxons, l'enseignement des stratégies de compréhension semble donc inséparable d'un enseignement de l'interprétation. Un tel enseignement offrirait alors la possibilité aux élèves d'accéder à une réflexion critique sur les textes, réflexion qui semble toujours aujourd'hui faire défaut à de nombreux élèves, y compris aux niveaux scolaires les plus avancés (Murphy, Wilkinson *et al.*, 2009, p. 741 ; cf. également les travaux conjoints de Sabatini et O'Reilly, 2011, 2013).

Nous allons désormais poursuivre notre chapitre en étudiant quels sont les processus précisément impliqués dans la compréhension, processus qu'il s'agit d'identifier avec précision si l'on souhaite pouvoir les enseigner (cf. Cain et Oakhill, 2012).

2. La compréhension : une activité cyclique qui fait appel à des processus de bas et de haut niveau, mobilisés conjointement

Dans le droit fil des modèles proposés par Kintsch, l'ensemble des chercheurs psycho-cognitivistes, anglo-saxons comme français, considère la compréhension d'un texte comme une activité séquentielle et cyclique, les capacités limitées de notre système cognitif ne nous permettant pas d'analyser un énoncé en une seule fois, dès lors que cet énoncé comprend plus d'une phrase ou plus de quelques propositions. L'extraction de la signification, et donc la

construction de la représentation, se fait alors petit à petit, au cours de cycles successifs et la mémoire de travail doit maintenir actives les informations qui viennent d'être lues pour les connecter avec celles qui seront lues dans l'énoncé suivant (van den Broek, White *et al*., 2009, p. 110 ; Bianco, 2016, p. 21-22 ; Goigoux et Cèbe, 2011, p. 34). Par conséquent, chaque ensemble d'informations nouvelles oblige le lecteur à réorganiser la représentation qu'il construit pas à pas, au fur et à mesure qu'il avance dans le texte, ce qui fait dire à van den Broek et Espin (2012, p. 316-317) que le maintien de la cohérence de cette représentation est un véritable exercice d'équilibriste. Le compreneur doit en effet composer en permanence avec la limitation de ses ressources attentionnelles et de sa mémoire de travail d'une part et l'arrivée de nouvelles données textuelles à traiter d'autre part qui vont déclencher à leur tour de nouvelles combinaisons de processus bas et de haut niveau, processus que nous allons à présent détailler.

2.1.Les processus dits de « bas niveau »

Comme nous avons eu l'occasion de le préciser dans notre chapitre V, la construction de la *base de texte* nécessite le traitement sémantique et syntaxique des phrases rencontrées, c'est-à-dire le recours à des compétences lexicales, morphologiques, phonétiques, phonologiques et bien sûr des compétences de décodage dans le cas d'un texte écrit (Sabatini et O'Reilly, 2011 ; Sabatini *et al*., 2013, p. 19). Nous allons montrer pourquoi ces processus dits de « bas niveau » sont certes nécessaires mais non suffisants pour aboutir à la construction d'une représentation mentale pleinement cohérente.

2.1.1. Les processus de décodage

Le manque d'automatisation du décodage menace la réussite de l'activité de compréhension car il mobilise les ressources cognitives du compreneur au détriment du traitement sémantique des mots et des phrases requis pour construire une représentation cohérente et signifiante du texte lu, traitement également très couteux comme nous l'avons déjà évoqué (van den Broek et Espin, 2012, p. 316-317). Mais l'ensemble des chercheurs anglo-saxons comme français précise que les compétences de décodage maitrisées ne suffisent pas en elles-mêmes à assurer une compréhension réussie (Kendeou, Savage et van den Broek, 2009, p. 366 ; Oakhill et Cain, 2007, p. 48 ; Goigoux et Cèbe, 2013, p. 10). Cain et Oakhill (2004, p. 313) expliquent par exemple que 10% des élèves anglais présentant de bonnes compétences en décodage éprouvent cependant de réelles difficultés lors des évaluations en compréhension de textes lus ou entendus ; un bon déchiffreur n'est donc pas nécessairement un bon compreneur et inversement. Nous verrons plus loin d'ailleurs que les difficultés de décodage peuvent être facilement levées en situation d'apprentissage par la lecture à haute voix de l'enseignant·e du texte étudié.

2.1.2. Les processus liés au traitement du vocabulaire

Cain et Oakhill (2004, p. 317) soulignent que posséder des connaissances lexicales ou non est à l'origine d'une des différences interindividuelles dont on ne peut absolument pas douter quant à la réussite de la compréhension. Les deux chercheuses (Oakhill et Cain, 2012, p. 94) précisent alors qu'un certain nombre de recherches longitudinales ont ainsi montré que des compétences lexicales précoces constituent de bons prédicteurs de la compréhension future des élèves et ce, dès les toutes premières années de scolarité.

Les compreneurs performants ont en effet des connaissances à la fois sur la forme et le sens des mots, ce que met en évidence Perfetti avec l'hypothèse dite de « qualité lexicale » (Perfetti et Stafura, 2014, p. 26 *et sq.*). Pour ce chercheur et son collègue, la relation entre le vocabulaire et la compréhension trouve son origine dans la qualité des représentations lexicales que possèdent les individus. Une représentation lexicale de qualité est une représentation qui spécifie à la fois la forme du mot (sa phonologie, sa morphologie, son orthographe) et sa (ou ses) significations de manière *précise* et *flexible*. La précision de la représentation orthographique est nécessaire pour ne pas confondre les homophones tels que « cours » et « court » par exemple. La flexibilité, quant à elle, permet de comprendre aisément qu'une même unité lexicale peut revêtir des sens différents selon les contextes du fait de sa polysémie et/ou des fonctions grammaticales qu'elle occupe (« Pierre est avocat » / « Pierre mange un avocat » par exemple). La flexibilité permet également de comprendre qu'un mot (« Léa *souligne* le titre ») et qu'une paraphrase (« Léa *trace un trait sous* le titre ») peuvent être synonymes. La flexibilité conditionne donc la sélection de l'information pertinente dans un contexte donné et parallèlement la suppression des significations inadéquates.

L'une des hypothèses pour expliquer les difficultés rencontrées par les faibles compreneurs consiste alors à postuler que ces derniers peinent à activer les différentes significations d'un mot, puis à inhiber celles qui ne conviennent pas. Dans ces conditions, le développement du vocabulaire apparait comme un levier puissant de l'amélioration de la compréhension chez tous les élèves (C. Viriot-Goeldel, 2017, paragr. 32). La recherche *Lire et écrire au CP* met d'ailleurs en évidence l'influence positive des durées élevées d'enseignement du vocabulaire sur les performances des élèves les plus faibles (Goigoux, 2015, p. 339-340).

Mais Cain et Oakhill (2004, p. 316-318 ; 2015, p. 141) s'interrogent. S'il existe bien une corrélation forte entre maitrise du vocabulaire et maitrise de la compréhension, la nature et le sens de cette corrélation ne sont pas très clairs : est-ce la maitrise du vocabulaire qui conditionne la réussite de la compréhension ou est-ce une compréhension réussie qui permet à l'individu d'enrichir son vocabulaire ? La connaissance limitée du vocabulaire ne nuit pas toujours à la compréhension et la connaissance du vocabulaire en soi ne semble pas suffisante pour assurer une compréhension adéquate des plus grandes unités de texte (Oakhill et Cain, 2007, p. 49-50). Certains enfants peinent à comprendre un texte même quand ils en connaissent le vocabulaire. Cain et Oakhill concluent donc que la réussite de la compréhension implique plus qu'une simple accession à la signification des mots.

La relation entre vocabulaire et compréhension est par conséquent à envisager en termes de complémentarité (2011, p. 7) : la croissance du vocabulaire est à la fois cause et conséquence du développement des habiletés de compréhension ; plus le lecteur connait de mots, plus il comprend un texte, et plus il comprend le texte, plus il acquiert de nouveaux mots. Cain et Oakhill (2012, p. 61-62) insistent sur le sens de cette dernière corrélation en soulignant combien l'enrichissement du vocabulaire est une conséquence des compétences de compréhension mises en œuvre par l'individu, les compétences inférentielles et métacognitives jouant sur ce point un rôle crucial. Ces dernières permettent en effet aux lecteurs de recourir aux stratégies adéquates pour trouver la signification d'un mot inconnu ou nuancer celle d'un mot déjà connu. Pour Cain et Oakhill, disposer de compétences de compréhension est donc au moins aussi nécessaire au développement du vocabulaire que les connaissances lexicales sont nécessaires à la compréhension. Les élèves qui ont de faibles compétences de compréhension disposent en effet de peu de stratégies inférentielles, ce qui explique qu'ils tirent peu avantage des opportunités lexicales que leur offre la lecture et accroissent, malgré eux, leur déficit de vocabulaire.

Les connaissances lexicales, précisent par ailleurs Cain, Oakhill *et al.* (2015, p. 141), ne soutiennent pas les mêmes types de processus inférentiels, si l'on envisage l'*étendue* du vocabulaire ou sa *profondeur*. Ces chercheuses définissent l'*étendue* (« breadth ») du vocabulaire comme le nombre de mots que connait un individu, tandis qu'elles associent sa *profondeur* (« depth ») à la qualité des connaissances sémantiques et conceptuelles qu'un individu peut associer à chacun de ces mots. Une étude menée auprès de 83 enfants âgés de 10 à 11 ans leur a ainsi permis de montrer que l'étendue du vocabulaire influence les inférences réalisées au niveau local tandis que sa profondeur joue surtout un rôle au niveau des inférences contribuant à la construction d'une construction globalement cohérente (*Ibid.*, p. 148). Les résultats d'une autre étude menée par les deux chercheuses auprès de 57 enfants âgés de 9 à 10 ans les conduisent d'ailleurs à penser que ce n'est même pas tant la profondeur du vocabulaire qui entre en jeu dans la réussite de l'activité de compréhension que la vitesse d'accessibilité aux informations sémantiques que l'individu possède sur chacun des mots (*Ibid.*, p. 156). Ces deux études viennent donc confirmer à quel point les relations entre vocabulaire et compréhension sont complexes et difficiles à circonscrire, soulignent Cain et Oakhill (*Ibid.*, p. 141).

2.2. Les processus de « haut niveau » nécessaires pour tisser des relations signifiantes entre les évènements

Comme nous venons de le mettre en évidence, les compétences de décodage et de vocabulaire sont hautement corrélées aux compétences de compréhension : il va de soi que si le lecteur n'identifie ou ne connait pas un certain nombre de mots, il y a peu de chance qu'il parvienne à comprendre le texte qu'il lit (Cain et Oakhill, 2012, p. 61). Néanmoins, la seule maitrise des processus de bas niveau ne permet pas au compreneur de parvenir à la construction d'une représentation mentale cohérente. La construction de relations signifiantes entre

l'ensemble des éléments textuels implique la mise en œuvre consciente de processus de haut niveau, en particulier deux types de processus, à savoir les processus inférentiels et les processus stratégiques, même si certains finissent par devenir automatisés chez le lecteur expert (van den Broek, Kendeou *et al*., 2005, p. 113).

2.2.1. Les processus inférentiels

Comme le rappellent Cain et Oakhill (2004, p. 320 ; 2007, p. 49-50) et, à leur suite, Goigoux et Cèbe (2013, p. 6), l'auteur ne livre pas à son lecteur tous les détails nécessaires à la compréhension, sans quoi le texte serait fort long et ennuyeux. Le compreneur doit donc combler ce qui n'est pas dit explicitement par l'auteur – soit en reliant certaines parties du texte entre elles, soit en y incorporant ses propres connaissances (McNamara et Kendeou, 2011, p. 35) –, c'est-à-dire effectuer des inférences. Certaines se réalisent de manière automatique alors que d'autres sont sous le contrôle du lecteur et ce, plus ou moins fréquemment en fonction du type auxquelles elles appartiennent (van den Broek *et al*., 2015, p. 95). L'importance des processus inférentiels est telle que ces derniers sont considérés comme la « pierre angulaire » de l'activité de compréhension (Kendeou, 2015, p. 160).

2.2.1.1. Les inférences de liaison et les inférences élaboratives

Pour caractériser les inférences, les chercheurs qui ont succédé à Kintsch, Graesser, Zwaan *et al*. ne proposent pas de typologies aussi précises que leurs ainés ; Kendeou (2015, p. 165) explique d'ailleurs que toutes ces typologies ne sont pas vraiment utiles, puisqu'elles décrivent toutes le même phénomène[304], à savoir la possibilité de combler ce que le texte ne dit pas. Les travaux anglo-saxons que nous avons lus retiennent essentiellement deux types d'inférences comme nous venons de le mentionner : les « inférences de liaison » (inférences intratextuelles) ainsi que les « inférences élaboratives » (appelées aussi parfois « associatives »[305]) ou inférences extratextuelles[306] (McNamara et Kendeou, 2011, p. 35 ; Kraal… et van den Broek, 2017, p. 3[307]). Certains chercheurs distinguent parfois trois types d'inférences : celles qui sont basées sur le texte, celles qui sont basées sur ses connaissances et

[304] « Creating a taxonomy of inferences has limited because the initial process of inference activation is the same, independent of inference type » (Kendeou, 2015, p. 165).
[305] Goigoux et Cèbe utilisent l'expression d'inférences « interprétatives », ce qui nous permet de nuancer quelque peu nos propos précédents sur la place réservée à la notion d'interprétation dans les recherches françaises d'inspiration psycho-cognitiviste.
[306] « In the context of reading comprehension, inferencing is the process of connecting information within the text or within the text and one's knowledge base, and drawing a conclusion that is not explicitly stated in the text. One type of inference, called **bridging inferences**, connects current text information to information that was previously encountered in the text, such as connecting the current sentence to a previous sentence. Another type, **associative inferences or elaborations**, connects current text information to knowledge that is not in the text » (souligné par nous, McNamara et Kendeou, 2011, p. 35).
[307] « Importantly, they [successful readers] make **text-connecting inferences** by connecting key ideas within the text, and **knowledge-based inferences** by relating their prior knowledge to these ideas » (souligné par nous, Kraal *et al*., 2017, p. 3).

enfin les inférences « prédictives » consistant à anticiper la suite du texte (van den Broek *et al*., 2015, p. 97 et p. 102-103 ; Karlsson, van den Broek *et al*., 2018, p. 106), ces dernières étant cependant jugées comme moins essentielles et fréquentes que les deux autres[308]. La mise en œuvre de cette dernière catégorie d'inférences dépend en effet de l'nteraction entre les propriétés du texte et les caractéristiques du lecteur ainsi que de la situation de lecture : un compreneur ne s'engage pas réellement dans la réalisation de prédictions à moins que le texte ou ses connaissances ne l'y contraignent[309] (van den Broek, 2015, p. 103).

Sans en avoir réellement conscience, un lecteur adulte compétent réaliserait 200 à 300 de l'ensemble de ces inférences lorsqu'il lit un texte de difficulté moyenne (van den Broek, Kendeou *et al*., 2005, p. 114). Des études développementales montrent que les jeunes enfants sont capables de réaliser les mêmes inférences que leurs ainés même s'ils sont moins susceptibles de le faire spontanément (Oakhill et Cain, 2007, p. 49-50 ; Bianco, 2015a, p. 145).

Plus précisément, chez le lecteur adulte, les inférences de liaison nécessaires au maintien de la cohérence locale et globale sont généralement réalisées au cours même de l'activité de compréhension et ce, souvent de manière automatique, alors que les inférences élaboratives, quand elles sont effectuées, ne le sont très souvent qu'après la lecture car elles sont plus complexes et relèvent donc d'une stratégie consciemment convoquée (King, 2007, p. 269). Les inférences de liaison et les inférences élaboratives semblent aussi se distinguer par le degré de nécessité des conclusions auxquelles elles permettent d'aboutir : les premières, basées directement sur les informations textuelles, peuvent être considérées comme logiquement fiables, tandis que les secondes n'aboutissent qu'à une conclusion probable dans la mesure où elles font appel aux connaissances personnelles du lecteur (Bianco, 2015a, p. 145). Néanmoins, certaines inférences élaboratives peuvent se réaliser pendant la compréhension lorsqu'elles prennent appui sur des connaissances hautement accessibles et appelées par des contraintes textuelles fortes (*Ibid*.). Elles influencent alors la cohérence de la représentation qui sera construite lors du cycle de traitement suivant : les inférences élaboratives augmentent en effet la disponibilité des informations textuelles essentielles à la réalisation des relations causales entre les évènements[310] (van den Broek *et al*., 2015, p. 104).

[308] « Third, predictive inferences are produced when readers predict upcoming events. Predictive inferences are not as routine or critical as the two previously mentioned inferences » (Karlsson, van den Broek *et al*., 2018, p. 106).

[309] « Whether a predictive inference will be made depends on properties of the text, of the reader, and of the particular reading situation. For example, an important factor concerns the semantic constraints that the combination of textual information and the reader's background knowledge provide towards a candidate predictive inference » (van den Broek *et al*., 2015, p. 103).

[310] « For example, elaborative inferences at one cycle may increase the availability of information that will be causally relevant and become part of an explanatory inference at a later cycle » (van den Broek *et al*., 2015, p. 104).

2.2.1.2. Le rôle joué par les connaissances dans la réalisation des inférences

L'étendue des connaissances antérieures du lecteur influence son habileté à générer des inférences et à créer une représentation mentale globalement cohérente (McNamara et Kendeou, 2011, p. 35). M. Bianco (2015a, p. 135) propose deux manières d'envisager ces connaissances du lecteur dans l'activité de compréhension. Une première catégorie de connaissances est relative aux contenus des situations sociales stéréotypées, basées sur l'expertise commune à une communauté culturelle. Recourir à ce type de connaissances est indispensable aux élèves dès leur plus jeune âge pour construire une représentation riche des textes qui leur sont lus : Goigoux et Cèbe expliquent (2013, p.6) que leurs travaux leur ont permis de montrer qu'une bonne part des connaissances indispensables à la compréhension des récits de fiction porte en effet sur les états mentaux des personnages. En effet, le plus souvent, la compréhension de l'implicite repose sur la compréhension fine de l'identité psychologique et sociale des personnages, de leurs mobiles, de leurs systèmes de valeur, de leurs affects, de leurs connaissances. Elle exige donc que les élèves, même jeunes, identifient et sachent nommer leurs traits de caractère et leurs sentiments mais aussi leurs buts car ce sont ces derniers qui motivent fondamentalement leurs actions et permettent au lecteur d'instaurer une hiérarchie entre les événements.

Le lecteur peut aussi mobiliser un deuxième type de connaissances, à savoir des connaissances plus expertes, spécifiques à un thème donné et donc partagées par un plus petit nombre d'individus. Disposer de telles connaissances améliore quantitativement et qualitativement la compréhension du lecteur expert, quel que soit son âge. Non seulement il lit le texte plus rapidement mais il le lit aussi différemment. Il module en effet sa vitesse de lecture en fonction du niveau hiérarchique des informations : il lit plus rapidement les informations surordonnées (déjà connues) et passe plus de temps sur les informations subordonnées, susceptibles de venir enrichir ce qu'il sait déjà (Bianco, *Ibid*.).

2.2.1.3. Les structures textuelles : un domaine de connaissances essentiel à la réussite de l'activité de compréhension

À la croisée des connaissances communément partagées et de connaissances plus expertes, il est un domaine dont la maitrise nécessaire ne fait aucun doute aux yeux des chercheurs pour parvenir à construire une représentation globalement cohérente : il s'agit des connaissances propres aux genres textuels et aux structures qui les caractérisent (Oakhill et Cain, 2007, p. 49-50), ces structures permettant en effet au lecteur « de modéliser la macrostructure d'un contenu propositionnel » [311] (notre traduction, Sabatini *et al*., 2013, p. 21). Concernant le genre narratif, l'organisation interne au récit agit en effet comme un cadre, une structure d'accueil qui fournit un guide pour organiser l'information via la réalisation des inférences de liaison et élaboratives (Bianco, 2015a, p. 127). De nombreuses recherches ont

[311] « The ability to model the macrostructure of propositional content » (Sabatini *et al.,* 2013, p. 21).

ainsi montré que, si les connaissances relatives à la structure des histoires évoluent tout au long de l'enfance et qu'elles ne sont que parfaitement maitrisées jusque dans leur dimension métacognitive que vers 10-11 ans, les schémas de récit sont déjà relativement bien construits et fonctionnels dès l'âge de 4-5 ans (*Ibid*., p. 128). Nous reviendrons plus loin dans ce chapitre sur l'importance de ces connaissances des structures textuelles que les recherches expérimentales de Cain et Oakhill considèrent comme un facteur prédictif de la compréhension future des élèves.

Nous verrons également, dans la grande partie III de notre thèse, que J.-L. Dufays bâtit son modèle de la lecture littéraire sur la notion de « stéréotypes » qui, chez ce didacticien, désigne les différents réseaux de significations codifiés et partagés par une communauté culturelle (1994/2010, p. 45-47), auxquels tout lecteur fait nécessairement appel quand il essaie de comprendre et d'interpréter ce qu'il lit. Le sens d'un texte est donc inféré en grande partie par le compreneur à partir des connaissances socioculturelles et littéraires qu'il maitrise, en particulier en lien avec la notion de « genres » textuels et discursifs (*Ibid*., p. 77-83). Nous reviendrons ultérieurement sur le modèle élaboré par J.-L. Dufays ; nous voulions surtout à ce stade de notre réflexion montrer que la maitrise des connaissances possédées par le lecteur sur l'appartenance générique du texte lu est jugée comme décisive à la fois par les recherches issues de la psychologie cognitive et celles en provenance des théories littéraires de la réception. Il s'agit là, selon nous, d'un point de convergence essentiel pour penser l'articulation de ces champs disciplinaires quant à l'enseignement de la compréhension et de l'interprétation. Nous nous étonnons par conséquent que les programmes 2018 et leurs *Ressources* d'accompagnement pour le cycle des apprentissages fondamentaux minorent le rôle joué par les codes littéraires et culturels pour penser un enseignement efficace de la compréhension (cf. notre chapitre II) alors que ces textes ministériels se réclament pourtant des travaux de recherche les plus récents en psychologie cognitive.

Les processus inférentiels mis en œuvre par le lecteur varient en termes de complexité en raison de la difficulté et de la longueur du texte ainsi que des connaissances antérieures dont il dispose (van den Broek, Kendeou *et al*., 2005, p. 113). Ces processus inférentiels ne suffisent pas cependant à eux seuls à garantir le succès de la compréhension, le lecteur pouvant très bien faire appel à des connaissances inadéquates aux blancs du texte : les chercheurs psycho-cognitivistes insistent donc sur l'absolue nécessité pour le lecteur de contrôler son activité de compréhension.

2.2.2. Les processus de contrôle de la compréhension

Le *contrôle* de la compréhension consiste, pour le lecteur, en deux opérations : il s'agit pour lui d'évaluer périodiquement la cohérence de la représentation mentale en cours de construction (phase d'*évaluation*) et de tenter de remédier, le cas échéant, aux éventuels problèmes détectés (phase de *régulation)* comme le précisent Bianco *et al*. (2004, p. 59). Le

lecteur met plus facilement en œuvre ces processus de contrôle s'il a des buts précis (Beker, van den Broek *et al*., 2019, p. 666).

2.2.2.1. Un compreneur stratège et résilient

Le compreneur expert est un lecteur stratège, capable de repérer dans le texte ce qu'il comprend ou non. Un tel comportement stratégique est par conséquent lié aux capacités métacognitives de l'individu en ce qu'il nécessite une prise de conscience de sa propre compréhension et une connaissance explicite des procédures à mettre en œuvre lorsqu'on n'a pas ou mal compris (McNamara, Ozuru *et al*., 2007, p. 470 ; O'Reilly et Sabatini, 2013, p. 12-13 ; Sabatini *et al*., 2013, p. 9 ; Bianco, 2015a, p. 166-167 ; Goigoux et Cèbe, 2007, p. 189). On trouve même très précocement des traces d'une telle activité de veille de la compréhension chez les jeunes enfants, bien avant que ceux-ci ne soient capables d'exprimer verbalement et systématiquement les difficultés rencontrées : aussi les élèves de maternelle manifestent-ils souvent des comportements de surprise, indiquant ainsi une forme d'autoévaluation lorsqu'on leur raconte une histoire très familière et que l'on introduit des changements dans la trame narrative, en substituant à un personnage ou une actions inattendus un élément incongru ou encore en changeant l'ordre de deux actions (Bianco, 2015a, p. 167).

Un tel traitement stratégique des informations en provenance du texte et de ses connaissances suppose également un compreneur suffisamment flexible pour accepter que les premières versions de sa représentation mentale en cours de construction soient provisoires, donc amendables (Kraal… et van den Broek, 2017, p. 3[312] ; Goigoux et Cèbe, 2011, p. 34). « Un compreneur compétent est [donc] un lecteur *résilient* qui accepte de se tromper, de revenir en arrière, de réparer ses erreurs en recourant à des ressources et des représentations alternatives pour parvenir à la cohérence[313] » (O'Reilly et Sabatini, 2013, p. 14, notre traduction, souligné par nous).

2.2.2.2. Normes de cohérence du compreneur et mise en œuvre de processus stratégiques

Si les processus stratégiques peuvent devenir de plus en plus automatisés avec la pratique et l'expérience, ils demandent des efforts même aux lecteurs les plus compétents en fonction de l'exigence des normes de cohérence que ces derniers se sont fixées pour satisfaire leurs buts de lecture (van den Broek, White, Kendeou *et al*., 2009, p. 109). Nous retrouvons là les présupposés constructionnistes hérités du modèle théorique de Graesser comme celui de

[312] « Successful readers are metacognitive, goal-oriented, and *flexible*, and they constantly monitor their mental representation » (Kraal *et al*., 2017, p. 3, souligné par nous).
[313] « A skilled reader is a *resilient* reader who can tolerate error, respond to feedback, recover from mistakes, and use alternate resources and representations to achieve coherence » (O'Reilly et Sabatini, 2013, p. 14, souligné par nous).

Zwaan et qui irriguent tous les travaux psycho-cognitivistes relatifs à l'enseignement des processus impliqués dans l'activité de compréhension.

Lorsque la représentation construite à l'aide de processus automatisés satisfait les normes de cohérence du lecteur, il aura peu recours à des processus stratégiques ; c'est le cas quand le texte est simple ou quand la motivation du compreneur est trop faible pour qu'il s'engage dans un traitement approfondi du texte (van den Broek et Espin, 2012, p. 318), d'autant plus si celui-ci manque de flexibilité cognitive comme nous venons de le voir. Pour résumer, selon van den Broek et ses collaborateurs, la mise en œuvre de processus stratégiques à tel ou tel moment de la lecture dépend de trois facteurs : les informations disponibles suite aux traitements automatiques déjà mis en œuvre, les normes de cohérence du lecteur et la qualité des stratégies dont il peut disposer dans sa « boite à outils ».

2.2.2.3. Des stratégies générales et des stratégies spécifiques mises en œuvre avant, pendant et après la lecture

Pour décrire plus précisément les stratégies mises en œuvre par le lecteur expert, nous prendrons notamment appui sur l'ouvrage de McNamara, *Reading comprehension strategies : theories, interventions, and technologies* (2007), qui a fortement influencé la recherche anglo-saxonne et française dans le domaine de l'enseignement de la compréhension. Nous ferons également référence à de nombreuses reprises aux travaux de Pressley (2002, 2005) sur lesquels McNamara s'est elle-même basée pour rédiger son ouvrage.

Précisons d'emblée que les stratégies mises en œuvre par le lecteur ne sont pas toutes identiques. Certaines sont générales : elles ont pour visée la régulation d'ensemble de l'activité de compréhension, c'est-à-dire la construction d'une représentation mentale globalement cohérente et en accord avec les buts que le lecteur s'est fixés (McNamara, Ozuru *et al*., 2007, p. 466-467 ; Sabatini *et al*., 2013, p. 18). D'autres stratégies sont plus spécifiques, telles que « la paraphrase, l'élaboration, la prédiction, l'auto-explicitation, la prise de notes, le résumé, la prévisualisation, la prise d'appui sur les organisateurs graphiques et les structures textuelles »[314] (Sabatini *et al*., 2013, p. 18, notre traduction) ; ces dernières restent néanmoins au service des stratégies générales.

Duke et ses collègues (2011, p. 58) soulignent la parenté existant entre les stratégies de compréhension et celles propres aux sciences : pour cette équipe de chercheurs en effet, toutes ces stratégies sont des stratégies d'enquête, liées à la résolution de problèmes. Cette parenté est signalée depuis longtemps également par des recherches françaises (Rouet et Tricot, 1998, p. 61). Du moins, les travaux anglo-saxons soulignent que les stratégies de compréhension les plus pertinentes sont celles qui prennent appui sur un questionnement du lecteur (McNamara, Ozuru *et al*., 2007, p. 470) : un compreneur compétent est en effet celui qui a appris à se poser

[314] « Reading strategies include […] paraphrasing, elaborating, predicting, self-explanation, note taking, summarization, previewing, and the use of graphic organizers and text structure » (Sabatini *et al*., 2013, p. 18).

des questions avant sa lecture et à y chercher des réponses non seulement au cours de l'activité mais même après son arrêt (Pressley, 2005, p. 397-398). Nous reviendrons dans les grandes parties à suivre de notre thèse sur ces notions d'« enquête » et de « résolution de problèmes » quand nous aborderons la lecture littéraire du point de vue de la problématisation. Si ces dernières font en effet référence de manière très explicite à des concepts clés pour ce paradigme, elles ont même été reprises par certain·e·s didacticien·ne·s de la littérature (en particulier C. Tauveron), ce que nous pourrions considérer d'emblée comme très « pratique » dans le cadre de notre entreprise de solidarisation des savoirs en matière d'enseignement de la compréhension-interprétation. Il nous faudra néanmoins prendre en compte un certain nombre de réserves exprimées sur leur pertinence pour définir l'activité réelle du lecteur, expert ou non, définie par d'aucuns d'abord comme une activité imageante et fantasmatique (cf. G. Langlade, 2007).

- *Les stratégies de compréhension mises en œuvre <u>avant</u> la lecture*

Tout compreneur compétent se fixe des buts avant même qu'il n'entame sa lecture ; c'est pourquoi il est nécessaire, précisent d'ailleurs McNamara et son équipe (2007, p. 475), d'encourager les lecteurs à se fixer des buts de lecture dès les plus petits niveaux scolaires. Ces buts sont spécifiques à la nature du texte et à la situation de lecture (*Ibid.*) ; il peut s'agir par exemple d'apprendre de nouvelles informations qu'il faudra présenter à la classe le lendemain ou de trouver une information particulière pour répondre à une demande (Pressley, 2002, p. 294). Ces buts de lecture permettent au compreneur de présélectionner les parties où pourrait se trouver l'information recherchée grâce à un survol rapide de l'ensemble du texte et de sa structure (Pressley, *Ibid.* ; Duke *et al*., 2011, p. 55). Au cours de cette prélecture, le compreneur compétent présélectionne également dans ses connaissances celles qui sont les plus à même d'entrer en écho avec les informations déjà repérées. L'ensemble de ces présélections opérées par le lecteur le conduit alors à réaliser des prédictions qui vont réguler sa prise d'information tout au long de l'activité de compréhension (McNamara, Ozuru *et al*., 2007, p. 486 ; Pressley, 2002, p. 294).

- *Les stratégies de compréhension mises en œuvre <u>pendant</u> la lecture*

McNamara et ses collègues (2007, p. 477 et p. 482) distinguent, parmi les stratégies de compréhension mises en œuvre au cours de la lecture, celles qui sont axées sur le texte, destinées à construire une *base de texte* cohérente (ce qui correspondrait à la compréhension proprement dit comme nous l'avons déjà souligné) et celles qui permettent d'aller au-delà du texte pour construire un *modèle de situation* faisant appel à l'intégration de ses propres connaissances (niveau de la représentation relevant de l'interprétation).

Pressley (2002, p. 294 ; 2005, p. 397-398) précise que ces stratégies mises en œuvre au cours de la compréhension consistent pour le lecteur à sélectionner les informations qu'il juge les plus importantes pour satisfaire ses buts de lecture. Cette sélection stratégique repose sur quatre types d'activités : la *paraphrase*, qui consiste pour le compreneur à reformuler avec des mots différents et plus familiers le contenu du texte (McNamara, Ozuru *et al*., 2007, p. 477 ; Karlsson, van den Broek *et al*., 2018, p. 107) ; une *lecture attentive* (« close reading ») du texte, notamment aux nuances de sens apportées par l'auteur (grâce aux connotations) et à la structure du texte (McNamara, Ozuru *et al*., *Ibid*., p. 480) ; une lecture visant la *synthèse* des idées principales grâce au surlignage et à la prise de notes (*Ibid*.) ; enfin le *retour en arrière* pour relire le(s) passage(s) posant problème (*Ibid*., p. 477 ; Pressley, 2002, p. 295).

Les stratégies qui permettent au compreneur d'aller au-delà du texte consistent à réaliser des inférences *élaboratives* (*Ibid*., p. 484), notamment pour évaluer le texte lu, du point de vue de son contenu comme de celui de sa forme. Ainsi « les bons lecteurs se montrent résolument évaluatifs par rapport au texte en décidant si le texte est intéressant ou si les arguments avancés sont crédibles. Ils jugent de la pertinence du style (par exemple la qualité de l'écriture) ainsi que de la pertinence du contenu »[315] (Pressley, 2002, p. 296, notre traduction). Ces élaborations et évaluations peuvent prendre appui sur l'auto-explicitation qui aide le lecteur à « expliquer un fait ou un évènement mentionné dans le texte en ajoutant les détails pertinents et les attributs qu'il ou elle connait sur la base de ses connaissances antérieures » ou à « réfléchir à des exemples de concepts présentés dans le texte à l'aide d'expériences personnelles ou d'informations provenant d'autres textes »[316] (McNamara, Ozuru *et al*., 2007, p. 484, notre traduction). La mise en œuvre stratégique d'inférences élaboratives peut aussi se nourrir d'activités permettant au lecteur (d'autant plus si celui-ci est jeune) de se représenter visuellement ce qui est raconté dans le texte, voire de le re-jouer au sens théâtral du terme : « les jeux de rôle, la mise en corps et en scène des histoires par exemple, fonde l'expérience textuelle dans quelque chose de tangible et d'incarné »[317] (*Ibid*., notre traduction).

L'ensemble de ces stratégies spécifiques menées au cours même de l'activité de compréhension est au service de stratégies métacognitives plus générales qui permettent au lecteur expert d'« externaliser » ce qu'il a compris[318] (*Ibid*., p. 478) et de prendre en

[315] « Good readers are also highly evaluative of the text, deciding whether a text is interesting or the arguments made in it are credible. They make evaluations of the style of the text (e.g., the quality of the writing), as well as its content » (Pressley, 2002, p. 296).

[316] « Pressley and Afflerbach's (1995) review of think-aloud protocol analysis of skilled reading behavior indicated that elaboration can occur in a number of different ways. For example, a reader can explain an event or fact mentioned in the text by adding relevant details and attributes that he or she knows on the basis of prior knowledge. Or, a reader can think about examples of the concepts presented in the text based on personal experiences or information acquired from other texts » (McNamara, Ozuru *et al*., 2007, p. 484).

[317] « Role playing and manipulating objects to re-enact the text may be first steps toward the processes of visualization and imagery (e.g., chaps. 9 and 12, this volume). Role playing or acting out parts of narratives or plays, for example, grounds the textual experience into something that is tangible and exemplified in experience » (McNamara, Ozuru *et al*., 2007, p. 484).

[318] « Paraphrasing is also effective because it *externalizes* the reader's understanding of the information in the text, which in turn helps the reader monitor comprehension more closely » (Souligné par nous, McNamara, Ozuru *et al*., 2007, p. 478).

conséquence les décisions adéquates sur ce qu'il doit faire pour réguler sa lecture (Duke *et al.*, 2011, p. 55). Par exemple, il ne suffit pas de revenir en arrière dans le texte mais de savoir quel passage posant problème il faut relire (McNamara, Ozuru *et al*., 2007, p. 477). Le lecteur compétent s'occupe en effet de manière prioritaire des blancs du texte qu'il a repérés comme essentiels à combler pour satisfaire ses intentions de lecture (Duke *et al.*, 2011, p. 55).

- *Les stratégies de compréhension mises en œuvre <u>après</u> la lecture*

La construction d'une représentation mentale globalement et solidement cohérente ne peut pas se réaliser uniquement au cours même de l'activité de lecture (Duke *et al.*, 2011, p. 55 ; McNamara, Ozuru *et al*., 2007, p. 487). Une fois la lecture achevée, le compreneur expert continue à réfléchir au texte et à le revisiter, à le questionner et à se questionner (Pressley, 2002, p. 297). Les stratégies convoquées alors concernent essentiellement le *modèle de situation* : il s'agit de réorganiser le contenu textuel en fonction de ses connaissances antérieures et de ses objectifs de lecture. Cette activité hautement interprétative est parfois insurmontable pour les lecteurs qui rencontrent déjà des difficultés pour comprendre le sens d'une phrase ou construire une représentation localement cohérente, soulignent McNamara, Ozuru *et al*. (2007, p. 486).

Pour résumer l'ensemble des stratégies de compréhension qu'un lecteur mobilise pour créer une représentation mentale cohérente, nous pouvons prendre appui sur la synthèse qu'en proposent McNamara et Magliano (2009, p. 67), synthèse qui met en évidence cinq types d'activités stratégiques jugées comme essentielles par les deux chercheurs anglo-saxons : la *régulation* de sa compréhension, la *paraphrase* des éléments textuels déjà lus, la mise en œuvre d'i*nférences de liaison*, la réalisation de *prédictions* sur la suite du texte et son *élaboration* (mise en lien du texte avec ses propres connaissances).

Ces processus de contrôle de la construction de sa représentation, jouant un rôle essentiel dans la réussite de l'activité de compréhension, requièrent peu de ressources attentionnelles chez le lecteur expert. Van den Broek *et al.* (2015, p. 111) précisent à ce sujet que ce dernier peut être considéré comme un athlète qui sait exactement quelles stratégies mettre en œuvre quand il doit marquer un point décisif, ce qui n'implique pas pour autant qu'il s'arrête au beau milieu de sa course pour réfléchir aux conditions de réussite les plus favorables pour gagner un match (*sic*).

Mais pour le compreneur débutant, les processus de haut niveau impliqués dans la compréhension nécessitent au contraire un long et couteux apprentissage métacognitif (Bianco, 2016, p. 22). Cet apprentissage est, pour les chercheurs français, si décisif qu'ils en font le cœur de leurs propositions, même si elles ne sont pas identiques comme nous le verrons plus loin, ce qui nous a déjà conduit et nous conduira encore à postuler l'existence pour le champ de la didactique de la compréhension issu de la psychologie cognitive, non pas l'existence d'un seul modèle, mais bien de deux modèles distincts.

2.2.3. Des processus de haut niveau mobilisés différemment en fonction du genre du texte

Comme nous l'avons rapidement évoqué plus haut quand nous avons mentionné l'importance des connaissances du lecteur dans la réussite de la compréhension, plusieurs chercheurs anglo-saxons, et M. Bianco à leur suite, précisent que cette activité nécessite de la part du lecteur une adaptation des inférences et des stratégies à mettre en œuvre en fonction de l'appartenance générique du texte. La compréhension des textes scientifiques nécessite par exemple plus que les autres de faire appel à des stratégies après la lecture en raison de leur complexité (McNamara, Ozuru *et al*., 2007, p. 487), en réalisant des résumés notamment (Duke et *al.*, 2011, p. 55).

Comparés aux récits en effet, les textes documentaires et scientifiques présentent des difficultés particulières en termes de processus de haut niveau à mobiliser. Les idées exprimées y sont souvent abstraites et organisées logiquement en lieu et place des séquences d'évènements familiers représentés dans la plupart des récits (McNamara, Graesser et Louwerse, 2012). De plus, les textes documentaires ne répondent pas à une structure unique ; on peut y repérer différentes structures typiques de l'exposition des faits scientifiques décrits. Un texte documentaire authentique combine même bien souvent plusieurs de ces structures qui s'accompagnent chacune de marqueurs linguistiques spécifiques (Karlsson, van den Broek, 2018, p. 106 ; Kraal… et van den Broek, 2017, p. 4 ; Bianco, 2015a, p. 131).

Nous le voyons, les textes documentaires ne se distinguent pas seulement par leurs contenus et la structure de leur organisation. Leur composition lexicale et morphosyntaxique est également différente. Les narrations contiennent en effet plus de mots familiers que les textes scientifiques ; en contrepartie, leur syntaxe est plus complexe, notamment parce que les marques de cohésion référentielle (présence de pronoms, expressions répétées) sont moins fréquentes. Par ailleurs, les caractéristiques linguistiques des textes documentaires varient selon qu'il s'agit de textes de sciences « dures » ou de textes de sciences « sociales » (histoire et géographie par exemple) : si on trouve plus de connecteurs temporels et additifs (« aussi », « de plus », etc.) dans les narrations et plus de connecteurs de causalité et d'argumentation dans les textes scientifiques, les caractéristiques des textes de sciences sociales se situent à mi-chemin (McNamara, Graesser et Louwerse, 2012 ; Bianco, 2015a, p. 133 ; Bianco, 2016, p. 20).

Les thèmes abordés dans les textes diffèrent également en fonction de leur genre : les narrations par exemple, sont des fictions, faisant appel à la fois et à des degrés divers, à des connaissances relatives aux relations interpersonnelles, aux émotions qui motivent les buts et les comportements des personnages, aux situations quotidiennes comme imaginaires. Les textes documentaires abordent, quant à eux, des thèmes variés, souvent abstraits, relevant dans la majorité des cas d'une culture apprise, grâce à l'enseignement notamment, et ne renvoyant que rarement à une expérience personnelle (Kraal… et van den Broek, 2017, p. 4 ; Bianco, 2016, p. 21). Il va donc sans dire qu'en fonction du genre des textes proposés, les différentes habiletés qui concourent à la compréhension risquent d'être sollicitées à des degrés divers et qu'un même

individu atteindra des niveaux de compréhension différents en fonction des écrits qu'il doit traiter.

Or, fait fâcheux, précisent les chercheurs anglo-saxons et français, les lectures proposées aux enfants au cours des premières années de l'école primaire sont essentiellement des narrations, ce qui pourrait constituer l'une des causes de leurs difficultés tardives de compréhension (Kraal… et van den Broek, 2017, p. 4 ; Bianco, 2015, p. 131) : en effet ces difficultés ne sont détectées qu'à partir du moment où la demande institutionnelle change et confronte les enfants à des textes documentaires et scientifiques complexes dont ils sont censés savoir extraire les informations essentielles alors qu'ils n'ont pas été entrainés à mobiliser les processus inférentiels et stratégiques adéquats. La compréhension des textes documentaires s'accompagne pourtant réellement de traitements cognitifs spécifiques, les différences interindividuelles observées lors des recherches expérimentales ne représentant pas simplement un effet de familiarité (Bianco, 2015, p. 134). La chercheuse fait ainsi référence à des expérimentations anglo-saxonnes[319] menées sur la base de l'enregistrement des mouvements oculaires et des verbalisations d'étudiants en licence occupés à lire des textes documentaires présentant différentes structures : l'analyse de leurs mouvements oculaires a montré que les structures de l'information « comparaison/contraste » induisent des retours en arrière inter et intraphrastiques plus longs alors que les énumérations suscitent les durées de fixation les plus courtes. Les sous-genres des textes documentaires semblent donc bien entrainer des activités cognitives qui reflètent les processus d'intégration particuliers à la compréhension de chaque type de structure textuelle.

Une autre étude expérimentale menée par van den Broek et son équipe de recherche, à l'aide de protocoles de verbalisation d'enfants âgés de 7 à 8 ans, montre que ces jeunes élèves ne font pas appel eux non plus aux mêmes processus de haut niveau pour traiter l'information en provenance des textes narratifs ou documentaires (Kraal… et van den Broek., 2017, p. 20 *et sq*.) et qu'ils sont beaucoup plus démunis pour mettre en œuvre les inférences adéquates dans le cas de textes documentaires. Conformément aux constats opérés par van den Broek et ses collègues ou encore M. Bianco, nos propres travaux viennent malheureusement corroborer cette suprématie accordée à l'étude des textes narratifs au détriment de celle des textes documentaires à la fois dans le domaine de la recherche et celui de l'enseignement…

Pour conclure cette sous-partie consacrée aux processus de haut niveau, qui sont mobilisés différemment en fonction du genre du texte, précisons que ces différences tiennent également au projet qu'a en tête le compreneur quand il entame sa lecture. Ainsi, selon les modèles théoriques et didactiques récents de la lecture littéraire (cf. les propositions d'Y. Citton ou de J.-L. Dufays par ex.), ce n'est pas le texte qui impose au lecteur un type de lecture et des

[319] Ces expérimentations ont été menées par van den Broek et son équipe, dont ils font une synthèse dans un article en date de 2017 : cf. Elfenbein A., van den Broek P.-W., Carlson S·e., Kendeou P. et Bohn-Gettler C. (2017), Text structure and expository prose, Reader. Essays in Reader-Oriented Theory. *Criticism and Pedagogy*, *86*, 81-108. Repéré sur le site de l'Université de Leiden : https://www.universiteitleiden.nl/en/staffmembers/paul-van-den-broek/publications#tab-3

processus cognitifs particuliers, mais c'est le lecteur qui se montre d'abord attentif cognitivement et axiologiquement à tel ou tel élément structurel en fonction de ce qu'il projette de « faire » avec le texte. Si, jusqu'ici nous avions commencé à esquisser les points de convergence entre domaine de la psychologie cognitive et domaine de la littérature, nous pointons ici une différence que nous jugeons capitale et sur laquelle nous reviendrons dans notre grande partie III. Les recherches en psychologie cognitive ont tendance à « naturaliser » le texte comme si ce dernier détenait le pouvoir d'imposer son *sens* au lecteur (avec la double acception de « signification » et de « direction » que possède ce terme, cf. notre chapitre I), via ses structures. Or, ces structures textuelles n'existent que parce qu'elles sont concrétisées comme telles par le lecteur (Iser, 1976, p. 47). C'est pourquoi nous considérons que la notion de « buts de lecture », mise en avant par les recherches récentes en psychologie cognitive, à l'instar de celles anciennes qu'ont menées Graesser et Zwaan (cf. notre chapitre V), est décisive : les buts que s'est fixés le lecteur conditionnent en effet la manière dont il va comprendre et interpréter le texte lu. Néanmoins, il nous semble que les propositions psycho-cognitives concernant ce principe n'en ont pas assez exploité la dimension heuristique d'un point de vue didactique.

2.2.4. La compréhension : des processus de haut niveau supramodaux ? Les critiques françaises du « modèle simple de la lecture »

Les travaux sur la compréhension, qu'ils soient anglo-saxons ou français, ont été longtemps dominés par le « modèle simple de la lecture » proposé par Gough et Tunmer[320] (Goigoux et Cèbe, 2007, p. 187). Ce modèle, souvent résumé par la formule « L = D x C », postule que la qualité de la lecture (L) dépend de la maitrise combinée du décodage (D) et de la compréhension du langage en général (C). La formule proposée par les deux chercheurs anglo-saxons tend donc à faire de la compréhension une activité supramodale, c'est-à-dire indépendante de la modalité de la saisie de l'information. Comprendre à l'écrit mobiliserait par conséquent essentiellement les mêmes mécanismes que ceux qui sont mis en œuvre lors de la compréhension d'un discours oral ou d'une scène imagée, les procédures d'identification des mots impliquant seules des processus spécifiques au *medium*. Ainsi, nous avons pu voir dans les modèles théoriques présentés précédemment que Kinstch ne distinguait pas nécessairement la compréhension des énoncés oraux de celles des énoncés écrits.

Du point de vue des apprentissages, cette supramodalité de la saisie de l'information constitue également une hypothèse séduisante car elle permet d'envisager une continuité forte entre les processus impliqués dans le développement du langage oral ainsi que sa maitrise pendant la petite enfance et ceux qui sont impliqués dans le développement ultérieur de la compréhension des textes écrits (Bianco, 2015, p. 90). Nous verrons d'ailleurs dans la suite de ce chapitre que c'est sur la base de cette continuité forte que l'on peut fonder l'enseignement-

[320] Cf. Gough, P.-B. & Tunmer, W.-E. (1986). Decoding, Reading, and Reading Disability. *Remedial and Special Education, 7* (1), 6-10.

apprentissage précoce de la compréhension dès la maternelle en recourant à la lecture à voix haute de l'adulte.

Néanmoins, le « modèle simple de la lecture » qui envisage la compréhension du point de vue du langage en général est-il suffisant pour rendre compte de tout ce qui se joue dans la réussite de la lecture ? Deux équipes de recherche françaises, auxquelles nous nous sommes déjà référée à de nombreuses reprises dans ce chapitre, fédérées l'une autour de M. Bianco et l'autre autour de R. Goigoux, montrent que le niveau de spécification de ce modèle est insuffisant pour expliquer la variance observée entre les élèves au fur et à mesure de leur développement, notamment en raison des spécificités impliquées par le traitement du langage écrit.

M. Bianco (2015a, 2016) fait référence à différentes recherches expérimentales, dont les siennes, pour montrer que le modèle simple est plus explicatif des performances des élèves de primaire qu'il ne l'est des performances des élèves de collège. Bianco (2015a, p. 90-91) fait ainsi référence à une enquête menée par des chercheurs anglo-saxons – dont Kendeou et van den Broek (Tilstra *et al*., 2009) [321] – montrant que, si la compréhension orale et les capacités de décodage expliquent ensemble 61% des différences interindividuelles de compréhension de lecture à la fin de l'école primaire, ces deux paramètres n'expliquent en revanche plus que 40% des mêmes performances pour des élèves de niveau de cinquième et seulement 38% en troisième. En d'autres termes, plus les enfants grandissent et avancent dans leur scolarité, plus ils ont affaire à des textes écrits complexes et moins le modèle simple peut rendre compte de manière adéquate de leurs capacités de compréhension, souligne M. Bianco.

La chercheuse (*Ibid*.) cite également une étude française (menée par Megherbi, Seigneuric et Ehrlich, 2006)[322] mettant en évidence une incomplétude du modèle déjà perceptible dès les deux premières années d'école élémentaire. Cette étude réalisée auprès d'un échantillon d'enfants français montre en effet que le modèle simple explique seulement 56% des performances de compréhension en lecture au CP et 52% des mêmes performances en CE1. Sur la base de ces études expérimentales, M. Bianco estime donc que le modèle simple permet certes de capturer deux habiletés fondamentales de la compréhension en lecture dont le pouvoir explicatif reste important encore à 15 ans mais qu'il n'épuise pas cependant toute la variance observée et ne permet pas en l'état de rendre compte de l'ensemble des paramètres impliqués dans la compréhension.

Les propres recherches de Bianco, menées auprès d'une cohorte de 1 231 enfants français, âgés de 9 à 11 ans et scolarisés dans des classes de CE2 au CM2, mettent en évidence l'intervention d'autres variables explicatives telles que la fluidité de lecture et les habiletés

[321] Cf. Tilstra, J., Mc Master, K., van den Broek, P., Kendeou, P. et Rapp, D. (2009). Simple but complex: components of the simple view of reading across grade levels. *Journal of Research in Reading*, *32*(4), 383-401. doi: 10.1111/j.1467-9817.2009.01401

[322] Megherbi, H., Seigneuric, A. et Ehrlich, M.-F. (2006) Reading comprehension in French 1st and 2nd grade children: Contribution of decoding and language comprehension. *European Journal of Psychology of Education 21*(2), 135–147.

inférentielles qui, selon la chercheuse, expliquent directement et de manière très significative les différences de performances en compréhension (Bianco, 2016, p. 22-23). La fluidité, définie comme la capacité à lire correctement un texte continu, au rythme de la conversation et avec la prosodie appropriée, se révèle en effet comme un prédicteur direct des performances de compréhension en lecture, médiatisant les effets de décodage et de l'identification des mots. Plus précisément, l'étude de Bianco montre que la construction de cette habileté distingue les meilleurs compreneurs des plus faibles, la fluidité de la lecture orale ne prédisant pas directement les performances en compréhension pour les faibles compreneurs (qu'ils soient des lecteurs moyens ou faibles) à l'inverse des bons et moyens compreneurs (Bianco, 2015a, p. 184).

Goigoux et ses collaborateurs (Goigoux et Cèbe, 2007, p. 194 ; Rapport *Lire et écrire*, 2015, p. 31) insistent, quant à eux, sur le fait que le « modèle simple de la lecture » masque les spécificités de la compréhension du langage écrit, spécificités liées aux variations entre langue orale et langue écrite (lexique ou syntaxe), aux particularités des organisations textuelles et aux régulations de l'activité de lecture rendues possibles par la permanence de la trace écrite (modulation de la vitesse, pauses, retours en arrière, détection d'incohérences, etc.) et qui n'ont donc rien à voir avec celles qui sont requises dans le dialogue oral, caractérisé par son aspect éphémère. De manière similaire, M. Bianco (2016, p. 30) reconnait que les thèmes abordés à l'écrit sont moins familiers, s'éloignant de plus en plus fortement de l'expérience quotidienne à mesure que les enfants grandissent et que les exigences scolaires augmentent. La chercheuse souligne également que les modes d'interlocution sont différents puisque, contrairement à la situation de conversation, on est, en général, seul face à un texte. Les ressources présentes dans l'interaction (la prosodie, l'adaptation des énoncés aux réactions des partenaires, la présence d'un contexte partagée) ne sont donc pas disponibles lors de la compréhension des textes écrits. Les remarques des équipes de recherche françaises s'inscrivent donc dans le droit fil de certains travaux anglo-saxons que nous avons déjà abondamment cités : Kendeou, van den Broek *et al*. (2007, p. 36, note de bas de page) signalent par exemple eux aussi que, malgré la similitude des processus de traitement de l'information d'un *medium* à l'autre, « ce serait une erreur de conclure que la compréhension en lecture se réduit simplement à la compréhension du langage » [323] (notre traduction).

Ne pas prendre en compte les spécificités du langage écrit (et donc les processus de traitement particuliers qu'elles imposent) génère, selon Goigoux et Cèbe (2007, p. 194), des malentendus aux conséquences délétères en termes d'enseignement de la compréhension. D'après ces chercheurs en effet, fonder l'enseignement de la compréhension sur le « modèle simple de la lecture » accentuerait la minoration des difficultés de compréhension rencontrées

[323] « It is important to note, though, that although the similarities between comprehension in different media are large, comprehension is not identical across media. Indeed, there are aspects of texts—for example, layout, text structure, serial presentation—that are unique to reading comprehension. Therefore, it would be an error to conclude that « reading comprehension » simply reduces to 'language comprehension' » (Kendeou, van den Broek *et al*., 2007, p. 36, note de bas de page).

par les élèves dès lors que l'identification des mots ne leur poserait plus de problèmes majeurs ainsi que le privilège trop souvent accordé à la compréhension locale de segments des textes au détriment du traitement des marques linguistiques assurant la cohésion d'ensemble.

2.3. Une proposition de modélisation des compétences impliquées dans l'activité de compréhension d'après les travaux en psychologie cognitive

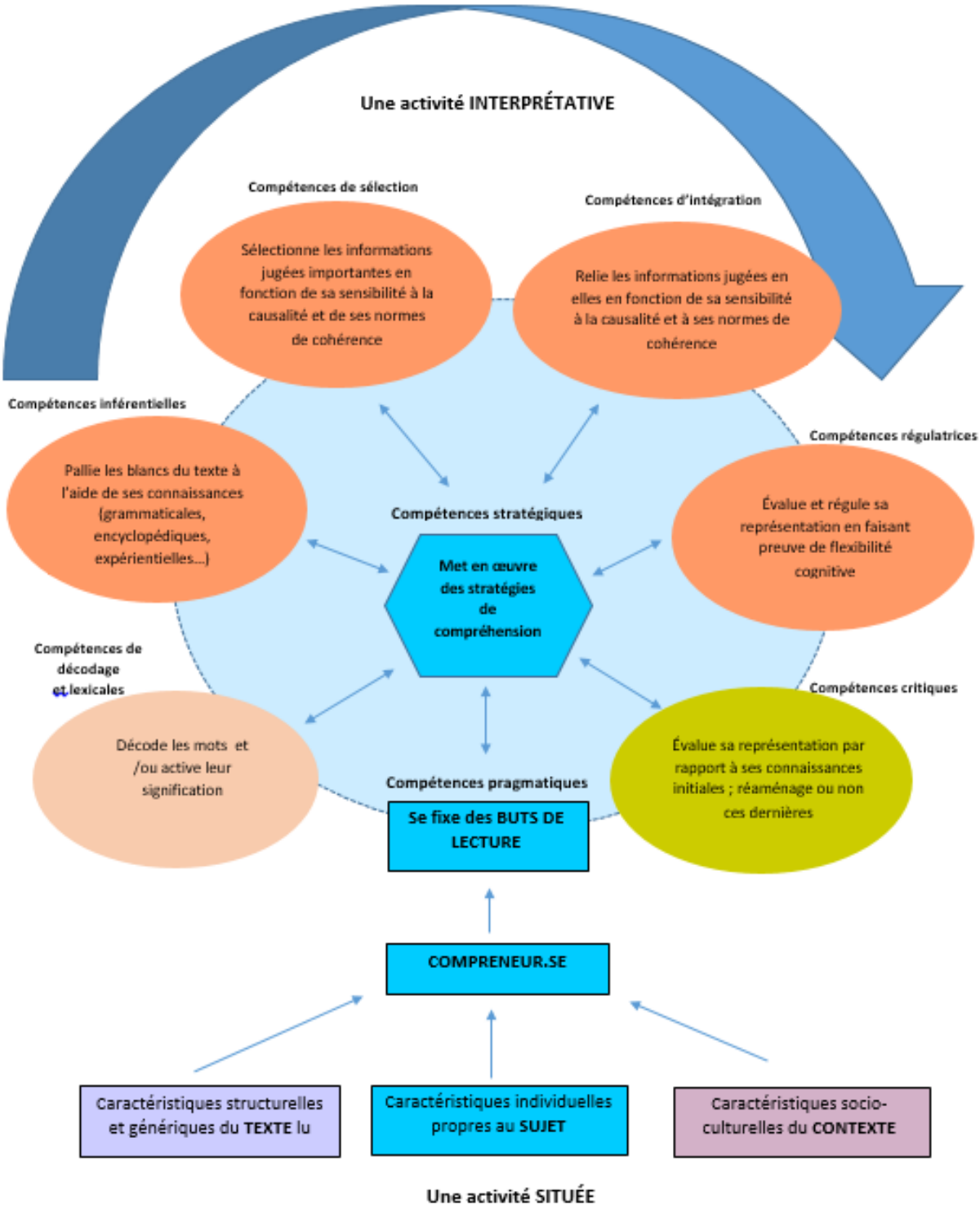
Les recherches anglo-saxonnes et françaises abordées depuis le début de ce sixième chapitre convergent pour mettre en évidence, dans la continuité des travaux théoriques proposées par Kintsch, Graesser ou Zwaan, la complexité de l'activité de la compréhension chez le lecteur. Si les unes et les autres étudient celle-ci à partir des processus mis en œuvre par les lecteurs experts, précisons qu'il ne s'agit nullement de lecteurs « idéaux » ou de lecteurs « modèles » (cf. U. Eco). Ces recherches prennent appui au contraire sur de nombreuses données empiriques permettant de « mesurer » l'activité *réelle* du compreneur à l'aide de protocoles basés sur les fixations oculaires des lecteurs ou leurs verbalisations à voix haute.

Arrêtons-nous à ce stade de notre réflexion pour proposer une première schématisation de cette activité telle que les recherches psycho-cognitivistes l'ont théorisée puis validée à partir de données expérimentales. Cette modélisation nous servira de point d'appui dans la suite de notre thèse pour formaliser et mettre à l'épreuve un modèle unifié de la compréhension-interprétation et de son enseignement.

2.3.1. Proposition de modélisation de l'activité de compréhension

Comme nous l'avons mis en évidence, comprendre un texte, en particulier si celui-ci est écrit, nécessite la mise en interaction d'un certain nombre de processus : certains sont dits de « bas niveau » dans la mesure où ils ne suffisent pas à eux seuls à garantir la réussite de l'activité, d'autres sont considérés de « haut niveau », appellation qui souligne à la fois leur rôle essentiel dans la réussite de l'activité comme la difficulté de leur maitrise. Parmi ces processus, qu'ils soient de « bas » ou de « haut » niveau, certains sont en effet hautement automatisés (comme la réalisation de certains processus inférentiels ou stratégiques) mais d'autres nécessitent, y compris pour le compreneur expert, une activité délibérée en fonction de l'exigence des normes de cohérence retenues en fonction de ses buts de lecture. Nous proposons à suivre une schématisation des processus et compétences impliqués dans l'activité d'un lecteur expert :

Figure 10 - Schématisation des compétences impliquées dans l'activité de compréhension d'un lecteur expert



Commentons notre proposition de schématisation. Précisons tout d'abord que les recherches anglo-saxonnes qui soutiennent notre proposition ont recours aux termes de « processus », « habiletés » et « compétences » sans les distinguer ; nous avons procédé de même dans nos traductions, d'autant plus que le terme « skill », très fréquemment utilisé,

recoupe ces trois acceptions. Nous reconnaissons que la réduction ainsi opérée est trop rapide. Dans le schéma ci-dessus, notre utilisation du terme de « compétence » renvoie plus précisément à la définition qu'en propose B. Rey (2014, p. 30-31) : ce dernier considère en effet comme compétence authentique, non pas la mise en œuvre d'une action automatisée en réponse à un signal, mais la « mobilisation » à bon escient de différentes « ressources » pour répondre à une situation qui est à la fois *inédite* et *complexe* ; selon le chercheur, la situation est en effet à chaque fois *inédite* en ce que les opérations à effectuer et processus à mobiliser ne sont jamais identiques d'une fois sur l'autre ; *complexe* en ce qu'elle requiert la mise en œuvre simultanée de ces opérations et processus. Nous considérons ces « ressources » à la suite du paradigme de la problématisation que nous avons présenté dans nos chapitres II et III comme des « savoirs ».

Nous avons ainsi distingué huit grandes catégories de compétences. Six catégories concernent une manière particulière de traiter les informations en provenance du texte ; ce sont :

- les « compétences de décodage » et les « compétences lexicales », celles là-même impliquant la mise en œuvre de processus de « bas » niveau ;

- les « compétences inférentielles », qui consistent pour le compreneur à pallier les blancs du texte à l'aide de ses connaissances pour réaliser à la fois des inférences textuelles (inférences de liaison) ou extratextuelles (inférences élaboratives et prédictives) ;

- les « compétences de sélection », qui consistent pour le compreneur, au fur et à mesure du traitement séquentiel et cyclique des informations en provenance du texte et de ses propres connaissances, à retenir celles qu'il juge les plus importantes pour construire une représentation globalement cohérente du texte lu ; cette sélection est conditionnée par sa sensibilité aux liens causaux entre les évènements (en lien avec les motivations des personnages) et les normes de cohérence qu'il s'est fixées en fonction de ses buts de lecture ;

- les « compétences d'intégration », qui consistent pour le compreneur à relier entre elles d'un cycle de traitement à l'autre les informations jugées importantes afin d'aboutir à une représentation mentale globalement cohérente ; la sélection des informations influence bien sûr leur intégration et en retour la construction d'une représentation de plus en plus cohérente conditionne la sélection des informations nouvelles ; pour van den Broek *et al*. (2015, p. 109), ces deux compétences sont essentielles ;

- les « compétences régulatrices », qui consistent pour le compreneur à évaluer la pertinence de sa représentation mentale en cours de construction par rapport à ses normes de cohérence et à la réaménager quand des incohérences sont détectées ; ces compétences sont le signe d'un lecteur qui fait preuve de flexibilité cognitive dans la mesure où il accepte de modifier sa représentation initiale ;

- les « compétences critiques » qui consistent pour le compreneur à prendre de la distance avec le contenu du texte lu (voire avec la situation de lecture dans laquelle il se trouve) grâce à la représentation qu'il en a construite : ce texte a-t-il pleinement satisfait ses intentions de lecture ? De quelles manières peut-il contribuer ou à réaménager ses connaissances initiales

(connaissances de nature littéraire, philosophique, éthique, etc.) ou à en construire de nouvelles ?

Nous avons séparé les compétences énumérées ci-dessus en six catégories pour les besoins de notre formalisation, mais en situation réelle de lecture, il est difficile de les distinguer de manière aussi radicale : nous avons déjà souligné combien la sélection des informations jugées importantes et leur intégration en une représentation mentale unifiée s'influencent l'une l'autre ; de même, les compétences que nous avons désignées comme « régulatrices » et « critiques » sont intimement liées : seul change l'étalon de la régulation ; on pourrait parler d'un *étalon de « cohérence interne »* au niveau des compétences régulatrices (il s'agit d'évaluer et de réguler la cohérence envisagée du point de la représentation en elle-même) et d'un *étalon de « cohérence externe »* du point de vue des compétences critiques (dans ce cas, il s'agit d'évaluer la cohérence de la représentation envisagée à partir de modèles de situation déjà construits antérieurement à partir d'autres expériences textuelles ou non).

Nous avons également choisi de retenir deux autres compétences que nous ne situons pas exactement sur le même plan que les six premières dans la mesure où elles permettent de les réguler dans leur ensemble. Les chercheurs anglo-saxons soulignent à de nombreuses reprises la dimension située de l'activité de compréhension : la réussite de cette dernière est conditionnée en effet par l'interaction entre les caractéristiques du texte, celles du lecteur et celles du contexte dans lequel il se trouve. Nous avons placé ces trois dimensions à la base de notre figure et utilisé des flèches uni-directionnelles afin d'en symboliser la dimension « conditionnante ». De cette interaction vont naitre les buts de lecture que va se fixer le compreneur. Qu'il s'agisse des « premiers » chercheurs comme Kinstch, Graesser ou Zwaan, ou de la deuxième génération de leurs collaborateurs (voire de la troisième génération pour les travaux les plus récents) que nous avons mentionnés, ces buts de lecture constituent pour les uns et les autres ce que nous osons nommer l'*alpha* et l'*oméga* de la compréhension, à savoir le point de départ de l'activité mais aussi son aboutissement (dans la mesure où ce sont eux qui permettent d'évaluer la pertinence de la représentation mentale construite). La capacité à se fixer des buts de lecture nous semble donc une « méta-compétence » qui régule celles que nous avons déjà mentionnées ; nous l'avons désignée par le terme de « compétences pragmatiques » et placée à la base de notre proposition pour en souligner l'aspect fondateur.

Nous distinguons par ailleurs une seconde catégorie de « méta-compétence », à savoir les « compétences stratégiques » (placées au cœur de notre schématisation) qui désignent tous les processus que le compreneur convoque consciemment pour s'assurer que les autres compétences qu'il met en œuvre (de décodage, lexicales, inférentielles, de régulation, d'intégration, régulatrices et critiques) sont à même de lui assurer la réussite de ses buts de compréhension. Nous opérons là une distinction similaire à celle opérée par McNamara *et al*. (2007) entre stratégies générales et stratégies spécifiques. Ce que nous nommons les « méta-compétences stratégiques » correspondent aux stratégies générales retenues par la chercheuse. Nous les avons reliées aux autres par des flèches, cette fois-ci bi-directionnelles, pour montrer

leurs influences réciproques : par exemple, les informations retenues comme importantes vont peut-être amener le compreneur à changer de stratégies pour atteindre ses buts de lecture en réalisant de nouvelles inférences.

2.3.2. Et l'interprétation alors ?

La présence d'une flèche au sommet de notre proposition de modélisation sert à renforcer la forme circulaire qui tient l'ensemble des compétences que nous venons de décrire. Cette flèche vient en effet souligner la dimension à la fois dynamique et interprétative qui s'exerce tout au long de l'activité de compréhension en raison de sa dimension située. Par interprétation, nous avons vu que les chercheurs anglo-saxons entendent la part active que prend le lecteur dans la construction de sa représentation mentale du texte en faisant appel à ses connaissances et ses buts pour aller au-delà de ce que dit ce dernier.

Nous proposons alors à suivre un tableau complémentaire à notre schématisation pour éclairer la manière dont nous avons saisi la définition de l'interprétation proposée par les chercheurs anglo-saxons faisant référence à cette notion. Comme nous l'avons mentionné, plusieurs d'entre eux (cf. Sabatini et O'Reilly (2013), van den Broek *et al*. (2011)) considèrent la représentation mentale construite par le lecteur comme constituée de plusieurs niveaux que nous avons repris dans la colonne de gauche de notre tableau : *base de texte*, *modèle de situation de niveau 1*, *modèle de situation de niveau 2*. Ces chercheurs ont précisé que l'interprétation se situait du côté du modèle de situation, en particulier celui de « niveau 2 » puisque qu'il requiert une part très active du lecteur pour aller au-delà du texte jusqu'à évaluer la pertinence de son contenu par rapport à ses buts. En reprenant les mêmes couleurs pour ces trois niveaux que celles que nous avons utilisées dans notre schématisation précédente, nous avons souhaité mettre en évidence que ces derniers ne mobilisent pas la mise en œuvre des mêmes compétences spécifiques :

Tableau 8 - Compétences mises en œuvre par le compreneur expert pour construire une représentation mentale aboutie

<table>
<tr><th>Niveaux de la représentation mentale construite par le/la compreneur·se</th><th>Compétences propres à chaque niveau</th><th>Compétences générales</th></tr>
<tr><td>Base de texte</td><td>Compétences de décodage et/ou lexicales</td><td rowspan="6">Compétences pragmatiques et stratégiques</td></tr>
<tr><td rowspan="4">Modèle de situation – niveau 1</td><td>Compétences inférentielles</td></tr>
<tr><td>Compétences de sélection</td></tr>
<tr><td>Compétences d'intégration</td></tr>
<tr><td>Compétences régulatrices</td></tr>
<tr><td>Modèle de situation – niveau 2</td><td>Compétences critiques</td></tr>
</table>

Notre tableau, peut-être parce que nous n'avons pas su trouver d'autre présentation plus efficiente, suggère une hiérarchisation entre les différents composants de la représentation mentale construite par le lecteur. Nous avons d'ailleurs utilisé le terme de « niveau » qui suggère également cette notion de hiérarchisation. Or, nous le rappelons, selon certains travaux anglo-saxons, notamment ceux de Kintsch ou de McNamara, ces « niveaux » ne sont pas à penser comme tels puisque ces chercheur·se·s refusent justement l'idée d'une hiérarchisation, comme nous l'avons souligné. Néanmoins, les propositions de van den Broek *et al*. laissent entendre, quant à elles, que l'interprétation est ce niveau 2 de la compréhension qui vient « chapeauter » en quelque sorte le modèle de situation déjà élaboré par le lecteur lorsque ce dernier s'est fixé comme but ultime la construction d'un tel niveau.

Autrement dit, il nous semble que l'ensemble des recherches anglo-saxonnes que nous avons parcourues depuis le début de ce sixième chapitre, reconnait certes qu'il n'est pas possible de comprendre sans interpréter, ni d'interpréter sans comprendre mais ne définit pas vraiment avec netteté dans quelle mesure. Peut-être toute délimitation entre ce qui relève de la compréhension d'une part et de l'interprétation d'autre part est-elle finalement vaine tant ces deux activités relèvent d'un *continuum*.

En tout cas, pour ces recherches, les compétences qui impliquées dans la réussite de l'activité de compréhension, et sur lesquelles nous avons insisté dans notre proposition de modélisation *supra*, vont nécessiter, en raison de leur complexité même (complexité accrue par le régime de l'écrit), un enseignement-apprentissage approfondi dès la petite enfance tenant compte des différences développementales et interindividuelles. Cette thématique va servir désormais de fil conducteur à la poursuite de notre réflexion dans les deux grandes sous-parties à suivre.

3. Des différences développementales aux différences interindividuelles conditionnant la réussite de la compréhension

Nous l'avons déjà mentionné et nous y reviendrons, les recherches psycho-cognitivistes, anglo-saxonnes comme françaises, soulignent combien les élèves d'aujourd'hui, jeunes et moins jeunes, rencontrent des difficultés à comprendre un énoncé, même simple. En réponse à ces difficultés, les recherches que nous avons sélectionnées dans ce chapitre VI visent à identifier les pratiques enseignantes qui seraient les plus à même de proposer un enseignement-apprentissage efficace de la compréhension : ces pratiques, rappellent les chercheurs, doivent être fondées sur des principes théoriques forts, permettant de mettre en lumière les compétences et les processus de haut niveau essentiels à la construction d'une représentation mentale pertinente. Nous allons montrer dans cette nouvelle sous-partie que ces compétences et processus sont à la fois « remarquablement similaires » et « systématiquement différents »,

pour reprendre les mots de van den Broek, Kendeou *et al.*[324] (2005, p. 116), entre un lecteur adulte et un lecteur enfant. La connaissance de ces similitudes et différences est en effet primordiale pour proposer aux élèves un enseignement de la compréhension adéquat à leurs possibilités, précisent ces mêmes chercheurs.

3.1. Des différences développementales relatives aux processus de haut niveau impliqués dans la compréhension

La construction d'une représentation mentale pleinement cohérente et signifiante demande beaucoup d'efforts aux lecteurs débutants ou en difficulté contrairement aux lecteurs adultes compétents (van den Broek, White, Kendeou *et al.*, 2009, p. 112). Van den Broek *et al.* (2012, p. 321-322 ; 2015, p. 105-106) mettent en évidence trois grandes catégories de facteurs impliqués dans ces différences développementales et individuelles : les caractéristiques cognitives générales du lecteur, l'efficacité des processus impliqués dans la compréhension en général et celle des processus propres au traitement des textes écrits. Nous reprenons sous forme de tableau ces trois grandes catégories en détaillant plus avant dans la colonne de droite les sous-processus de bas et de haut niveau qu'elles englobent.

Tableau 9 - Catégories de facteurs impliqués dans les différences développementales et interindividuelles d'après van den Broek et Espin (2012, p. 322)

Les caractéristiques cognitives générales du lecteur	. La capacité de mémoire de travail . Les connaissances antérieures adéquates au thème du texte
L'efficacité des processus liés à la compréhension en général	. Les processus inférentiels . Les connaissances et les compétences relatives aux normes de cohérence . L'attention portée aux informations centrales
L'efficacité des processus liés à la langue écrite et au texte	. Les compétences de décodage . La profondeur et l'étendue du vocabulaire . La sensibilité au rôle central de la structure textuelle (pendant et après la lecture) . Les connaissances sur les genres et schémas textuels . Les processus inférentiels et de construction de la cohérence spécifiques au traitement des textes écrits . La motivation pour la lecture

Ces trois grandes catégories ne doivent pas être considérées comme cloisonnées, précisent van den Broek et Espin (2012, p. 322). Certains processus sont en effet supramodaux, comme les processus inférentiels, même si, comme nous l'avons montré à la fin de notre sous-partie précédente, ceux-ci sont encore plus complexes à mettre en œuvre quand l'énoncé à comprendre est écrit. Nous ne reviendrons pas ici sur les processus de bas niveau, il va de soi

[324] « The research findings suggest that young children's comprehension is **both remarkably similar and systematically different relative to that of adults** » (van den Broek *et al.*, 2005, p. 116, souligné par nous).

que les compétences de décodage et de vocabulaire se développent au fur et à mesure de l'avancée scolaire des élèves. Nous allons plutôt nous centrer sur la maitrise progressive des processus de haut niveau dont sont capables les élèves afin d'identifier des repères curriculaires qui pourraient jalonner un enseignement pertinent de la compréhension.

3.1.1. Des enfants de plus en plus sensibles en fonction de l'âge à la dimension causale des évènements

La création d'une représentation mentale cohérente des évènements décrits dans un texte consiste, d'après les travaux d'inspiration psycho-cognitiviste, à les relier causalement les uns aux autres à la fois localement et globalement. Les recherches de van den Broek et de ses collaborateurs mettent en évidence comment les enfants deviennent de plus en plus sensibles à cette dimension causale au sein d'un récit. Nous allons prendre appui sur ces recherches (1997, 2005, 2007, 2009, 2012 et 2015) pour synthétiser les grandes tendances qui se dessinent depuis la maternelle jusqu'à la fin du collège dans la prise en compte possible par les élèves de la dimension causale tant pour relier les actions au sein d'un même épisode que pour relier les épisodes entre eux. Un tableau nous permettra de donner d'abord une vue d'ensemble de ces tendances développementales avant que nous ne commentions plus précisément les caractéristiques propres à chaque tranche d'âge.

Tableau 10 - Évolution de la sensibilité des enfants à la dimension causale en fonction de leur âge. Source : Auteure (d'après les travaux de van den Broek et al.)

<table>
<tr><th>Tendances développementales</th><th>4 ans</th><th>6 ans</th><th>8 ans</th><th>10-11 ans</th><th>14 ans et plus</th></tr>
<tr><td>Augmentation de la sensibilité à structure causale</td><td>Sensibilité possible aux connexions causales</td><td colspan="2">Sensibilité de plus en plus accrue aux connexions causales</td><td colspan="2">Sensibilité très forte aux connexions causales</td></tr>
<tr><td>D'une focalisation sur les évènements à une focalisation de plus en plus grande sur les épisodes connectés entre eux</td><td colspan="2">Sensibilité aux relations intra-épisodiques</td><td>Focalisation sur les relations intra-épisodiques/ Début de la sensibilité aux relations inter-épisodiques</td><td colspan="2">Prise en compte des relations intra et inter-épisodiques</td></tr>
<tr><td>D'une focalisation sur les actions observables et concrètes à une centration sur les états internes des personnages (buts et motivations) et les thèmes</td><td colspan="2">Focalisation sur les actions observables et concrètes</td><td>Focalisation prédominante sur les actions observables et concrètes/ Focalisation possible sur les buts (au sein d'un même épisode)</td><td colspan="2">Forte focalisation sur les buts/ Hiérarchisation des actions en fonction des buts des personnages et du thème ou de la morale de l'histoire</td></tr>
</table>

Ce tableau, basé sur les conclusions des recherches expérimentales menées par van den Broek et ses collègues, nous sert à montrer trois grandes tendances développementales. Plus les enfants grandissent, plus ils deviennent sensibles aux relations causales qui existent entre les évènements racontés dans le texte. Au départ, cette sensibilité se limite aux relations adjacentes entre les évènements d'un même épisode, mais peu à peu, les enfants parviennent à prendre en compte les relations structurales entre les évènements appartenant à différents épisodes, puis les relations globales entre différents épisodes grâce aux inférences qu'ils réalisent en lien avec le thème ou la morale de l'histoire. Cette focalisation de plus en plus accrue sur les relations inter-épisodiques s'accompagne parallèlement d'une attention grandissante à la centralité des informations liées aux buts des personnages. Reprenons un peu plus en détail chacune de ces grandes tendances développementales.

Notre tableau ci-dessus ne le mentionne pas mais l'équipe de van den Broek (Kendeou, van den Broek *et al.*, 2009, p. 767 ; van den Broek, Kendeou, Kremer *et al*., 2005, p. 117) précise que les tout jeunes enfants sont sensibles dès deux ans aux relations causales dans la mesure où ils sont déjà capables de relier avec l'aide de l'adulte deux ou trois actions au sein d'une même séquence. Dès quatre ans, ils peuvent d'eux-mêmes relier causalement des évènements qu'ils ont directement expérimentés, et de quatre à six ans, ils rappellent davantage les évènements reliés causalement dans un récit que ceux qui ne le sont pas. Mais, selon van den Broek (1997, p. 330), c'est à partir de huit ans que les enfants se montrent résolument et définitivement sensibles aux liens de causalité. Le chercheur précise d'ailleurs que les choses évoluent peu après onze ans.

La sensibilité à la causalité mentionnée précédemment est corrélative à l'attention de plus en plus importante que les enfants vont manifester pour les buts et motivations des personnages (Lynch et van den Broek, 2007, p. 326 ; N. Blanc, 2009, p. 31-33 ; p. 66-67). Les enfants de quatre ans ne font pas forcément référence aux buts des personnages dans leur rappel de récit mais peuvent répondre à une question précise à ce sujet. Dès cinq ans en revanche, commence à apparaitre dans les rappels une explicitation des raisons pour lesquelles le personnage entreprend telle ou telle action en lien avec les éléments clés de la structuration d'un récit. Dès six ans, les enfants sont capables de distinguer les buts principaux et secondaires d'un personnage, et à huit ans, ils peuvent prendre appui sur ces buts pour structurer leur rappel de récit même si ces derniers ne sont pas explicitement mentionnés dans le texte. Les buts des personnages vont donc peu à peu constituer un prisme à l'aune duquel les jeunes compreneurs vont sélectionner les informations qu'ils jugent importantes pour reconstituer la chaine causale du récit lu.

Malgré la sensibilité aux buts des personnages que peuvent manifester les enfants très jeunes si on leur pose des questions précises, van den Broek (1997, p. 337) explique que les enfants de quatre à six ans se souviennent surtout des actions concrètes et marquantes dans un récit, ce qui n'est pas surprenant pour N. Blanc (2010, p. 66-67) puisqu'à cet âge, la connaissance des états internes de l'être humain est encore relativement modeste : les enfants

ne sont pas encore en mesure de réaliser des inférences élaboratives leur permettant de tisser la causalité psychologique entre les différentes actions entreprises par les personnages. Réaliser de telles inférences pour identifier les états mentaux des personnages à l'origine des évènements décrits dans le texte est d'autant plus difficile pour les jeunes enfants, précise M. Bianco (2015a, p. 161), que le récit lu est de nature fictionnelle. L'acceptation d'une phrase telle que « la reine a transformé les garçons en cygnes sauvages » [325] requiert d'admettre que les actions décrites dans la fiction puissent être fausses dans le monde réel et cependant vraies ou plausibles dans les circonstances de la fiction. La réalisation des inférences en lien avec les motivations du personnage requièrent donc d'inhiber pour un temps sa connaissance des faits réels et l'incrédulité qui en résulte pour accepter comme plausible l'enchainement causal des évènements dans le monde fictionnel.

Les recherches menées par les équipes anglo-saxonnes ou françaises dans le domaine de la psychologie cognitive quant au développement de la sensibilité des enfants à la continuité causale et motivationnelle des évènements relatés dans un récit sont très convergentes avec celles menées par des didactien·ne·s de la littérature. En effet, M. Brunel et J.-L. Dufays (2015) ont dégagé eux aussi, grâce à une étude menée auprès d'enfants âgés de 5 à 11 ans à qui on a lu en classe ou au centre aéré *Le chat botté* de C. Perrault, différents paliers développementaux relatifs à la saisie de la cohérence du texte lu, similaires à ceux dégagés par van den Broek et son équipe. Les résultats de cette enquête (*Ibid*., p. 28) montrent des différences importantes entre les enfants âgés de 5-6 ans et ceux âgés de 8-9 ans : tandis que les premiers ne parviennent qu'à repérer un ou deux personnages marquants du récit et à identifier quelques actions saillantes car familières et riches émotionnellement, les seconds arrivent à restituer l'organisation du récit en quelques épisodes clés. Quant aux enfants de 10-11 ans, ils sont en mesure de reconstituer le récit de manière complète et organisée chronologiquement, tout en s'orientant vers un jugement moral sur la morale générale et les valeurs mises en jeu par le texte (*Ibid*.).

L'ensemble de ces recherches nous propose donc des repères précis en termes développementaux sur la sensibilité des enfants à la cohérence causale dans un récit, repères qui serviront, comme nous le verrons dans la suite de notre thèse, notre proposition d'un modèle didactique unifié de la compréhension-interprétation. Mais, pour le moment, nous allons mettre en évidence comment la sensibilité des enfants à la dimension causale d'un récit est nécessairement indissociable de leur habileté à réaliser des inférences de manière stratégique, habileté elle aussi soumise à des étapes développementales.

[325] Phrase proposée en exemple par M. Bianco (2015a, p. 161) et tirée du conte d'Andersen *Les Cygnes sauvages*.

3.1.2. L'habileté à réaliser des inférences textuelles et extratextuelles conditionnée par l'âge des enfants

M. Bianco et N. Blanc se sont intéressées dans leurs recherches respectives au développement de l'habileté des enfants à réaliser des inférences. Comme le rappelle M. Bianco (2015a, p. 151), conformément à ce que nous avons déjà expliqué, l'élaboration d'une représentation mentale cohérente dépend pour une partie de la présence explicite d'unités linguistiques spécifiques – les marques de cohésion – et de la capacité des lecteurs à en tenir compte pour réaliser des inférences de liaison. Les déterminants, les pronoms, les connecteurs et la ponctuation composent cet ensemble d'unités indiquant en surface les relations entre différentes parties d'un énoncé ou entre différents énoncés. Les recherches expérimentales menées par Bianco sur les capacités des enfants à tenir compte de ces unités linguistiques montrent une émergence certes précoce de leur utilisation mais une maitrise réellement assurée pour certains qu'à partir de l'adolescence seulement.

La chercheuse (*Ibid.*, p. 152-156) met ainsi en évidence plusieurs paliers évolutifs dans la sensibilité des enfants aux marques linguistiques présentes dans les énoncés oraux et écrits. Dès cinq ans, les enfants se montrent sensibles aux indices morphologiques de genre mais ces derniers ainsi que les indices de nombre ne sont systématiquement considérés qu'à partir de sept ans à l'oral et pas avant dix ans en lecture autonome. La résolution des références dépend par ailleurs de la nature des expressions anaphoriques. Parmi les pronoms, les pronoms sujets de la troisième personne (*il*/*elle*) sont ainsi mieux compris et plutôt que les pronoms objets (*le*/*la*/*lui*). La distance qui sépare le pronom de son antécédent affecte aussi l'attribution de la référence, la saillance de l'antécédent étant moins perceptible du simple fait de l'augmentation du nombre d'informations. Les informations sémantiques permettant d'inférer la référence d'un pronom morphologiquement ambigu restent également mal exploitées jusqu'en fin de primaire, par les faibles compreneurs en particulier. Lorsque les enfants sont confrontés à ces difficultés, ils utilisent une stratégie de récence, c'est-à-dire qu'ils préfèrent interpréter le pronom en référence au dernier personnage mentionné ; cette stratégie peu efficiente perdure jusqu'à la fin du cycle 3, voire au-delà. Les données expérimentales rassemblées par M. Bianco l'amènent ainsi à conclure (*Ibid.*, p. 157) que les enfants sont très tôt sensibles (dès l'âge de deux ans) à nombre de paramètres linguistiques mais que leur prise en considération simultanée et adaptée à chaque configuration anaphorique ne parvient à une complète maitrise qu'à la fin du collège.

Quant à l'habileté à réaliser des inférences extratextuelles basées sur le recours à ses propres connaissances, elle est bien présente chez les enfants âgés de 6-7 ans, mais M. Bianco et son équipe ont pu montrer à l'aide de protocoles expérimentaux d'auto-explication réalisés auprès d'enfants de 8 à 10 ans que les inférences élaboratives réalisées à bon escient ne représentent au total que 6 % des verbalisations en CE2 et 10 % en CM2 (Bianco *et al.*, 2013, p. 8). Néanmoins, Bianco tient à souligner que, même si ces inférences sont peu présentes, leur nombre double pratiquement en deux ans, ce qui permet d'affirmer que l'habileté à faire appel à ses connaissances pour comprendre un texte se développe de manière substantielle tout au

long du cycle 3 (2015a, p. 173). Plusieurs recherches menées par N. Blanc (Blanc, 2009 ; Creissen et Blanc, 2015) concordent avec ce constat. N. Blanc met ainsi en évidence à partir d'un travail sur la compréhension de contes que les enfants, dès six ans, parviennent à réaliser des inférences élaboratives en faisant appel à leurs connaissances des émotions : ces inférences les aident notamment à mémoriser les évènements racontés même si la chercheuse reconnait elle aussi que la réalisation de telles inférences n'est pas considérée comme une priorité par les enfants de cet âge. Ces résultats, malgré leurs nuances, montrent par conséquent que les enfants sont capables dès le début de l'école primaire d'interpréter d'eux-mêmes le texte proposé pour pallier ses blancs. Dans cette perspective, il semble difficile de s'en tenir à une conception « étapiste » de l'enseignement de la compréhension-interprétation qui a pourtant pendant longtemps postulé que ce dernier n'était pas nécessaire avant le cycle 3, voire le collège (cf. notre chapitre II). Nous y reviendrons dans la dernière sous-partie de notre chapitre en cours.

Les difficultés que nous venons d'évoquer relativement à la maitrise de processus de haut niveau impliqués dans l'activité de compréhension s'estompent avec l'âge grâce aux expériences de vie qu'accumulent les enfants et l'efficience grandissante de leur mémoire de travail qui leur permet de sélectionner et de conserver au fur et à mesure de la construction de la représentation mentale les informations textuelles et extratextuelles qu'ils jugent importantes pour assurer sa cohérence globale (van den Broek, Kendeou *et al*., 2011, p. 261). Mais il existe des difficultés qui ne s'estompent pas avec le temps, bien au contraire ; ces dernières nécessitent donc d'être repérées de manière précoce afin d'aider au mieux les enfants qui les rencontrent.

3.2. Les difficultés interindividuelles qui pèsent sur l'activité de compréhension : des « déficits accumulés »

Si la plupart des enfants réussit à construire des compétences pertinentes de compréhension en adéquation avec les possibilités offertes par leur âge, une proportion significative n'y parvient pourtant pas (Cain et Oakhill, 2012, p. 59) : on estime ainsi à 10 % le nombre d'élèves anglais âgés de 8 à 11 ans présentant un niveau de compréhension inférieur à celui de leur classe d'âge et à leur niveau de décodage (*Ibid*., p. 60). Il s'avère pour ces élèves que leur compréhension des textes entendus est particulièrement déficiente. Il est donc évident que leur maitrise du décodage n'est pas à l'origine de leurs problèmes de compréhension de textes lus ou entendus.

3.2.1. Des difficultés lexicales liées au manque de prise en compte du contexte

Un certain nombre de jeunes compreneurs rencontre des difficultés d'ordre lexical (McNamara, Ozuru *et al.*, 2007, p. 468) : comment intégrer en effet la proposition en cours de traitement à la représentation mentale déjà construite si l'on n'a pas accès au sens des mots la constituant ? Les compreneurs les moins compétents peinent surtout à prendre appui sur le contexte de la proposition et des informations déjà traitées pour inférer le sens d'un mot inconnu

comme le montrent Cain et Oakhill (2004). Yuill (2007, p. 335) insiste lui aussi sur les difficultés de prise d'appui sur le contexte pour accéder à la signification appropriée du mot : les expérimentations de ce chercheur mettent en évidence le fait que les faibles compreneurs ne parviennent pas à se concentrer sur les significations appropriées au contexte et à restreindre les inférences à réaliser en conséquence. Dans le cadre d'un développement cognitif harmonieux, Yuill rappelle que, dès quatre ans, les enfants sont sensibles à l'influence de l'homonymie et qu'autour de six ans, ils prennent en compte la possible ambiguïté d'un mot. Ces deux compétences dont la consolidation se poursuit bien au-delà de sept ans prédisent fortement la réussite de la compréhension (*Ibid*., p. 342). Ces deux compétences sont à la base de ce que Yuill (*Ibid*.) nomme la « flexibilité cognitive » au sens (« reading-specific cognitive flexibility »)[326], indispensable selon lui à la réussite de la compréhension. Le chercheur anglo-saxon propose de travailler cette flexibilité au sens qui fait défaut aux jeunes compreneurs en difficulté à partir de l'étude de jeux de mots dont la compréhension implique nécessairement de s'interroger sur leur ambigüité sémantique. Nous allons voir que ce manque de flexibilité sémantique peut s'accompagner de difficultés en termes de processus inférentiels et stratégiques.

3.2.2. Une mise en œuvre inadéquate des processus inférentiels et stratégiques, liée à des représentations erronées de l'activité de compréhension

Comme nous l'avons évoqué à plusieurs reprises, la possibilité pour le lecteur de créer des relations causales signifiantes entre les différents évènements du texte lu dépend de deux facteurs déterminants : la réalisation adéquate d'inférences et la mise en œuvre de stratégies opérantes (van den Broek et Espin, 2012, p. 318) ; il n'est donc pas surprenant que les faibles compreneurs rencontrent des difficultés au niveau de ces deux types de processus capitaux, ces difficultés se cumulant et se renforçant malheureusement (Goigoux et Cèbe, 2007, p. 190-192 ; 2011, p. 36-37).

3.2.2.1. Des difficultés de traitement inférentiel

Dès leur plus jeune âge, les enfants sont en mesure de réaliser des inférences mais cette compétence se développe de manière significative entre six et quinze ans (Cain et Oakhill, 2012, p. 63) et sa maitrise constitue un facteur fortement prédictif des habiletés futures de compréhension. Les processus inférentiels mesurés à neuf ans prédisent ainsi de manière très significative les compétences de compréhension évaluées deux ans plus tard comme en atteste par exemple l'étude longitudinale menée par Cain et Oakhill (2012). Cette étude longitudinale

[326] « One measure that predicts children's growing understanding of text interpretation is their *reading-specific cognitive flexibility*: the simultaneous coordination of phonological and semantic properties of words (Cartwright, 2002), and there is evidence that this flexibility is a good predictor of comprehension, independent of age, reading accuracy, and general verbal ability, also suggesting useful training methods » (Yuill, 2007, p. 342, souligné par nous).

met également en évidence une réciprocité entre habiletés inférentielles et compréhension : plus le lecteur réalise d'inférences adéquates, mieux il comprend le texte et plus il comprend les textes qu'il lit, meilleure sera sa capacité à réaliser des inférences.

Les élèves qui rencontrent des difficultés à réaliser des inférences n'ont souvent pas à leur disposition les connaissances adéquates sur le thème du texte lu (McNamara, Ozuru *et al.*, 2007, p. 468), difficulté « logique » puisqu'inférer nécessite de faire appel à ses connaissances grammaticales, encyclopédiques et expérientielles comme nous l'avons vu. Mais ce n'est pas toujours un manque de connaissances qui est à l'origine des difficultés à réaliser des inférences pertinentes. Cain et Oakhill (2004, p. 321) relatent ainsi une expérience dans laquelle elles se sont assurées que tous les enfants disposaient au départ des mêmes connaissances sur le texte à lire[327]. Leur expérimentation a permis de mettre en évidence, qu'à niveau de connaissances équivalent, les compreneurs moins performants génèrent beaucoup moins d'inférences. Ce ne sont donc pas les connaissances qui leur font défaut mais bien la capacité à inférer, soulignent les deux chercheuses anglo-saxonnes, sans que l'on sache expliquer précisément l'origine de ces difficultés inférentielles (*Ibid*., p. 322).

Ces difficultés inférentielles sont repérables au niveau de la qualité des paraphrases que produisent les compreneurs (McNamara et Magliano, 2009, p. 65). McNamara et son équipe de recherche ont montré en effet une forte corrélation entre des paraphrases inappropriées et un niveau faible de compréhension (McNamara, Ozuru *et al.*, 2007, p. 478). Ainsi bon nombre d'enfants qui rencontrent des difficultés de compréhension s'efforcent de mémoriser la forme littérale des énoncés pour les rappeler tels quels (Goigoux et Cèbe, 2007, p. 192 ; 2011, p. 39). Ils procèdent donc à l'inverse des lecteurs experts qui, eux, centrent toute leur attention sur le contenu du texte car ils savent que cette forme littérale fait toujours l'objet d'un oubli rapide. Plus les élèves éprouvent de difficultés à redire avec leurs propres mots ce qu'ils viennent de lire, moins ils sont par conséquent capables de répondre à des questions de compréhension de haut niveau à l'issue de leur lecture (cf. Bianco *et al*., 2013, Bianco, 2015a, p. 173).

[327] Les deux chercheuses anglo-saxonnes ont en effet inventé un monde, celui de la planète GAN, univers fictif bien différent du nôtre : le fonctionnement particulier de cette planète a été expliqué à tous les élèves participant à l'expérimentation avant qu'on ne leur demande de lire seuls un texte en lien avec cet univers.

3.2.2.2. Des difficultés dues à des stratégies et des intentions de lecture inopérantes

Palincsar et Schutz (2011, p. 88) soulignent que les compreneurs en difficulté ignorent bien souvent en quoi consiste l'activité de compréhension : ils ne sentent pas forcément perturbés si le texte qu'ils sont en train de lire n'a guère de sens.

- *Des représentations erronées sur l'activité de compréhension et sa nécessaire régulation*

Les enquêtes de Goigoux et Cèbe menées depuis le début des années 2000 (Goigoux et Cèbe, 2011, p. 36 par ex.) révèlent en effet que les élèves en difficultés (mais également d'autres en moindre difficulté) se méprennent sur les attentes de l'école, sur la nature des tâches de compréhension ainsi que sur les procédures requises et l'activité intellectuelle à mener pour les traiter. Beaucoup pensent ainsi qu'il suffit de décoder tous les mots d'un texte pour pouvoir le comprendre (Cain et Oakhill, 2004, p. 324 ; Oakhill et Cain, 2007, p. 64) ; c'est pourquoi ils mettent en œuvre la plupart du temps des stratégies de compréhension inadéquates telles que la lecture mot à mot, les phrases étant traitées comme autant de segments isolés. Les compreneurs en difficulté se contentent donc d'une cohérence très locale des informations basée uniquement sur la base de texte (King, 2007, p. 269) car ils semblent ignorer la nécessité d'élaborer des représentations provisoires au fur et à mesure de la lecture du texte, de consacrer une partie de leur attention à mémoriser les informations les plus importantes et de procéder à des inférences pour mettre en relation les diverses données à travers l'ensemble du texte.

Cette méprise sur l'activité de compréhension est accentuée par son format scolaire ajoutent Goigoux et Cèbe (2007, 2011). La prédominance en classe des questionnaires de lecture conforte d'une part les compreneurs moins habiles dans l'illusion que comprendre un texte consiste à localiser les seules informations de nature littérale qui leur seront utiles pour répondre aux questions posées. D'autre part, dans la mesure où toute leur attention est dirigée la plupart du temps sur les unités mots, ils croient qu'un texte est « facile » à comprendre s'il est court et s'il ne comporte pas trop de mots « difficiles ». Par conséquent, quand ils ne le comprennent pas, ils incriminent le nombre de mots inconnus et la longueur du texte mais ne remettent pas en question leur propre mode de traitement. Aussi sont-ils souvent convaincus de n'avoir aucun moyen à leur disposition pour agir sur sa régulation et son amélioration : ils se sentent totalement dépendants du professeur ; c'est lui qui pose en effet les questions orales ou écrites indiquant quels sont les problèmes de compréhension à résoudre et c'est lui encore qui valide leurs réponses. « Cette double extériorité les conforte [par conséquent] dans l'idée que la compréhension n'est pas le fruit d'un processus autonome (autocontrôlé) de construction progressive du sens mais qu'elle repose sur une tutelle externe » (Goigoux et Cèbe, 2011, p. 38).

Les jeunes compreneurs en difficulté ne disposent donc pas des compétences métacognitives nécessaires pour réguler d'eux-mêmes les traitements du texte : s'ils parviennent à construire une représentation du début de l'histoire lue, ils ont le plus grand mal

à la modifier quand des informations nouvelles, de nature contradictoire, viennent la contrecarrer. Ils ne traitent alors que celles qui restent congruentes avec leur représentation initiale et ne mémorisent pas les autres. Il ne faudrait pas pour autant conclure de ce manque de flexibilité que les élèves ne comprennent rien à ce qu'ils lisent. La plupart du temps, en effet, ces jeunes lecteurs n'ont pas conscience qu'ils ne comprennent pas, justement parce qu'ils saisissent quelque chose. Les modes de traitement que nous avons décrits les amènent à picorer des informations éparses dans le texte, à se construire des représentations juxtaposées, « fragmentaires », chacune renvoyant à des compréhensions partielles ne présentant aucune articulation d'ensemble. On parle parfois à ce propos de compréhension « en ilots » (Goigoux et Cèbe, 2007, p. 192) qui, pour McNamara, n'est qu'« illusion »[328] (McNamara, Ozuru *et al*., 2007, p. 470).

- *Des stratégies de compréhension moins efficaces que d'autres*

Même s'il est plus avantageux de connaitre un certain nombre de stratégies de compréhension que de totalement les ignorer, le succès de l'activité repose également sur le choix de la stratégie la plus efficace en fonction du contenu du texte et de ses intentions de lecture (McNamara, Ozuru *et al*., 2007, p. 469). Aussi existe-t-il des différences interindividuelles quant à l'habileté du lecteur à ajuster ses stratégies en fonction de ses buts et des normes de cohérence qui en découlent (van den Broek et Espin, 2012, p. 318). Les compreneurs performants savent choisir tout au long de leur lecture les stratégies les plus à même d'assurer la construction d'une représentation du texte solidement unifiée : ils savent en repérer les incohérences et les « réparer » (Cain et Oakhill, 2007, p. 65). Les compreneurs moins performants savent eux aussi repérer les incohérences – à condition qu'elles ne soient pas trop éloignées dans le texte (Cain et Oakhill, 2012, p. 65) – mais ont besoin de beaucoup plus de temps pour retrouver les informations contradictoires ainsi que le paragraphe avec lequel elles entrent en contradiction. Ils relisent souvent le texte en entier et non directement le passage qui donne la réponse à l'incohérence détectée (Cain et Oakhill, 2004, p. 325).

Ces difficultés à retrouver de manière efficace l'information nécessaire à la régulation de la cohérence défaillante de sa représentation peuvent s'expliquer par un manque de connaissances et de prise d'appui sur les structures textuelles, selon Cain et Oakhill. Les compreneurs moins performants peinent davantage à repérer le thème principal d'une histoire ; ils tirent également un moindre profit des endroits textuels censés donner des informations centrales (les titres, les incipits par exemple) ; ils sont donc moins sensibles à la fonction que joue chaque partie d'un texte, difficulté que l'on retrouve dans leurs propres productions de récit (Cain et Oakhill, 2004, p. 327 ; 2012, p. 66 ; Oakhill et Cain, 2011, p. 95).

[328] « Thus, when the text makes sense at the local level, readers often develop an **illusion of understanding** (Glenberg, Wilkinson, & Epstein, 1982), one that does not accurately reflect the potentially fragmented nature of the reader's mental representation » (McNamara, Ozuru *et al*., 2007, p. 470, souligné par nous).

Aussi, pour les deux chercheuses anglo-saxonnes, la connaissance et la prise d'appui sur les structures textuelles constituent-elles avec l'habileté à réaliser des inférences et la capacité à réguler la construction de sa représentation les trois compétences essentielles à la réussite de l'activité de compréhension qui, mesurées à sept ans, prédisent encore les résultats des élèves à quatorze ans (Cain et Oakhill, 2012, p. 68).

3.2.3. Des difficultés variables d'un compreneur à l'autre et s'inscrivant dans le temps

Van den Broek, White, Kendeou *et al*. (2009) évoquent une recherche longitudinale qui leur a permis d'identifier certaines difficultés rencontrées par les jeunes lecteurs à la fin de l'école primaire et au collège. Sur la base de la mesure de mouvements oculaires et de protocoles de verbalisation réalisés auprès d'enfants âgés de 10, 13 et 15 ans, ces chercheurs mettent en évidence que les élèves, quel que soit leur niveau (faible, moyen ou fort), reviennent en arrière dans le texte avec la même fréquence mais ces retours en arrière sont moins efficaces pour les lecteurs en difficulté : contrairement aux lecteurs performants, ils ne relisent pas des segments spécifiques mais relisent des parties en entier, souvent des parties qui ne contiennent pas ou peu d'informations pertinentes, avant de revenir là où ils s'étaient arrêtés (*Ibid*., p. 115), résultat mis en avant également par Cain et Oakhill comme nous l'avons évoqué *supra*.

Les protocoles de pensée à voix haute révèlent deux profils de compreneurs en difficultés, profils qui conduisent l'un comme l'autre à la construction d'une représentation mentale moins pertinente que celle produite par les élèves hautement ou moyennement performants (*Ibid*., p. 116-117). Un premier groupe réunit les « devineurs » (« explorers »[329]) : ces compreneurs en difficulté produisent beaucoup d'inférences élaboratives, à l'image des compreneurs performants, mais les inférences réalisées sont inadéquates au contexte. Le second groupe, constitué des « tâcherons » (« plodders »), comprend des élèves qui, cette fois-ci à la différence de leurs pairs plus habiles, restent attachés au sens littéral du texte et produisent très peu d'inférences, y compris des inférences de liaison. L'équipe de van den Broek insiste alors sur la nécessité d'enseigner à ces élèves l'importance des normes de cohérence dans la construction d'une représentation mentale pertinente en insistant, pour les uns, à aller au-delà du texte et, pour les autres, au contraire, à prendre appui davantage sur la base de texte (*Ibid*., p. 118).

De manière similaire à leurs collègues, Cain et Oakhill insistent elles aussi sur le fait que les compreneurs les moins compétents sont loin de former un groupe homogène : certains ont des difficultés liées aux limitations de leur mémoire de travail, ce qui affecte par conséquent leurs compétences inférentielles, tandis que pour d'autres, c'est le manque de stratégies métacognitives qui est le plus criant (2004, p. 334 ; 2006, p. 693). C'est pourquoi il est

[329] Le terme anglais « explorer » devrait plutôt se traduire en français par celui d'« explorateur ». Nous avons choisi d'utiliser celui de « devineur » qui, à notre avis, traduit davantage les caractéristiques dégagées par van den Broek *et al*. en référence, comme ils l'indiquent eux-mêmes (2009, p. 117), aux profils des enfants rencontrant des difficultés de décodage (on parle en effet pour ces profils d'élèves « déchiffreurs » *versus* « devineurs »).

nécessaire pour les enseignant·e·s d'évaluer un éventail de plusieurs compétences pour repérer avec précision les forces et les faiblesses de chacun de leurs élèves (Cain et Oakhill, 2012, p. 70).

Diagnostiquer avec précision les difficultés de compréhension rencontrées par les élèves est une nécessité absolue pour les chercheurs anglo-saxons comme français car celles-ci ne risquent pas de s'atténuer avec le temps, bien au contraire. Non seulement les faibles compreneurs identifiés à huit ans le sont toujours trois ans plus tard à leur entrée au collège (Cain et Oakhill, 2006, p. 693) mais leurs difficultés se sont accrues en raison du phénomène que les psychologues cognitivistes désignent sous l'appellation d'« effet Matthieu » (« Matthew Effect »)[330]. Ce phénomène stipule qu'en matière de compréhension, les riches continuent à s'enrichir tandis que les pauvres ne cessent de s'appauvrir (Goigoux et Cèbe, p. 8, *sic*). En effet, les élèves les moins performants comprennent difficilement les textes qu'ils lisent, ce qui les incite peu à lire des textes exigeants, en particulier en dehors de l'école ; or, moins ils lisent, moins ils ont de chance de développer leurs compétences de décodage et de compréhension, contrairement à ceux qui lisent (Cain et Oakhill, 2011, p. 433). Ils ont également moins la possibilité de rencontrer de nouveaux mots alors que les savoirs lexicaux jouent également un rôle important dans la réussite de l'activité de compréhension, comme nous l'avons déjà abordé.

Dans leur article consacré aux conséquences de cet « effet Matthieu », Cain et Oakhill (*Ibid*.) font ainsi référence à une étude menée par Anderson *et al.* (1988) aux chiffres à la fois éloquents et effrayants : cette étude[331] montre en effet que les élèves lisant beaucoup en dehors de l'école rencontrent quatre millions de mots en une année, ceux qui lisent moyennement 600 000 et ceux qui lisent rarement 50 000 mots. Outre l'extension lexicale que permet la lecture de textes de plus en plus complexes, il est des spécificités de la langue écrite, comme nous l'avons déjà mentionné, qui ne peuvent pas être découvertes autrement que par une pratique intensive de la lecture : par exemple, l'écrit fait appel à des mots plus rares ou à des mots connus mais employés avec des nuances de sens différentes (*Ibid*., p. 435). La recherche longitudinale conduite par Cain et Oakhill elles-mêmes confirme le poids de l'effet Matthieu dans l'accroissement des difficultés de compréhension rencontrées par certains élèves : la comparaison des performances des élèves à sept, onze, treize puis quinze ans menée par les deux chercheuses met en effet en évidence que le temps qu'ils passent à lire tout au long de leur scolarité augmente leurs apprentissages lexicaux et leurs compétences de compréhension, d'où la nécessité, selon Cain et Oakhill, de développer les pratiques de lecture dès la petite enfance.

Cain et Oakhill (2006, p. 693 entre autres) expliquent que les difficultés de compréhension rencontrées par certains élèves les entrainent à éprouver très peu de plaisir à lire, ce qui explique leur manque d'appétence pour cette activité et donc le peu de temps qu'ils

[330] L'effet Matthieu tire son nom d'un passage de *l'Évangile selon saint Matthieu* (13 : 12), selon lequel « Celui qui a recevra en abondance. Mais au démuni le peu qu'il a sera enlevé » (*La Bible*. Paris : Bayard (cf. p. 1999)).
[331] Anderson, R.-C., Wilson, P.-T. et Fielding, L.-G. (1988). Growth in reading and how children spend their time outside of school. *Reading Research Quarterly, 23*(3), 285-303. Repéré à : http://www.jstor.org/stable/748043

y consacrent, au péril de l'affaiblissement de leurs compétences de compréhension comme nous venons de le voir. Qui plus est, ces compreneurs moins performants manifestent également de moins bons résultats dans d'autres champs scolaires, comme les mathématiques et les sciences (*Ibid*., p. 694) ; ces difficultés amènent par conséquent les deux auteures à penser qu'il ne s'agit pas d'aider seulement les élèves dans le domaine de la compréhension des textes mais également au niveau de toutes les compétences qui sont impliquées dans la résolution de problèmes, telles que les compétences de raisonnement.

3.2.4. Des difficultés de compréhension du langage oral et écrit accentuées par les conditions socio-économiques et culturelles des élèves

De manière similaire aux résultats de l'équipe ESCOL que nous avons mentionnés dans notre introduction générale, M. Bianco (2015a, 2015b) souligne que le développement des habiletés de compréhension est très fortement corrélé à l'appartenance socioculturelle des familles et qu'entre 4 et 6 ans des écarts importants sont décelés en fonction du niveau de diplôme et/ou de la position sociale des parents. Certes, l'environnement social ne peut pas expliquer à lui seul les troubles relatifs aux compétences de compréhension, mais il a une influence majeure sur leur développement, et ce au fur et à mesure que les exigences scolaires s'intensifient (*Ibid*., p. 72). Les enfants vivant dans des familles culturellement ou socialement défavorisées disposent en effet d'un environnement moins favorable au développement du langage à la fois en termes de lexique et de syntaxe (Bianco, 2015b, p. 7). M. Bianco (2015a, p. 73) fait ainsi référence à une étude française menée par Le Normand, Parisse et Cohen (2008)[332] basée sur l'analyse de conversations familiales entre des parents et leurs enfants âgés de deux à quatre ans. Cette étude met en évidence des écarts allant du simple au double au niveau de la longueur des énoncés et du nombre de mots, notamment les mots grammaticaux, utilisés par les jeunes enfants en fonction du milieu socio-économique de leurs familles.

Une étude antérieure, toujours citée par Bianco (2015b, p. 14-15), et menée par Hart et Risley (2003)[333] auprès de quarante-deux familles américaines, avait déjà révélé des résultats similaires en montrant que les parents de milieu favorisé parlent près de trois fois plus à leurs enfants en utilisant un langage plus riche et diversifié que les parents de milieu défavorisé et que leurs enfants font de même. En somme, plus les enfants sont exposés à un langage riche et abondant, meilleur est leur propre langage. Cet aspect quantitatif s'accompagne aussi d'un aspect qualitatif : les fonctions assignées au langage ne sont pas les mêmes selon les milieux sociaux, met en évidence l'enquête de Hart et Risley. Ainsi les parents de milieux favorisés prononcent essentiellement des énoncés affirmatifs et d'encouragements et très peu d'interdits (six encouragements pour un interdit en moyenne). À l'inverse, les enfants de milieux très

[332] Le Normand, M.-T., Parisse, C. et Cohen, H. (2008). Lexical diversity and productivity in French preschooolers: Developmental, gender and sociocultural factors. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 22(1), 47-58.
[333] Hart, B. et Risley, T.-R. (2003). The early catastrophe: The 30 million word gap by age 3. *American educator*, *27*(1), 4-9.

défavorisés entendent surtout des énoncés exprimant des interdits (deux interdits pour un encouragement). Les fonctions assignées au langage diffèrent donc selon les milieux sociaux et ce sont évidemment celles développées par les familles favorisées que l'école attend et valorise.

L'enquête *Lire et écrire* pilotée par Goigoux (2015, p. 32) abonde dans ce sens en rappelant, sur la base des recherches également menées par l'équipe ESCOL, notamment l'étude de S. Bonnéry et C. Joigneaux (2015), que les pratiques familiales autour de la lecture d'histoires divergent en fonction des milieux socio-économiques et culturels : dans les familles défavorisées, les discussions portent sur le niveau littéral et les éléments simples et concrets de l'histoire, alors que, dans les familles favorisées, les parents incitent davantage l'enfant à produire des inférences pour aller au-delà de ce qui est raconté explicitement dans le texte. Il va de soi qu'une telle exposition précoce à un vocabulaire et une syntaxe riches lors des premières interactions langagières et à des échanges autour des livres mobilisant des processus de compréhension de haut niveau favorisent le développement des compétences en lecture : ainsi « tous les enfants ne sont pas égaux à l'entrée à l'école parce qu'ils ne bénéficient pas des mêmes pratiques et que, nous l'avons vu, toutes les pratiques ne se valent pas » (Goigoux, Rapport Ifé, *Ibid*.).

Mais les écarts de performances liés au milieu social et culturel des enfants ne sont pas une fatalité (Bianco, 2015b, p. 8) : la recherche permet d'identifier et de décrire les propriétés des pratiques enseignantes et des dispositifs didactiques les plus à même d'aider les élèves les plus fragiles. Nous allons donc désormais aborder dans la dernière grande sous-partie de notre chapitre VI les caractéristiques d'un enseignement pertinent de la compréhension, toujours en nous basant sur les travaux psycho-cognitivistes anglo-saxons et français.

4. Des principes didactiques et pédagogiques pour penser l'enseignement-apprentissage de la compréhension à l'école primaire

Les chercheurs anglo-saxons, dont la scientificité rigoureuse est toujours citée comme référence dans le domaine de la recherche française, ne sont pas pour autant avares de métaphores, parfois surprenantes, pour caractériser l'activité de compréhension. Cette dernière, à la suite des travaux de Kinstch notamment, est envisagée comme la construction d'une représentation mentale comportant plusieurs niveaux, comparés de manière poétique par McNamara aux différentes couleurs d'un tableau et de manière plus burlesque sous la plume de van den Broek aux différentes peaux d'un oignon comme nous nous sommes autorisés à le souligner précédemment.

Duke *et al*. nous proposent à leur tour une métaphore picaresque pour désigner l'enseignement de la compréhension : puisque la compréhension peut être considérée comme

un *voyage de l'esprit*[334] (2015, p. 211), le compreneur a besoin d'un guide dans cette aventure, l'enseignant·e, dont la tâche va consister à « veiller à ce que ce voyageur reste sur la route, fasse des pauses pour apprécier le paysage, emprunte des chemins de traverse, voire des culs de sac, qui sont autant de pas de côté susceptibles d'être enrichissants[335] » (*Ibid*., notre traduction). Filant la métaphore de Duke et de ses collaborateurs, nous allons montrer que l'enseignement de la compréhension ne relève pas de la traversée d'un long fleuve tranquille (*sic*.) : si de nombreux chercheurs anglo-saxons, sur la base d'études expérimentales, recommandent depuis une vingtaine d'années déjà un enseignement multi-intégré des stratégies, ces préconisations ne semblent pas suivies d'effets dans les classes. Les difficultés des élèves tendent alors s'accentuer, en particulier en France, et diviser les chercheurs de ce pays sur les pistes de remédiation envisageables.

4.1.L'enseignement de la compréhension en France : une « didactique balbutiante »

Selon M.-F. Bishop *et al*. (2015 ; 2017), comme nous l'avons déjà mis en évidence dans notre chapitre II, l'enseignement de la compréhension demeure un objet scolaire assez récent dans le système scolaire français dans la mesure où ce domaine n'apparait pour la première fois qu'en 1985 dans les programmes à destination de l'école primaire. Il faut même attendre les Instructions ministérielles de 2002 pour que les enseignant·e·s puissent bénéficier de quelques conseils pratiques précis en lien avec les textes littéraires. Cette didactique demeure d'autant plus « balbutiante » pour reprendre les mots de Bishop *et al*., qu'elle s'accompagne encore trop peu d'une formation scientifique et didactique suffisante des enseignant·e·s (2017, paragr. 1). Les résultats des différentes enquêtes internationales conduites ces dix dernières années semblent confirmer les difficultés rencontrées par le système scolaire français pour former des compreneurs compétents.

4.1.1. Des élèves français de plus en plus en difficulté dans le domaine de la compréhension suivant les enquêtes nationales et internationales

Les difficultés de compréhension rencontrées par de nombreux élèves ne sont pas spécifiques à la France comme en attestent les différentes remarques des chercheurs anglo-saxons que nous avons pu déjà souligner à ce propos. Néanmoins, la compréhension en lecture constitue aujourd'hui un objet de forte préoccupation de notre propre système scolaire tant les résultats contrastés des élèves français sont surlignés par différentes enquêtes internationales. Les résultats des deux dernières enquêtes, l'enquête PISA de 2015 et l'enquête PIRLS de 2016,

[334]« If reading is about mind journeys, teaching reading is about outfitting the travellers » (Duke *et al*., 2015, p. 211). « Si la lecture concerne les voyages de l'esprit, enseigner la lecture consiste à équiper les voyageurs » (Notre traduction).

[335] « If learning to read effectively is a journey toward ever-increasing ability to comprehend texts, then teachers are the tour guides, ensuring that students stay on course, pausing to make sure they appreciate the landscape of understanding, and encouraging the occasional diversion down an inviting and interesting cul-de-sac or byway » (Duke *et al*., 2011, p. 51).

ne sont néanmoins pas tout à fait convergents. L'enquête PISA menée auprès d'élèves âgés de 15 ans révèle ainsi que les performances moyennes des élèves français en 2015 restent globalement stables et dans la moyenne de l'OCDE, voire en légère hausse relativement à la compréhension de l'écrit (site de l'ENS)[336].

A contrario, les résultats obtenus dans le cadre de la dernière enquête PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) de 2016 mettent en évidence un accroissement des difficultés des jeunes français dans ce domaine. La classe-cible visée par l'enquête est celle qui bénéficie déjà de quatre années d'enseignement après le début des apprentissages systématiques de la lecture, de l'écriture et des mathématiques. PIRLS s'intéresse à l'ensemble des élèves présents à ce niveau de la scolarité, quels que soient leur âge, leur parcours et l'organisation du système éducatif (proportion d'élèves en retard, etc.). En France, ce sont donc les élèves de CM1 qui ont été évalués dans le cadre de cette enquête ; ces derniers étaient âgés alors de 9,8 ans alors que la moyenne d'âge européenne était de 10,3 ans ; ainsi les élèves français constituaient une des plus jeunes cohortes de l'étude[337].

Cinq résultats majeurs (Colmant et Le Cam, 2017, p. 1) viennent confirmer les grandes tendances que M. Bianco avait déjà mises en évidence pour les sessions précédentes de cette enquête (Bianco, 2015a, p. 188-189). Tout d'abord, avec un score de 511 points, la France se situe au-delà de la moyenne internationale (500 points) mais en deçà de la moyenne européenne (540 points) et de celle de l'OCDE (541 points). De plus, depuis la première enquête en date de 2001, la performance globale française baisse progressivement à chaque évaluation. En 2016, l'écart est significatif et représente moins 14 points sur la période de quinze ans. Troisièmement, les performances basées sur la compréhension de textes informatifs baissent davantage (moins 22 points) que celles des textes narratifs (moins 6 points). Quatrièmement, les processus de compréhension les plus complexes mesurés (*Interpréter* et *Apprécier*) baissent davantage (moins 21 points) que les plus simples (*Prélever* et *Inférer*, moins 8 points)[338]. Le dernier

[336] Depuis 2000, l'OCDE évalue tous les trois ans les connaissances et les compétences des jeunes âgés de 15 ans dans le monde par l'intermédiaire de son **Programme international pour le suivi des acquis des élèves** (PISA). Environ 540 000 élèves dans 72 pays et économies ont participé à l'enquête de 2015 qui couvre la compréhension de l'écrit, les sciences et les mathématiques. En France, c'est un échantillon représentatif de 6000 élèves de 15 ans scolarisés dans les collèges et lycées français qui a été mobilisé pour le test PISA. L'enquête PISA 2015 s'est focalisée sur la culture scientifique, définie comme « la capacité des individus à s'engager dans des questions et des idées en rapport avec la science en tant que citoyens réfléchis ». Plutôt que la maîtrise d'un programme scolaire déterminé, ce test évalue l'aptitude des élèves à utiliser les connaissances acquises à l'école et à les appliquer dans les situations de la vie courante. Informations récupérées à partir du site de l'ENS : http://ses·ens-lyon.fr/actualites/rapports-etudes-et-4-pages/les-resultats-de-lenquete-pisa-2015-ocde-decembre-2016

[337] Pour des informations plus amples que ce nous présentons ici sur les conditions de passation des épreuves et les résultats de l'enquête, se reporter au site du Ministère de l'Éducation nationale à l'adresse suivante : https://www·education.gouv.fr/cid21049/pirls-2016-evaluation-internationale-des-eleves-de-cm1-en-comprehension-de-l-ecrit-evolution-des-performances-sur-quinze-ans.html

[338] « *Prélever* ou relever des informations explicites : repérer les informations directement liées à l'objectif de la lecture ; chercher des idées précises ; chercher la définition de mots ou d'expressions ; repérer le contexte de l'histoire (époque, lieu) ; trouver l'idée principale (si elle est exprimée explicitement). *Inférer* ou faire des inférences directes : déduire que tel événement a entraîné tel autre ; déduire l'élément principal d'une série d'arguments ; déterminer le référent d'un pronom ; repérer les généralisations présentées dans le texte ; décrire la relation entre deux personnages. *Interpréter* ou interpréter et assimiler idées et informations : déduire le message global ou le thème d'un texte ; envisager une alternative aux actions des personnages ; comparer des informations

résultat de l'enquête et non des moindres, stipule que les enseignants français sont moins nombreux que leurs collègues européens à déclarer proposer à leurs élèves chaque semaine des activités susceptibles de développer leurs stratégies et leurs compétences en compréhension de l'écrit.

Prudence reste de mise afin de ne pas sur-interpréter ces résultats qui, largement médiatisés (Bishop *et al*., 2015), sont souvent instrumentalisés à d'autres fins que celles de la recherche et de la didactique (cf. Goigoux, 2018)[339]. Le verre est à moitié plein ou à moitié vide selon les nécessités politiciennes du moment. Néanmoins, ces données mettent en évidence que l'École française reste l'une des plus inégalitaires des pays de l'OCDE, bien loin de son idéal républicain (Bianco, 2015a, p. 188), avec une aggravation des difficultés pour les élèves les plus fragiles appartenant à des familles socialement peu favorisées ou scolarisées en Réseau d'Éducation Prioritaire (Bishop *et al*., 2015 ; *Rapport Ifé*, 2015, p. 33). Le système scolaire français semble réussir à former des enfants déchiffreurs, mais qui ne deviennent pas pour autant des lecteurs experts, autrement dit des lecteurs qui lisent et comprennent suffisamment bien pour être à même d'apprécier l'activité de lecture et d'apprendre à partir des textes qu'ils lisent. Sur la base des enquêtes que nous venons de citer, M. Bianco (2016, p. 17) estime ainsi à 20 % environ le nombre d'élèves de 15 à 18 ans ne maitrisant pas suffisamment la lecture pour participer activement à la vie scolaire puis sociale.

Ces résultats ne surprennent en rien R. Goigoux (2018) : selon le chercheur[340], les pratiques enseignantes dominantes – à l'image des activités proposées par les évaluations ministérielles pour le cours élémentaire – incitent surtout les élèves à montrer qu'ils ont bien déchiffré et qu'ils savent prélever des informations explicites. Les compétences de haut niveau impliquées dans la réussite de l'activité de compréhension sont donc peu exercées. Aussi Goigoux estime-t-il de son côté à plus d'un tiers les élèves ne sachant pas comment réguler leur propre compréhension. D'après Goigoux toujours, rares sont les enseignant·e·s qui, au cycle 3, y consacrent plus d'une séance de 45 minutes par semaine, séance basée la plupart du temps sur une lecture silencieuse suivie d'un questionnaire individuel et d'une correction collective. Les enseignant·e·s français·e·s auraient donc beaucoup moins souvent recours que leurs homologues européens et internationaux à des tâches dont l'efficacité a pourtant été montrée par la recherche : élaborer des inférences à partir du texte, relier ce que les élèves ont lu à leur propre expérience, s'interroger sur les intentions de l'auteur. Avant d'aborder ces activités effectivement recommandées par les chercheurs anglo-saxons suite à leurs études expérimentales, nous allons montrer comment Goigoux a pu montrer, grâce à sa propre enquête

---

du texte ; saisir l'atmosphère ou le ton du récit ; trouver une application concrète aux informations contenues dans le texte. *Apprécier* ou examiner et évaluer le contenu, la langue et les éléments textuels : évaluer la probabilité que les événements décrits se passent réellement ; décrire la manière dont l'auteur a amené la chute ; juger de l'intégralité ou de la clarté des informations fournies dans le texte ; décrire comment le choix des adjectifs modifie le sens » (cf. Colmant et Le Cam, 2012, p. 2).

[339] Réponse de Goigoux à une interview repérée sur le site de *l'École de demain* : https://ecolededemain.wordpress.com/2018/01/08/retour-sur-pirls-2016-le-regard-du-chercheur-roland-goigoux/

[340] Cf. même interview donnée sur le site de *l'École de demain*.

menée de 2010 à 2015 auprès de 130 classes de cours préparatoire, combien l'enseignement de la compréhension reste effectivement complexe dans le système scolaire français concernant le cycle 2.

4.1.2. L'enseignement de la compréhension selon l'enquête *Lire et écrire au CP* : un domaine peu investi par les enseignant·e·s du cycle 2

L'enquête *Lire et écrire* pilotée par Goigoux en collaboration avec l'Institut français de l'éducation (Ifé) a conduit de nombreux enquêteurs et chercheurs[341] à observer en 2013-2014 pendant trois semaines différentes 131 classes de CP, soit 2507 élèves et leurs enseignant·e·s afin d'identifier les caractéristiques des pratiques pédagogiques les plus bénéfiques aux élèves socialement défavorisés, « ceux dont les premiers apprentissages sont le plus dépendants de l'intervention scolaire » (Goigoux, Jarlégan et Piquée, 2015, p. 9). Pour mieux cerner cette étude, nous allons brièvement en rappeler les finalités et les présupposés méthodologiques ; puis nous mettrons en évidence ses principaux résultats en lien avec le temps alloué à l'enseignement de la compréhension lors d'une année de cycle préparatoire ainsi que les compétences des élèves mesurées dans ce domaine en fin de CP et de CE1.

4.1.2.1. Une enquête basée sur une approche écologique

Comme nous venons de l'évoquer, une des finalités principales de l'enquête pilotée par Goigoux consiste à identifier les contenus, les tâches et les formes d'enseignement les plus propices aux apprentissages des élèves dans le domaine de la lecture et de l'écriture à différentes périodes de l'année de CP afin de déterminer selon quelles progressions, quels dosages et quelles combinaisons ceux-ci bénéficient de manière différenciée aux divers publics d'élèves (*Ibid*., p. 12). Pour ce faire, cette recherche s'inscrit dans un paradigme écologique et des choix méthodologiques reposant sur la conviction que l'on peut apprendre de la variété des situations observées et que l'on peut fonder une épistémologie sur la recherche de régularités dans une perspective comparative (*Ibid*., p. 10). Une telle approche implique par conséquent l'analyse de données collectées sur un vaste échantillon, représentatif de la diversité des contextes dans lesquels s'inscrivent les pratiques effectivement comparées.

Afin de « respecter les exigences de scientificité qu'implique l'identification de relations causales en sciences humaines » (*Ibid*., p. 13), les chercheur·se·s impliqué·e·s dans cette enquête se sont donc fixé un certain nombre d'exigences méthodologiques. La première exigence a consisté à appréhender les effets des pratiques en termes de « valeur ajoutée ». Pour ce faire, il a été nécessaire de séparer les acquisitions réalisées avant et pendant la période scolaire étudiée. Puisque l'enquête visait à identifier les apprentissages effectués au cours

[341] Nous avons nous-mêmes participé à cette enquête en assistant à plusieurs réunions à l'Ifé de Lyon pour définir les critères possiblement observables en lien avec les activités d'enseignement-apprentissage de la compréhension et en observant directement une classe de CP lors de la troisième semaine de recueil de données.

préparatoire pouvant être mis en relation avec les pratiques enseignantes, il a donc été nécessaire d'isoler et de neutraliser les phénomènes antérieurs à l'accès au cycle préparatoire en mesurant les compétences des élèves lors de pré-tests au début du CP et de post-tests à la fin de l'année scolaire puis de post-tests différés en fin de CE1 pour savoir si les progrès observés sont restés durables.

Une deuxième exigence méthodologique a consisté à appréhender les effets des pratiques « toutes choses égales par ailleurs ». En effet, outre les pratiques enseignantes, de nombreuses variables, pouvant être liées statistiquement, influent sur les acquisitions des élèves. Il s'agit par exemple des caractéristiques socio-démographiques et scolaires des élèves, des caractéristiques structurelles de la classe, etc. Pour pouvoir séparer les effets des différentes variables susceptibles d'affecter la progression des élèves, les chercheurs ont alors eu recours à des modèles multiniveaux permettant d'estimer l'impact propre à chaque variable, indépendamment de celui des autres variables incluses dans le modèle (*Ibid*.).

La troisième exigence a concerné la fiabilité de la description des pratiques des enseignants en fonction des données recueillies. En effet, comme le rappellent Goigoux, Jarlégan et Piquée (*Ibid*.), « la principale faiblesse méthodologique, souvent dénoncée, des études relevant du paradigme écologique tient à l'opérationnalisation des variables décrivant l'action pédagogique ». En effet, dans une telle approche, les pratiques ne sont souvent décrites qu'à partir des déclarations des enseignants recueillies par questionnaires tant il est difficile d'étudier une vaste population par d'autres moyens d'observation. On peut facilement imaginer dans ce cas que la validité des résultats ainsi obtenus est assez faible car on est conduit à assimiler pratiques déclarées et pratiques effectives. L'observation directe est par conséquent la seule voie fiable et « appliquée sur des échantillons de classes importants, elle permet une quantification qui rend possible le contrôle statistique de certaines variables et la mise en évidence de relations causales » (*Ibid*.).

Une quatrième et dernière exigence méthodologique a été de parvenir à observer des classes ordinaires telles qu'elles fonctionnent réellement au quotidien. Dans ce but, ont été sollicité·e·s dans quatorze académies différentes 131 enseignant·e·s expérimenté·e·s et exerçant dans des zones géographiques et des contextes sociaux divers afin de constituer un échantillon représentatif de la diversité nationale. Il leur a été demandé lors des trois semaines d'observation de ne rien changer à leurs manières de faire habituelles.

4.1.2.2. La compréhension : un domaine peu enseigné au Cycle Préparatoire

Avant de décrire les résultats spécifiques au domaine de l'enseignement de la compréhension, évoquons rapidement les résultats plus généraux relatifs au budget temps dédié à l'ensemble des tâches participant au « lire-écrire » relevées lors des trois semaines d'enquête dans les classes. L'observation de ces tâches[342] relevant à la fois de la phonographie, de la lecture, de la compréhension, de l'écriture et de l'étude de la langue a permis de montrer que 7h22 hebdomadaires (soit 441,8 minutes) sont consacrées à l'enseignement du Lire-écrire en général (*Rapport Ifé*, 2015, p. 212). Ce résultat ne doit pas cacher la forte disparité des pratiques : les 10 % des classes qui y allouent le moins de temps y consacrent en moyenne 311 minutes hebdomadaires, soit 5h11, tandis que les 10 % des classes y consacrant le plus de temps y allouent en moyenne 609 minutes, soit 10h09, des résultats qui passent du simple au double par conséquent.

Pour pouvoir décrire aux mieux les pratiques d'enseignement de la compréhension, les chercheur·se·s responsables de cette question au sein de l'enquête ont élaboré une grille grâce à laquelle il leur a semblé possible de décrire l'ensemble des activités liées à la compréhension. Ces tâches correspondent à la fois aux attendus institutionnels tels qu'ils sont définis dans le programme de 2008 (programmes en vigueur au moment de la réalisation de l'enquête), aux données issues de la recherche sur la description des processus de compréhension (l'équipe de chercheurs a pris appui sur les travaux de Kintsch et van Dijk notamment) et à ce que les chercheurs, enseignants et formateurs connaissent des pratiques habituelles des enseignant·e·s de CP (Bishop *et al.*, 2015, paragr. 21-22). Une liste de neuf types de tâches relatives à l'enseignement de la compréhension a été ainsi arrêtée : définir ou expliciter une intention de lecture (nommée C1 dans le référentiel proposé dans l'étude) ; anticiper, formuler ou vérifier des hypothèses (C2) ; décrire, commenter une illustration (C3) ; expliquer ou reformuler le sens ou évoquer une représentation mentale (C4) ; produire un rappel de récit (complet ou partiel) ou un rappel de texte explicatif ou de consigne (C5) ; rendre explicite une information implicite (C6) ; proposer, débattre ou négocier une interprétation/ des interprétations (C7) ; réaliser une tâche écrite impliquant la compréhension explicite ou implicite (C8) et corriger une tâche écrite portant sur la compréhension (C9).

Avec 50 minutes en novembre, 1 heure 16 minutes en mars et 1 heure 19 minutes en mai (pour respectivement 7h30, 7h26 et 7h10 consacrées à l'ensemble des activités de lecture et d'écriture), le temps moyen alloué à la compréhension représente 11%, puis 17,1% et enfin 18,4% du temps global réservé au lire-écrire lors des trois semaines d'observation (*Rapport Ifé*, 2015, p. 227). On note également que cette durée augmente en cours d'année, les enseignant·e·s consacrant un peu plus de temps aux activités de compréhension au cours des semaines 2 et 3 d'observation. Cependant, comme le Rapport *Lire et écrire* le souligne (*Ibid.*, p. 228), ces moyennes ne doivent pas elles non plus masquer une diversité des pratiques dans ce domaine.

[342] Pour une synthèse de la méthodologie utilisée lors de l'enquête Ifé (définition des tâches, de la notion de budget-temps, etc.), se reporter à Goigoux, Jarlégan et Piquée (2015).

Les données recueillies montrent en effet que le temps minimum à réaliser des tâches de compréhension est de 20 minutes par semaine dans une classe quand, à l'autre extrémité, une classe y consacre près de 3 heures. L'examen des données cumulées de la distribution fait également apparaitre que 30 % des classes allouent moins de 45 minutes par semaine aux tâches de compréhension alors qu'à l'autre extrémité, 30 % y consacrent plus de 85 minutes.

Dans ce temps alloué à l'enseignement de la compréhension, on observe en outre une prédominance des tâches écrites, dévolues à la rédaction de réponses à des questionnaires de lecture, soit la tâche C8 (*Rapport Ifé*, 2015, p. 229 ; Bishop *et al*., 2015, paragr. 33). Ces tâches occupent en moyenne plus du tiers du temps global alloué au travail sur la compréhension avec une augmentation sensible de leur volume tout au long de l'année : de 13 minutes lors de la première semaine d'observation, elles passent à 33 minutes lors de la dernière semaine, c'est-à-dire quasiment trois fois plus. De manière paradoxale, le temps consacré à la correction de ces questionnaires de lecture (tâche C9) est en moyenne extrêmement faible puisque, quelle que soit la semaine d'observation considérée, il n'excède jamais cinq minutes.

Les chercheur·se·s impliqué·e·s dans l'enquête *Lire et écrire* aboutissent donc aux trois conclusions suivantes concernant l'enseignement de la compréhension au cycle préparatoire (Rapport Ifé, 2015, p. 236) : peu de temps de temps est consacré à ce domaine comme en attestent les 68 minutes en moyenne qui lui sont dédiées sur l'année scolaire, soit environ 15% de l'ensemble des tâches de lecture et d'écriture ; la disparité entre les classes est très forte ; la tâche C8 consistant à répondre à un questionnaire par écrit et de manière individuelle occupe la partie principale de ce temps avec 25 minutes en moyenne alors que l'ensemble des tâches orales qui portent sur l'élaboration du sens et sa négociation (tâches C3 à C7) dépasse à peine 30 minutes par semaine.

4.1.2.3. Certains élèves de CP et de CE1 en grandes difficultés de compréhension

Afin de mesurer l'influence bénéfique des pratiques enseignantes sur les compétences de compréhension des élèves « toutes choses égales par ailleurs », trois sessions d'évaluation ont été proposées lors de l'enquête. Un pré-test a tout d'abord été réalisé en début d'année de CP afin d'évaluer la compréhension par les élèves de phrases et de textes entendus (*Rapport Ifé*, 2015, p. 59-60). Puis deux séries de post-tests ont été également effectuées, une en fin de CP, l'autre en fin de CE1, à partir de l'évaluation de la compréhension de textes entendus ainsi que l'évaluation de la compréhension de textes lus en lecture autonome (*Ibid*., p. 64-65 ; p. 72-74). Notons que les textes entendus utilisés pour l'évaluation de début de CP sont également ceux qui ont été utilisés pour celles de fin de CP et de fin CE1.

Les résultats obtenus à l'ensemble de ces évaluations tendent à montrer une variabilité interindividuelle importante ainsi qu'une réussite aux épreuves moyennement faible, et ce dès le début du CP (*Rapport Ifé*, 2015, p. 125). Le pré-test révèle en effet que, si une très grande majorité des élèves a une bonne connaissance du vocabulaire testé (80 % des scores au-dessus

de la moyenne) et comprend bien les phrases courtes qu'on leur lit à haute voix, y compris complexes du point de vue syntaxique (90 % des scores au-dessus de la moyenne), il en va tout autrement pour la compréhension de textes entendus. L'analyse des résultats à cette épreuve fait ainsi apparaitre un score moyen de 48,6 % de réussite. Elle montre aussi que les 10 % d'élèves les plus faibles n'atteignent pas 15 % de réussite (*Ibid*., p. 397 *et sq*.). Les résultats de fin de CP mettent en évidence quelques progrès dans la compréhension des textes entendus (passage de 44,1 % de réussite au début du CP à 56,6 % à la fin du CP), mais un nombre important d'écoliers cependant peine encore à comprendre des récits relativement brefs même lorsqu'ils n'ont pas à les déchiffrer. L'analyse des résultats de chacun des élèves fait d'ailleurs apparaitre qu'à la fin du CP, 334 d'entre eux (soit 13,2% de l'échantillon) ne sont pas en mesure de répondre correctement à aucune des questions posées sur le premier texte, ce qui est aussi le cas de 239 élèves (soit 9,53%) pour le second texte, ce qui peut être jugé « inquiétant » selon les rédacteurs du rapport si l'on considère que les compétences inférentielles évaluées par ces tests sont absolument nécessaires à la réussite de l'activité de compréhension, notamment en situation de lecture autonome (*Ibid*., p. 146).

Concernant justement la capacité à comprendre un texte en situation de lecture autonome, les résultats convergent avec ceux précédemment mentionnés : les élèves rencontrent des difficultés pour comprendre le texte comme un tout surtout si la compréhension de celui-ci demande de réaliser des inférences complexes (*Ibid*., p. 397 *et sq*.). Les écarts de performances manifestées par les élèves sont à nouveau très importants : 10% des élèves les plus compétents obtiennent des scores quasiment parfaits (la totalité des points ou la totalité des points moins un) tandis que 10% des élèves rencontrent de telles difficultés qu'ils obtiennent un score moyen inférieur ou égal à un point. Autant dire que ces élèves ne comprennent absolument pas ce qu'ils lisent.

Les performances mesurées en fin de CE1 confirment les tendances observées en début et en fin de CP. Concernant l'épreuve de textes entendus à partir du texte « Anatole » proposé lors du pré-test et des deux post-tests, 30% des élèves atteignent certes le score maximum mais on trouve encore 30% des élèves qui n'accèdent que très partiellement à la compréhension de ce texte (*Ibid*., p. 186). 10% d'entre eux même n'obtiennent qu'un point à cette épreuve alors qu'au début du CP, soit deux auparavant, l'ensemble de la population obtenait 2,89 points sur 5. Certains élèves de fin de CE1 n'atteignent donc toujours pas les performances réalisées par le plus grand nombre au début du CP.

4.1.2.4. Un enseignement de la compréhension peu soutenu par des pratiques acculturantes

Les études anglo-saxonnes que nous avons citées auparavant (dont celles de Cain et Oakhill notamment) insistent sur la nécessité de proposer aux élèves de nombreuses situations de lecture et ce, dès leur plus jeune âge, notamment pour enrayer l'effet Matthieu qui freine fortement les possibles progrès des enfants les plus démunis en raison d'un manque de sollicitation précoce aux processus de haut niveau impliqués dans l'activité de compréhension

de textes appartenant au régime de l'écrit. L'enquête *Lire et écrire* s'est donc intéressée aux pratiques acculturantes présentes en classe, permettant aux élèves de s'approprier et de se familiariser avec la culture de l'écrit (*Ibid*., p. 39). Les chercheur·se·s responsables de cette question au sein de l'enquête ont arrêté trois critères pour caractériser les modalités d'offre et d'appropriation culturelle proposées aux élèves de CP : l'accès libre au coin lecture, une fréquentation très régulière d'une bibliothèque (2 ou 3 fois par mois) et la manipulation individuelle par les élèves des livres lus en classe à haute voix par l'enseignant·e (*Ibid.*, p. 285 *et sq*.).

Les résultats obtenus suite aux observations menées ont permis de catégoriser les classes selon le nombre de modalités d'offre culturelle qu'elles proposent. Il apparait ainsi que dans 17 classes constituant l'échantillon (soit 13 %), l'appropriation est absente (les élèves ne manipulent pas les livres, n'ont pas d'accès libre au coin lecture et ne fréquentent pas de bibliothèque dans le cadre de l'école) ; dans 44 classes (soit 33 %), l'appropriation reste faible (on y trouve qu'une seule modalité d'appropriation de l'offre culturelle sur les trois) ; dans 52 classes (soit 40 %), l'appropriation peut être qualifiée de moyenne (on trouve deux modalités d'appropriation de l'offre culturelle sur les trois) ; enfin, dans les 18 classes restantes (14 %), l'appropriation est forte. Ce sont des classes où les trois modalités d'appropriation de l'offre culturelle sont très présentes : les élèves manipulent régulièrement les livres lus par l'enseignant·e, ont un accès libre au coin de lecture de la classe et vont, dans le cadre de l'école, à la bibliothèque plusieurs fois par mois. Au vu de ces résultats, il semble donc que plus de la moitié des classes observées ne bénéficie pas ou très peu de modalités d'appropriation de l'offre culturelle (*Ibid*.) : les élèves ne sont pas exposés à une variété de types d'écrits et les modalités proposées ne permettent pas un rapport individuel à l'objet-livre.

Or, les performances des élèves mises en corrélation avec la richesse de l'offre culturelle mettent en évidence une influence positive de cette dernière sur les apprentissages des élèves (*Ibid*., p. 368-369) à la fois dans le domaine de la compréhension comme celui du code. Les chercheur·se·s formalisent alors la conclusion suivante : les classes très acculturantes favorisent la progression des élèves de niveau faible et intermédiaire dans leurs différentes performances de lecture ; une offre culturelle soutenue et diversifiée peut donc participer à la réduction des inégalités scolaires, notamment en termes de compréhension, puisqu'elle a un effet significatif sur les élèves les moins performants au départ.

4.1.2.5. Interprétation des résultats principaux de l'enquête *Lire et écrire* en lien avec l'enseignement de la compréhension

L'enquête *Lire et écrire* montre que la compréhension demeure un domaine peu enseigné au cycle 2. Ce résultat ne semble pas surprenant au regard de ce que nous avons déjà évoqué *supra* concernant l'influence du « modèle simple de la lecture » sur les pratiques enseignantes. Goigoux et Cèbe (2007, p. 193-194) ont en effet souligné que ce modèle peut conduire à une représentation « étapiste » de l'enseignement de la lecture avec une priorité

donnée à l'enseignement du décodage et la compréhension littérale dans les petites classes jusqu'à la fin de l'école élémentaire d'ailleurs, l'enseignement de la compréhension approfondie étant repoussé au collège, voire au-delà parfois.

Les résultats de l'enquête mettent également en évidence un rapport complexe entre enseignement de la compréhension et rapport au langage écrit. D'un côté, l'on observe en effet peu de pratiques acculturantes dans une bonne moitié des classes observées ; les élèves semblent donc rarement confrontés à des textes de complexité et d'appartenance générique diversifiées. De l'autre, les élèves doivent rendre compte de leur compréhension principalement à l'écrit comme en atteste la prédominance de la tâche C8. Or, précisent Goigoux *et al*. (*Rapport Ifé*, 2015, p. 353), aucune des tâches d'enseignement de la compréhension, prise isolément, n'a des effets sur les progrès des élèves mesurés à la fin de l'année de CP, pas même cette fameuse tâche C8, « surreprésentée dans la moyenne des classes » (*Ibid*.), y compris en lien avec les résultats relatifs au post-test de compréhension autonome. On constate en effet que les élèves qui ont réalisé seuls de nombreuses tâches écrites tout au long de l'année ne sont pas plus performants que les autres à cette épreuve.

Le *Rapport Ifé* révèle par ailleurs qu'un certain nombre d'élèves entre au cycle préparatoire avec d'importantes difficultés de compréhension, difficultés qui perdurent voire s'accroissent jusqu'à la fin du CE1 alors que d'autres élèves manifestent de très solides compétences inférentielles. Ces résultats semblent donc convergents avec ceux des enquêtes internationales cités plus haut : le système scolaire français maintient, et dans certains cas, renforce, les inégalités sociales d'accès aux compétences de haut niveau valorisées par la société, telles que les compétences de compréhension essentielles – y compris au quotidien – pour affronter le monde dans lequel nous vivons, comme le mettent en évidence des chercheurs anglo-saxons évoqués *infra* tels que McNamara ou van den Broek.

Pour enrayer ces difficultés, il n'est donc pas surprenant, comme nous allons désormais l'étudier, que ces chercheur·se·s et l'ensemble de leurs collègues préconisent la mise en œuvre d'un enseignement précoce, continué, explicite et oral des processus de haut niveau impliqués dans la compréhension, à savoir les processus inférentiels et stratégiques.

4.2.Nécessité d'un enseignement précoce et continué de la compréhension

Les chercheurs anglo-saxons comme français sont unanimes sur ce point : non seulement il est possible d'enseigner la compréhension dès l'école maternelle, et ce bien avant que les élèves ne soient en mesure de décoder seuls un texte, mais surtout cet enseignement est un impératif de la raison didactique, en particulier pour les élèves les plus démunis socialement.

4.2.1. Un développement indépendant des compétences de décodage et de compréhension

Nul besoin donc d'attendre que les enfants maitrisent le décodage pour leur apprendre à développer leurs compétences de compréhension. En effet, de nombreuses études concordantes soulignent que les compétences de décodage et celles de compréhension se construisent et se développent indépendamment chez les jeunes enfants (Cain et Oakhill, 2011, p. 431 ; Kendeou, Savage et van den Broek, 2009, p. 364-365 ; van den Broek *et al*., 2015, p. 109). C'est pourquoi il faut cesser d'envisager la relation entre compétences de décodage et compétences de compréhension comme une simple relation cause-conséquence : chaque ensemble de compétences est nécessaire et aucun seul n'est suffisant pour une maitrise réelle et future de la lecture (Kendeou, van den Broek *et al*., 2009, p. 775). Bref, « les compétences de décodage ne sont qu'une partie de l'histoire » comme le soulignent M. Bianco et ses collaborateurs (2012, p. 430). Une étude menée auprès de tout jeunes enfants âgés de deux à trois ans (van den Broek, Kendeou *et al*., 2011, p. 265) a montré ainsi qu'il est possible de les aider, grâce à des dispositifs adaptés, à mobiliser les processus inférentiels adéquats pour comprendre les textes qui leur sont lus à haute voix. Un enseignement précoce de la compréhension est par conséquent envisageable dès l'école maternelle. Il faut même le considérer comme incontournable puisque les compétences construites dans ce domaine dès le plus jeune âge sont fortement prédictives des compétences futures manifestées à l'école élémentaire (Kendeou, van den Broek *et al*., 2009, p. 774 ; Bianco, 2015a, p. 89 ; rapport Ifé, 2015, p. 31).

Cet enseignement précoce de la compréhension peut prendre appui sur plusieurs modalités : les textes lus à haute voix par un tiers mais également les histoires audiovisuelles (les dessins animés) car selon les recherches anglo-saxonnes (McNamara et Kendeou, 2011, p. 38 ; Kendeou, 2015, p. 167 *et sq.* ; van den Broek *et al*., 2009, p. 118) ou françaises (Creissen et Blanc, 2015), les compétences de compréhension apparaissent comme similaires d'un *médium* à l'autre et donc transférables d'une situation à l'autre : il existe bien par exemple une capacité inférentielle générale (« a general inference skill »), selon Kendeou (2015, p. 167), même si, comme nous l'avons déjà précisé ultérieurement, comprendre un texte écrit nécessite des traitements particuliers, contrairement à ce que le « modèle simple de la lecture » a pu laisser supposer.

Les résultats de la recherche pilotée par Goigoux montrent ainsi une forte corrélation entre compréhension des textes entendus et compréhension autonome : mieux les élèves comprennent les textes qu'on leur lit, mieux ils comprennent les textes qu'ils lisent seuls... et mieux ils les décodent d'ailleurs (*Rapport Ifé*, 2015, p. 398). La lecture à haute voix de l'enseignant·e n'est donc pas une modalité à réserver à l'école maternelle mais à déployer aussi dans les niveaux scolaires supérieurs, recommandent Goigoux et son équipe de chercheur·se·s en conclusion de leur enquête. Cette modalité de lecture, comme voie d'accès à l'apprentissage de la compréhension, est néanmoins remise en cause par le Ministère de l'éducation nationale dans les *Guides* qui sont destinés à accompagner les enseignant·e·s de CP et de CE1 (2018-2019) et que nous avons analysés dans notre chapitre II. Ce fait confirme, selon nous, la

coexistence de plusieurs « modèles didactiques » de la compréhension issus de la psychologie cognitive, coexistence qui ne facilite sans doute pas pour les enseignant·e·s le repérage et la solidarisation des savoirs à faire apprendre en matière de compréhension et d'interprétation.

Attendre que les enfants aient développé des compétences de décodage avant d'enseigner la compréhension fait donc perdre un temps précieux en particulier aux enfants les plus à risque socialement (van den Broek, Kendeou *et al.*, 2005, p. 121) dont le manque de prérequis dans ce domaine risque d'entrainer une « cascade d'échecs scolaires » (« a cascade of academic failures ») pour reprendre les mots de van den Broek et ses collègues (2009, p. 114).

4.2.2. Ne pas interrompre l'enseignement de la compréhension lorsque commence celui du décodage

M. Bianco (2015a, p. 99) souligne elle aussi qu'un des résultats fondamentaux des recherches de ces dernières années est d'avoir montré que les effets d'un enseignement précoce de la compréhension se font encore sentir plusieurs années plus tard sur les performances des élèves, indépendamment de leurs performances intermédiaires dans le domaine de la maitrise du décodage. Ce type de résultat indique, selon la chercheuse, que l'apprentissage de la lecture – du décodage jusqu'à la compréhension et l'acquisition de connaissances par la lecture – doit être pensé par conséquent en termes de continuité.

Or, parce qu'il est acquisition d'un code nouveau qui ne s'acquiert qu'en passant par un enseignement explicite, cet apprentissage a longtemps été conçu en termes de rupture, et l'est encore comme le montre l'enquête Ifé. La rupture majeure, s'il en est une, que représente l'apprentissage de la lecture consiste certainement dans l'effort soutenu que doivent faire les enfants pour « recycler » en quelques mois les aires visuelles de la reconnaissance des formes pour les adapter à ces objets particuliers que sont les lettres et les mots, reconnait M. Bianco (*Ibid.*), mais au-delà de l'acquisition particulière de ce code écrit, l'apprentissage de la compréhension, et donc celui de la maitrise de la lecture en général, doit être pensé en termes d'interaction, affirme-t-elle.

Nous avons montré dans notre sous-partie précédente en nous basant sur les résultats de plusieurs recherches anglo-saxonnes que les performances manifestées par les enfants à l'école maternelle dans le domaine de la compréhension prédisent celles dont ils sont capables au début de l'école élémentaire (c'est-à-dire au CP et au CE1 pour le système scolaire français). La vaste étude longitudinale menée par Cain et Oakhill auprès d'une cohorte d'enfants suivis depuis leurs huit ans jusqu'à leurs quatorze ans met en évidence des résultats similaires : la capacité à répondre à des questions inférentielles et à réguler sa compréhension, mesurée à huit ans, constitue toujours un prédicteur des performances de compréhension évaluées six ans plus tard (2012, p. 68). Les corrélations entre les performances initiales des élèves et celles qu'ils manifestent encore bien plus tard viennent donc corroborer les recommandations de M. Bianco évoquées ci-dessus ; la maitrise de la compréhension ne peut s'acquérir qu'avec un

enseignement continué et soutenu des processus de haut niveau qu'elle requiert depuis l'école maternelle jusqu'à la fin du collège et au-delà.

La mise entre parenthèses de l'enseignement de la compréhension au cycle 2 a des effets délétères que Palincsar et ses collègues résument sous l'appellation de « déclin du cycle 3 » (« the fourth-grade slump »[343], 2007, p. 442). Certains élèves de CM1, en effet, apparaissent soudain comme des compreneurs en grande difficulté alors qu'ils n'étaient pas classés comme tels en CE1, souligne M. Bianco (2015a, p. 65), ce qui ne lui semble pas surprenant puisque les mesures classiques de l'évaluation du savoir-lire au cours des premières années de l'école élémentaire s'attachent essentiellement aux habiletés de décodage. Mais à y regarder de plus près, on s'aperçoit que ces mêmes élèves de CM1, pourtant jugés comme lecteurs, sinon experts, du moins bons décodeurs, se caractérisaient déjà par des difficultés de compréhension du langage oral et des textes entendus en grande section et qui s'étaient déjà accentuées au CE1.

En un mot, les habiletés nécessaires à la maitrise de la compréhension sont à enseigner dès l'école maternelle et ce, sans interruption, jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire. Le cycle 2 demande quant à lui une vigilance particulière afin d'articuler cet enseignement à celui du décodage et de repérer avec précision les difficultés rencontrées par les élèves de CP et de CE1 afin que ces dernières ne s'accentuent pas lorsqu'ils vont se confronter à des textes plus complexes et diversifiés à leur entrée au cycle 3 (Palincsar *et al*., 2007, p. 442). Duke *et al*. (2015, p. 212) montrent ainsi qu'un enseignement de la compréhension soutenu au cycle préparatoire fait faire des progrès significatifs aux élèves, qui se prolongent sur le long terme (à condition que cet enseignement soit relayé en CE1), sans que cela ne nuise nullement au développement parallèle de leurs compétences de décodage.

4.3.Enseigner les stratégies de compréhension de manière explicite : oui, mais comment ?

Les recherches françaises, qu'il s'agisse de celles qui ont été menées par M. Bianco et ses collaborateurs ou de celles qu'ont pilotées R. Goigoux et ses différents co-auteurs, mettent l'accent sur la nécessité d'un « enseignement explicite » de la compréhension. Nous allons d'abord montrer ce que ces recherches françaises entendent par enseignement explicite de la compréhension (les recherches anglo-saxonnes que nous avons retenues en lien avec l'enseignement de la compréhension ne font pas particulièrement état de cette question à notre connaissance, partant certainement du principe que, s'il y a enseignement effectif, celui-ci est certainement en grande partie explicite) ; puis nous verrons qu'en l'absence de résultats probants issues de données expérimentales pour montrer la supériorité d'un « enseignement modulaire » des stratégies (stratégies enseignées une par une de manière indépendante) sur un « enseignement multidimensionnel intégré »[344] (les stratégies sont enseignées en fonction des

[343] Le quatrième grade dans le système scolaire anglo-saxon correspond au niveau CM1 en France. Nous sous sommes autorisé à traduire l'expression anglaise *fourth-grade* par le terme un peu plus générique de « cycle 3 ».
[344] Nous empruntons l'expression à I. Lardon, M. Billebault et S. Cèbe (2016) utilisée dans leur article disponible en ligne sur le site de l'Ifé et intitulé : « Enseigner la compréhension de textes narratifs à des élèves scolarisés en

demandes du texte en cours de lecture) et réciproquement, il semble opportun de concilier ces deux approches pour répondre de manière différenciée aux besoins des élèves. Nous ferons référence pour ce deuxième temps de notre réflexion autant aux travaux anglo-saxons (notamment ceux de Pressley *et al.* (2002, 2005), Duke *et al*. (2011, 2015), Palincsar *et al*. (2007, 2011) et Wilkinson & Son (2017)) qu'aux travaux français de M. Bianco ou de R. Goigoux.

4.3.1. Que faut-il entendre par enseignement explicite de la compréhension ?

Sur la base des recherches conduites ou relatées par Rosenshine (2009)[345] et Hattie (2009)[346], M. Bianco (2015a, p. 207) postule que les enseignant·e·s considéré·e·s comme les plus efficaces sont ceux/celles qui mettent en œuvre un enseignement direct, explicite, fondé sur une segmentation des apprentissages complexes en une série d'apprentissages plus simples afin d'éviter tout risque de dépassement des capacités attentionnelles des élèves et donc de surcharge cognitive. Selon M. Bianco (2015b, p. 23), ces enseignant·e·s commencent par afficher clairement l'objectif de la séance puis guident leurs élèves dans leurs premiers essais en leur fournissant les étayages nécessaires. Pour ce faire, ils/elles montrent les stratégies à utiliser pour réaliser tel ou tel exercice, notamment en donnant à voir leur expertise grâce à la verbalisation à voix haute. Ces verbalisations rendent perceptibles des mécanismes qui resteraient autrement invisibles pour les élèves. Dans le cadre de la compréhension, les processus à mettre en œuvre sont en effet, pour la plupart, des mécanismes automatisés et hautement intégrés à l'activité du lecteur expert. Pour cette raison, ils ne sont pas directement accessibles à l'observation, ni même souvent à la conscience immédiate de l'expert.

Ces enseignant·e·s s'assurent également de la compréhension par les élèves des processus ou procédures qui ont fait l'objet de telles « démonstrations » en fournissant des corrections et retours systématiques et en organisant des discussions permettant la confrontation des points de vue et la construction collective des manières de faire optimales. Les enseignant·e·s conduisent ensuite peu à peu les élèves à prendre progressivement en charge l'activité. Enfin, puisque la maitrise d'une habileté cognitive complexe implique une intégration des mécanismes, intégration qui ne va pas sans une pratique répétée à l'aide d'exercices systématiques et de révisions régulières des notions apprises, les dispositifs d'enseignement explicite prennent également appui sur des pratiques intensives des habiletés enseignées. M. Bianco (2015b, p. 9) nous met en garde contre la tentation de réduire l'enseignement explicite à une pédagogie mécaniste qui ne susciterait que très peu de réflexion chez les élèves. Au

ULIS-école : des résultats encourageants ». Récupéré sur le site de l'Ifé à : http://centre-alain-savary·ens-lyon.fr/CAS/education-au-plurilinguisme/enseigner-la-comprehension-de-textes-narratifs-a-des-eleves-scolarises-en-ulis-ecole

[345] Rosenshine, B. (2009). The empirical support for direct instruction. Dans S. Tobias et T. M. Duffy (dir.), *Constructivist Instruction, Success or Failure* (p. 201-220). États-Unis : Routledge.

[346] Hattie, J. (2009). *Visible Learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. États-Unis : Routledge.

contraire, selon elle, l'enseignement direct relèverait d'une pédagogie de l'interaction et de la réflexion nécessitant l'engagement conjoint de l'enseignant·e et de ses élèves afin que ceux-ci apprennent à autoréguler leurs apprentissages en s'engageant dans une pratique délibérée des procédures apprises.

Goigoux et Cèbe (2011, p. 40 *et sq.*), de leur côté, font également la promotion d'un enseignement guidé de la compréhension. Leur outil *Lector et Lectrix* est ainsi programmé, expliquent-ils, autour de sept séquences dont l'ordre est fixé à partir d'objectifs de leçon progressifs et explicites : apprendre à construire une représentation mentale ; apprendre à « traduire » ce que dit le texte ; apprendre à accroitre sa flexibilité ; apprendre à choisir ses stratégies ; apprendre à justifier ses réponses ; apprendre à lire entre les lignes en identifiant les relations causales entre les évènements ; apprendre à lire entre les lignes en identifiant les motivations des personnages.

M. Bianco (2015a, p. 213 ; 2015b, p. 27-29) concède aux détracteurs de l'enseignement explicite que la compréhension en lecture est incontestablement une activité cognitive complexe qui ne saurait se décomposer en un algorithme de sous-tâches dont l'application conduirait infailliblement au résultat attendu. Néanmoins, selon la chercheuse, cette activité peut être analysée en un ensemble complexe d'habiletés qui doivent être maitrisées et peuvent être enseignées. Pour ce faire, ces habiletés doivent être précisément définies et traduites dans un ensemble de procédures qui consistent en des formes de raisonnement que les élèves peuvent apprendre à identifier et à mobiliser lorsqu'ils sont engagés dans la compréhension d'un texte complexe, c'est-à-dire ces stratégies cognitives et métacognitives, encore appelées stratégies de lecture ou stratégies de compréhension pour le domaine qui nous intéresse. Ces mécanismes, hautement intégrés à l'activité du compreneur expert, relèvent pour le lecteur novice d'un apprentissage souvent difficile, qui nécessite par conséquent, d'après M. Bianco, un enseignement explicite, en particulier pour les élèves rencontrant des difficultés dans ce domaine. L'âge et le niveau des élèves conditionnent évidemment le type et le degré de sophistication des stratégies qui peuvent être enseignées.

Bianco (2016, p. 42-46) propose alors, dans la lignée des travaux de Pressley et de McNamara sur les stratégies de compréhension mises en œuvre par le lecteur expert et que nous avons détaillées plus haut, un enseignement explicite de quatre types de stratégies en particulier : des stratégies de prélecture qui visent à la fois à activer les connaissances que l'on pourrait posséder en lien avec le thème du texte et à prédire les nouvelles connaissances que l'on pourrait apprendre grâce à sa lecture ; des stratégies de régulation à mettre en œuvre au cours de la lecture pour identifier les passages difficiles à comprendre et trouver des solutions adéquates (relire les phrases précédentes par exemple) ; des stratégies, toujours à réaliser en cours de lecture, destinées à reformuler l'essentiel de ce que l'on a déjà compris (idées et personnages principaux) ; enfin des stratégies de questionnement à déployer après la lecture afin de s'assurer que l'on a bien prélevé les informations les plus importantes. Une fois que les élèves auront acquis suffisamment d'aisance dans l'utilisation de ces stratégies à travers des

activités fortement guidées par l'enseignant·e à partir de textes brefs, souvent créés *ad hoc*, un dispositif collaboratif leur permettra de les intégrer en les utilisant de manière plus autonome entre pairs, propose M. Bianco (*Ibid.*) conformément aux principes de l'enseignement explicite.

Nous allons le voir, ce n'est pas tant l'enseignement explicite des stratégies qui, selon nous, fait problème dans le domaine de la compréhension ; il est nécessaire en effet à un moment ou à un autre, comme le préconise M. Bianco, de rendre visibles les processus de haut niveau impliqués dans la réussite de cette activité. Difficile en effet d'envisager un enseignement possible de la compréhension sans verbalisation et régulation collectives des stratégies adéquates à mettre en œuvre.

C'est un autre aspect de l'enseignement des stratégies qui va nous questionner ci-après : les élèves peuvent-ils parvenir à transférer ces stratégies apprises à l'occasion de ce que Graesser *et al*. (2015, p. 292-293) qualifient de *textoids* (c'est-à-dire des prototypes textuels créés pour les besoins d'une expérimentation ou d'un apprentissage ciblé, comme ceux proposés par le Ministère de l'éducation nationale via les *Guides* à destination des enseignant·e·s de CP et de CE1) à des textes complexes et complets dans des situations authentiques de lecture, telles que nous les rencontrons « dans la vraie vie » (« in the real world », *Ibid.*) ? Autrement dit, l'enseignement des stratégies de compréhension ne peut-il s'envisager que de manière modulaire ou nécessite-t-il d'autres types de modalités didactiques plaçant l'élève en situation véritable de résolution de problèmes, ce qu'est intrinsèquement l'activité de compréhension comme l'affirment de nombreux spécialistes psycho-cognitivistes de la question ?

4.3.2. D'un enseignement « intégré » des stratégies de compréhension à leur enseignement « dialogique »

4.3.2.1. Un enseignement modulaire des stratégies qui confine au formalisme

Duke *et al*. (2011, p. 63 ; 2015, p. 213) précisent qu'un enseignement simultané de plusieurs stratégies introduites sur un tempo rapide est préférable à un enseignement modulaire au tempo trop lent[347]. En effet, un temps trop long consacré à certaines stratégies introduites de manière isolée, notamment en raison de leur réitération quotidienne (les auteurs citent en exemple la réalisation de prédictions à partir d'illustrations qui, selon eux, ne sont pas des stratégies de compréhension déterminantes en situation réelle de lecture), est inutile (Duke *et al*., 2011, p. 67). Dans la même veine, Palincsar et Schutz (2011, p. 88 *et sq*.) fustigent le ridicule de certaines activités, jugées séduisantes en raison de leur aspect ludique : elles pointent ainsi du doigt certains jeux[348] de cartes destinés à supporter l'enseignement des stratégies ; l'élève tire au sort une carte qui lui indique quelle stratégie mettre en œuvre. Comment effectuer une

[347] « Moreever, there is some indication that teaching groups of strategies simultaneously, rather than slowly, one at time, may be particularly powerful and seems to add a "value-added" component to comprehension strategy instruction ». « En outre, il semble qu'un enseignement simultané des stratégies, plutôt qu'un enseignement basé sur l'introduction de chaque stratégie une par une sur un tempo lent, soit véritablement efficace et constitue une plus-value pour l'enseignement de la compréhension » (Duke et Martin, 2015, p. 213, notre traduction).
[348] Elles qualifient même ces jeux d'« activité idiote » (« mindless activity », 2011, p. 88).

anticipation si la carte le demande, alors que rien dans le texte ou dans les connaissances du lecteur ne permet la réalisation d'une telle stratégie, demandent-elles ? L'inefficacité de ce type de dispositif modulaire a ainsi conduit, selon Palincsar et Schutz (*Ibid*., p. 86), certains chercheurs, déjà réservés quant à la notion théorique de stratégie, à remettre en cause la légitimité de tout enseignement de ce type de compétence.

Rien ne sert donc de répéter chaque jour comment réaliser telle ou telle stratégie l'une après l'autre, il faut savoir s'en servir à point. Les enseignant·e·s les plus efficaces, d'après ce collectif de chercheurs, sont donc ceux/celles qui apprennent à leurs élèves à sélectionner les stratégies dont ils ont besoin en fonction de leurs buts de lecture. Un enseignement artificiel et rigide des stratégies est même moins efficace qu'un enseignement « traditionnel » de la compréhension, précisent-ils. Le remède peut devenir rapidement pire que le mal, voire un véritable cauchemar, si l'enseignement des stratégies ne vise d'autre fin que lui-même[349] (Duke *et al*., 2011, p. 68 ; Wilkinson et Son, 2017, p. 360). Pressley *et al*. (2002, p. 299) ne voient donc pas l'utilité d'un enseignement modulaire basé sur l'enseignement des stratégies de compréhension l'une après l'autre, alors que, selon eux, les protocoles expérimentaux de pensée à voix haute montrent qu'aucun compreneur, en situation de lecture, n'utilise ces stratégies de manière isolée. Au contraire, expliquent Pressley et ses collègues, ce dernier en orchestre un certain nombre, orchestration qui doit donc être à même d'être enseignée dans le cadre d'une approche multi-intégrée.

4.3.2.2. Des tentatives d'enseignement multi-intégré des stratégies à la fois convaincantes et... décevantes

Notons que Pressley et ses collègues se sont particulièrement intéressés à l'évolution de l'enseignement des stratégies de compréhension dont ils dressent un historique dans leur chapitre de 2002, inventaire que Wilkinson et Son rappellent et enrichissent dans leur article de 2017. L'ensemble de ces chercheurs distingue ainsi deux vagues dans l'enseignement des stratégies de compréhension. Une première vague, s'étendant des années 1970 au début des années 1980, se caractérise par un enseignement modulaire. Ce type d'enseignement, pointé du doigt en raison de son trop grand formalisme, comme nous venons de l'évoquer, laisse la place dans les années 80 et 90 à une seconde vague, cette fois-ci basée sur un enseignement conjoint des stratégies et marquée par ce que Wilkinson et Son caractérisent de « social turn » (2017, p. 360) : la priorité est en effet donnée aux échanges entre élèves et à la régulation entre pairs afin de savoir quelles stratégies adéquates mobiliser pour comprendre tel ou tel texte proposé par l'enseignant·e.

Trois dispositifs en particulier se distinguent au cours de cette seconde vague (cf. Wilkinson et Son, 2017) : « l'enseignement réciproque » (« reciprocal teaching ») de Palincsar

[349] « When too generic and abstract, too isolated from the goal of acquiring knowledge and insight, strategy instruction is in danger of becoming an end unto itself, an introspective nightmare that is more complicated than the ideas the strategies are supposed to help the students acquire » (Duke *et al*., 2011, p. 68).

et ses collègues, « l'enseignement transactionnel des stratégies » (« transactional strategies instruction » de l'équipe de Pressley ainsi que le « questionnement adressé à l'auteur » (« Questioning the author ») de Beck et McKeown[350]. Nous n'allons pas aborder ici le dispositif du « questionnement adressé à l'auteur », mais nous concentrer sur les deux premiers puisque Palincsar ainsi que Pressley, chercheurs sur lesquels nous prenons appui pour mener notre réflexion sur l'enseignement multi-intégré des stratégies, en sont à l'origine. L'enseignement réciproque est basé sur les interactions entre l'enseignant·e et ses élèves pour construire la signification du texte lu (Palincsar *et al*. 2007, p. 445). Ces interactions sont fédérées autour de la mise en œuvre de quatre stratégies : savoir quelles questions se poser ; résumer les informations importantes ; clarifier ce que l'on n'a pas compris ; prédire la suite du texte. Palincsar et ses collègues précisent que c'est d'abord l'enseignant·e qui régule les échanges et verbalise sa propre expertise à mobiliser ces stratégies. Puis ce sont les élèves qui, peu à peu, vont prendre les rênes du dialogue en explicitant leurs propres procédures et en questionnant leurs pairs. Nous ne sommes pas loin ici des principes de l'enseignement explicite, mais cette fois-ci appliqué à une approche intégrée des stratégies. Palincsar *et al*. (*Ibid*., p. 446) évoquent une enquête, datant de 1984, basée sur l'implantation de ce dispositif auprès de 700 élèves présentant des difficultés de compréhension. Les résultats de l'expérimentation montrent, selon les créateurs du dispositif, que les élèves ont beaucoup progressé et que ces progrès se confirment encore six mois à un an après la fin de l'étude.

Pressley *et al*. (2002, p. 300) modalisent quelque peu l'enthousiasme de leurs confrères en précisant que les effets de l'enseignement réciproque ne sont pas proprement spectaculaires, même si des améliorations relatives aux compétences de compréhension ont pu se manifester chez les élèves. Néanmoins, Pressley et ses collègues reconnaissent que ce dispositif a permis aux enseignants de s'intéresser à la question des stratégies. Pour ces chercheurs, les nuances à apporter résident moins dans l'efficacité du dispositif lui-même que dans l'utilisation à nouveau formelle qu'en ont fait les enseignants peu enclins visiblement à déléguer la réciprocité des rôles lors des échanges en classe.

Pressley et son équipe ont donc décidé d'emboiter le pas à leurs prédécesseurs et d'infléchir leur dispositif de départ en créant les conditions pour permettre de véritables échanges entre pairs. Le nouvel outil proposé alors, « l'enseignement transactionnel », ainsi nommé car basé sur les transactions entre les élèves, repose sur un enseignement quotidien de stratégies validées par la recherche et peu ou prou similaires à celles qui sont promues par l'enseignement réciproque, soulignent Pressley *et al*. (*Ibid.*). Dans un premier temps,

[350] Nous ne rentrons pas ici dans le détail de ces trois dispositifs ; nous nous basons sur la description qui en est faite par Pressley *et al*. (2002), Palincsar et Schutz (2011) ainsi que Wilkinson et Son (2017). Pour une description détaillée de chacun, se reporter notamment : pour « l'enseignement réciproque » à Palincsar, A.-S. et Brown, A.-L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction, 1* (2), 117-175 ; pour « l'enseignement transactionnel des stratégies » à Pressley, M., El-Dinary, P.-B., Gaskins, I., Schuder, T., Bergman, J., Almasi, L., *et al*. (1992). Beyond direct explanation: Transactional instruction of reading comprehension strategies. *Elementary School Journal*, *92*(5), 513-555 ; pour « le questionnement adressé à l'auteur » à Beck, I.-L. et McKeown, M.-G. (2006). *Improving comprehension with Questioning the Author: A fresh and expanded view of a powerful approach*. États-Unis : Scholastic.

l'enseignant·e explicite à un petit groupe d'élèves ces stratégies ainsi que leur utilisation ; puis dans un second temps, toujours en petit groupe, les élèves explicitent les uns aux autres les stratégies qu'ils ont eux-mêmes mises en œuvre et la manière dont ils ont procédé pour ce faire ; l'enseignant·e intervient si besoin pour réguler les échanges.

Pressley *et al*. (*Ibid*., p. 301) tiennent à préciser que ces stratégies sont enseignées dans une perspective interprétative : il s'agit de faire comprendre aux élèves qu'elles permettent d'aller au-delà de la compréhension littérale du texte pour en construire une représentation mentale cohérente et personnelle. Ces stratégies sont par ailleurs enseignées dans un perspective multi-intégrée : les élèves n'apprennent pas à s'en servir dans un ordre fixé d'avance (ce qui était le cas dans l'enseignement réciproque, souligne Pressley) mais sont encouragés à les utiliser quand cela leur semble adéquat ou en fonction de leurs buts de lecture. La finalité principale de l'enseignement transactionnel vise donc l'autorégulation par les élèves eux-mêmes des stratégies nécessaires à mettre en œuvre.

Cependant, Pressley semble bien amer quand il évoque les effets de l'implantation de son dispositif en classe. Il fait ainsi référence (*Ibid*., p. 302) à une étude comparative menée dans dix classes de CE1 (grade 2) pendant une année scolaire, un groupe de cinq classes bénéficiant de cet enseignement transactionnel, un second groupe formé à partir des cinq autres classes faisant office de témoin. Un pré-test a permis de mesurer les compétences de compréhension des élèves dans les deux groupes. À la fin de l'année scolaire, une comparaison des performances des deux groupes, basée sur des protocoles de pensée à voix haute, a permis de mettre en évidence que les élèves formés à l'enseignement transactionnel mettent en œuvre davantage de stratégies, se montrent beaucoup plus actifs dans la construction de la signification du texte, qu'ils mémorisent d'ailleurs bien plus que leurs pairs.

Or, malgré ces résultats qu'il juge convaincants, Pressley regrette que ce dispositif n'ait pas retenu davantage l'attention des enseignant·e·s. De leur côté, Palincsar et Schutz (2011, p. 88) déplorent un retour, au moment elles écrivent leur article, à un enseignement modulaire des stratégies qui sont à nouveau présentées aux élèves sous forme de listes indépendamment de tout but de lecture. Cette tendance semble se confirmer aussi dans le système scolaire français, comme le montrent les *Ressources* récemment éditées par le Ministère de l'éducation nationale aussi bien pour le cycle 2 que le cycle 3 (cf. notre chapitre II). Dans la veine des recherches anglo-saxonnes que nous venons d'évoquer, Goigoux et Cèbe (2013, p. 2) souhaitent inscrire leur outil *Lectorino et Lectorinette* dans une perspective intégrative pour contrer le retour de cette approche modulaire faisant florès et basée, selon eux, sur des « exercices décontextualisés (sur les inférences, les connecteurs, les anaphores, etc.) laissant à la charge de l'élève le soin de toutes les remobiliser en situation de lecture autonome ».

Wilkinson et Son (2017, p. 366-367) présentent plusieurs pistes explicatives de ce manque de crédit accordé par les maitres à l'enseignement multi-intégré des stratégies, en particulier au début de l'école élémentaire. Tout d'abord, cet enseignement semble entrer trop en contradiction avec leurs croyances et pratiques ; ensuite, sa mise en œuvre est jugée trop

difficile : les enseignants se sentent eux-mêmes peu compétents pour réaliser les stratégies qu'ils sont censés enseigner ou les dispositifs présentés leur apparaissent comme trop chronophages (dimension temporelle également soulignée par Lima, Sylvestre et Bianco, 2006, p. 32 pour des recherches françaises). Ces résistances n'apparaitront pas nouvelles aux yeux de celui ou celle qui s'est déjà trouvé·e en situation d'animation de formation continue d'enseignant·e·s... Mais, conformément à ce que nous expliquions dans notre introduction générale, nous interprétons désormais ces résistances comme le signe d'une vision par trop descendante de la didactique : il semble difficile en effet de renouveler l'enseignement de la compréhension sans tenir compte des représentations, des besoins et des pratiques réelles des acteurs. C'est pourquoi nous ne pensons pas notre projet de modèle didactique unifié de la compréhension-interprétation dans une perspective applicationniste mais dans une perspective que nous nous autorisons à qualifier, à l'aide d'un néologisme, d'« épistémo-méthodologique » : il s'agit avant tout pour nous de penser un outil heuristique pour parvenir à « appréhender ce qui est enseigné » et « analyser les pratiques des élèves, leurs réussites, leurs difficultés » (Reuter, 2002, p. 22-23).

Outre qu'ils constatent le peu d'intérêt accordé à ces dispositifs d'enseignement multi-intégré de la compréhension, Wilkinson et Son (2017, p. 366) soulignent que les enseignant·e·s n'ont pas plus résisté aux sirènes du formalisme de l'enseignement modulaire qui semble expliquer pourquoi les élèves semblent continuer à se focaliser sur la mise en œuvre des stratégies apprises au détriment d'une véritable discussion interprétative sur le sens du texte. Nous cédons à nouveau à la tentation de mentionner une métaphore, cette fois-ci utilisée par Wilkinson et Son (2017, p. 360) pour décrire les dérives d'une approche « mécanique » de l'enseignement des stratégies : selon ces chercheurs, l'enseignement de la compréhension est similaire au jardinage ; mieux vaut, pour le jardinier, s'intéresser aux fruits et aux légumes que lui donne son potager qu'au nombre d'outils qu'il possède dans sa remise[351] (*sic*). Autrement dit, mieux vaut se fixer comme finalité de l'enseignement de la compréhension la construction par l'élève d'une représentation mentale approfondie du texte que l'emploi routinisé de telle ou telle stratégie. Palincsar *et al*., visiblement plus sensibles au bricolage qu'au jardinage, précisent quant à eux qu'il n'existera jamais une trousse à stratégies définitivement prête à l'emploi, valable quel que soit le texte ou le compreneur (2007, p. 444).

4.3.2.3. Une approche « dialogique » de l'enseignement de la compréhension

Nous avons rapidement opposé enseignement modulaire et enseignement multi-intégré dans nos propos précédents. Bianco (2015b, p. 32-33 ; 2016, p. 47) tient à souligner de son côté que cette opposition est plus de nature idéologique que véritablement fondée sur des preuves scientifiques. Dans des travaux antérieurs menés avec L. Lima et E. Sylvestre (2006, p. 32-33),

[351] « It is true that we should be concerned with process, but to the extent that comprehension is like gardening, we must be more interested in the vegetables produced than the tools in the shed » (Wilkinson et Son (2017, p. 360).

elle affirme qu'il n'existe pas de recherches attestant de la supériorité d'une approche sur l'autre. C'est pourquoi il faut, selon elle, les envisager en termes de complémentarité et de progressivité : les difficultés que représentent les textes et le langage écrit en général nécessitent certainement une approche modulaire avec les élèves les plus fragiles ; il est donc nécessaire de les accompagner pas à pas vers une intégration progressive des habiletés lors du traitement des textes entiers.

Nous convenons volontiers avec M. Bianco que ces dispositifs sont complémentaires au vu des besoins différents des élèves. Néanmoins, ce n'est plus tant à ce niveau que réside la question selon C. Viriot-Goeldel (2017, paragr. 36) qui précise, à la suite des doutes exprimés par Wilkinson et Son (2017), que l'enseignement des stratégies, tel qu'il a pu être théorisé ces trente dernières années, ne constitue plus la panacée tant médiatisée aujourd'hui par certains ouvrages scolaires. En effet, les dispositifs présentés jusqu'alors, modulaires ou multi-intégrés, semblent considérer la compréhension comme un phénomène stable et statique, alors que sa réussite dépend à la fois des particularités du texte, de celles du lecteur et de la situation de lecture dans laquelle il se trouve comme nous l'avons mis en évidence à plusieurs reprises.

L'enseignement de la compréhension parait donc à l'aube de nouveaux changements (C. Viriot-Goeldel, 2017, paragr. 37), d'une troisième vague que Wilkinson et Son (2017, p. 367) qualifient de « dialogic turn ». Cette nouvelle approche recouvre une grande variété de mises en œuvre, comme le rappelle C. Viriot-Goeldel (2017, paragr. 37), mais avec des dénominateurs communs que nous allons désormais développer : la prise en compte des particularités du texte et du lecteur ; des discussions orales de haut niveau ; des situations de lecture motivantes ; une pratique renouvelée de l'évaluation.

4.4.Prendre en compte la dimension « située » de toute activité de compréhension

Nous n’avons eu de cesse de le souligner dans ce chapitre, comme dans notre chapitre V précédent, l’activité de compréhension est par nature un processus dynamique, qui fluctue au gré de l’interaction entre le texte, le lecteur et le contexte dans lequel il se trouve. Cette interaction est si singulière que la réussite de l’activité de compréhension varie même pour chaque compreneur en fonction du texte qu’il lit, de ses buts et sentiments du moment ainsi que de son implication vis-à-vis de la tâche qui lui est proposée. Peu importe finalement que l’enseignement des stratégies soit modulaire ou multi-intégré s’il ne prend pas en compte le dynamisme de cette interaction qui conditionne les processus et les compétences que le lecteur doit mettre en œuvre. C’est pourquoi Goigoux et Cèbe (2013, p. 2) – et même M. Bianco dans des travaux plus anciens (Lima, Sylvestre et Bianco, 2006, p. 32-33) – font la promotion de dispositifs d’enseignement qui permettent de guider conjointement l’ensemble des processus cognitifs impliqués dans la compréhension à l’occasion de la lecture collective de textes entiers. C’est seulement en étudiant pas à pas le fil de l’intrigue de récits complets, expliquent ces chercheur·se·s, que l’étude des stratégies peut vraiment s’articuler aux caractéristiques du texte

et aux buts du lecteur. M. Bianco et ses collègues (2006, p. 33) pensent même que « cette démarche est celle qui parait le plus en adéquation avec le processus réel de lecture. En effet, un bon lecteur se caractérise par sa capacité à s'adapter au texte qu'il tente de lire en choisissant et en mettant en œuvre la ou les stratégies les plus adaptées parmi celles dont il dispose pour atteindre le but de lecture qu'il s'est fixé »[352].

Un enseignement pertinent des stratégies de compréhension ne peut donc pas faire du texte un prétexte à l'entrainement mécanique de certaines procédures à partir d'extraits textuels fabriqués ou adaptés pour l'occasion, mais doit au contraire se baser sur la lecture de textes complets dont la construction comme un tout signifiant va devenir le fil directeur des échanges au sein de la classe. Ce principe didactique n'est pas seulement défendu par les chercheurs français ; ainsi A. Palincsar (2011, p. 88-89) reconnait que les dispositifs d'enseignement multi-intégré des stratégies, tels que « l'enseignement réciproque » ou « l'enseignement transactionnel » dont elle a été à l'origine avec certains collègues, reposaient sur l'étude de textes isolés, ne permettant pas un réel travail en termes de compréhension approfondie. C'est pourquoi cette même chercheuse recommande aux enseignant·e·s de choisir des textes complets au contenu substantiel pour enseigner la compréhension. Ces textes, afin qu'ils puissent être raisonnablement étudiés avec les élèves, nécessitent alors en amont de la part de l'enseignant·e une analyse approfondie afin de repérer les obstacles de compréhension potentiels et donc les endroits du texte impliquant des pauses dans l'étude pour aider les élèves à réaliser les inférences adéquates, précise-t-elle également.

Cette analyse approfondie des textes en amont nécessite de prendre en compte leurs spécificités génériques : McNamara et Magliano (2009, p. 74) ou encore Duke et ses collègues (2015, p. 214), sur la base de protocoles expérimentaux de pensée à voix haute, rappellent en effet que l'appartenance générique d'un texte influence radicalement sa compréhension, en raison de la nature particulière des inférences et des stratégies que le lecteur va réaliser[353]. Duke *et al*. (*Ibid*.) soulignent ainsi que les compétences requises pour comprendre un texte narratif ne sont pas exactement les mêmes que celles requises pour comprendre un texte scientifique ou encore un texte numérique. Par ailleurs, la prise en compte des spécificités génériques ne peut pas se faire sans celle des intentions de lecture : en effet, on ne lit pas un texte narratif avec les mêmes buts que ceux qui informent la lecture d'un texte scientifique. Pas d'enseignement pertinent de la compréhension donc sans apprendre aux élèves à construire des buts de lecture

[352] Cette position défendue par M. Bianco et ses collègues est déjà un peu ancienne puisqu'elle date de 2006. On peut donc s'étonner de la promotion plus récente faite par cette même chercheuse d'une approche modulaire de l'enseignement des stratégies (cf. notre sous-partie précédente), même si dans un rapport récent (2016), que nous avons cité à plusieurs reprises, elle concède qu'une telle approche modulaire n'est pas la seule souhaitable. Peut-être ce retour en force de telles approches modulaires est-il à mettre en parallèle avec des préconisations ministérielles récentes, recentrant l'attention des enseignant·e·s sur une approche syllabique de la lecture et une étude de la langue « traditionnelle » (cf. interview de R. Goigoux, citée *supra*), comme M. Bianco le dit elle-même (2015b, p. 32-33 ; 2016, p. 47).

[353] « Genre affects the comprehension strategies readers use, the inferences they make and their overall approach to text » (Duke *et al*., 2015, p. 214).

qui vont les guider dans les processus de haut niveau à mettre en œuvre[354] (Cain et Oakhill, 2007, p. 68 ; McNamara et Magliano, 2009, p. 77).

4.5.Favoriser les échanges et débats de haut niveau au sein de la classe

Pour un grand nombre de chercheur·se·s inscrit·e·s dans une perspective psycho-cognitive, enseigner la compréhension vise à aider les élèves à apprendre à co-construire une représentation mentale aboutie du texte lu ou entendu, c'est-à-dire une représentation globalement cohérente car respectueuse à la fois des droits du texte et des droits du sujet (Goigoux et Cèbe, 2011, p. 40-46). Une telle conception de l'enseignement de la compréhension, qui relève d'un « dialogic turn » selon Wilkinson et Son, ne peut donc se faire alors qu'en déléguant aux élèves une autorité interprétative accrue lors de discussions collectives de haut niveau[355] (2017, p. 360).

Précisons quelque peu ce que Wilkinson et Son entendent par « approche dialogique » de l'enseignement de la compréhension. Ces chercheurs, forts d'emprunts revendiqués à Bakhtine-Volochinov (*Ibid*., p. 361), postulent que l'enseignement de la compréhension, si ce dernier a réellement pour finalité l'engagement réel des élèves dans le développement de leurs compétences de compreneurs, doit partir de la « juxtaposition des différents discours ou perspectives donnant naissance à des tensions, voire à des conflits entre différentes voix [car], dans une approche dialogique, c'est de l'interaction et du conflit entre différentes voix, même radicalement opposées, que la signification et la compréhension émergent[356] » (*Ibid*., p. 367, notre traduction). Plus précisément, les auteurs expliquent que leur proposition prend appui sur une vision des discussions entre élèves qu'ils qualifient de « cognitive, sociocognitive, socio-culturelle et dialogique » (*Ibid*., p. 369). Le terme de *cognitif* permet de désigner, selon eux, l'engagement actif des élèves dans la construction de la signification du texte grâce aux échanges[357] avec leurs pairs ; ces échanges ont également une dimension *sociocognitive* car ils permettent aux élèves de rendre publiques leurs perspectives sur le texte, de prendre en compte les perspectives proposées par leurs pairs et de tenter de résoudre les conflits pouvant émerger de ces différents points de vue ; par ailleurs, d'un point de vue *socioculturel*, les élèves co-construisent au cours des discussions des interprétations et des connaissances relatives du texte

[354] « It is not clear how effectively these skills can be taught unless the reader appreciates, or is taught to appreciate, the purpose of reading. A more fruitful approach to intervention may be to develop integrated programs that include instruction in specific strategies embedded within the overarching aim to teach children awareness of the purpose of reading—the goal of comprehension » (Cain et Oakhill, 2007, p. 68).

[355] « Noting the potential effects of peer interaction and dialogue on students' comprehension and the benefits of giving students more responsibility for meaning making and more interpretive authority in discussions about text » (Wilkinson et Son, 2017, p. 360).

[356] « What is key to these more dialogic approaches is the juxtaposition of relative perspectives or discourses that gives rise to tension and sometimes conflict among different voices. From a dialogic perspective, it is from the interaction and struggle among different, even competing, voices that meaning and understanding emerge » (Wilkinson et Son, 2017, p. 367).

[357] Nous considérons le terme d'« échanges » comme synonyme de celui de *discussion*, employé par les deux auteurs.

lu, qui leur permettront d'internaliser les compétences nécessaires et transférables à la compréhension de textes futurs ; d'un point de vue *dialogique* enfin, les tensions et les conflits nés de la juxtaposition des différentes perspectives et voix aident les élèves à structurer leurs discours sur leur compréhension, donc *in fine* leur compréhension en elle-même.

Dans cette perspective, Wilkinson et Son (2017, p. 369) rappellent, notamment sur la base d'une revue de questions menée par leurs soins (cf. Murphy, Wilkinson *et al*., 2009), que les recherches expérimentales menées sur les liens entre compréhension et discussion ont privilégié trois orientations possibles pour modéliser, au sein des dispositifs d'enseignement proposés, le degré de contrôle exercé par l'enseignant·e ou les élèves[358] ainsi que la place réservée au texte lors des échanges entre élèves Une première orientation est qualifiée d'« esthétique » [359] : elle regroupe tous les dispositifs expérimentaux d'enseignement de la compréhension centrés sur les réactions des lecteurs vis-à-vis du texte ; les échanges accordent la priorité aux réponses spontanées et affectives des élèves en lien avec leur expérience du monde et des textes en général. Une seconde orientation qualifiée d'« efférente » met l'accent sur le texte avec des discussions visant au premier chef la recherche d'informations. Une troisième orientation « critico-analytique » privilégie « une réaction plus objective et critique » de la part des élèves car les échanges se fondent sur un « questionnement ou une enquête sur le texte pour rechercher les arguments, les hypothèses, les visions du monde ou les croyances sous-jacents [360]» (*Ibid*., p. 370 ; notre traduction). La place réservée au texte n'est donc pas la même en fonction de l'orientation choisie pour le dispositif d'enseignement, ce qui va de pair avec la place respective occupée respectivement par l'enseignant·e et les élèves au cours des discussions, précisent également Wilkinson et Son. Les discussions basées sur les réactions affectives des élèves sont celles en effet où ces derniers exercent le plus grand degré de contrôle ; à l'inverse, les discussions orientées par la recherche d'informations dans le cadre d'une approche efférente se singularisent par un degré de contrôle plus important de la part de l'enseignant·e ; les discussions relevant d'une approche critico-analytique montrent, quant à elles, un degré de contrôle équivalent pour l'enseignant·e et les élèves : l'enseignant·e choisit le texte et son thème mais les élèves disposent d'une autorité interprétative considérable et peuvent intervenir dans la régulation des tours de parole.

Wilkinson et Son (*Ibid*., p. 371) expliquent que leur proposition de dispositif dialogique d'enseignement de la compréhension s'inscrit dans la dernière orientation présentée plus haut

[358] Les auteurs définissent ainsi le degré de contrôle exercé par enseignant·e : « The degree of control exerted by the teacher *versus* the students depends on who has control of the topic of discussion, who has interpretive authority, who controls the turns, and who chooses the text ». « Le degré de contrôle exercé par l'enseignant *versus* celui exercé par les élèves dépend de celui qui contrôle le thème de la discussion, possède l'autorité interprétative, régule les tours de parole et choisit le texte » (Wilkinson et Son, 2017, p. 369, notre traduction).

[359] « The dominant stance toward the text depends largely on the teacher's goals for the discussion and can be categorized in terms of an **aesthetic**, **efferent**, or **critical-analytic** stance » (Wilkinson et Son, 2017, p. 369, souligné par nous).

[360] « Critical-analytic stance refers to a more objective, critical response in which the discussion gives prominence to interrogating or querying the text in search of the underlying arguments, assumptions, worldviews, or beliefs »(Wilkinson et Son, 2017, p. 370).

car la démarche « critico-analytique » leur semble la plus à même d'amener les élèves à s'engager dans un réel effort d'argumentation dans une perspective dialogique. Toutes les discussions à propos des textes ne se valent pas en effet, comme Wilkinson et Son tiennent à le rappeler, conformément aux résultats de leur méta-analyse de 2009 : une prise de parole plus substantielle par les élèves ne se traduit pas forcément par une compréhension accrue de leur part. Les deux chercheurs recommandent donc aux enseignant·e·s de ne pas oublier que le travail à l'oral ne constitue qu'un moyen, pas une fin en soi (Murphy, Wilkinson *et al.*, 2009, p. 761[361]). Nous retrouvons là une critique similaire à celle qui est adressée à l'enseignement des stratégies de compréhension, comme nous l'avons vu précédemment. Les recherches françaises qui accordent également une grande place aux échanges oraux pour soutenir l'enseignement de la compréhension abondent elles aussi dans ce sens : Bianco (2016, p. 50) souligne combien la qualité et le contenu des échanges doivent l'emporter, tandis que Goigoux et Cèbe (2013, p. 2) précisent que l'enseignant·e doit suffisamment réguler les débats afin d'éviter que les élèves ne « perdent leur temps en bavardage lors de débats interprétatifs prématurés à propos de textes que personne ne leur a appris à comprendre ».

Nous avons beaucoup insisté sur « l'approche dialogique » formalisée par Wilkinson et Son car nous pensons qu'elle représente effectivement un véritable « tournant » (*turn*) dans la vision psycho-cognitive de l'enseignement de la compréhension, tournant encore peu pris en compte par les recherches et recommandations institutionnelles françaises. Or, la démarche « critico-analytique » proposée plus précisément par ces deux chercheurs n'est pas sans faire écho à celle mise en avant par plusieurs didacticien·ne·s de la littérature comme à celle évoquée par M. Fabre en lien avec le paradigme de l'apprentissage par problématisation. Autrement dit, le « dialogic turn » nous semble riche de possibles pour penser un modèle didactique unifié de la compréhension-interprétation, comme nous le montrerons dans la suite de notre réflexion.

4.6.Importance des questions posées aux élèves

De nombreux autres chercheurs anglo-saxons auxquels nous avons déjà fait référence s'accordent également à reconnaitre l'efficacité des dispositifs d'enseignement de la compréhension quand ils sont basés sur des questions de haut niveau posées aux élèves, ces dernières leur permettant de s'engager dans la construction d'une représentation mentale approfondie (Duke *et al*., 2011, p. 72). Mais qu'appelle-t-on des questions « de haut niveau » ? Pour Duke, ce sont des questions qui vont amener les élèves à repérer les ruptures de compréhension et à les « réparer » en argumentant leurs points de vue[362]. Les questions les plus essentielles à poser aux élèves concernent alors la recherche des liens de causalité entre les différents évènements racontés, comme le proposent sans surprise van den Broek et d'autres de

[361] « What this extensive analyse reminded us was that talk is a means and not an end » (Murphy, Wilkinson *et al.*, 2009, p. 761).
[362] « […] higher comprehension may have resulted from the challenges of explaining oneself to others or the collaborative effort to repair breakdowns in comprehension » (Duke *et al*., 2011, p. 72).

ses collègues (van den Broek *et al*., 2001, p. 522 ; van den Broek, Kendeou *et al*., 2011, p. 261 ; McNamara, Ozuru *et al*., 2007, p. 476), puisque, pour l'ensemble de ces chercheur·se·s, l'activité de compréhension est par nature une activité basée sur la recherche de cohérence et d'explication (en lien avec les théories constructionniste et d'indexage d'évènements). Les questions qui attirent l'attention des élèves sur les informations textuelles nécessaires à la réalisation d'inférences causales peuvent être posées dès l'école maternelle, recommande même ce collectif de chercheur·se·s (Kendeou, van den Broek *et al*., 2007, p. 39).

Poser de telles questions au cours de la lecture et à la fin de celle-ci aide véritablement les élèves, même les tout-petits de deux-trois ans comme le confirment les résultats d'une étude expérimentale menée auprès de ce public (van den Broek, Kendeou *et al*., 2011, p. 264). La recherche française *Lire et écrire* pilotée par Goigoux (2015, p. 354) met en évidence des résultats similaires. C'est en effet l'ensemble des tâches orales[363], basées sur des questions permettant d'engager des débats pour anticiper ou négocier le sens du texte, qui font le plus progresser les élèves dans le domaine de la compréhension entendue, quelles que soient leurs performances initiales lors des prétests réalisés au début de CP. Or, ces tâches sont très peu présentes dans les classes (*Ibid*., p. 399 ; Bishop *et al*., 2017, paragr. 3), huit minutes en moyenne par semaine sur l'ensemble des classes pour celles qui sont consacrées à la réalisation d'inférences (C6) et à la négociation de son interprétation (C7).

Poser des questions de haut niveau afin d'engager les élèves dans de véritables échanges argumentatifs n'a de sens que si ce questionnement prend place au cœur de situations de lecture susceptibles de les motiver. Palincsar et Schutz (2011, p. 88-89) invitent les enseignant·e·s à travailler la compréhension à partir de réseaux de lecture, les liens intertextuels que les textes entretiennent les uns avec les autres permettant non seulement aux élèves de disposer des connaissances pour les interpréter mais également de bénéficier de ressources argumentatives lors des débats. Duke et ses confrères (2011, p. 60-62) soulignent quant à eux que l'enseignement de la compréhension ne peut pas se fixer pour unique finalité le développement d'habiletés cognitives chez les élèves : il ne faut surtout pas laisser de côté « l'envie » et « le frisson »[364] ! C'est pourquoi ils conseillent aux enseignant·e·s de travailler la compréhension à l'aide de textes authentiques qui ne concernent pas uniquement la sphère scolaire (Duke et Martin, 2015, p. 213).

[363] Dans le référentiel proposé dans l'enquête, il s'agit des tâches C1 à C7 ; se reporter au *Rapport Ifé* (p. 226) ou à notre propre présentation supra.

[364] Les auteurs soulignent leur recommandation didactique à l'aide d'une paronomase avec l'emploi des termes *will* (« envie »), *thrill* (« frisson ») et *skill* (« habileté ») que nous ne sommes pas parvenue à traduire de manière aussi poétique : « This and other research lead us to think that we must be concerned with the **will** and **thrill**, not just the **skill** of comprehension » (Duke *et al*., 2011, p. 62, souligné par nous).

5. Éléments de synthèse

Puisque la compréhension est intrinsèquement une activité située, dépendante des particularités du texte, du lecteur et des circonstances dans lesquelles il se trouve, les élèves ne sont pas tous capables des mêmes performances au même moment. L'enseignement de la compréhension nécessite donc un ajustement des tâches proposées au regard des difficultés rencontrées par les élèves, mais sous certaines conditions, ce que nous allons mettre en évidence pour conclure notre chapitre VI.

5.1.1. Adapter les tâches de compréhension sous certaines conditions

Goigoux et Cèbe (2011, p. 46 *et sq.*) insistent sur la nécessité de proposer des scénarios didactiques stables (en termes de déroulement des séances, de choix des activités ainsi que des modalités d'aide et de guidage) afin de ne pas déstabiliser les enfants les moins performants et de les obliger de fait à requérir immédiatement l'aide de l'enseignant·e : se sentir en sécurité cognitive est en effet une condition préalable pour que ces élèves s'autorisent à se centrer seuls sur les procédures à mobiliser et à réguler pour comprendre un texte. Goigoux et Cèbe (2007, p. 194) mettent également en garde les enseignant·e·s qui portent une attention particulière aux élèves en difficulté contre deux écueils majeurs : celui du surajustement (c'est-à-dire une simplification outrancière des tâches proposées aux faibles lecteurs) ou celui de la dispense pure et simple de l'activité de compréhension autonome, systématiquement remplacée par des échanges oraux. Ainsi, précisent Goigoux et Cèbe (*Ibid.*), afin d'épargner aux élèves le découragement que provoqueraient de nouveaux échecs, certains professeurs reconduisent, avec les plus faibles lecteurs au début du cycle 3, les choix de leurs collègues du cycle 2 en privilégiant les questions littérales, plus faciles, au détriment des questions inférentielles, renforçant à leur insu les difficultés à traiter l'implicite du texte.

Or, comme l'explique C. Viriot-Goeldel (2017, paragr. 3 et 4), sur la base des résultats de l'enquête *Lire et écrire*, les élèves les plus faibles n'ont pas nécessairement besoin de plus d'étayage dans toutes les tâches de lecture-écriture de manière indifférenciée, mais seulement dans certaines tâches qui font la différence : ils ont notamment besoin, plus que les autres, d'être scolarisés dans un environnement qui les acculture à l'écrit, plus particulièrement par la lecture d'histoires, comme le mentionnent également Cain et Oakhill dans des articles que nous avons déjà cités. S'il convient donc d'augmenter le temps d'engagement des élèves dans les tâches de lecture-écriture, dans et hors de la classe, il faut veiller toutefois à ce que le « plus » ne devienne pas un « trop » car la recherche Ifé met en évidence que, au-delà d'un certain seuil, les durées supplémentaires d'enseignement ne produisent plus d'augmentation des performances, notamment dans le cas de la compréhension.

Une fois ces précautions en tête, il semble possible de différencier les tâches de compréhension en ne proposant pas systématiquement les mêmes textes à tous les élèves. McNamara, Graesser et Louwerse (2012, p. 92 *et sq.*), forts des résultats d'une recherche

antérieure menée en 1996 par McNamara et Kintsch notamment, expliquent que les jeunes lecteurs, en fonction de leurs compétences respectives, ne tirent pas avantage des mêmes textes : les textes fortement cohésifs profitent aux élèves qui ont peu de connaissances sur le thème du texte en cours de lecture ; à l'inverse, ceux qui possèdent des connaissances pâtissent de textes trop cohésifs, car ces derniers ne leur permettent pas de prendre une part active dans la construction d'une représentation mentale cohérente. Comme le précisent McNamara *et al.* (1996, p. 5), la compréhension d'un texte est en effet toujours plus approfondie si le lecteur réalise des inférences extratextuelles pour établir lui-même la macrostructure du texte : « en situation d'enseignement, […] il faut [donc] adapter le niveau de cohérence du texte aux connaissances des élèves afin que la lecture soit suffisamment stimulante pour les inciter à se montrer actif mais pas trop difficile pour ne pas mettre en péril la compréhension[365] » (*Ibid.*, p. 26, notre traduction).

La coopération entre pairs constitue également une voie possible pour venir en aide aux jeunes compreneurs en difficultés comme le conseillent plusieurs recherches anglo-saxonnes. N. Yuill (2007, p. 335), à l'occasion de ses recherches sur la compréhension des jeux de mots à l'école primaire, explique ce que les enfants aux compétences différentes peuvent s'apporter mutuellement lors d'une tâche de compréhension : ceux qui ont mieux compris le texte peuvent expliquer aux autres comment ils s'y sont pris pour construire une représentation mentale cohérente. Toutefois, N. Yuill précise que les écarts de performances entre les élèves ne doivent pas être trop importants. O'Reilly et Sabatini (2013, p. 29-30) font même de la collaboration entre pairs une compétence inhérente à la réussite de la compréhension d'un texte : ces deux chercheurs pensent en effet « qu'il ne suffit plus au XXI^{e} de comprendre seul ce que l'on lit ; il faut également être en mesure d'interagir avec les autres en partageant ce que l'on a compris »[366] (notre traduction). O'Reilly et Sabatini proposent d'ailleurs d'introduire cette dimension sociale dans toute évaluation des compétences de compréhension d'un individu.

5.1.2. Renouveler les pratiques d'évaluation de la compréhension

Ajuster son enseignement de la compréhension aux réels besoins des élèves nécessite d'évaluer au plus près leurs compétences effectives dans ce domaine. Mais, au regard de la diversité et de la complexité des processus qu'elle sous-tend, évaluer l'activité de compréhension de manière rigoureuse et adéquate constitue une tâche véritablement redoutable[367], expliquent Cain et Oakhill (2012, p. 59). Les chercheurs anglo-saxons et français

[365] « With respect to educational applications, our findings suggest an approach in which the coherence level of the text is adjusted to the student's level of knowledge, such that reading becomes challenging enough to stimulate active processing, but no too difficult so as to break down comprehension » (McNamara *et al.*, 1996, p. 26).
[366] « In the 21st century economy, it is not sufficient to simply understand what one reads in isolation, but also to know how to interact and communicate to others » (O'Reilly et Sabatini, 2013, p. 30).
[367] « The development of thorough and adequate assessment of reading comprehension looks to be a formidable task » (Cain et Oakhill, 2012, p. 59).

appellent en effet de leurs vœux un renouvèlement des pratiques évaluatives dans ce domaine tant ces dernières demeurent inadaptées à saisir les compétences réelles des élèves.

L'évaluation telle qu'elle est pratiquée encore aujourd'hui reste focalisée sur le produit et non sur les processus réellement mis en œuvre (cf. McNamara et Kendeou, 2011 ; Sabatini *et al*., 2013, p. 1). Or, il est nécessaire de distinguer les deux si l'on veut repérer avec précision les réussites et les obstacles réellement rencontrés par les élèves (van den Broek et Espin, 2012, p. 321) ; en effet, la note obtenue par un élève ne renseigne guère sur ses performances ou ses difficultés (cf. McNamara *et al*., 2015). Ces notes sont d'autant moins révélatrices qu'elles sont souvent issues de tests standardisés composés à partir de questions de bas niveau posées sur des extraits de textes indépendants les uns des autres, ce qui n'a rien à voir avec une situation authentique de lecture (Sabatini *et al*., 2014, p. 694-695). Les réponses des élèves sont donc formatées par les questions posées (de nature lexicale et littérale la plupart du temps) et ne disent rien de leur compréhension effective du texte : seule la base de texte produite est mesurée mais aucune information sur la qualité du modèle de situation élaboré n'est disponible (McNamara et Kendeou, 2011, p. 37).

Van den Broek et Espin (2012, p. 320) expliquent qu'en raison de la dimension située et interactive de la compréhension, il est impossible de ne formaliser qu'un seul indicateur de réussite de cette activité, valable quelle que soit la tâche proposée aux élèves. Il faut donc renoncer à des mesures quantitatives, comme les pratiquent les évaluations traditionnelles, pour privilégier au contraire la qualité des représentations mentales construites par les élèves (van den Broek *et al*., 2009, p. 119) : il s'agit donc de s'intéresser aux inférences qu'ils mettent en œuvre pour parvenir à une cohérence d'ensemble du texte lu (McNamara et Kendeou, 2011, p. 39) ainsi que leur sensibilité à la centralité des informations causales (van den Broek *et al*., 2009, p. 119).

Le rappel de récit apparait alors comme une modalité particulièrement propice à l'évaluation de la qualité du modèle de situation élaboré par l'élève : McNamara et Kendeou (2011, p. 39) précisent en effet que, lorsqu'un jeune lecteur reformule une histoire avec ses propres mots, il donne à voir sa représentation mentale du texte, représentation qui est le produit des inférences qu'il a mises en œuvre pour relier les différents évènements entre eux ainsi qu'à ses propres connaissances. D'autres modalités évaluatives, à moduler en fonction de l'âge des enfants, sont également recommandées par ces deux chercheuses (*Ibid*.) telles que le résumé, l'auto-explication, les questions de haut niveau appelant à résoudre des problèmes et la rédaction d'argumentations. De leur côté, van den Broek et ses collègues (2005, p. 123-124) conseillent d'évaluer la compréhension des élèves dès l'école maternelle en prenant appui sur leur rappel d'histoires entendues ou vues afin de repérer de manière précoce les difficultés rencontrées puisqu'il a été montré scientifiquement que le niveau des compétences inférentielles et stratégiques mesurées dès quatre ans est fortement prédictif des habiletés futures de compréhension.

5.1.3. Nécessité d'un enseignement de la compréhension adossé aux résultats de la recherche et à la formation continuée des enseignant·e·s

Les avis des chercheurs anglo-saxons concernant l'enseignement de la compréhension semblent unanimes : malgré des décennies de recherches dans ce domaine, les pratiques des enseignant·e·s évoluent peu, tant il est difficile notamment de les accompagner et de les former (Palincsar *et al*., 2007, p. 441-442 ; Duke et al., 2011, p. 82 ; Wilkinson et Son, 2017, p. 336-337). McNamara et Kendeou (2011, p. 34) mettent ainsi en avant cinq résultats majeurs issus des recherches sur la compréhension dont les enseignant·e·s ne tiennent pas suffisamment compte selon elles : le développement différent des compétences de décodage et de celles de compréhension (n'enseigner que les premières n'assurent en rien la maitrise des secondes) ; la distinction entre produit et processus ; l'importance de disposer des connaissances préalables pour réaliser des inférences élaboratives et construire un modèle de situation approfondi ; l'interdépendance des caractéristiques du texte, de celles du lecteur et de la situation de lecture ; et enfin l'inadéquation des tests traditionnels d'évaluation.

Prendre en compte ces résultats nécessite une véritable révolution didactique alors que les enseignant·e·s semblent en attente de « recettes » qui pourraient être appliquées quel que soit le contexte de classe (Palincsar *et al*., 2007, p. 444). Les représentations des enseignant·e·s paraissent aussi entrer en ligne de compte dans leurs résistances à modifier leurs pratiques. Goigoux (2015, p. 401) s'interroge ainsi sur les facteurs explicatifs du manque d'enseignement de la compréhension au cycle 2. Les effets d'un tel enseignement de la compréhension sont-ils jugés par les enseignant·e·s comme moins spectaculaires ou gratifiants à court terme que ceux de l'enseignement du code ? demande-t-il. Manquent-ils également d'outils didactiques capables de les aider ? Goigoux et ses collègues (Goigoux et Cèbe, 2007, p. 193-194 ; Bishop *et al*., 2015, paragr. 58-61) retiennent deux raisons principales au manque d'enseignement de la compréhension que l'enquête Ifé a mis à jour : la première est que cette dernière ne serait pas encore appréhendée par les maitres comme devant faire l'objet d'un apprentissage particulier sans doute parce que les démarches didactiques pour atteindre ce but sont encore mal connues et jugées comme chronophages ; la seconde est sans doute liée à cette vision étapiste de l'enseignement de la lecture liée à une conception simplifiée du « modèle simple de la lecture ».

Or, comme l'a montré l'ensemble des recherches que nous avons mentionnées, un tel pari d'un apprentissage implicite de la compréhension qui se ferait seulement par l'usage et le temps est particulièrement pernicieux, en particulier pour les élèves les plus modestes, qui sont rarement familiarisés en dehors de l'école à la réalisation d'inférences de haut niveau. Le besoin de formation continuée et accompagnée des enseignant·e·s est donc plus urgent que jamais, soulignent Kucan, Hapgood et Palincsar (2011, p. 78). Pour ce faire, cette équipe a ainsi mis en œuvre des scénarios de formation pour aider les maitres à analyser en amont les textes, à en repérer les difficultés potentielles et à mettre en œuvre les gestes professionnels les plus adéquats pour mener des débats de haut niveau en classe au plus près des réactions des élèves.

À l'issue de notre chapitre VI
Liens entre compréhension et interprétation dans les propositions didactiques issues de la psychologie cognitive

Kinstch, Graesser ou Zwaan, dont les recherches fondent toujours les propositions didactiques récentes en matière d'enseignement-apprentissage de la compréhension, en particulier à l'école primaire pour la France, reconnaissent la dimension interprétative de la compréhension mais sans définir précisément celle-ci (cf. notre chapitre V).
Les recherches postérieures, menées par leurs collaborateurs directs ou indirects et étudiées dans notre chapitre VI, précisent davantage cette dimension interprétative :
- Comprendre un texte consiste pour le lecteur, expert ou apprenti, à **construire un modèle de la situation décrite en accord avec ses buts de lecture, le contexte dans lequel il se trouve et les normes de cohérence et de pertinence** qu'il s'est fixées en conséquence.
- Une telle construction aboutit à une **représentation mentale comportant différents « niveaux »** :

- ✓ Un « niveau 1 », commun à tous les lecteurs, dans la mesure où ceux-ci réalisent des inférences intra et extratextuelles en prenant appui sur la base textuelle ainsi que des connaissances socioculturelles et littéraires partagées (en lien avec le genre du texte notamment). **Si le lecteur parvient à ce niveau 1, on peut dire qu'il a compris le texte lu.**
- ✓ Un « niveau 2 », lié aux caractéristiques propres du lecteur Plusieurs chercheur·se·s (Sabatini et O'Reilly, van den Broek et Espin, McNamara ou A. King par ex.) considèrent que **ce second niveau reflète la dimension nécessairement interprétative et singulière de toute compréhension**, l'articulation des niveaux 1 et 2 devant être pensée dans une sorte de *continuum* dépendant de l'interaction entre le texte, chaque lecteur et le contexte dans lequel ce dernier se trouve.

Sur la base de ces travaux, nous proposons d'utiliser les verbes « comprendre » et « interpréter » en les solidarisant par un trait d'union pour modéliser les propositions théoriques et didactiques issues de la psychologie cognitive sous forme d'un « losange de problématisation » (cf. *infra*) : nous tenons à souligner ainsi combien les activités de compréhension et d'interprétation peuvent être considérées comme interdépendantes. En effet que ce soit sur un mode de complémentarité, ou de successivité, les chercheur·se·s convoqué·e·s dans nos chapitres V et VI ne considèrent jamais les relations entre compréhension et interprétation sur un mode d'exclusion ou de hiérarchie.

C'est pourquoi **on peut s'étonner d'un retour d'une conception « étapiste » de l'enseignement de la compréhension à l'école primaire** où l'apprentissage des inférences élaboratives – c'est-à-dire des inférences à l'origine de la dimension interprétative du modèle mental de situation construit par le lecteur et nécessaires pour évaluer un texte comme pour enrichir ses propres connaissance (cf. Sabatini et O'Reilly) – soit repoussé à la fin du cycle 3, voire au-delà. Or, même les jeunes enfants sont capables, comme le montrent les recherches parcourues, de réaliser de telles inférences, grâce à l'étayage de l'enseignant·e et de leurs pairs (cf. Oakhill et Cain).
C'est la **lecture de textes intégraux**, à même de susciter la motivation des élèves, qui semble la plus propice à un **enseignement précoce, dialogique et multi-intégré des stratégies de compréhension** afin d'apprendre :
- à mettre en œuvre **des stratégies inférentielles diversifiées au service de la construction du sens** du texte (et non l'inverse) ;
- à **réguler sa compréhension et son interprétation** en fonction de ses buts de lecture.

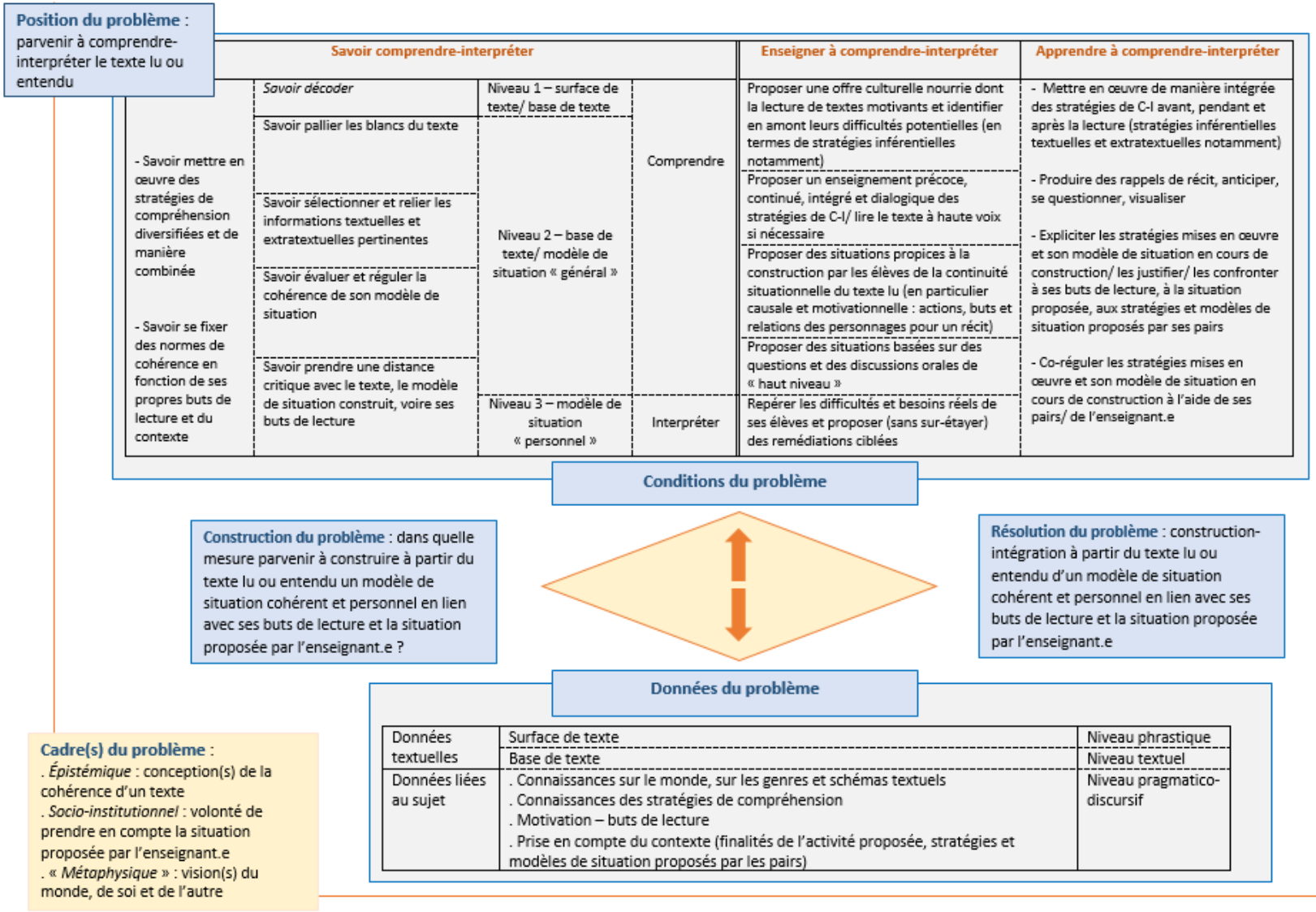
6. Conclusion d'ensemble de la deuxième grande partie

Revenons à la formulation de notre hypothèse 1 que la grande partie II de notre thèse avait pour but de mettre au travail :

> Le modèle didactique de l'enseignement de la compréhension, issu des travaux anglo-saxons en psychologie cognitive, même s'il aboutit de fait à des propositions différentes de la part des recherches françaises relevant de ce champ, permet de définir pour l'école primaire un ensemble de savoirs et de conditions de leur enseignabilité, relatifs à la lecture de tout texte (qu'il s'agisse de la lecture d'un texte littéraire ou non littéraire)

Afin de montrer dans quelle mesure nous pensons cette première hypothèse validée, nous nous proposons de compléter le premier « losange de problématisation », que nous avions formalisé à l'issue de notre chapitre V, en modélisant plus avant les savoirs en jeu dans l'activité de compréhension tels que les envisagent les recherches didactiques émanant de la psychologie cognitive, évoquées dans ce chapitre VI.

Figure 11 - Schématisation d'un espace-problème possible de l'enseignement de la compréhension-interprétation d'après les théories psycho-cognitives examinées dans les chap. V et VI



Rappelons que nous nous sommes fixée, dès l'énoncé de notre problématique, le paradigme de la problématisation et de son apprentissage comme cadre épistémologique et heuristique pour étayer notre projet doctoral de proposition d'un modèle didactique unifié de la compréhension-interprétation des textes littéraires à destination de l'école primaire. Puisqu'il s'agit dans cette perspective de chercher à solidariser les contenus d'enseignement-apprentissage proposés respectivement par le(s) « modèle(s) de la compréhension » et le(s) « modèle(s) de la lecture littéraire », il nous est apparu également opportun de « faciliter » méthodologiquement cette solidarisation en formalisant chacun de ces modèles, après leur étude approfondie, à partir d'une matrice conceptuelle commune.

Ainsi, sur un axe horizontal (une des deux dimensions de la problématisation), en lien avec l'ensemble des recherches affiliées à la psychologie cognitive et recensées dans cette deuxième grande partie, nous avons défini l'activité de compréhension telle qu'elle peut s'enseigner et s'apprendre en classe comme consistant d'abord à *poser* la lecture du texte retenu comme problème, puis à *construire* et *résoudre* ce problème en parvenant à construire à partir du texte lu ou entendu un modèle de situation cohérent et personnel en lien avec ses buts de lecture et la situation proposée par l'enseignant·e. Sur un axe vertical, là où se joue la co-construction des *données* et des *conditions* du problème, nous avons fait le choix de synthétiser sous forme de deux tableaux :

-ce que le jeune lecteur doit prendre en compte pour « donner matière » à son activité de compréhension (cf. tableau inférieur) ; il s'agit certes des données textuelles qui vont constituer la base de la construction de son modèle de situation (*i. e.* la surface de texte et la base de texte), mais aussi et surtout des données extratextuelles qu'il va devoir convoquer à partir de sa motivation, ses buts de lecture et ses connaissances (sur le monde, l'univers des textes, les stratégies requises pour comprendre un texte dans une situation scolaire) pour combler ce que le texte ne dit pas explicitement ;

- ce que le jeune lecteur doit réaliser pour « mettre en forme ces données » (*i. e.* les construire et les mettre en relation). Il s'agit pour lui de mettre en œuvre l'ensemble des compétences, des savoirs[368], qu'un lecteur expert a quasiment automatisés, tels que nous les avions déjà formalisés infra (cf. Figure 10 intitulée « Schématisation des compétences impliquées dans l'activité de compréhension d'un lecteur expert) ; nous les avons rassemblés à l'aide de formulations plus « ramassées » dans les deux premières colonnes de gauche de notre tableau supérieur sous l'appellation « savoir comprendre-interpréter ». Cependant, le jeune lecteur, non expert par définition, ne peut pas mettre en œuvre seul ces savoirs, mais doit pour la plupart les construire également grâce à l'étayage de l'enseignant·e et de ses pairs, ce que nous avons formalisé dans les deux dernières colonnes de droite de notre tableau supérieur sous les appellations « enseigner à comprendre-interpréter » et « apprendre à comprendre-

[368] Nous avons fait le choix dans notre tableau supérieur de mettre en italiques le « savoir décoder » car il s'agit d'une compétence dont le manque de maitrise à l'école primaire peut être « contourné » dans le cadre de l'apprentissage de la compréhension grâce à la lecture à haute voix de l'enseignant·e comme nous l'avons évoqué dans notre chapitre VI.

interpréter ». Le contenu de ces deux colonnes correspond à notre synthèse des principes d'enseignement-apprentissage que nous avons mis en exergue dans notre chapitre VI en prenant appui sur les recherches des deuxième et troisième générations des collaborateurs directs ou indirects de Kintsch, Graesser et Zwaan (Cain et Oakhill, Kendeou, McNamara, van den Broek, Murphy et Wilkinson, etc.). Ces principes correspondent à un enseignement-apprentissage de la compréhension que nous avons qualifié de précoce, continué, intégré et dialogique. Notons que ceux-ci, s'ils rejoignent ceux que défendent R. Goigoux et ses collaborateurs, ne sont pas en revanche ceux qui sont mis en avant par M. Bianco *et al.*, en particulier en contexte institutionnel.

Si nous revenons à la formulation de notre première hypothèse de recherche, nous avions postulé que le « modèle didactique de la compréhension » permet de définir pour l'école primaire un ensemble homogène de savoirs et de conditions de leur enseignabilité, relatifs à la lecture de tout texte, que ce dernier soit littéraire ou non. Or, les contenus de notre proposition de schématisation de ce modèle semblent faire davantage référence à la compréhension-interprétation de textes littéraires et, qui plus est, de *récits* de nature littéraire. Même si les chercheurs auxquels nous nous sommes référée dans cette deuxième grande partie insistent en effet sur la nécessaire prise en compte de l'appartenance générique du texte lu pour s'assurer de la mise en œuvre des stratégies les plus adéquates pour les comprendre, ces derniers considèrent néanmoins que la compréhension fait appel aux mêmes processus quel que soit l'énoncé, oral ou écrit d'ailleurs : il s'agit dans tous les cas de parvenir à s'en construire une représentation mentale cohérente en identifiant les données textuelles et extratextuelles les plus pertinentes à prendre en compte et à relier entre elles en fonction du contexte et de ses buts de lecture. Si certaines stratégies peuvent être spécifiques à la nature du texte lu, les stratégies générales restent identiques. C'est pourquoi, bien que nous centrions davantage notre schématisation du modèle didactique de la compréhension sur les données et les conditions en jeu dans les situations scolaires où les élèves lisent des récits à visée littéraire, nous pensons cependant que notre proposition correspond bien à une validation possible de notre première hypothèse de recherche, quel que soit le genre du texte lu. Elle nécessiterait seulement quelques ajustements pour permettre de modéliser plus précisément les processus impliqués dans la compréhension d'un texte documentaire ou scientifique par exemple.

Rappelons-le, il n'est pas possible de problématiser sans un cadre délimitant la double dimension de cette activité. Ce cadre est nécessairement « feuilleté » selon M. Fabre et C. Orange (cf. chapitres III et IV). En accord avec notre lecture des recherches dans le domaine de la psychologie cognitive, nous avons donc retenu comme dimension *épistémique* de ce cadre, pour notre schématisation du modèle de la compréhension, la manière dont le lecteur se représente la cohérence d'un texte ; la dimension *socio-institutionnelle* renvoie quant à elle aux spécificités de la forme scolaire ; enfin, d'un point de vue *métaphysique*, nous faisons l'hypothèse que la continuité situationnelle que le lecteur établit entre les évènements décrits dans le texte est influencée par la manière dont il se représente le monde, soi-même et autrui. Nous pensons que les différences développementales existant entre les lecteurs en fonction de

leur âge (cf. chapitre VI) sont particulièrement perceptibles aux niveaux « épistémique » et « métaphysique ». Ainsi, quand il s'agit de comprendre un récit littéraire, comme l'ont mis en évidence van den Broek et Espin (2012) ou encore M. Brunel et J.-L. Dufays (2015), les enfants n'envisagent pas sa cohérence de la même manière en fonction de leur stade de développement ; de même, les recherches menées par N. Blanc ont montré que les enfants ne disposent pas de la même expérience du monde, de soi et d'autrui : plus ils sont jeunes, plus ils leur est difficile de se référer à des principes explicatifs personnels pour établir et juger les motivations des personnages.

Retour sur la progression argumentative de notre réflexion

Notre projet de thèse consiste à examiner si, et à quelle(s) condition(s), une solidarisation des savoirs en matière de compréhension et d'interprétation des textes littéraires est possible, tels que ces savoirs ont formalisés par différentes recherches didactiques, en lien avec la psychologie cognitive et les théories de la lecture littéraire.
L'examen que nous avons réalisé, dans notre deuxième grande partie, des recherches directement liées à la psychologie cognitive nous a amenée à **anticiper des points de convergence potentiels avec les propositions liées à la didactique de la littérature**, avant même d'avoir étudié celles-ci.

Nous avons ainsi évoqué que :

- ✓ **Le modèle de Kintsch et van Dijk a exercé une influence sur celui de la lecture coopérative proposé par U. Eco**. Ce dernier pense en effet la compréhension comme une activité conduisant à un traitement sémiotique du texte, de nature séquentielle et inférentielle, prenant appui sur la formulation d'hypothèses interprétatives en termes de micro et macropropositions (jusqu'à l'établissement d'un *macrotopic* permettant de faire tenir le texte comme un tout unifié).
- ✓ Kintsch, Graesser et Zwaan semblent **définir les liens entre compréhension et interprétation en termes de complémentarité,** la seconde (envisagée comme processus) contribuant alors à l'accomplissement de la première (envisagée comme produit). C'est également la **position défendue par C. Tauveron pour assoir son modèle de la lecture littéraire.**
- ✓ Les propositions anglo-saxonnes récentes en matière de didactique affiliée à la psychologie cognitive pensent davantage **ces liens en termes de successivité (non hiérarchique), tel que le fait par ex. J.-L. Dufays pour son propre modèle de la lecture littéraire**.
- ✓ L'ensemble des recherches convoquées dans nos chapitres V et VI mettent l'accent sur l'importance des connaissances du lecteur (en termes de genre textuel ou de personnage notamment) et des buts que se fixe le lecteur pour réguler sa compréhension. **Les théories littéraires de la lecture insistent elles aussi, comme nous le verrons, sur ces connaissances et ces buts.**

Nous reviendrons sur ces points dans notre grande partie III à suivre qui va nous conduire à identifier d'autres points de convergence entre psychologie cognitive et littérature.

Nous avons néanmoins commencé à évoquer un point de « fracture » entre les principes défendus par ces deux disciplines et les didactiques qui en sont issues :

- ✓ Les chercheur·se·s psycho-cognitivistes semblent penser que ce sont les structures du texte qui imposent au lecteur un type particulier de stratégies inférentielles (on ne lirait pas un texte littéraire comme on lirait un texte documentaire). Cette position reste en grande partie partagée par l'herméneutique et la sémiotique de la réception (Gadamer, Jauss, Ricoeur, Eco) et des didacticien·ne·s comme C. Tauveron ou M. Fabre, comme nous allons le montrer dans la suite de notre thèse. Aussi, dans le « dialogue » engagé entre le lecteur et le texte, le texte aurait-il le premier et le dernier mot dans une certaine mesure ; du moins aurait-il la main sur le sens qu'on cherche à lui prêter.
- ✓ D'autres recherches liées à la didactique de la littérature, comme celles de J.-L. Dufays ou de G. Langlade, pensent la relation entre texte et lecteur, d'abord à partir des *modalisations* (Dufays) ou des *projections imageantes* (Langlade) réalisées par ce dernier. **Une lecture littéraire est donc nécessairement « projective » (nous reviendrons sur ce terme), sans que celle-ci ne soit considérée comme un « obstacle ».** Nous verrons que ces positions didactiques font écho à des recherches dans le domaine de la critique littéraire, comme celles d'Y. Citton, S. Rabau ou M. Macé.

TROISIÈME PARTIE : La compréhension-interprétation et son enseignement envisagés sous l'angle des théories philosophiques et littéraires de la réception

Notre enquête doctorale vise à formaliser, à partir du paradigme de la problématisation, un modèle didactique de la lecture littéraire à destination de l'école primaire, à même de proposer un corps homogène de savoirs en matière de compréhension et d'interprétation des textes littéraires (ou non), qui tienne compte à la fois des recherches menées dans le domaine de la psychologie cognitive et des recherches menées dans le domaine des théories herméneutiques et littéraires de la réception. Comme nous l'avons évoqué dans notre introduction générale et notre chapitre II, ces savoirs, qu'ils soient pensés au sein de chaque champ scientifique, d'un point de vue strictement « théorique », ou d'un point de vue plus proprement didactique, ne semblent pas constituer à l'heure actuelle un ensemble solidaire. Ce manque de solidarisation entre des savoirs, qui ont été modélisés par deux champs scientifiques distincts, n'a en soi rien de surprenant : nous ne pourrions « reprocher » à des domaines de recherche différents de ne pas partager les mêmes postulats théoriques, ni les mêmes préconisations didactiques.

Néanmoins, comme nous en avons fait l'hypothèse dès l'introduction générale de notre thèse, les définitions de la compréhension et l'interprétation des textes littéraires (ou non littéraires), ainsi que la délimitation épistémologique des conditions d'enseignement-apprentissage de ces deux activités, proposées respectivement par chacun de ces champs scientifiques, présentent bien plus de convergence théorique et didactique, selon nous, que ne le laisse entendre leur « transposition » dans les textes institutionnels, comme dans certains ouvrages à destination des enseignant·e·s. Comme l'a montré notre analyse des programmes scolaires récents concernant l'enseignement de la lecture et de la littérature à l'école primaire française (cf. notre chapitre II), la maitrise technique des stratégies de compréhension y est présentée comme une priorité absolue au regard des recherches psycho-cognitives : si, sous l'influence des théories didactiques de la réception, la possibilité pour les jeunes lecteurs d'apprendre à s'approprier subjectivement le sens des œuvres lues n'est certes pas totalement écartée, ces programmes semblent défendre principalement l'idée qu'il serait possible d'apprendre à comprendre sans apprendre à interpréter, et ce, en prenant appui sur des textes créés *ad hoc*, la fréquentation de la littérature de jeunesse devenant alors principalement affaire de construction d'une culture commune. C'est oublier, selon nous, que la psychologie cognitive s'intéresse aussi à l'interprétation quand il est question de compréhension et que, de leur côté, les théories de la réception ne réduisent pas l'interprétation à une question de subjectivité.

Nous pensons donc que les « frontières », du moins les « oppositions », que dressent les textes institutionnels entre ces deux champs scientifiques, relèvent sans doute davantage de partis-pris idéologiques que de décisions épistémologiquement fondées. L'un et l'autre offrent au contraire, selon nous, de quoi formaliser un modèle de la lecture littéraire qui permettrait

d'envisager de manière complémentaire et solidaire ce que sont la compréhension et l'interprétation et en quoi consiste leur enseignement-apprentissage à l'école primaire. Nous avons donc souhaité parcourir en détail les éléments que la psychologie cognitive et les théories de la réception avancent précisément pour circonscrire ces notions de compréhension et d'interprétation ainsi que les conditions de leur enseignabilité, afin de dresser un modèle didactique à même de penser une telle solidarisation. Nous avons par ailleurs retenu le paradigme de l'apprentissage par problématisation pour élaborer notre projet de modélisation : comme nous l'avons montré à l'issue de notre première grande partie, ce paradigme nous fournit un cadre pour conduire notre enquête grâce à la manière dont ce dernier envisage la construction des savoirs ; nous verrons également dans notre quatrième grande partie comment M. Meyer et M. Fabre ont envisagé la lecture littéraire comme une activité de problématisation.

- ✓ **Vers la construction de nouvelles données à même de faire progresser notre enquête doctorale**

Dans la deuxième grande partie de notre thèse, nous avons pu ainsi mettre en forme un certain nombre de données en lien avec le domaine de la psychologie cognitive à même de nourrir notre entreprise d'un modèle de la lecture littéraire adossé au paradigme de la problématisation. Il s'agit désormais, dans cette troisième grande partie, de construire un certain nombre de nouvelles données, nous permettant d'enrichir nos premiers éléments définitoires relatifs aux notions de compréhension et d'interprétation, à partir des recherches liées aux « théories herméneutiques et littéraires de la réception ». Nous allons revenir à plusieurs reprises dans cette troisième grande partie sur le choix de notre appellation, mais précisons d'ores et déjà qu'elle nous sert à regrouper les différents courants philosophiques et littéraires liés à l'herméneutique du XX^{e} (cf. Gadamer, Ricoeur, Jauss, Iser et Eco) ou à celle du XXI^{e} (cf. les recherches regroupées autour du site *Fabula*) ainsi que les recherches en didactique de la littérature qui s'en sont nourries. Cette nouvelle grande partie suivra le même cheminement argumentatif que celui que nous avons adopté dans la précédente. Nous allons d'abord parcourir de manière exhaustive les éléments proposés par les théories herméneutiques du XX^{e} et du XXI^{e} pour définir les notions de compréhension et d'interprétation, puis nous étudierons la manière dont la didactique de la littérature s'en est emparée pour les reconfigurer, notamment à partir du concept de « lecture littéraire ».

- ✓ **L'herméneutique et la notion d'actualisation**

Comme nous l'avions évoqué dans notre chapitre I, l'herméneutique nait de l'interrogation suivante : comment faire en sorte que le sens d'un texte passé « parle » encore à un destinataire/lecteur contemporain ? C'est pourquoi, dès ses origines, l'herméneutique fait de la compréhension et de l'interprétation une affaire de sens. De l'Antiquité au Moyen-âge, des bibliothécaires d'Alexandrie aux Pères de l'église, les « gardiens » de la lettre homérique ou

biblique se sont en effet demandé comment ils pouvaient assurer à des textes « sacrés », comme l'*Iliade* et l'*Odyssée* ou encore l'*Ancien* et le *Nouveau* Testament, une « actualité » aussi bien sémantique qu'axiologique à même de persuader les foules profanes de leur pertinence – ce, malgré la distance temporelle d'avec leur contexte de production originel. Cette question de l'actualité du sens des textes issus du passé reste première dans la réflexion herméneutique du XX^e^ siècle, même si cette dernière a radicalement évolué et n'est plus pensée comme une discipline technique au service des théologiens, des juristes ou des grammairiens. Gadamer fait même de cette préoccupation le fil conducteur de son ouvrage *Vérité et Méthode*.

Au XXI^e^ siècle, force est de constater que cette préoccupation n'a toujours pas quitté l'horizon des théories littéraires, comme celui de l'enseignement de la littérature. Les enseignant·e·s comme les didacticien·ne·s d'aujourd'hui n'ont de cesse de s'interroger sur les corpus à retenir et les modes de lecture à privilégier au lycée pour que les élèves de ce niveau scolaire trouvent intérêt à la lecture de textes passés qu'ils jugent généralement hors de portée en raison de leur écriture comme de leurs thèmes. Concernant l'enseignement de la littérature à l'université, Y. Citton remet la réflexion de Gadamer sur le métier dans son ouvrage *Lire, interpréter, actualiser*. Puisqu'il existe des présidents convaincus qu'il n'est plus du ressort de l'État et de ses finances de veiller sur le berceau de la Princesse de Clèves[369], il est urgent en effet, selon Y. Citton, de montrer qu'une lecture « actualisante » des œuvres du passé est non seulement possible mais souhaitable car elle fait toujours partie des « dispositifs contemporains de production des richesses » (2007/2017, p. 28).

S'il ne s'agit pas à l'école primaire de lire majoritairement des œuvres du passé, rien ne garantit pour autant que les œuvres contemporaines, issues de la littérature de jeunesse, « parlent » au jeune public. Comme le signalait déjà Gadamer lui-même (1976/1996, p. 269), bien avant les travaux sociologiques de l'équipe ESCOL (cf. notre introduction générale), tout texte fait preuve, aux yeux de son lecteur, d'une radicale étrangeté en raison de son caractère écrit, ce qui rend son sens particulièrement difficile à comprendre-interpréter :

> Le mode d'être de la littérature a quelque chose d'unique et d'incomparable. Il pose un problème spécifique à la transposition en compréhension. **Il n'y a rien qui soit aussi étranger et qui exige autant que la compréhension de l'écrit**. On ne peut même pas comparer cette étrangeté à la rencontre avec des personnes de langue étrangère car le langage du geste et de l'intonation comporte toujours un facteur de compréhension immédiate (Souligné par nous).

[369] Le 23 février 2006, N. Sarkozy, alors ministre de l'intérieur et candidat à l'élection présidentielle, promet devant une assemblée de fonctionnaires « d'en finir avec la pression des concours et des examens ». Il lance alors : « L'autre jour, je m'amusais – on s'amuse comme on peut – à regarder le programme du concours d'attaché d'administration. Un sadique ou un imbécile avait mis dans le programme d'interroger les concurrents sur *La Princesse de Clèves*. Je ne sais pas si cela vous est arrivé de demander à la guichetière ce qu'elle pensait de *La Princesse de Clèves*. Imaginez un peu le spectacle ! ». Y. Citton (2007/2017, p. 27-28 *et sq.*) explique combien les propos de N. Sarkozy l'ont piqué au vif et sont, dans une certaine mesure, à l'origine de son ouvrage *Lire, interpréter, actualiser*.

Comprendre un texte ne peut donc consister, contrairement à ce que pense l'herméneutique d'un Schleiermacher ou d'un Dilthey (cf. notre chapitre I), à retrouver ce que l'auteur a voulu dire quand il l'a écrit car « une activité herméneutique pour laquelle la compréhension signifierait restauration de l'originel ne serait que transmission d'un sens défunt » (Gadamer, *Ibid*., p. 275). Pour Gadamer, comme pour ses « héritiers » directs, comme Jauss ou Ricoeur, ou plus lointains, comme Iser, Eco ou encore un certain nombre de penseurs contemporains de la littérature, le sens d'un texte ne devient vivant pour un lecteur que si sa construction relève d'une activité d'« actualisation » qui fait passer ce sens d'un état virtuel à un sens « présent » : « comprendre par la lecture, ce n'est pas quelque chose de passé, mais *participer à un sens présent* » (*Ibid*., p. 619, souligné par nous), qui n'existe « que par l'acte d'une conscience qui le reçoit » (Iser, 1976, p. 49). Tout texte est en effet foncièrement « un mécanisme paresseux (ou économique) qui vit sur la plus-value de sens qui y est introduite par le destinataire » (Eco, 1985, p. 63). En concevant la lecture comme une activité résolument « productive » (Gadamer, *Ibid*., p. 472), les théories herméneutiques (de nature philosophique, littéraire ou sémiotique) ont par conséquent contribué à donner au lecteur le premier rôle « sur la scène littéraire en associant tout sens à une conscience » (A. Compagnon, 1998, p. 155), lecteur que les théories lansoniennes comme structuralistes avaient mis « hors-jeu » (*Ibid*., p. 149).

Précisons que Gadamer n'emploie pas directement ce terme d'actualisation mais plutôt celui d'« application » (sur lequel nous reviendrons ultérieurement dans cette grande partie), pour désigner ce moment de l'activité herméneutique où le sens du texte *prend sens* dans le monde du lecteur. En revanche, Iser, Jauss et Eco utilisent tous trois, dans leurs ouvrages respectifs, la notion d'actualisation dont Yves Citton fait lui aussi une catégorie majeure tout au long de sa réflexion contemporaine sur la nature de l'activité interprétative. Nous verrons néanmoins dans nos chapitres VII et VIII que cette notion ne recouvre pas exactement les mêmes phénomènes en fonction des auteurs qui y ont recours : pour certains, elle ne concerne que l'actualisation sémantique du texte ; pour d'autres, cette actualisation sémantique se double d'une actualisation de nature « existentielle » et « éthique » (nous préciserons *infra* ce que nous entendons sous le qualificatif d'*existentielle* ou d'*éthique*).

Nous avons fait le choix de nous intéresser particulièrement à ce concept d'actualisation tout au long de cette troisième grande partie de notre thèse car il nous semble que l'évolution de sa définition – des premières théories qui l'ont institué à celles qui, aujourd'hui, y font toujours appel – est corrélative de la propre évolution des modèles didactiques de la lecture littéraire qui s'en sont également beaucoup nourri, comme nous le mettrons en évidence dans notre chapitre IX. Précisons d'ores et déjà que C. Tauveron (1999, 2001) et M. Fabre (1989, 2016, 2019), empruntant tous deux leurs références à U. Eco, envisagent d'abord l'activité interprétative à partir d'une lecture « modèle », qui est prévue stratégiquement par l'*intentio operis* et dont le lecteur doit savoir « prévoir les coups » (Tauveron, 2002, p. 23). Si construire le sens d'un texte consiste bien, d'après ces deux chercheurs, à l'*actualiser*, une telle actualisation n'en demeure pas moins, selon eux, régulée par le texte dont elle doit respecter les

droits si elle veut se garder de toute dérive, de toute « utilisation » (cf. Eco, 1985). Le modèle de la lecture littéraire que propose J.-L. Dufays est sensiblement différent : l'actualisation d'un texte n'est plus considérée seulement comme une construction du sens d'ordre cognitif mais aussi une évaluation du sens construit, évaluation qui relève en tout premier lieu des intérêts et des préférences du lecteur (1994/2010, p. 55).

La dimension axiologique de la lecture n'est pas absente des réflexions menées par C. Tauveron ou M. Fabre (ce dernier en fait même le cœur de sa conception « rhétorique » de la lecture dans son ouvrage *L'enfant et les fables*). Cependant, chez ces deux auteurs, la pertinence des évaluations réalisées par le lecteur dépend du degré de distanciation qu'elles recèlent. Selon J.-L. Dufays, actualiser le texte lu en l'évaluant consiste autant à y projeter ses valeurs qu'à les mettre à distance, aucune de ces deux modalités d'évaluation ne l'emportant sur l'autre. Actualiser le sens d'un texte relève donc d'une activité foncièrement oscillatoire entre adhésion au sens du texte et mise à distance de celui-ci, oscillation que l'enseignement de la lecture littéraire doit nécessairement prendre en compte et promouvoir comme telle, précise J.-L. Dufays dans plusieurs de ses articles ou chapitres (2011, 2013, 2016 par ex.). Comme nous le soulignerons dans notre chapitre IX, cette conception de la lecture littéraire, telle que la défend ce chercheur sur un plan didactique, fait écho à certaines théories contemporaines de la critique littéraire qu'un certain nombre d'auteur·e·s ont fait connaitre notamment via la diffusion de leurs travaux sur le site *Fabula*[370].

- ✓ **Progression argumentative de la troisième grande partie de notre thèse**

La notion d'*actualisation* va donc nous servir de fil conducteur tout au long de notre troisième grande partie. Nous verrons, dans notre chapitre VII, comment les « théories de la réception du XX^e^ » définissent doublement cette notion : elle est conçue à la fois comme construction « sémantique » et construction « existentielle » du sens du texte. Sur son versant « sémantique », cette construction relèverait des activités « traditionnelles » de la compréhension et de l'interprétation ; sur son versant « existentiel », elle concernerait davantage les liens que le lecteur tisse entre le monde du texte et son propre monde grâce à la mise en œuvre d'une *subtilitas applicandi*. S'il s'agit pour l'ensemble de ces théories de penser

[370] *Fabula* est une association de chercheur·se·s s'intéressant à l'articulation entre théorie et histoire littéraires, rassemblés autour d'un site Internet : https://www.fabula.org/. En outre, le site *Fabula* se veut un lieu de ressources et de rencontres destiné aux chercheur·se·s du large domaine des études littéraires. À ce travail de recherche s'ajoutent donc une mission d'information et une activité de publication. Outre les annonces et publications de colloques en ligne, le site privilégie trois autres supports de diffusion de la recherche en « littérature » : la revue *Acta Fabula*, revue en ligne des nouvelles parutions en théorie et critiques littéraires ; la revue *LHT* (*Littérature*, *Histoire* et *Théorie*) dont chaque numéro est consacré à une question thématique ; l'*Atelier de théorie littéraire*, consacré au développement et la mise à l'épreuve de nouvelles propositions méthodologiques. Des auteur·e·s, tel·le·s R. Baroni, Y. Citton, M. Escola, M. Macé, S. Rabau, et auxquel·le·s nous faisons référence dans cette troisième grande partie de notre thèse, publient régulièrement sur ce site. Précisons également que *Fabula* n'hésite pas à faire référence aux recherches récentes en didactique de la lecture littéraire.

les droits du lecteur, nous verrons néanmoins qu'elles privilégient toutes les droits du texte dans la mesure où, selon elles, ce dernier programme la façon dont il souhaite être actualisé.

Notre chapitre VIII nous conduira à examiner comment les « théories de la réception du XXI^e^ » essaient de revivifier cette notion d'actualisation à l'aide d'une « herméneutique fondamentalement sans objet » (Citton, 2007/2017, p. 156) : la relation entre texte et lecteur n'est plus d'abord pensée à partir de l'*intentio operis*, comme c'est le cas dans les théories précédentes, mais à partir de l'*intentio lectoris* – sans pour autant « naturaliser » cette dernière.

Nos chapitres VII et VIII nous donneront également l'occasion de revenir à plusieurs reprises sur les éléments problématiques liés à la définition des notions de compréhension et d'interprétation, tels que nous les avons mis en exergue dans nos deux grandes parties précédentes, en lien avec les principes théoriques et didactiques issus de la psychologie cognitive. Nous formaliserons progressivement l'ensemble de ces éléments pour resserrer notre réflexion dans des tableaux récapitulatifs : une première fois à la fin de notre chapitre VII consacrée aux « théories de la réception du XX^e^ » ; une seconde fois à la toute fin de notre chapitre VIII quand nous aurons achevé notre parcours au sein des « théories de la réception du XXI^e^ ». Tout au long de ces deux chapitres, nous évoquerons déjà brièvement les principes que plusieurs didacticien·ne·s de la lecture littéraire ont retenus de l'ensemble de ces théories de la réception pour formaliser leur modèle respectif.

Dans notre chapitre IX, nous aborderons en particulier deux modèles didactiques de la lecture littéraire : celui qu'a proposé C. Tauveron à destination de l'école primaire et celui qu'a proposé J.-L. Dufays, d'abord à destination du niveau secondaire, mais qui, aujourd'hui, sert de référence également à des recherches didactiques concernant l'école primaire (cf. V. Larrivé, 2017 ; A. Perrin-Doucey, 2018, 2019). Si nous avons retenu le modèle de C. Tauveron, c'est certes parce qu'il concerne le niveau scolaire qui nous intéresse au premier chef, mais c'est également parce que les travaux de cette didacticienne ont contribué à renouveler d'un point de vue didactique les définitions de la compréhension et de l'interprétation, ainsi que les conditions d'enseignement-apprentissage de ces deux activités. Nous nous arrêterons précisément sur ces conditions dans la mesure où notre propre modèle s'en inspire (cf. la quatrième grande partie de notre thèse). Cela ne nous empêchera pas cependant de mettre en évidence les limites que présente, selon nous, la notion de textes « résistants », défendue par la chercheuse pour penser justement la compréhension et l'interprétation. Quant au modèle proposé par J.-L. Dufays, nous mettrons en évidence comment celui-ci, de concert avec les théories de la réception du XX^e^ et du XXI^e^, aide à circonscrire, avec plus de précisions que ne le font les théories psycho-cognitives étudiées dans notre grande partie II, la notion d'« interprétation » grâce à sa mise en tension avec celle d'« appréciation ».

Chapitre VII – La compréhension et l'interprétation selon les théories de la réception au XX^{e} : une *actualisation* du sens, opérée par un lecteur « surveillé » par le texte

Finalités de notre chapitre VII

Notre chapitre VII étudie la manière **dont Gadamer, Ricoeur, Jauss, Iser et Eco** envisagent la relation texte-lecteur. Malgré les différences théoriques bien réelles entre ces différents auteurs, nous commencerons par expliquer pourquoi il nous semble possible de mettre en commun leurs propositions (sans nier leurs singularités).

Nous montrerons ensuite comment les propositions de ces auteurs permettent à l'herméneutique du XX^{e} d'accomplir un véritable changement de paradigme par rapport à son histoire : il s'agit désormais de **penser autant les droits du texte que ceux du lecteur**. Comprendre-interpréter un texte ne consiste plus à découvrir dans le texte un sens unique, celui qu'avait prévu l'auteur.

L'activité herméneutique est bien plutôt décrite comme **une expérience existentielle, de nature éthique** qui transforme le lecteur en lui permettant de (ré)orienter son existence. L'activité herméneutique, en tant que laboratoire où les lecteurs expérimentent des valeurs (selon les mots de Ricoeur), est donc conçue comme une **quête de *sens*, de *direction*s**, permettant d'éclairer ses choix de vie.

Néanmoins, nous mettrons en évidence qu'il ne s'agit pas pour le lecteur d'***utiliser* le texte** (Eco). Si l'activité herméneutique est certes décrite comme une **activité dialogique de nature projective** (le lecteur ne peut actualiser le sens du texte qu'en y projetant ses préjugés et ses questions), les théories de la réception du XX^{e} tiennent cette dimension projective sous bonne garde. La dimension éthique de l'activité herméneutique implique que le lecteur s'ouvre à l'autre du texte en écoutant d'abord ce que celui-ci a à dire. C'est pourquoi nous verrons que l'actualisation « existentielle » du sens d'un texte n'est possible qu'à condition d'actualiser sémantiquement ce dernier de manière rigoureuse et respectueuse de ses droits.

Nous examinerons en particulier les propositions faites par Iser et Eco pour penser cette **actualisation sémantique**, ce qui nous permettra de souligner leurs **similitudes avec celles de la psychologie cognitive** :
- Le lecteur, à partir des blancs du texte, réalise des **inférences**, basées sur ses **connaissances encyclopédiques** ou son **répertoire** de scénarios communs et intertextuels ;
- Ce **travail de coopération** avec le texte pour combler ce qu'il ne dit pas, conduit peu à peu le lecteur, au fil de l'élaboration de micro et des macropropositions (Eco), de synthèses (Iser), à **construire le texte comme un tout unifié** ;
- Le lecteur procède tout au long de la lecture à un certain nombre de retours en arrière afin de **réguler** les inférences et les anticipations de sens réalisées.

Nous serons alors amenée à conclure que les droits du lecteur à pluraliser le sens du texte en fonction de ses préjugés et de sa propre existence sont finalement placés sous **l'autorité des droits du texte**.

Si les théories de la réception du XX^{e} dressent en réalité le **portrait d'un lecteur modèle, en liberté surveillée,** notre chapitre nous permettra néanmoins de mettre en évidence un certain nombre de

pistes que les théories ultérieures, qu'elles soient issues de la critique littéraire ou de la didactique de la littérature, vont continuer à enrichir :
- La compréhension et l'interprétation sont des opérations consacrées à l'actualisation sémantique du texte ; il est donc nécessaire de réhabiliter une troisième dimension de l'activité herméneutique, **l'application** (que l'herméneutique piétiste du XVIII[e] avait mise en avant), comme opération permettant au lecteur de **s'approprier le sens du texte** ;
- L'activité herméneutique est une relation basée sur **un échange de questions-réponses** entre le texte et le lecteur ;
- L'activité herméneutique a pour finalité la **construction de sens partagés ou partageables**, raison pour laquelle il est nécessaire de penser des « limites » à l'interprétation.

Commençons par préciser notre expression de « théories de la réception au XX[e] ». Comme l'explique Dufays (1994/2010, p. 29), les questions relatives à l'*effet* qu'une œuvre produit sur le lecteur ainsi qu'aux conditions de sa *réception* effective deviennent des thèmes majeurs de la théorie littéraire à la fin des années 1970 avec la parution de plusieurs ouvrages importants : *Pour une esthétique de la réception* de Jauss, *L'acte de lecture* d'Iser et *Lector in fabula* d'Eco notamment. Il s'agit en effet pour ces théories de faire « éclater la clôture structurale » (Dufays, *Ibid*.), de fendre cette fermeture du sens sur lui-même formalisée par les théories littéraires précédentes, notamment par Barthes ou Todorov, pour définir la « littérarité ».

Ces « théories de la réception » ne relèvent pas uniquement du champ de la littérature ou de la sémiotique, mais ont partie liée à l'herméneutique philosophique de Gadamer ou de Ricoeur. Ainsi, Jauss s'inscrit explicitement dans l'héritage conceptuel de Gadamer à qui il emprunte notamment les notions d'*application* et d'*horizon*. Ricoeur, de son côté, explique dans son troisième volume de *Temps et récit* que sa propre « phénoménologie et esthétique de la lecture » emprunte nombre de ses arguments à Iser autant qu'à Jauss, sans oublier Gadamer (1985, p. 303 *et sq*.). Eco, dressant une « archéologie » des théories s'intéressant à l'activité interprétative pour contextualiser sa réflexion sur « les limites de l'interprétation », qualifie son propre travail de « sémiotique de l'interprétation » ; selon lui, une telle théorie recherche, tout comme le fait l'esthétique de la réception, « la figure du lecteur que l'œuvre veut constituer » (1992, p. 32). Ses propres préoccupations comme celles de l'esthétique de la réception s'inscrivent donc toutes, comme le précise Eco, dans la lignée de l'herméneutique malgré « leurs filons respectifs » (*Ibid*., p. 23).

Notre formulation « théories de la réception du XX[e] » nous sert par conséquent à désigner l'ensemble de ces auteurs. Nous avons conscience néanmoins de son caractère quelque peu réducteur car « ces diverses théories de la lecture […] sont loin de présenter l'homogénéité que la simultanéité de leur émergence pourrait laisser supposer », prévient Dufays (1994/2010, p. 29.). Même si toutes reconnaissent que le texte est un processus inachevé, en raison des réseaux d'indéterminations qui le caractérisent, ces théories n'envisagent pas de manière identique le rôle que doit jouer le lecteur pour actualiser ce sens incomplet que l'œuvre lui a

confié. Ainsi un premier ensemble de théories – que Dufays réunit sous l'appellation de « théories internes de la lecture ou théories de l'effet » (*Ibid*., p. 33) – considère que c'est le texte qui programme par lui-même la lecture permettant de lever l'indétermination de ses structures. C'est pourquoi ces théories conçoivent le lecteur avant tout comme un « rôle », un « lecteur implicite » (Iser) ou un « lecteur modèle » (Eco), soit une instance abstraite présupposée par ces structures textuelles (cf. Dufays, *Ibid*., p. 35). Au contraire, les « théories externes » ou « théories de la réception », qui composent le second ensemble distingué par Dufays, considèrent le texte comme un pur artefact que le lecteur peut manipuler au gré de ses désirs et de ses compétences ; elles s'intéressent donc à l'activité effective du lecteur empirique, historique, réel (*Ibid*., p. 36).

Néanmoins, ajoute Dufays, y compris pour ce second ensemble de théories (dans lesquelles ce chercheur inclut Jauss), « le lecteur explicite apparait moins comme un individu concret et multiple que comme la figure abstraite d'une pratique dominante de la lecture » (*Ibid*.). Aussi la différence entre « théories de l'effet » et « théories de la réception » n'est-elle pas si nette qu'une approche superficielle pourrait laisser croire, souligne Dufays (*Ibid*., p. 37). Nous nous autorisons donc à regrouper les travaux de Gadamer, Jauss, Iser, Ricoeur et Eco sous une même appellation de « théories de la réception » au regard de cette idée commune qu'ils défendent : le lecteur agit sur le texte tout en étant agi par lui. Nous avons également réuni ces auteurs parce que certains des principes convergents qu'ils mettent en avant demeurent une assise épistémologique pour les théories littéraires du XXI^{e}, comme caution ou comme repoussoir, ce que nous préciserons dans notre chapitre VIII. Par ailleurs, nous n'ignorons pas que ces quatre auteurs ne sont pas les seuls à s'intéresser à la lecture des textes littéraires au XX^{e} siècle mais, si nous avons retenu ceux-là en particulier, c'est en raison de leur influence pérenne sur les modèles didactiques de la lecture littéraire, influence qui ne signifie nullement allégeance, comme nous le mettrons en évidence dans notre chapitre IX.

Nous emploierons également l'expression d'*activité herméneutique* tout au long de ce chapitre VII pour caractériser l'actualisation « sémantique » et « existentielle » qu'opère le lecteur pour donner sens au texte. Nous reviendrons amplement sur les raisons pour lesquelles cette appellation nous semble intéressante. Précisons déjà que nous y voyons en effet un hyperonyme permettant de désigner l'ensemble des opérations qui entrent en jeu lorsqu'un lecteur cherche à actualiser le sens de ce qu'il lit : soit la compréhension et l'interprétation, mais pas seulement. Nous faisons en effet l'hypothèse que postuler une troisième opération constitutive de l'activité herméneutique, comme celui de l'*application* (soit l'*actualisation* proprement dite chez Citton ou l'*appréciation* chez Dufays), permettrait de dénouer les difficultés définitoires relatives aux notions de compréhension et d'interprétation. Cette hypothèse nous servira de base pour penser la solidarisation didactique du modèle psycho-cognitiviste de la compréhension et des modèles de la lecture littéraire via le paradigme de la problématisation, même si nous avons conscience que le qualificatif « herméneutique », fortement connoté, peut renvoyer à des principes dont les théories littéraires du XXI^{e} se sont éloignées (cf. M. Macé, 2015, paragr. 6).

Nous souhaitons apporter une dernière précision concernant la progression argumentative de notre chapitre VII. Nous avons en effet choisi d'ouvrir notre présentation des théories de la réception au XX^e^ en nous intéressant à la dimension « existentielle » de l'actualisation du sens, dimension qui caractérise en grande partie leur « originalité ». Notre décision s'explique pour les raisons suivantes. D'une part, c'est une dimension que les propositions didactiques issues de la psychologie cognitive n'ont pas exploitée – du moins en ce qui concerne l'école primaire française – même si, comme nous l'avons montré dans notre grande partie précédente, certaines recherches menées dans ce champ scientifique soulignent les enjeux anthropologiques et sociaux liés à la maitrise de la compréhension et de l'interprétation. Contrairement à leurs collègues issus de la psychologie cognitive, les didacticien·ne·s de la littérature ont accordé une importance de plus en plus soutenue à cette dimension, dans la lignée de l'herméneutique philosophique et littéraire, notamment pour mettre fin à certaines dérives technicistes dans la manière de concevoir la lecture littéraire et son enseignement. Nous pensons avec eux que cette dimension est incontournable pour penser l'enseignement de la compréhension et de l'interprétation à l'école primaire.

D'autre part, notre choix est proprement « rhétorique ». En effet, après avoir insisté sur la dimension « existentielle » de l'activité herméneutique, telle que l'ont mise en avant les théories de la réception du XX^e^, nous montrerons que ces dernières définissent avant tout cette activité comme une mise à distance de ses préjugés et une recherche de cohérence orchestrée par le texte lui-même. Ainsi, si les théories de la réception du XX^e^ font bien de la dimension existentielle de l'activité herméneutique un de leurs principes fondateurs, cela ne les conduit pas pour autant à accorder aux émotions, aux projections et aux valeurs du lecteur, une place telle que cette dimension subjective puisse venir supplanter la priorité précédemment accordée aux droits du texte par les théories historicistes ou structuralistes. La progression argumentative de notre revue des principes défendus par les théories de réception illustre par conséquent le fait que celles qui ont cours au XX^e^ ne pensent pas encore de manière « radicale » les droits d'*application* du sujet lecteur réel, comme le feront celles du XXI^e^.

1. L'activité herméneutique : un dialogue qui permet d'actualiser le sens de l'œuvre tout en métamorphosant son lecteur

Les théories de la réception du XX^e^ pensent la compréhension-interprétation comme une activité au cours de laquelle, comme l'explique Jauss (1978, p. 270), « le sens se constitue par le jeu d'un dialogue, d'une dialectique intersubjective ». En effet, « pour qu'une œuvre du passé continue d'être agissante » (*Ibid.*), poursuit Jauss,

> Il faut qu'elle suscite l'intérêt, latent ou déterminé, de la postérité qui poursuit sa réception ou en renoue le fil interrompu. […] La question qui se pose ici est de savoir comment s'articulent l'effet et la réception, l'œuvre d'art comme témoin du passé et **la compréhension qui lui rend valeur de présent** (*Ibid*., souligné par nous).

Si le sens d'un texte peut être actualisé selon les théories de la réception, c'est donc parce que le lecteur entre en dialogue avec le texte qu'il cherche à comprendre-interpréter. Aussi Gadamer conçoit-il l'activité herméneutique, dans la lignée de Schleiermacher, d'abord comme une « pratique de la vie ordinaire » (cf. I. Vultur, 2017) qui vise l'entente triadique d'un « je » et d'un « tu », dialoguant au sujet de « quelque chose » :

> Nous partons de la proposition selon laquelle « comprendre veut d'abord dire se comprendre mutuellement, s'entendre ». La compréhension est d'abord un accord (*Einverständnis*). C'est ainsi que la plupart du temps, les hommes se comprennent mutuellement de façon immédiate, à moins qu'ils ne s'expliquent jusqu'à ce qu'ils en viennent à un accord. L'entente (*Verständigung*) est donc toujours une entente « sur » quelque chose. Se comprendre, c'est se comprendre « en » quelque chose. […] Et si l'on peut dire de deux êtres humains qu'ils se comprennent mutuellement, indépendamment d'un tel « ce sur quoi » ou « ce en quoi », ce qu'on veut dire, c'est qu'ils ne se comprennent pas seulement en ceci ou en cela, mais en tout ce qu'il y a d'essentiel aux liens humains (Gadamer, 1976/1996, p. 292).

Selon Iser (1976, p. 48), c'est cet espace dialogique tissé entre texte et lecteur qui fait advenir à l'existence l'œuvre littéraire comme telle. En effet, précise Jauss de son côté (1988/2017, « Introduction »[371]), « la structure dialogique de la compréhension permet de franchir dans la communication littéraire la distance qui nous sépare du texte et d'un autrui devenu étranger ». C'est pourquoi, toujours d'après cet auteur (*Ibid.*), il faut « convaincre non seulement le spécialiste mais aussi l'amateur de belles-lettres que l'herméneutique n'est pas une science hermétique mais un instrument précieux dans la pratique de la vie dans la mesure où, par la *compréhension dialogique* dans l'expérience du texte, elle permet en même temps l'expérience d'autrui » (Souligné par nous). Ainsi, pour Jauss, comme pour l'ensemble des herméneutes de la réception, la compréhension-interprétation, parce qu'elle est dialogue du lecteur avec le texte, est une expérience existentielle qui métamorphose le sujet. Si nous allons nous intéresser en tout premier lieu à cette dimension « existentielle » de l'activité herméneutique, avant même l'actualisation sémantique opérée par le lecteur, c'est parce qu'elle influence encore grandement les propositions théoriques et didactiques du XXI^{e}.

[371] Nous avons consulté la version électronique de cet ouvrage, éditée en 2017 par Gallimard. Notre liseuse n'affiche pas la pagination, mais précise l'avancée de notre lecture sous forme de pourcentages que nous n'avons pas jugés utiles de mentionner en raison de leur variation à chaque ouverture de session... Nous avons choisi néanmoins d'indiquer la section de l'ouvrage d'où nous avons tiré notre citation pour aider à son repérage éventuel. Nous avons procédé de même pour d'autres ouvrages : Grondin (2013/2016 ; 2006/2017) ; Vultur (2017) par exemple.

1.1.La dimension existentielle de la compréhension-interprétation.

Comme l'affirme Iser (1976, p. 15), dans la mesure où « le texte nous fait vivre une expérience », « nous ne pouvons nous passer de fiction ». Mais si l'activité herméneutique est par nature « anthropologique » (*Ibid*., p. 16), c'est parce que, « à chaque fois [que nous lisons], ce n'est pas seulement du texte dont nous faisons l'expérience, c'est aussi de nous-mêmes » (Iser, 1970/2012, p. 59). Ainsi, « ce qui fait l'être véritable de l'œuvre d'art, c'est qu'elle devient l'expérience qui métamorphose celui qui la fait » (Gadamer, 1976/1996, p. 175) car il existe « une continuité de sens qui relie l'œuvre d'art au monde de l'existence » (*Ibid*., p. 222). Pour Ricoeur également (*Temps et récit* (III), 1985, p. 285), la lecture est une expérience singulière « qu'on peut dire indivisément révélante et *transformante* à l'égard de la pratique quotidienne ; révélante, en ce sens qu'elle porte au jour des traits dissimulés, mais déjà dessinés au cœur de notre expérience praxique ; transformante, en ce sens qu'une vie ainsi examinée est une vie changée, une vie autre ». Qu'elles proviennent du champ de l'herméneutique philosophique ou littéraire, chacune des citations précédentes met en exergue combien les théories de la réception du XX^{e} ont profondément renouvelé dans leur ensemble la tradition herméneutique de la lecture : cette dernière n'est plus envisagée comme une technique ou comme une méthode, mais comme une pratique où sens du texte, sens de son existence et sens du monde qui nous entoure s'entrelacent afin de « s'*entr*-actualiser ».

C'est chez Gadamer et chez Ricoeur que l'on trouve l'affirmation la plus forte de la dimension existentielle de la compréhension-interprétation, dans la mesure où cette dernière constitue le droit fil de leur réflexion philosophique respective. Il n'est donc pas étonnant de trouver dans les recherches récentes, qui s'intéressent à la lecture littéraire du point de vue du sujet lecteur, de nombreuses références à ces deux herméneutiques. Y. Citton (2007/2017) et S. Ahr (2019) convoquent Gadamer, pour envisager l'activité interprétative comme une dialectique question-réponse, qui engage le sujet dans son existence présente ; quant à G. Langlade (2007), M. Sauvaire (2013, 2019) ou B. Shawky-Milcent (2016), ils font appel à la dimension phénoménologique de la lecture défendue par P. Ricoeur, notamment pour fonder une didactique renouvelée des pratiques de la littérature au lycée. Si l'activité herméneutique engage le sujet dans son existence même, c'est parce qu'elle est un *évènement* (Gadamer) qui lui permet de *faire l'expérience du temps* (Ricoeur).

La compréhension est « un évènement » pour Gadamer (1976/1996, p. 744) dans la mesure où elle est ce qui arrive à l'interprète, au sens étymologique du terme latin *evenire*[372]. Une telle définition est liée à la manière dont Gadamer envisage « l'ontologie de l'œuvre d'art et sa signification herméneutique », en lien avec la notion de jeu dans la première partie de *Vérité et Méthode* (*Ibid*., p. 173 *et sq*.). L'œuvre d'art ne peut faire évènement pour son interprète que si celui-ci, la jouant tel un musicien joue une partition ou un acteur joue une pièce, est également joué par celle-là qui le tient « sous [son] charme, qui le prend dans ses

[372] Se reporter à : https://www.cnrtl.fr/etymologie/%C3%A9v%C3%A9nement

filets, qui le retient au jeu » (*Ibid.*, p. 181). L'actualisation du sens de l'œuvre nécessite donc de la part de l'interprète une certaine passivité, un laisser-faire que suggère finalement aussi le terme de « réception », qui est utilisé pour caractériser les théories herméneutiques proprement littéraires. C'est pourquoi, précise J. Grondin (2007, p. 342), commentant l'ouvrage de Gadamer, ce philosophe n'envisage pas l'interprétation comme une coloration subjective qu'un interprète viendrait ajouter à une œuvre mais décrit davantage celle-ci comme l'action que l'œuvre exerce sur le sujet.

Ricoeur, de son côté, défend tout au long de ses ouvrages l'idée que toute pratique humaine est par nature marquée du sceau de l'herméneutique dans la mesure où chacun de nos gestes, chacune de nos idées, est non seulement quête de sens mais peut aussi se lire comme un texte. Chez Ricoeur en effet, la compréhension de la réalité humaine s'édifie par le biais des textes et des récits. L'identité humaine doit ainsi être comprise comme une identité essentiellement narrative. La mise en récit et sa compréhension ne sont donc pas des activités parmi d'autres, mais constituent cette activité humaine par excellence qui permet à l'être humain de faire l'expérience de son humanité aux prises avec le temps : « Le temps devient temps humain dans la mesure où il est articulé sur un mode narratif et que le récit atteint sa signification plénière quand il devient une condition de l'existence temporelle » (*Temps et récit* (I), 1983, p. 105). L'herméneutique n'est donc pas une science particulière, mais notre manière d'être au monde, consistant à « reconfigurer » notre identité, sans cesse fluctuante et déchirée par les affres du temps (*Ibid.*, p. 12). Pour Ricoeur, vivre consiste ainsi à interpréter comme interpréter consiste à vivre.

Dans la continuité de Ricoeur, même s'il ne fait pas directement référence à ce philosophe, Y. Citton continue à défendre la dimension existentielle de l'activité interprétative : nous développerons dans notre chapitre VIII les raisons pour lesquelles ce chercheur affirme que la démocratie a besoin plus que jamais des Humanités dans la mesure où notre destin collectif est intimement lié à notre capacité à « ré-agencer » (à « refigurer », dirait Ricoeur) les interprétations sur lesquelles reposent nos habitudes quotidiennes (Citton, 2010, p. 24). En effet, des réponses à des questions telles que « La croissance du PIB est-elle forcément gage de bonheur ? L'énergie nucléaire est-elle vraiment le meilleur moyen de diminuer la production des gaz à effet de serre ? » – réponses qui engagent la survie de l'humanité – impliquent certes des dimensions techniques qui exigent de recourir aux méthodes quantitatives élaborées par les recherches scientifiques, précise Y. Citton (*Ibid.*). Mais, selon ce critique littéraire, le débat démocratique requiert toutefois que ces réponses ne soient pas abandonnées aux seuls experts puisqu'elles reposent autant sur l'interprétation de ce qu'est une vie proprement humaine que sur un traitement informatisé des données observables. Si les théories herméneutiques du XXI^{e} siècle, telle celle d'Y. Citton, diffèrent de celles de leurs ainées, comme nous le verrons dans notre chapitre VIII à suivre, nous montrerons qu'elles restent définitivement inscrites dans ce « tournant existential » qui caractérise, selon le mot de J. Grondin (cf. notre chapitre I), la réflexion herméneutique depuis Heidegger.

Sans ancrer leur réflexion dans une telle perspective phénoménologique, telle celle que nous avons évoquée ici, les chercheurs anglo-saxons mentionnés dans la deuxième grande partie de notre thèse soulignent eux aussi à leur manière cette continuité entre compréhension et existence. Rappelons que Graesser (2007, p. 5) affirme par exemple que « l'acquisition de stratégies efficientes de compréhension est la "mission de toute une vie" », tant ces dernières nous sont indispensables dans notre quotidien. Faudrait-il conclure que les propositions issues de la psychologie cognitive et celles en provenance des théories de la réception ne présentent aucun point de convergence pour penser leur mise en cohérence dans le cadre de l'enseignement de la compréhension-interprétation à l'école primaire (la dernière partie de notre thèse montrera qu'une telle conclusion n'est heureusement pas possible !), il n'en resterait pas moins un point commun à même de les rendre solidaires : la croyance partagée selon laquelle la compréhension et l'interprétation sont des questions « vitales ».

1.2.L'*application* : un troisième moment indispensable au sein de l'activité herméneutique

Selon Gadamer (1976/1996, p. 492), le positivisme esthétique et historiciste, à l'ère du Romantisme sous l'impulsion de Schleiermacher, puis de Dilthey, a mis en suspens « le problème central de toute l'herméneutique. C'est le problème de l'*application* (*Anwendung*), inhérente à tout acte de comprendre ». Nous allons étudier dans cette sous-partie ce qu'entend Gadamer par « application », puis comment Jauss et Ricoeur s'emparent, chacun à leur manière, de cette notion qu'ils vont juger, à la suite de Gadamer, comme primordiale pour préciser dans quelle mesure le lecteur se métamorphose grâce au dialogue qu'il tisse avec le texte. Nous commencerons également à discuter plus avant, au fil de notre étude des définitions de l'application proposées par Gadamer, Jauss et Ricoeur, pourquoi cette notion nous parait constituer un levier pour dépasser les oppositions conceptuelles qui sont associées aux notions de compréhension et d'interprétation et qui rendent leur complémentarité difficile à penser (cf. notre chapitre I).

1.2.1. L'application selon Gadamer

D'après Gadamer, on considérait jadis comme absolument évident que toute activité herméneutique a pour finalité essentielle « d'adapter le sens d'un texte à la situation concrète à et laquelle son message est adressé » (*Ibid*., p. 494). Il en était ainsi, dans l'Antiquité, de l'interprète des dieux dont la mission était de s'assurer que leur volonté soit « entendue » des héros achéens ou troyens comme des simples citoyens.

Certes, le Romantisme a contribué à faire reconnaitre l'unité interne de l'*intellegere* et de l'*explicare*, concède Gadamer (*Ibid*., p. 493), permettant ainsi à l'interprétation d'échapper à son destin d'accessoire dans lequel elle avait été longtemps confinée. Grâce à Schleiermacher, l'interprétation n'est donc plus considérée comme

> Un acte qui s'ajoute après coup et occasionnellement à la compréhension : **comprendre, c'est toujours interpréter ; en conséquence, l'interprétation est la forme explicite de la compréhension**. Ce à quoi se rattache le fait que le langage et l'appareil conceptuel de l'interprétation sont eux-mêmes reconnus comme éléments structurels à l'intérieur de la compréhension (Gadamer, *Ibid.*, souligné par nous).

Cependant, selon Gadamer, cette fusion entre la *subtilitas intellegendi* et la *subtilitas explicandi*, même si elle institue la dimension intimement langagière de la compréhension, a conduit à « expulser totalement du contexte herméneutique le troisième aspect du problème, *l'application* » (*Ibid.*). Or, sans cette *subtilitas applicandi*, dont l'herméneutique piétiste du XVIII[e] siècle avait déjà revitalisé l'importance (*Ibid.*, p. 492), le sens d'un texte passé n'a aucune chance d'être actualisé par l'interprète puisqu'il ne peut le faire sien pour lire sa propre existence. C'est pourquoi Gadamer propose de postuler que « l'application est partie intégrante du processus herméneutique au même titre que la compréhension et l'interprétation » (*Ibid.*, p. 494).

Pourquoi une telle insistance de notre part sur la notion d'application ? Comme nous l'avons vu *supra*, il ne saurait être question de faire de cette notion, telle que la conçoit Gadamer, l'expression d'une subjectivité débridée de l'interprète qui s'emparerait du sens du texte à sa guise. Néanmoins, il nous semble que l'auteur de *Vérité et Méthode* propose une piste heuristique, pour penser à nouveau frais la question herméneutique, piste dont un certain nombre de théories de la réception du XX[e] comme du XXI[e] siècle se sont saisie. Nous allons nous-même l'explorer dans notre proposition de solidarisation des définitions des notions de compréhension et d'interprétation à des fins d'enseignement à l'école primaire, mais montrons d'abord à ce stade de notre réflexion comment Jauss et Ricoeur vont s'emparer de la proposition de Gadamer.

1.2.2. L'application selon Jauss

S'inscrivant dans une proximité immédiate avec Gadamer, dont il caractérise la proposition d'« impulsion décisive » dans l'introduction de son ouvrage *Pour une herméneutique littéraire* (1988/2017), Jauss précise que son propre projet consiste à donner désormais à l'application toute sa place au sein de sa réflexion sur la littérature et ses processus de réception. Il voit même dans cette notion une possibilité donnée aux études littéraires de rattraper leur retard méthodologique sur les autres disciplines herméneutiques comme la théologie ou le droit. Dans une des dernières parties de cet ouvrage, intitulée « Les divers horizons de la lecture comme problème herméneutique », Jauss propose de valider cette hypothèse à partir de l'analyse de sa propre lecture de « Spleen », une des pièces emblématiques des *Fleurs du Mal*. Il montre alors comment il est parvenu lui-même à donner sens à ce poème à l'aide de trois grands moments : celui de la *compréhension* qui, en tant que premier dialogue avec le texte, consiste à la fois à « ouvr[ir] pas à pas » et à « limite[r] le champ des concrétisations possibles » de son sens, même s'il n'est pas encore possible d'embrasser celui-

ci comme un tout ; celui de l'*interprétation* qui correspond à un deuxième temps de lecture de nature « rétrospective » et « réfléchissante », au cours duquel le texte est désormais saisi comme un « ensemble significatif » ; enfin, celui de l'*application* qui, en tant que troisième temps de lecture de nature « historique », implique la reconstitution de l'horizon d'attente dans lequel s'inscrit l'œuvre, soit l'histoire de la réception de l'œuvre, de ses « actualisations passées » jusqu'à sa plus récente, celle de l'interprète contemporain.

Il ne s'agit pas pour nous de retenir le modèle que propose par Jauss : l'activité herméneutique précédemment décrite est celle d'un lecteur singulièrement expert, tant le champ propre de l'application, tel que Jauss le définit, implique de sources et de savoirs. Signalons aussi que les éléments qu'il suggère pour caractériser la compréhension et l'interprétation renversent les définitions généralement proposées pour ces deux activités. Ainsi, dans le prolongement de notre chapitre I, nous nous demandons pourquoi, contrairement aux origines étymologiques de ces deux termes, Jauss définit la compréhension, comme ce moment où l'interprète ouvre les possibles sémantiques du texte, et l'interprétation, comme ce moment où le pluriel du texte est subsumé sous un sens unifié permettant de le saisir comme un tout.

Néanmoins, les précisions qu'apporte Jauss pour décrire sa modélisation nous intéressent : selon lui, les trois moments, qu'il a distingués pour les besoins théoriques de l'exposition de son hypothèse, se fondent dans la pratique réelle en une « unité triadique de la démarche herméneutique » (*Ibid.*). Ainsi, il nous semble que, d'une part, Jauss ouvre ainsi la voie pour penser la lecture, non pas comme une activité faite de moments successifs – successivité qui risquerait alors, en termes d'enseignement, d'être formalisée en termes hiérarchiques, mais comme une activité par nature « dialectique » ou « oscillatoire » entre différents moments. D'autre part, concrétisant la voie ouverte par Gadamer, Jauss permet d'envisager dans l'activité herméneutique un troisième moment complémentaire à la compréhension et à l'interprétation. L'application pourrait être ce moment spécifique où le lecteur s'approprie le sens du texte en l'évaluant à l'aune de son présent.

Telles sont les pistes qu'ont envisagées, selon nous, Ricoeur avec la notion de « refiguration » (troisième temps de la *mimèsis*), Citton avec celle d'« actualisation » et Dufays avec celle d'« appréciation ». Nous faisons également l'hypothèse que cette notion d'application entre en résonance conceptuelle avec ce que C. Tauveron (1999, p. 21) désigne sous le terme d'« interprétation de type 2 (INT2) », ou encore ce que M. Fabre, dans la lignée de Deleuze, considère comme la dimension de la « manifestation » de la « logique du sens » (cf. notre chapitre III). Nous discuterons de cette hypothèse tout au long de cette troisième grande partie de notre thèse, mais arrêtons-nous pour le moment sur la vision de l'application, telle que la propose Ricoeur.

1.2.3. L'application selon Ricoeur

Ricoeur est le premier à conférer à l'application, remise à l'honneur par Gadamer, sa dimension pleinement « existentielle », en précisant comment ce moment permet à l'interprète d'articuler le sens du texte à son propre monde, c'est-à-dire de l'actualiser, non plus seulement pour en construire la *dimension sémantique* (cf. une des acceptions possibles du terme de « sens » ; se reporter à notre chapitre I), mais aussi pour donner une *direction* à sa vie (cf. une autre des acceptions possibles du terme de « sens »).

Pour Ricoeur, tout peut être dit récit dans la mesure où l'être humain, être de langage par excellence, vit d'histoires et de symboles. Une telle thèse ne conduit pas pour autant l'auteur de *Temps et récit*, tient à préciser J. Grondin (2013/2016, cf. chap. V) dans l'ouvrage qu'il lui consacre, à un narrativisme total sur un mode nietzschéen où il n'y aurait plus de faits mais seulement des récits sur les faits. Ricoeur considère plus modestement que tout récit est une « mise en intrigue » d'ordre littéraire ou historique, idée qu'il emprunte à la *Poétique* d'Aristote. Ce dernier définit le μῦθος (*muthos*) comme une μίμησις (*mimèsis*), une « imitation » de l'action humaine à même de provoquer chez le spectateur une « purgation » cathartique de ses passions en suscitant chez lui pitié et crainte. Ricœur s'empare de cette notion de *mimèsis* pour désigner la « configuration » (*mimèsis* II) qu'accomplit tout individu quand il a affaire à un récit.

La « mise en intrigue » que celui-ci réalise n'est néanmoins possible que parce que cette activité est pourvue d'un amont et d'un aval. Un récit, en effet, ne surgit jamais *ex nihilo*, mais renvoie à une intrigue préalable qui est celle de la vie elle-même. La configuration narrative s'enracine, par conséquent, dans une « préfiguration » symbolique de l'agir humain que Ricœur nomme la *mimèsis* I. La *mimésis* II est par ailleurs reçue par un lecteur qui l'*applique* à sa propre situation. Le sens de la « configuration » narrative ne s'achève donc que dans une nouvelle « refiguration » (*mimèsis* III), celle par laquelle le lecteur s'approprie le monde de l'œuvre littéraire et, ce faisant, rend son propre monde plus habitable (cf. *TR* (I), p. 105 *et sq*.).

Ces trois moments de la *mimèsis*, tels que les conçoit Ricoeur, sont à lire à l'aune des trois *subtilitates* solidarisées par Gadamer, comme ce philosophe le revendique explicitement : « nous adoptons celui [le vocabulaire] de l'*application*, reçu de la tradition herméneutique et remis en honneur par H.-G. Gadamer dans *Vérité et Méthode* » (*TR* (III), p. 285). Et Ricoeur d'ajouter aussitôt que « de ce dernier [Gadamer], nous avons appris que l'*application* n'est pas un appendice contingent, mais une partie organique de tout projet herméneutique » (*Ibid*., p. 286, souligné par nous). Ricoeur précise toutefois que « le problème de l'application – auquel [il] donne ailleurs le nom d'« appropriation » – est loin de constituer un problème simple » (*Ibid*.).

Nous faisons nôtre cette dernière remarque de P. Ricoeur pour souligner que notre rapprochement entre les notions d'*application* chez Gadamer et Ricoeur, d'*actualisation* chez Citton, d'*appréciation* chez Dufays, d'*interprétation* (de type 2) chez Tauveron et de *manifestation* chez Fabre, que nous avons esquissé précédemment, peut apparaitre comme bien

hâtif. Nous veillerons donc, tout au long de cette troisième grande partie de notre enquête doctorale, à justifier progressivement notre hypothèse, d'autant plus qu'elle nous apparait comme un possible fructueux pour clarifier les définitions des notions de compréhension et d'interprétation.

Concernant l'interprétation d'ailleurs, nous avons déjà évoqué combien cette dernière est difficile à circonscrire. Elle est conçue tantôt comme un processus, qui est au service de la compréhension comme produit, comme saisie d'un sens cohérent (c'est la position de Kinstch, Graesser et Zwaan – cf. notre chapitre V – comme celle de C. Tauveron et de sa définition de l'interprétation de type 1, que nous détaillerons dans le chapitre IX) ; tantôt comme une seconde opération qui vient chapeauter la compréhension déjà réalisée afin d'approfondir le modèle de situation construit (c'est la position défendue par des chercheurs anglo-saxons tels que Sabatini et O'Reilly, van den Broek *et al*., McNamara *et al*. – cf. notre chapitre VI – comme celle de Dufays, que nous évoquerons également dans le chapitre IX). De plus, pour l'ensemble des chercheurs anglo-saxons que nous avons convoqués dans notre deuxième grande partie, que l'interprétation soit définie comme un processus au service de la compréhension ou, au contraire, comme une seconde opération qui vient lui succéder, celle-ci est également considérée comme la partie « subjective » de la représentation mentale construite par le compreneur. Cette partie « subjective » englobe à la fois les buts de lecture de ce dernier, ses connaissances personnelles, sa sensibilité esthétique aux effets du texte (si celui-ci est littéraire) comme ses jugements de valeur. Autant dire que l'interprétation est (sur)investie de missions à remplir au sein de cette activité qui consiste à donner un sens au texte lu ou entendu.

Il nous semble que cette pluralité d'éléments définitoires associés à la notion d'interprétation rend difficile sur le plan didactique sa « transposition »[373] en termes de savoirs à enseigner et à apprendre à l'école primaire, que les textes lus soient littéraires ou non. Postuler un troisième moment dans l'activité herméneutique, comme celui l'*application*, qui serait spécifique à l'actualisation « subjective », « existentielle », « axiologique » que le lecteur réalise, en faisant du sens construit lors des phases de compréhension et d'interprétation, son sens propre, nous semble intéressant pour « dégonfler » l'empan définitionnel généralement associé à l'interprétation. Notre proposition – que nous allons continuer à argumenter tout au long de nos troisième et quatrième grandes parties de notre thèse – s'inscrit ici directement dans la lignée de celle que J.-L. Dufays (1994/2010) a élaborée lui-même et que nous explorerons dans notre chapitre IX.

Qu'ils distinguent ainsi un troisième moment de l'activité herméneutique (cf. Gadamer, Jauss ou Ricoeur), ou non (cf. Iser ou Eco), les théoriciens de la réception insistent tous sur la dimension « éthique » de cette activité. En effet, actualiser le sens d'un texte engage les valeurs du lecteur ; c'est la raison pour laquelle la lecture est une telle aventure « existentielle » à même de le métamorphoser. C'est sur cette toile de fond axiologique d'ailleurs que les notions de

[373] Nous utilisons le concept de « transposition » avec des guillemets pour en éviter toute naturalisation (cf. notre chapitre II en lien avec la didactique du français).

« dialogue » et de « rencontre », utilisées par ces théoriciens pour désigner l'activité herméneutique, prennent tout leur sens, comme nous allons l'évoquer dans notre sous-partie à suivre.

1.3.L'expérience herméneutique : une expérience éthique

Si Gadamer (1976/1996) souligne que l'expérience de la lecture métamorphose celui qui la fait, raison pour laquelle Iser qualifie cette expérience d'« anthropologique » (1976, p. 16, cité *supra*), c'est surtout Ricoeur, en tout premier lieu, et Jauss dans une moindre mesure, qui met avant la dimension « éthique » de l'activité herméneutique. Eco, quant à lui, n'aborde pas cette dimension, sa réflexion épistémologique étant d'abord d'ordre sémiotique (son œuvre romanesque, en revanche, est traversée, selon nous, par la question des valeurs). Nous allons donc passer en revue les arguments proposés par ces deux auteurs dans la mesure où ils ont particulièrement influencé la didactique de la littérature ces vingt dernières années.

Pour caractériser le lien qu'établit Ricoeur entre herméneutique et éthique, empruntons à J. Grondin (2006/2017, chap. VII) la formulation concise et pertinente qu'il en propose lui-même : « si une herméneutique sans éthique reste vide, une éthique sans herméneutique est aveugle ». En effet, pour Ricoeur, il est impossible d'imaginer une lecture qui puisse s'abstenir de toute dimension éthique dans la mesure où toute œuvre de fiction met en scène des actions. Or, selon l'auteur de *Temps et récit*, « il n'est pas d'action qui ne suscite, si peu que ce soit, en fonction d'une hiérarchie des valeurs » (1983 (I), p. 116). C'est pourquoi à la question de savoir « si une modalité de lecture est possible qui suspende entièrement toute évaluation de caractère éthique » (*Ibid*.), Ricoeur répond qu'« une raison de penser que cette neutralité n'est ni possible ni souhaitable est que l'ordre effectif de l'action n'offre pas seulement à l'artiste des conventions et des convictions à dissoudre, mais des ambigüités, des perplexités à résoudre sur le mode hypothétique » (*Ibid*., p. 117). Postuler une telle neutralité chez l'artiste, comme chez le lecteur, ce serait au contraire se couper d'une des fonctions les plus anciennes de l'art, « celle de constituer un laboratoire » où se poursuit sur le mode de la fiction « une expérimentation avec les valeurs » (*Ibid*.). C'est pourquoi « la poétique ne cesse d'emprunter à l'éthique, lors même qu'elle prône la suspension de tout jugement moral » (*Ibid*.).

S'il existe un tel lien, selon Ricoeur (*Ibid*., p. 95), entre éthique et poétique, c'est en raison des notions de *praxis* (« action ») et d'*èthos* (« caractère ») communes à ces deux domaines qui, l'un comme l'autre, s'intéressent à la possibilité pour l'individu d'être heureux. Mais, « l'éthique ne traite du bonheur que sous forme potentielle : elle en considère les conditions, à savoir les vertus ; mais le lien reste aléatoire entre les vertus et les circonstances du bonheur » (*Ibid*.). En revanche, « en construisant ses intrigues, le poète donne une chair et une intelligibilité à ce lien contingent » (*Ibid*.). À ce titre, comme le dit Iser de son côté, « les textes de fiction sont en avance sur notre expérience de la vie » (1970/2012, p. 60). Certes, « le récit appartient déjà au champ éthique en vertu de la prétention, inséparable de la narration, à

la justesse éthique » (*TR* (III), 1985, p. 447) mais, lors de la *mimèsis* III, il appartient au lecteur, redevenu agent, et donc initiateur d'actions lui-même, de « choisir entre les multiples propositions de justesse éthique véhiculées par le texte » (*Ibid*.). Les propositions du monde du texte ne se font donc jamais, selon Ricoeur, sur le mode du didactisme, car l'agir humain qui y est mis en scène ne se livre que sur le mode de la complexité.

Par conséquent, comme le souligne également Jauss, l'expérience herméneutique serait amputée de sa fonction « communicative ou communicationnelle » (1978, p. 286) si « elle n'ouvr[ait] pas sur cette expérience de l'autre qui s'accomplit depuis toujours dans *l'expérience artistique* au niveau de l'*identification esthétique* spontanée qui *touche*, qui *bouleverse*, qui *fait admirer*, *pleurer* ou *rire par sympathie* et que seul le snobisme peut considérer comme vulgaire » (*Ibid*., p. 161, souligné par nous). Or, de telles émotions, dans la mesure où elles sont corrélées aux notions de « jouissance » ou de « plaisir », ont été mises à distance par des praticiens ou des penseurs de l'art, tels Brecht ou Adorno, explique Jauss (*Ibid*., p. 140-141). D'après ces auteurs, l'empathie ressentie par le lecteur/spectateur à la vue des heurs et malheurs des personnages serait un sentiment à mettre à distance, voire à proscrire, car l'immersion dans le monde de la fiction ne pourrait que conduire à épouser les valeurs qui s'y déploient sans les interroger. Un lecteur faisant preuve d'empathie ne saurait être par conséquent qu'un lecteur naïf, généralement dupé par les valeurs marchandes propres à la bourgeoisie.

Une telle conception de l'art a conduit, selon Jauss, l'herméneutique à se fourvoyer. Il s'inclut d'ailleurs lui-même dans le lot de ces théoriciens qui, avec les notions d'*écart*, d'*émancipation* et d'*innovation*, ont perdu de vue « les fonctions sociales primaires » de l'expérience esthétique, au détriment des « catégories intermédiaires d'identification et d'exemplarité » (*Ibid*., p. 172). C'est oublier, précise Jauss, que l'identification connait différentes modalités : elle est d'ordre cathartique quand le lecteur épouse les réponses du héros, mais elle sait aussi être ironique quand le lecteur, au contraire, s'étonne des choix des personnages, voire les désapprouve (*Ibid*., p. 162-163 et p. 284-285).

Pour les théories herméneutiques du XX^{e}, « c'est [donc] aux œuvres de fiction que nous devons pour une grande part l'élargissement de notre horizon d'existence » (Ricoeur, *TR* (I), 1983, p. 151). C'est pourquoi envisager la réception d'une œuvre comme un dialogue qui engage le lecteur et ses valeurs n'est possible, selon Ricoeur, qu'en redonnant à la *référence* sa pleine mesure. Le monde du texte ne saurait en effet, comme l'a pensé le structuralisme, ne renvoyer qu'à lui-même, au nom de la stricte immanence du langage littéraire à lui-même. Si le sens d'une œuvre peut être actualisé, précise Ricoeur, c'est parce que « ce qui est communiqué, en dernière instance, par-delà le sens d'une œuvre, c'est le monde qu'elle projette et qui en constitue l'horizon. En ce sens l'auditeur ou le lecteur le reçoivent selon leur propre capacité d'accueil qui, elle aussi, se définit par une situation à la fois limitée et ouverte sur un horizon de monde » (*Ibid*., p. 146).

Nier la référence en enfermant la littérature dans un monde à soi, ce serait d'ailleurs oublier la dimension subversive du langage « contre l'ordre moral et contre l'ordre social » ; ce

serait nier que « la fiction est très précisément ce qui fait du langage ce suprême danger » (*Ibid*., p. 150). Comprendre-interpréter une œuvre consiste donc en grande partie à mieux se comprendre soi-même et à envisager un monde habitable avec les autres (*TR* (II), 1984, p. 16). Loin de produire une image affaiblie de la réalité, une œuvre ne dépeint en effet celle-ci « qu'en l'augmentant de toutes les significations qu'elle doi[t] à [ses] vertus d'abréviation, de saturation et de culmination, étonnamment illustrées par la mise en intrigue » (*TR* (I), 1983, p. 151).

Nous venons de le montrer dans cette sous-partie, les théories de la réception du XX^e^ déclarent que la compréhension et l'interprétation sont affaire d'éthique puisque l'œuvre lue met en scène des personnages qui agissent au nom de valeurs, valeurs que le lecteur peut faire siennes ou tenir à distance, comme le précise Jauss (cf. *supra*). Nous tenions à examiner cette dimension éthique mise en avant par la réflexion herméneutique car, à l'exception de Ricoeur, ce n'est pas généralement pas ce qui est mis en avant dans les analyses qui sont faites des travaux d'Iser et Jauss. Or, il est intéressant, selon nous, de constater que Jauss a interrogé lui-même certains concepts phares de son modèle de lecture littéraire en montrant qu'une trop grande attention apportée aux notions d'*écart* et d'*innovation* conduit à oublier la « fonction sociale » de l'art, pourtant primordiale à ses yeux, comme nous venons de le souligner.

La question des valeurs est également devenue inséparable de la réflexion didactique menée sur l'enseignement de la lecture littéraire, fait remarquer J.-L. Dufays (2019, paragr. 3), après avoir été tenue à bonne distance pendant des années, dans l'enseignement secondaire en particulier. Les travaux récents d'A. Perrin-Doucey (2017 en collaboration avec B. Louichon, 2018, 2019) montrent que l'attention portée aux liens possibles entre « Littérature et lecture, valeurs et citoyenneté » – titre de l'article d'A. Perrin-Doucey paru en 2019 – reste bien ancrée dans la réflexion didactique menée sur la lecture des textes littéraires à l'école primaire, dans le droit fil des travaux pionniers de C. Tauveron ou de M. Fabre en la matière, sur lesquels nous reviendrons dans nos prochains chapitres. Lors de sa revue des recherches menées dans le domaine de la critique littéraire, M. Macé (2015, paragr. 3) constate également de son côté que la « direction éthique » est en effet devenue un des tournants majeurs récents pris par la réflexion sur la lecture littéraire ; elle fait ainsi référence à Y. Citton dont les recherches visent à revitaliser la dimension « politique » de la littérature.

Si continuité il semble donc y avoir entre théories de la réception du XX^e^ et théories littéraires du XXI^e^ en ce qui concerne la dimension éthique de la lecture, nous mettrons néanmoins en évidence dans la suite de ce chapitre qu'elles n'abordent pas cette question des valeurs de la même manière. En effet, pour les théories de la réception du XX^e^, l'expérience des valeurs qu'il convient de réaliser dans la lecture est essentiellement « déceptive » : il s'agit avant tout pour le lecteur de mettre à distance ses préjugés, même si ces derniers jouent un rôle fondamental dans la compréhension, ce que nous allons désormais mettre en évidence. Ainsi il ne s'agit pas d'*actualiser* le sens du texte en l'*appliquant* n'importe comment à son présent. Signalons qu'une telle conception a influencé singulièrement les travaux de C. Tauveron et de M. Fabre. Pour d'autres didacticien·ne·s en revanche, comme J.-L. Dufays, la mise à distance

de ses valeurs n'est pas l'unique finalité de la lecture littéraire ; si la « distanciation » est certes importante, elle ne constitue pas pour autant une modalité de lecture qui devrait venir supplanter la « participation » du lecteur aux stéréotypes tissés par le texte. Selon ce chercheur, apprendre à interroger les valeurs du texte comme ses propres valeurs (2019, paragr. 37) dans le cadre de l'enseignement de la littéraire nécessite de la part des jeunes lecteurs d'apprendre à osciller entre ces deux postures, en prenant conscience de leur rôle respectif dans la construction du sens du texte.

2. L'activité herméneutique : un dialogue avec l'œuvre entre projection et mise à distance de ses préjugés

Comme nous l'avons souligné dans la deuxième grande partie de notre thèse, la psychologie cognitive a mis en évidence le rôle décisif que jouent les expériences et les connaissances personnelles du lecteur dans sa saisie du sens du texte. De son côté, l'herméneutique de la réception va considérer également qu'un lecteur ne peut actualiser le sens de l'œuvre qu'il rencontre qu'à partir de ses « préjugés » (Gadamer), d'un monde « préfiguré » (Ricoeur), de son « horizon d'attente » (Jauss), de son « répertoire » (Iser) ou de son « encyclopédie » (Eco) – de ses « codes » saturés de stéréotypes, dira plus tard J.-L. Dufays. Néanmoins, ce moment projectif de la lecture doit être régulé par le lecteur en mettant à distance ses attentes et ses préfigurations de sens. En effet, selon les théories de la réception du XX^{e} siècle, la compréhension-interprétation est essentiellement une activité de déprise de soi pour s'ouvrir au sens du texte. Ainsi, même si, dans le sillage d'Heidegger, l'herméneutique reconnait désormais qu'il n'y pas de compréhension possible sans précompréhension, l'interprétation, en tant qu'activité explicative, est avant tout définie comme « suspension fondamentale de nos préjugés » (Gadamer, 1976/1996, p. 445). C'est pourquoi, comme le « déséquilibre » entre nos deux sous-parties à venir va le refléter, les arguments proposés par Gadamer, Ricoeur, Jauss, Iser ou Eco, pour défendre la « distanciation » opérée par le lecteur, comme ce moment fondamental de la construction du sens du texte, sont bien plus nombreux que ceux qu'ils réservent à l'étude de sa dimension « projective ».

2.1. La dimension projective de l'activité herméneutique

L'herméneutique du XX^{e} tient à souligner qu'on ne peut dialoguer avec un texte qu'à partir des « préjugés » que l'on y projette. Aussi Gadamer choisit-il pour titrer un des chapitres de *Vérité et Méthode*, la formule suivante quelque peu provocante : « Les préjugés, conditions de la compréhension » (*Ibid*., p. 445). Si ce titre est provocateur dans une certaine mesure, c'est que les préjugés n'ont pas bonne presse depuis les Lumières. La critique de l'*Aufklärung* étant dirigée en tout premier lieu contre tous les dogmatismes, en particulier le dogmatisme religieux, « [sa] tendance générale est de n'admettre aucune autorité et de tout soumettre au tribunal de la raison » (*Ibid*., p. 438). Dans ces conditions, un « pré-jugé » ne peut donner lieu qu'à suspicion.

Dans la lignée d'Heidegger, Gadamer réhabilite au contraire la force des préjugés en postulant que « les idées propres de l'interprète participent toujours elles aussi et dès le début au réveil du sens du texte » (*Ibid*., p. 613). C'est pourquoi « ce n'est qu'en reconnaissant ainsi que toute compréhension relève essentiellement du préjugé que l'on prend toute la mesure du problème herméneutique » (*Ibid*., p. 434).

La question n'est donc pas, pour Gadamer, de savoir si l'on peut comprendre sans faire appel à ses préjugés – c'est tout simplement impossible – mais il s'agit néanmoins pour l'interprète de déterminer si ses préjugés sont féconds ou non : en effet, la « véritable » compréhension exige que le lecteur « mette à l'épreuve expressément ces pré-opinions qui sont vivantes en lui en les interrogeant sur leur légitimation, c'est-à-dire sur leur origine et leur validité » (*Ibid*., p. 430). Car comprendre un texte, c'est « être prêt à se laisser dire quelque chose par [l]e texte. Une conscience formée à l'herméneutique doit donc d'emblée être ouverte à l'altérité du texte » (*Ibid*., p. 433), même s'il ne saurait être question pour l'interprète de faire preuve de neutralité ni de s'effacer (*Ibid*.).

Jauss, nourri par la réflexion de Gadamer, insiste lui aussi sur la dimension nécessairement projective de l'activité herméneutique avec son concept d'*horizon d'attente*, qui conduit tout lecteur à orienter sa lecture (à la « préclicher » selon le vocabulaire de J.-L. Dufays, 1994/2010, p. 122) :

> Le lecteur ne peut « faire parler » un texte, c'est-à-dire concrétiser en une signification actuelle le sens potentiel de l'œuvre, qu'autant qu'il insère sa précompréhension du monde et de la vie dans le cadre de référence littéraire impliqué par le texte. Cette précompréhension du lecteur inclut les attentes concrètes correspondant à l'horizon de ses intérêts, désirs, besoins et expériences tels qu'ils st déterminés par la société et la classe à laquelle il appartient aussi bien que par son histoire individuelle (Jauss, 1978, p. 384).

De même, la notion de *mimèsis* I ou de « préfiguration », théorisée par P. Ricoeur, renvoie à cette idée selon laquelle il n'est de compréhension possible pour un lecteur sans la projection dans le texte de ses propres expériences et savoirs relatifs à l'agir humain afin de faire du monde de l'œuvre et du monde de l'interprète des mondes partagés. « En dépit de la coupure qu'elle institue, la littérature serait à jamais incompréhensible si elle ne venait configurer, ce qui, dans l'action humaine, fait déjà figure », souligne en effet Ricoeur (*TR* (I), 1983, p. 125). Néanmoins, dans le sillage de Gadamer, pour Jauss comme pour Ricoeur, le lecteur, va devoir mettre à distance ses pré-opinions afin de s'approprier réellement le sens du texte grâce à « l'ouverture à l'opinion de l'autre ou du texte » (Gadamer, 1976/1996, p. 432).

2.2.La révision de ses préjugés, condition de l'ouverture à l'autre du texte

Comme nous allons le montrer, ce sont les notions de « fusion des horizons » et d'« appropriation », malgré ce que suggère leur sémantisme, qui permettent respectivement à Gadamer et Ricoeur d'expliquer en quoi consiste la distanciation que doit opérer le lecteur. Nous mettrons également en évidence comment Iser, de son côté, conçoit la concrétisation du sens du texte comme une activité de « défamiliarisation », même s'il n'emploie pas directement ce terme (du moins à notre connaissance). Quant à Jauss, auquel nous ne ferons pas référence dans cette sous-partie, signalons que la façon dont il a défini l'*application* (cf. notre sous-partie *supra*) renvoie directement à la notion de distanciation puisqu'il s'agit pour l'interprète de valider sa propre réception du texte en la mettant en perspective avec l'histoire des interprétations réalisées avant lui. De même, pour U. Eco, que nous n'évoquerons pas non plus pour le moment, une véritable interprétation doit mettre à distance ses velléités d'*utilisation* du texte en veillant à ce que les droits de ce dernier ne soient jamais outrepassés.

Selon Gadamer, « on risque toujours dans la compréhension de "s'approprier" ce qui est autre et d'en méconnaitre l'altérité » (1976/1996, p. 481). S'il faut par conséquent suspendre ses préjugés le temps de leur examen, comme le propose Gadamer (*Ibid*., p. 480), c'est bien parce que, pour cet auteur, dans le dialogue noué entre l'interprète et le texte, c'est l'ouverture à l'autre et son respect qui sont mis en jeu. Nous constatons à nouveau combien la compréhension et l'interprétation sont affaire d'éthique pour l'herméneutique du XX^{e} siècle. Gadamer fait de l'éloignement entre l'*horizon* du texte passé et l'*horizon* du présent de l'interprète la condition qui permet à ce dernier d'opérer « la distinction entre les préjugés *vrais*, ceux qui assurent la *compréhension*, et les préjugés *faux* qui entrainent la *mécompréhension* » (*Ibid*.). Le terme d'horizon que nous avons employé dans notre phrase précédente renvoie à la notion célèbre de « fusion d'horizons », formalisée par Gadamer (*Ibid*., p. 613 *et sq*.), puis reprise par Jauss. Or, cette métaphore, malgré sa postérité critique, a été mal comprise selon J. Grondin (2005, p. 401) car cette fusion n'a finalement… rien d'une fusion (*sic*.).

Certes, comme le précise Gadamer, comprendre l'autre du texte, en se projetant dans son horizon, c'est précisément se mettre à la place de l'autre, mais ce faisant, on prend conscience de sa propre altérité, de son « irréductible individualité » (1976/1996, p. 489). « Cet acte de se replacer n'est [donc] ni transport empathique d'une individualité à une autre, ni non plus soumission de l'autre à nos propres normes » (*Ibid*.). Actualiser un texte ne revient pas à amalgamer son sens passé et son sens présent, mais à faire jouer leur tension, « la tâche herméneutique consist[ant] à ne pas dissimuler cette tension sous une naïve assimilation mais à la déployer délibérément » (*Ibid*., p. 491).

Ricoeur (1977), de son côté, voit dans le *comprendre* et l'*expliquer* deux moments complémentaires de l'arc herméneutique. Selon lui, le premier moment de cet arc est constitué par la compréhension naïve du texte. Cette approche spontanée, dans laquelle il ne faut surtout

pas voir une négativité chez Ricoeur, doit néanmoins être relayée par une explication que le philosophe identifie à l'analyse structurale du texte. Selon J. Grondin (2013/2016, chap. IV), on peut se demander pourquoi Ricoeur identifie ainsi le moment de l'explication aux analyses de type structural et narratologique alors que son herméneutique est foncièrement ancrée dans une phénoménologie de l'existence. À l'époque où écrit Ricoeur, explique J. Grondin (*Ibid*.), les visions structurales mobilisaient en effet pratiquement tout le champ de l'explication littéraire, du moins en France. Ainsi, nous pouvons constater que Ricoeur, dans son deuxième volume de *Temps et récit* (1984), consacré à ce moment de la *mimèsis* II où l'intrigue est configurée en un tout unifié, dédie deux chapitres (« Les contraintes sémiotiques de la narrativité » et « Les jeux avec le temps ») aux notions forgées par le structuralisme et la narratologie (en lien avec la morphologie du conte de Propp, la sémiotique narrative de Greimas, la notion de point de vue de Genette, par ex.).

Une interprétation pertinente doit donc, selon Ricoeur, reposer sur une explication du texte à partir de sa structure interne afin de « configurer » ce que la *mimèsis* I ne fait que « préfigurer ». Expliquer plus, c'est comprendre mieux (formule que l'on retrouve tout au long de l'œuvre de Ricoeur) ; c'est se mettre à distance de soi-même afin de s'« approprier » le sens du texte comme le sens de son existence. L'appropriation du texte par le lecteur ne consiste pas en effet à agir avec lui comme si ce dernier en avait les clés (Ricoeur, 1981/2016, p. 144). Si nous revenons sur la notion d'*appropriation* telle que la présente Ricoeur, c'est parce qu'elle joue un rôle central dans sa conception de l'activité herméneutique et, comme nous l'avons souligné plus haut, elle est, comme l'affirme Ricoeur lui-même, équivalente à la notion d'*application* proposée par Gadamer. Cette notion d'appropriation connait aujourd'hui une grande fortune dans le domaine de l'enseignement la lecture des textes littéraires à l'école primaire, y compris dans les programmes à destination du cycle 3 (cf. notre chapitre II). Mais il nous semble que si, dans la continuité des propositions de P. Ricoeur, elle est certes conçue comme cette opération qui permet au lecteur de faire sien le sens du texte pour mieux lire son présent, elle est souvent réduite à la projection de soi-même dans le texte, ce qui en revanche, pour P. Ricoeur (*Ibid*.), ne saurait aucunement en constituer la définition.

« L'appropriation est non seulement le corollaire de la distanciation avec le texte mais aussi du dessaisissement de soi »[374], explique ainsi Ricoeur (*Ibid*., p. 145, notre traduction). Signalons que le terme anglais *relinquishment* que nous avons fait le choix de traduire par « dessaisissement » signifie aussi « renoncement ». En effet, selon Ricoeur, le lecteur doit se laisser saisir par la dimension référentielle du texte afin que l'ego se dépouille de lui-même par lui-même[375] (*Ibid*., p. 153). L'appropriation se distingue donc de toute forme de « prise de

[374] « Appropriation will be the complement not only of the distanciation of the text but also of the relinquishment of the self » (Ricoeur, 1981, p. 145). L'ouvrage auquel nous nous référons ici est paru en langue anglaise sous le titre de *Hermeneutics and the Human Sciences : Essays on Language, Action and Interpretation*. Les citations que nous mentionnons relèvent donc de la traduction que nous en avons nous-même réalisée.

[375] « Essentially by linking appropriation to the revelatory power of the text which we have described as its referential dimension. Il is in allowing itself to be carried off towards the reference of the text that the ego divests itself of itself » (Ricoeur, 1981, p. 153).

possession » (*taking possession*) ; elle est bien plutôt un « lâcher prise » (*letting-go*[376]) (*Ibid.*), seule voie possible pour accéder, via l'interprétation du texte, à son explication, à une meilleure compréhension de soi-même, constitutive de l'*applicatio*n, sans quoi « le lecteur reste à la porte de l'œuvre » comme de lui-même (*TR* (III), 1985, p. 308). C'est parce que la lecture est intrinsèquement réflexive, obligeant le sujet à mettre à distance son identité, qu'elle reste foncièrement pensée par Ricoeur, dans la lignée aristotélicienne, comme *catharsis* (*Ibid*., p. 444). En faisant directement référence à Iser, Ricoeur (*Ibid*., p. 309) ajoute que c'est le texte lui-même qui exige de son destinataire cette lecture suspensive, en « pratiqu[ant] une *stratégie de défamiliarisation* par rapport à toutes les normes que la lecture croit pouvoir aisément reconnaitre et adopter ».

Selon Iser en effet (1976, p. 129-131 *et sq*.), qui, comme Gadamer, Ricoeur, Jauss ou Eco, conçoit l'activité herméneutique comme une « communication » entre un texte et un lecteur, cette communication n'est possible que si ces derniers possèdent en commun un même répertoire à même de sceller leur « connivence ». Cependant, d'après l'auteur de *L'acte de lecture*, « une communication ne s'établit que lorsque les éléments communs ne se recouvrent pas totalement ». Si le texte crée des effets sur le lecteur, c'est parce que celui-ci transforme l'aspect familier du répertoire de celui-là, en vertu de ses propres décisions sélectives (*Ibid*., p. 137). C'est ce qui fonde d'ailleurs selon Iser la valeur esthétique d'une œuvre, qui ne saurait être une « grandeur positive » (*Ibid*., p. 130), car celle-ci repose essentiellement sur la réorganisation de la réalité que le texte impose au lecteur, ce que ce dernier va vivre comme une perte d'illusions : « même si le texte contient des évidences momentanées, celles-ci servent moins à confirmer la valeur de ce que nous savons déjà qu'à montrer que ce que nous savons ne vaut que momentanément » (*Ibid*., p. 239).

Ainsi, selon Iser, si une lecture est réellement un évènement, c'est parce qu'elle « affecte la totalité des expériences que nous avons vécues jusqu'alors » (*Ibid*.) en amenant progressivement le lecteur au cours de sa lecture à « se rendre compte de l'insuffisance [des] configurations qu'il a lui-même produites » (*Ibid*., p. 242). « Il peut dès lors *se distancier* du texte auquel il prend part de sorte à pouvoir s'observer ou du moins se voir impliqué » (*Ibid*., souligné par nous). Cette aptitude du lecteur à s'apercevoir lui-même – via la construction du sens que le texte lui « impose » par l'intermédiaire de ses structures – constitue par conséquent, pour Iser, « un moment central de l'expérience esthétique » (*Ibid*.). L'expérience de la lecture est ainsi chez Iser de nature réflexive, et comme chez Ricoeur, c'est cette réflexivité qui lui confère ses pouvoirs cathartiques. Comment expliquer sinon, demande Iser, le « penchant apparemment irrépressible du lecteur à courir les risques du texte, à abandonner ses propres certitudes pour adopter des manières de penser et de se comporter qui sont loin d'être édifiantes » (1970/2012, p. 59) ? C'est parce que, répond Iser, les textes de fiction permettent de :

[376] « Relinquishment is a fundamental moment of appropriation and distinguishes it from any form of "taking possession". Appropriation is also an primarily a "letting-go" » (Ricoeur, 1981, p. 153).

> **Prendre conscience de soi-même – de ces prises de conscience que ne permettent pas habituellement les exigences pratiques du quotidien. De telles prises de conscience nous rendent une liberté de réflexion** qui d'ordinaire s'use, se dilapide et est souvent bradée dans la pratique. Parallèlement, les textes de fiction posent des problèmes et des questions issues de ces contraintes quotidiennes. À chaque fois, ce n'est pas seulement du texte dont nous faisons l'expérience, c'est aussi de nous-mêmes (*Ibid*., souligné par nous).

Nous conclurons cette sous-partie en postulant que les théories de la réception de la seconde moitié du XX^e^ siècle développent une conception « dialectique » de l'activité herméneutique, qui se déploie entre « collection du sens » et « pratique du soupçon », selon les termes de J. Grondin (2013/2016, chap. IV). À la lecture des arguments proposés en particulier par Gadamer, Ricoeur ou Jauss, le dialogue que le lecteur tisse avec le texte semble en effet se dérouler en trois moments. Le premier moment de la rencontre consiste pour le lecteur à projeter sur le texte le sens qu'il y pressent en fonction de ses *préjugés*, de son *répertoire*, ce qui conduit Gadamer à considérer cette étape comme une « précompréhension », et Ricoeur, comme une « préfiguration ». Un deuxième moment, celui de l'interprétation, conduit le lecteur à tenir à bonne distance ses préjugés, à les « soupçonner », afin d'écouter ce que le texte a à lui dire – nous filons la métaphore du dialogue affectionnée par l'herméneutique de la réception. Cette collection d'un sens autre, proposé le texte, permet au lecteur, dans un troisième moment – celui de l'*application* (Gadamer, Jauss) ou de l'*appropriation* (Ricoeur) –, de renouer avec le sens de sa propre existence et un soi « épuré » car « examiné » (*TR* (III), 1985, p. 444). L'interprétation littéraire est donc médiation entre soi et soi, et ce, faisant lieu par excellence de réflexivité.

Nous avons employé à dessein le terme de « dialectique » au début de notre paragraphe précédent pour caractériser l'activité herméneutique, telle que l'ont décrite les auteurs précédemment mentionnés, car c'est bien ainsi qu'ils la présentent, du moins Ricoeur (*Ibid*., p. 445-446). Or, de cette « dialectique », c'est surtout le pôle de la « distanciation » qui a été retenu et valorisé pendant toute la seconde moitié du XX^e^ siècle, et même au-delà, pour formaliser l'enseignement de l'interprétation à l'École, en particulier dans le secondaire, comme le rappellent Daunay et Dufays (2016). C'est pourquoi, y compris pour l'école primaire, quand la littérature y est introduite comme un sous-domaine à part entière de la discipline « français » au début du XXI^e^, sous l'impulsion des recherches didactiques menées dans ce champ, l'interprétation est encore pensée, comme dans le modèle de la lecture littéraire proposé par C. Tauveron, en termes de pratique distanciée, où prime l'attention à accorder aux droits du texte. Cette dernière déclare ainsi que « la lecture de la littérature est *une école de rigueur*. La lecture est de la littérature est une activité créatrice contenue et régulée qui se déploie sur les lignes du texte » (2002, p. 26, souligné par nous).

Nous montrerons dans la suite de notre réflexion que des modèles plus récents de la lecture littéraire, directement didactiques ou non (comme ceux de J.-L. Dufays ou d'Y. Citton), tentent de renouer avec une dimension « dialectique » de l'activité herméneutique, pensée cette

fois-ci en termes d'oscillation, plus que dépassement. Si ces modèles accordent toujours du crédit à la notion de distanciation, ils la pensent désormais dans une approche non normative, au plus près des pratiques réelles de lecture, afin d'éviter « l'infini processus de disqualification de [ce] lecteur » (Daunay, 2004, 2016), qui ne ferait pas de la mise à distance réflexive de son répertoire familier, la finalité première de son activité.

Peut-être la « dialectique » proposée par l'herméneutique de la réception du XX^{e} contient-elle en germe une telle disqualification des pratiques réelles du sujet lecteur dans la mesure où elle fait du franchissement et du renoncement à ses « préjugés », la vertu par excellence d'un « lecteur modèle », qui a su d'abord se conformer aux instructions du texte ? Nous reviendrons sur cette question dans la suite de ce chapitre et le chapitre VIII mais, pour le moment, présentons l'importance accordée par les théoriciens de la réception au langage, notamment au lien question-réponse, pour caractériser la rencontre qui se tisse entre texte et lecteur. Cette réflexion sur la dimension langagière de la compréhension-interprétation a exercé et exerce encore une influence très importante sur les recherches qui s'intéressent à l'enseignement de la lecture des textes littéraires.

3. L'activité herméneutique : un dialogue de nature interrogative entre texte et lecteur

Gadamer n'a de cesse de préciser dans *Vérité et méthode* que la question du sens est inséparable d'une réflexion sur le langage car ce dernier « est le milieu dans lequel se réalisent l'entente entre les partenaires et l'accord sur la chose elle-même » (1976/1996, p. 606). Sans langage en effet, pas d'interprétation possible (ni, par conséquent, d'*application*) dans la mesure où :

> L'interprétation ne correspond pas à une attitude pédagogique [Gadamer vise ici la manière dont l'exégèse biblique a envisagé la *subtilitas explicandi*]. Elle est l'opération même de la **compréhension, qui ne s'accomplit que dans le caractère tout à fait explicite de l'interprétation dans le langage** (*Ibid*., p. 627, souligné par nous).

Pour Gadamer, c'est même ce caractère éminemment langagier de l'interprétation qui garantit à l'activité herméneutique « la possibilité d'un rapport à autrui » (*Ibid*.). La suspension par le lecteur de ses préjugés, opération qui caractérise l'interprétation comme nous l'avons montré dans notre sous-partie précédente, doit donc se penser en termes langagiers, si l'on suit Gadamer. C'est exactement ce que fait ce dernier en proposant de penser cette notion de suspension à partir d'une structure logique particulière, « celle de la *question* » (*Ibid*., p. 480). Le dialogue qui se tisse entre le lecteur et le texte est en effet envisagé par Gadamer comme une relation basée sur un échange de questions et de réponses. Nous allons nous arrêter sur cette proposition de Gadamer ainsi que sur la manière dont Jauss va s'en emparer à son tour car, dans la suite de notre enquête doctorale, nous allons en faire notre second levier (en complément de la notion d'*application* ou d'*actualisation*) pour formaliser notre projet de solidarisation d'un

corps de savoirs homogènes en termes d'enseignement de la compréhension et de l'interprétation à l'école primaire, projet structuré à partir du paradigme de la problématisation.

Nous montrerons ainsi, dans la dernière partie de notre thèse, que le couple question-réponse constitue à nos yeux un espace d'articulation possible pour le paradigme de la problématisation et les théories de la lecture littéraire. Comme Meyer l'explique lui-même, sa conception *problématologique* de la lecture est directement empruntée à Gadamer et Jauss, même s'il a « radicalisé » leurs propositions en les adossant à une réflexion sur la nature même du langage. M. Meyer envisage la construction du sens d'un texte comme la mise à jour de la question que le lecteur considère comme « figurée » par le texte. Un texte peut en effet être considéré, selon M. Meyer (2001, p. 95), comme une réponse, la tâche herméneutique consistant alors pour le lecteur à saisir cette réponse, précisément comme réponse, en (re)construisant la question qui a donné forme au texte (cf. notre chapitre III). Il ne s'agit pas cependant de retrouver la question que l'auteur avait en tête, non seulement parce que cela est impossible « techniquement » mais aussi « logiquement ». Un texte, une fois devenu réponse, n'apparait plus comme tel, car il a absorbé son caractère responsif en raison de la dimension *apocritique* du langage. Seul le questionnement herméneutique peut alors lui redonner son statut de réponse mais, puisqu'il s'agit d'un processus de questionnement second (ce n'est plus celui de l'auteur), le texte n'apparait réponse que par rapport à la question du lecteur, possibilité qui lui est offerte par la dimension *problématologique* du langage.

Si nous nous intéressons aux propositions de Gadamer, c'est non seulement parce qu'elle constitue une des « sources herméneutiques » de la problématologie et de la problématisation, mais c'est aussi parce qu'elles ont inspiré les théories récentes de la lecture littéraire. Comme nous le verrons dans notre chapitre VIII, Y. Citton y fait référence pour penser sa lecture « actualisante », comme un « dialogue *inter-rogatif* » qui consiste pour le lecteur « à commencer par poser une question au texte […] puis à observer les diffractions que fait subir le texte au termes de la question, puis à systématiser ces diffraction de façon à en tirer une assertion interprétative » (2007/2017, p. 97). De son côté, S. Ahr (2018, p. 29 ; 2019, p. 96) souligne combien la relation question-réponse mise en avant par Gadamer et relue par Citton permet de repenser à nouveaux frais la notion d'interprétation ainsi que son enseignement.

3.1.Quand le texte a l'initiative de la question …

Pour Gadamer, l'application n'est possible que parce que la forme dialogique de l'interprétation « arrache » le texte au passé et permet à celui-ci de voir son sens « actualisé » *par* et *dans* le présent de l'interprète. Si une telle actualisation est possible, c'est parce que le dialogue qui s'engage entre le texte et le lecteur, tel un dialogue platonicien, repose sur une relation dialectique entre question(s) et réponse(s) :

> Que le travail herméneutique se conçoive comme une entrée en dialogue est plus qu'une simple métaphore : c'est le rappel de la situation originelle […]. Ce qui a été transmis sous forme littéraire est donc tiré de l'aliénation dans laquelle il se trouve **pour être rendu au présent vivant du dialogue dont la réalisation originelle est depuis toujours question et réponse**. Nous pouvons nous réclamer de Platon lorsque dans le cas du phénomène herméneutique aussi nous mettons au premier plan la référence à la question. Nous le pouvons d'autant mieux que le phénomène herméneutique se manifeste déjà d'une certaine façon chez Platon lui-même (1976/1996, p. 586, souligné par nous).

« Questionner, c'est [donc] ouvrir des possibilités de sens », souligne Gadamer (*Ibid*., p. 597). Mais, précisons que, pour cet auteur, c'est le texte qui a l'initiative de la question, comme il l'explique lui-même (*Ibid*., p. 588) : « Le fait qu'un texte transmis devienne l'objet d'interprétation veut déjà dire qu'il pose une question à l'interprète. Dans ce sens, l'interprétation contient toujours une référence essentielle à la question posée à quelqu'un ». Comprendre un texte, c'est donc comprendre la question qu'il nous pose, laquelle détermine « son orientation sémantique » (*Ibid*.).

Néanmoins, précise Gadamer (*Ibid*., p. 594), « pour répondre à la question qui nous est posée, il faut que nous, à qui elle est posée, nous nous mettions nous-mêmes à questionner ». Interpréter un texte nécessite en effet d'actualiser la question qu'il pose, ce qui n'est possible que si cette question qui appartenait au passé est revivifiée en devenant la question même de l'interprète, et ce, grâce à la fusion de leurs horizons respectifs. Ainsi, « la reconstitution de la question qui permet de comprendre le sens d'un texte comme réponse passe dans notre propre interrogation. Car le texte doit être compris comme réponse à une interrogation effective » (*Ibid*., p. 596).

Phénomène étrange que celui décrit par Gadamer car, à la lumière des citations que nous avons mises en exergue précédemment, il est difficile de savoir à quelle(s) question(s) l'interprète doit répondre pour construire le sens du texte : à celle que le texte lui pose depuis le passé ou à celle que ce dernier pose lui-même au texte à partir de son propre présent ? Les deux à la fois, semble dire l'auteur de *Vérité et méthode*... Comme nous le verrons dans la dernière partie de notre thèse, Meyer permettra à la proposition de Gadamer de sortir de cette alternative aporétique en lui faisant subir un « linguistic turn » qui permettra de penser pourquoi, en vertu de la dimension *problématologique* du langage, il est possible, pour un texte, d'être à la fois doublement question et réponse. Étudions pour le moment la « solution » proposée par Jauss pour dépasser la difficulté que nous venons de souligner.

3.2.Quand l'interprète a l'initiative des questions comme des réponses …

S'il souhaite partir de la dialectique question-réponse, proposée par Gadamer, pour penser à son tour comment œuvres du passé et lecteurs du présent peuvent dialoguer au cours de l'activité herméneutique, Jauss considère néanmoins, contrairement à l'auteur de *Vérité et méthode*, que la question à laquelle l'interprète doit répondre ne relève pas de l'initiative du texte, mais revient à celui-ci en tout premier lieu :

> Même les grandes œuvres littéraires du passé ne sont pas reçues et comprises par le fait d'un pouvoir de médiation qui leur serait inhérent et l'effet qu'elles produisent ne peut être comparé à une émanation […], et **donc l'œuvre du passé ne peut nous répondre et « nous dire quelque chose »** [référence à Gadamer] **aujourd'hui que si nous avons d'abord posé la question qui abolira son éloignement** (1978, p. 69, souligné par nous).

Jauss s'élève donc contre ce qu'il considère chez Gadamer comme un « substantialisme » (*Ibid*., p. 117) ; selon Jauss en effet, « un texte du passé n'a pas le pouvoir de nous poser par lui-même à travers le temps, ou de poser à d'autres qui viendront plus tard encore, d'autres questions que celle que l'interprète doit reconstituer et reformuler en partant de la réponse que le texte transmet ou semble nous transmettre » (*Ibid*.). Dans la perspective de Jauss, parcourir l'histoire des différentes réceptions d'une œuvre afin de les mettre en tension avec sa propre réception, opération propre à ce moment de l'*application*, comme nous l'avons vu précédemment, consiste à retracer les questions que cette œuvre a suscitées au cours du temps chez ses différents interprètes. Mais, la dialectique de la question et de la réponse pour tisser réceptions passées et réception contemporaine ne peut donc se déployer qu'à partir « d'un intérêt issu de la situation présente » de l'interprète : à lui seul revient la responsabilité de décider si telle question ancienne le concerne de nouveau ou si telle question passée le laisse indifférent (*Ibid*., p. 118).Car une œuvre ne saurait être

> Un catéchisme qui nous poserait de questions dont la réponse est donnée d'avance. À la différence du texte religieux canonique, qui fait autorité et dont le sens préétabli doit être perçu par "quiconque a des oreilles pour entendre", le texte poétique est conçu comme une structure ouverte où doit se développer, dans le champ libre d'une comprehension dialoguée, un sens qui n'est pas d'abord "révélé" mais se "concrétise" au fil de ses réceptions successives (*Ibid*., p. 271).

L'interprète a donc l'initiative des questions comme des réponses. Interpréter un texte, c'est d'abord lui poser une question puis le construire comme réponse à cette question. Si un texte a le pouvoir de « parler à son lecteur », précise Jauss en reprenant l'expression de Gadamer, c'est bien parce que « le sujet présent découvre la *réponse implicite* contenue dans le discours passé et la perçoit comme réponse à une question qui lui appartient à lui de poser maintenant » (*Ibid*., souligné par nous). Comme nous le verrons dans la quatrième grande partie de notre thèse, cette affirmation aurait pu être proposée par M. Meyer, tant elle semble

correspondre à sa vision problématologique de la lecture. En effet, Meyer considèrera lui aussi « la signification » comme « la réponse implicite qui nous parle dans l'œuvre », comme le propose Jauss (*Ibid.*, p. 270).

Mais, à la différence de Meyer, Jauss ne semble pas renoncer à certain « substantialisme » de la question, celui-là même qu'il reproche pourtant à Gadamer. D'après Jauss en effet, le propre d'une démarche herméneutique pertinente est de partir de la question que l'interprète pose à l'œuvre à partir de sa situation présente « pour remonter à la question initiale telle qu'on peut la reconstituer […] à travers les changements d'horizon correspondant aux "concrétisations" successives » (*Ibid.*, p. 272). Or, postuler que le lecteur d'une œuvre puisse remonter à la question que se seraient posée ses interprètes originels, n'est-ce pas d'une certaine manière hypostasier l'existence de cette dernière ? En effet, même si un interprète pense avoir identifié la question posée par ses prédécesseurs, la question ainsi reconstruite reste celle de l'interprète contemporain, à partir de son horizon présent, et non celle que ses ainés avaient réellement en tête.

Nous reviendrons dans la suite de notre thèse sur la nature du « linguistic turn » opéré par la conception *problématologique* de M. Meyer afin de conserver aux propositions de Gadamer et de Jauss toute leur puissance heuristique pour penser l'activité herméneutique, tout en évitant par ailleurs les apories que nous venons de souligner. Si Gadamer et Jauss, malgré leurs différences, ont pu néanmoins formaliser le dialogue herméneutique entre le texte et son interprète comme une dialectique questions-réponses, c'est parce qu'ils considèrent que le sens d'un texte ne se donne pas d'emblée : « le sens d'un texte dépasse son auteur, non pas occasionnellement mais toujours : c'est pourquoi la compréhension n'est pas une attitude uniquement reproductive mais aussi et toujours productive », précise ainsi Gadamer (*Ibid.*, p. 472). Examinons cette dimension « créative » de l'activité herméneutique : si elle est certes mise à l'honneur par l'ensemble des théories de la réception du XX^{e} siècle, nous allons montrer que cette consécration est toute relative.

4. L'activité herméneutique : une activité créatrice de sens, soumise à des normes « encyclopédiques »

Les théories de la réception du XX^{e} siècle considèrent à l'instar de Gadamer que « le texte […] doit à chaque instant, c'est-à-dire en chaque situation concrète, être compris de façon nouvelle et différente » (*Ibid.*, p. 495). Actualiser le sens d'une œuvre ne consiste donc pas pour l'interprète, comme l'a pourtant prétendu l'herméneutique tout au long de son histoire, à retrouver un sens « objectif », qui lui préexisterait dans la mesure où ce dernier serait contenu dans et par le texte lui-même. Telle n'est pas la tâche de l'interprétation, précise en effet Iser (1976, p. 51-52) : « au lieu de déchiffrer le sens, [l'interprétation] doit expliciter les potentiels de signification du texte. […] Il est certain que dans le processus de la lecture, le potentiel de sens ne s'épuise jamais et qu'il n'est que partiellement utilisé ».

4.1.Un texte par nature incomplet

Si le potentiel de sens de l'œuvre ne s'épuise jamais et s'il permet, par conséquent, une pluralité d'interprétations, c'est parce que tout texte est par nature incomplet. Cette incomplétude du texte conduit Gadamer et Jauss à comparer l'œuvre littéraire à une partition musicale qui « ne parvient à la plénitude de son être qu'à chaque fois qu'elle est jouée » (Gadamer, *Ibid*., p. 197). Comme toute interprétation musicale, l'interprétation littéraire « éveill[e] [alors] à chaque lecture une résonance nouvelle qui arrache le texte à la matérialité des mots et actualise son existence » (Jauss, 1978, p. 52). Une telle conception de l'interprétation relève aujourd'hui des éléments de sens commun retenus par les dictionnaires pour définir cette dernière (cf. notre chapitre I). Retenons néanmoins que cette métaphore du jeu musical, désormais figée pour qualifier l'interprétation, conduit Jauss à insister sur le fait que chaque lecture permet à chaque fois le « surgissement d'une nouvelle intelligence de l'œuvre » *(Ibid*.). C'est pourquoi une œuvre littéraire ne peut en aucun cas être réduite à « un objet existant en soi et qui présenterait en tout temps à tout observateur la même apparence, [à] un monument qui révélerait à l'observateur passif son essence intemporelle » (*Ibid*., p. 51).

Si toute nouvelle interprétation conduit chaque fois le lecteur à actualiser le sens du texte de manière singulière et inédite, c'est parce que ce dernier est un tissu « d'espaces blancs, d'interstices à remplir » (Eco, 1985, p. 63), de « trous, de lacunes, de zones d'indétermination » (Ricoeur, *TR* (I), p. 146). Il ne faut pas voir dans cette « composante d'indétermination », un « défaut », comme le précise Iser, mais, au contraire, « une condition centrale de l'interaction entre texte et lecteur » (1976, p. 55). Un texte est donc constitué de pleins et de vides, de choses dites et de choses tues. Selon Iser, c'est précisément parce que la lecture est une « dialectique entre le dire et le taire » (*Ibid*., p. 196-197), que cette activité est par nature un « processus dynamique », qui permet aux virtualités de sens de s'actualiser dans la « conscience du lecteur » (*Ibid*. p. 48). Selon Iser, la part créative de la lecture est telle d'ailleurs que « ce qui a été dit ne semble parler réellement que mis en rapport avec ce qui a été passé sous silence » et laissé à l'initiative de l'imagination du lecteur (*Ibid*., p. 298). Parfois les zones d'indétermination sont si étendues que c'est le lecteur qui porte tout seul sur ses épaules le poids de la configuration du sens de l'œuvre, ajoute Ricoeur (*Ibid*.), ce qui fonde la valeur littéraire des œuvres littéraires aux yeux d'Iser et de Jauss ; elles sont ainsi préservées d'une lecture-divertissement, dont la facilité est la marque de « l'art culinaire » (Jauss, 1978, p. 58).

Mais, à tout bien réfléchir, peut-être n'est-il « rien de plus significatif qu'un texte qui affirme son divorce d'avec le sens », prévient Eco (1992, p. 18) car une telle « stratégie » reste toujours programmée par le texte lui-même (1985, p. 65). En effet, comme le souligne Iser, si « la part du taire incite à l'acte de constitution », « cette incitation à produire est *contrôlée* par ce qui est dit » (1976, p. 298, souligné par nous). Selon ce théoricien, ce n'est donc pas le lecteur qui décide de lui-même où sont situés les lieux d'indétermination du texte à investir ; ceux-ci sont signalés par des « enclaves » qui, certes, vont « activer l'imagination du lecteur », mais « selon les conditions posées par le texte » (*Ibid*., p. 299). Selon les théories de la réception, la

part créative à l'œuvre dans l'interprétation n'est pas par conséquent illimitée, mais encadrée par des « normes ».

4.2.Des zones d'indétermination qui ne se complètent pas n'importe comment…

Bien que chaque lecture permette à chaque fois le « surgissement d'une nouvelle intelligence de l'œuvre », déclare Jauss (1978, p. 52, cité *supra*), comme nous l'avons montré précédemment, ce même théoricien précise cependant que le sens actualisé par le lecteur ne « se présente pas comme une nouveauté absolue surgissant dans un désert d'information » (*Ibid*., p. 55). Ce dernier, dès le début de sa lecture, est « prédisposé à un certain de mode de réception » (*Ibid*.) car l'œuvre va rapidement « évoqu[er] [chez lui] des choses déjà lues », le plaçant ainsi dans une attente cognitive vis-à-vis de la suite du texte. C'est pourquoi

> Le processus psychique d'accueil d'un texte ne **se réduit nullement à la succession contingente de simples impressions subjectives** ; c'est une perception guidée qui se déroule **conformément à un schéma indicatif bien déterminé**, un processus correspondant à des intentions et déclenché par des signaux que l'on peut découvrir et même décrire en termes de linguistique textuelle (*Ibid*., souligné par nous).

Pourquoi un tel guidage du lecteur est-il nécessaire selon les théoriciens de la réception alors qu'ils se sont attachés à défendre la dimension créative de toute activité herméneutique ? La lecture est certes un acte de communication, explique Iser (1976, p. 100) – c'est même en cela que réside sa dimension « anthropologique » pour cet auteur – mais, contrairement à la communication ordinaire, la fiction ne peut prendre appui sur aucun élément issu d'un contexte de communication qu'elle partagerait avec le lecteur, son partenaire de dialogue, puisqu'elle est par nature un processus communicationnel différé. En conséquence, le discours de fiction doit « offrir au destinataire de l'énonciation toutes les indications qui pourront permettre à celui-ci de construire ce contexte » (*Ibid*., p. 119). Sans quoi une œuvre ne saurait rien nous dire de notre monde, privée qu'elle serait de toute référence, y compris pour les œuvres mettant en scène des univers merveilleux ou fantastiques. C'est pourquoi le sens d'une œuvre n'est jamais radicalement inédit mais prend appui sur un « répertoire », un « ensemble de conventions nécessaires à l'établissement de la situation » (*Ibid*., p. 128-129). Ces conventions, comme le précise Iser, « ne se rapportent pas seulement à des textes antérieurs, mais également, et sinon bien plus, à des normes sociales et historiques, au contexte socio-culturel au sens le plus large dont le texte est issu » (*Ibid*.).

Toute interprétation est donc encadrée par un « patrimoine social », partagé entre le texte et le lecteur (Eco, 1992, p. 133). Par « patrimoine social », Eco n'entend pas seulement « une langue comme un ensemble de règles grammaticales mais en outre toute *l'encyclopédie* qui s'est constituée à travers l'exercice de cette langue, à savoir les conventions culturelles que cette langue a produites et l'histoire des interprétations précédentes de nombreux textes » (*Ibid*., souligné par nous). Ainsi, toute hypothèse interprétative est « *contrôlée* par des règles de

connexion que notre histoire culturelle a en quelque sorte légitimées » (*Ibid.*, p. 130, souligné par nous). J.-L. Dufays (1994/2010, p. 57) souligne que les notions de « répertoire » et d'« encyclopédie », proposées respectivement par Iser et Eco, ne véhiculent pas les mêmes connotations bien que les réalités désignées par ces termes paraissent assez proches. Selon Dufays, la notion d'*encyclopédie* suggère que les connaissances requises pour pouvoir interpréter sont vastes et érudites, même si Eco (1992, p. 342) prend soin de préciser qu'un texte est « une sorte de *mécanisme idiolectal* qui établit des corrélations encyclopédiques ne valant que pour ce texte spécifique ». La notion de r*épertoire*, quant à elle, présuppose, toujours d'après Dufays (*Ibid.*), un caractère plus technique et plus spécialisé des connaissances extratextuelles à mobiliser. Quoi qu'il en soit, il nous semble que chez Iser, comme chez Eco, ces deux notions postulent un « savoir modèle » de nature utopique qui a contribué peu à peu à leur délaissement de la part des théories didactiques de la littérature du XXI^{e}, l'intérêt de ces dernières se portant davantage sur les pratiques réelles de lecture afin d'éviter toute vision élitiste de l'enseignement de la compréhension-interprétation. Nous y reviendrons dans nos chapitres VIII et IX.

Dans la mesure où tout texte est un « mécanisme idiolectal » pour reprendre l'expression d'Eco, il ne fait pas appel au même « degré de détermination du répertoire » (formule d'Iser), et partant, ne fait pas appel au même degré de créativité de la part du lecteur dans sa concrétisation du sens du texte. La participation du lecteur est ainsi « limitée » lorsque le répertoire du texte vient recouvrir celui du lecteur mais « plus intense lorsque ce recouvrement tend à être nul » (Iser, 1976, p. 155). Autrement dit, certains textes sont « fermés », tels ces puzzles qui, une fois reconstitués, livrent toujours la même image, tandis que d'autres, beaucoup plus « ouverts », permettent comme dans les jeux de *Lego* de construire toutes sortes de formes (Eco, 1985, p. 69)… jusqu'à devenir parfois de véritables « machine[s] à engendrer des aventures perverses » (*Ibid.*, p. 70). Néanmoins, comme le met en évidence Iser (*Ibid.*), « dans les deux cas », c'est immanquablement « le répertoire [qui] organise les positions du lecteur par rapport au texte ». On l'aura compris, les théories de la réception limitent singulièrement la part de créativité du lecteur dans l'actualisation du sens au profit des « droits » du texte. En effet, ce dernier exerce un « droit de regard » sur la manière dont le lecteur va assembler les éléments du répertoire qu'il lui propose, comme nous allons le mettre en évidence.

5. L'activité herméneutique : une recherche de cohérence orchestrée par les droits du texte

D'après Gadamer, actualiser le sens d'un texte, « c'est toujours se l'appliquer à soi-même et savoir qu'un tel texte, même s'il est compris autrement reste néanmoins le même texte qui se présente toujours à nous de manière différente » (1976/1996, p. 628). Nous avons retenu cette citation en guise d'ouverture de notre sous-partie car son contenu paradoxal (*même* texte *vs* texte sans cesse *différent*) reflète selon nous les tensions qui traversent les théories de la réception du XX^{e}. En effet, tous les auteurs que nous avons convoqués depuis le début de notre

chapitre VII s'attachent à mettre en avant la dimension créative et évènementielle de la lecture puisqu'« un texte ne commence à vire réellement que lorsqu'il est lu » (Iser, 1970/2012, p. 9). Mais si, d'un côté, c'est bien le lecteur qui a l'initiative du dialogue herméneutique en faisant advenir l'œuvre à l'existence *dans* et *par* sa lecture, il semble que, d'un autre côté, la construction du sens que ce dernier opère soit conditionnée par le texte. En effet, nous allons voir tout d'abord que ce sens est toujours programmé par le texte lui-même, comme en attestent les notions de « lecteur implicite » et de « lecteur modèle », proposées respectivement par Iser et Eco. Nous montrerons également que concrétiser le sens d'un texte consiste essentiellement pour le lecteur à reconstruire le texte comme un tout cohérent, congruent avec les pistes balisées à son intention. Les théories de la réception du XX^{e} n'auraient-elles pas alors oublié en chemin l'*application*, ce troisième moment de l'activité herméneutique, à qui elles avaient pourtant confié la mission de revivifier la compréhension et l'interprétation en permettant au lecteur de faire sien le sens du texte, c'est-à-dire de se l'*ap-proprier* ?

5.1.Un sens prévu par le texte

Eco (1985, p. 64) tient à rappeler qu'un texte a certes besoin de « quelqu'un [qui] l'aide à fonctionner », mais que, dans le même temps, ce texte désire toujours « être interprété avec une marge suffisante d'univocité ». Iser (1976, p. 59) ajoute qu'un texte veille toujours à « esquisse[r] la réalisation de son sens », ce que suggère sa notion de « lecteur implicite », voisine de la notion de « lecteur modèle » défendue par Eco de son côté.

5.1.1. Le « lecteur implicite »

La notion de « lecteur implicite » désigne chez Iser l'ensemble des structures du texte que le lecteur doit concrétiser afin d'en construire le sens. Le lecteur implicite n'a donc « aucune existence réelle », mais « s'inscrit dans le texte lui-même » (*Ibid*., p. 70) car le texte ne peut « deve[nir] une réalité que s'il est lu dans des conditions d'actualisation que le texte doit porter en lui-même » (*Ibid*.). Ainsi, le concept de lecteur implicite désigne « l'ensemble des orientations internes » du texte (*Ibid*.) afin que ce dernier soit tout simplement reçu. D'emblée on voit combien une telle définition comporte de dangers pour un théoricien qui tient également à souligner le rôle véritablement actif du lecteur dans la construction du sens du texte. En effet, plus qu'un pas à franchir et le « lecteur implicite » risquerait bien de désigner un sens « objectif », contenu dans le texte, qui préexisterait à sa lecture…

Il n'en est rien selon Iser car, rappelle-t-il, ces structures sont d'une nature particulière (*Ibid*., p. 50) : d'un côté, elles « appartiennent au texte », mais, de l'autre, « elles n'assument pas leur fonction dans le texte mais bien au niveau de la sensibilité du lecteur ». Les structures d'un texte ont donc toujours un double aspect. Comme « structures verbales », elles dirigent l'activité herméneutique afin de la tenir à l'écart de toute contingence. Comme « structures affectives », elles font appel à l'imagination du lecteur, qui participe alors activement à la

concrétisation du sens du texte. Chaque texte offre donc un certain rôle à tenir à ses lecteurs possibles (*Ibid*., p. 70), ce qui ne signifie pas pour autant « qu'entre le rôle présenté par le texte et les dispositions du lecteur », il puisse « y avoir adéquation totale » (*Ibid*., p. 74).

Le lecteur le voudrait-il, précise Iser, qu'il ne pourrait complètement remplir le rôle que le texte a prévu pour lui car il ne saurait « mettre à l'écart les expériences que nous mettons toujours en jeu dans la lecture, et qui sont responsables de ce qui est variable dans l'actualisation même de ce rôle de lecteur » (*Ibid*.). Aussi Iser considère-t-il que son concept de « lecteur implicite » est heuristique pour penser « la multiplicité des actualisations historiques et individuelles » d'un même texte dans la mesure où il ne perd pas de vue l'importance jouée par les dispositions générales et les connaissances préalables du lecteur dans la concrétisation du sens du texte (*Ibid*., p. 75).

5.1.2. Le « lecteur modèle »

De son côté, l'auteur de *Lector in fabula* conçoit toute activité interprétative comme une activité de coopération entre un texte et un lecteur, activité qui nécessite pour celui-ci de mettre en œuvre les « stratégies » que celui-là a prévues à son attention. Selon Eco en effet, « un texte est un produit dont le sort interprétatif doit faire partie de son propre mécanisme génératif » (1985, p. 65). En d'autres termes, si un auteur produit un texte, c'est bien « pour quelqu'un capable de l'actualiser – même si on n'espère pas (ou ne veut pas) que ce quelqu'un existe concrètement ou empiriquement » (*Ibid*., p. 64). Dès lors, tout auteur « prévoi[t] un *Lecteur Modèle* capable de coopérer à l'actualisation textuelle de la façon dont lui, l'auteur, le pens[e] capable d'agir interprétativement comme lui a agi génératívement » (*Ibid*., p. 68, souligné par nous). Dans cette perspective, souligne Eco, la « notion d'interprétation » est à concevoir comme « une dialectique entre la stratégie de l'auteur [modèle] et la réponse du Lecteur Modèle » (*Ibid*., p. 73).

Comme le concept de « lecteur implicite » d'Iser, les concepts de « Lecteur Modèle » et d'« Auteur Modèle » proposés par U. Eco ne désignent aucunement « les intentions du sujet empirique de l'énonciation mais les intentions virtuellement contenues dans l'énoncé », « la coopération textuelle [étant] un phénomène qui se réalise, nous le répétons, entre deux stratégies discursives et non pas entre deux sujets individuels » (*Ibid*., p. 78). S'inscrivant dans un cadre pragmatiste pour penser l'activité herméneutique, Eco s'intéresse principalement aux conditions de réussite permettant la construction d'un sens partageable entre lecteurs ; c'est précisément pour penser ces conditions qu'Eco a formalisé la notion de « Lecteur Modèle », en lien avec les propositions d'Austin et Searle, comme il l'explique lui-même : « Le Lecteur Modèle est un ensemble de *conditions de succès* ou de bonheur (*felicity conditions*), établies textuellement qui doivent être satisfaites pour qu'un texte soit pleinement actualisé dans son contenu potentiel » (*Ibid*., p. 77). Selon Eco donc, ce n'est pas le lecteur qui institue le texte mais c'est le texte qui institue son lecteur ; sans quoi, « référé à des lecteurs que le texte ne

postule[rait] pas et qu'il ne contribue[rait] pas à produire », le texte deviendrait « illisible (plus qu'il ne l'est) ou deviend[rait] un autre livre » (*Ibid*., p. 73).

Comme Eco tient à le souligner, il n'est pas le seul à modéliser « la façon dont le texte prévoit lui-même sa participation » (1992, p. 22). C'est également le cas, souligne-t-il, de « l'esthétique de la réception, [de] l'herméneutique, [des] théories sémiotiques du lecteur idéal, [du] fameux "reader oriented criticism" ou [de] la déconstruction ». Ces courants théoriques ont en effet « élu comme objet d'enquête non pas les évènements empiriques de la lecture (objet d'une sociologie de la réception) mais la fonction de construction – et de déconstruction – du texte jouée par l'acte de lecture », à partir de notions telles que celles de « lecteurs virtuels, de lecteurs idéaux, de lecteurs modèles, de superlecteurs, de lecteurs projetés, de lecteurs informés, d'archilecteurs, de lecteurs implicites, de métalecteurs, etc. » (*Ibid*., p. 21). B. Louichon, en ouverture de son article consacré à « La question des modèles dans les recherches sur le sujet lecteur », reprend à son propre compte cette énumération proposée par Eco pour signaler combien « manque cruellement dans cette longue liste le lecteur réel » (2017, p. 47).

Comme B. Louichon le précise, c'est de ce manque précisément que sont nées au début du XXI^{e} les recherches théoriques et didactiques consacrées au sujet lecteur, désireuses de penser désormais les pratiques de lecture du point de vue des lecteurs empiriques, et non plus de lecteurs présupposés. Ainsi, A. Rouxel et G. Langlade (2004, p. 13-14), dans leur « Avant-Propos » aux *Actes du colloque Sujets lecteurs et enseignement de la littérature* – colloque qui justement, d'après B. Louichon (*Ibid*.), institue les recherches sur le sujet lecteur –, se donnent comme objectif de « redonner du sens à un enseignement de la littérature qui se limite trop souvent à l'acquisition d'objets de savoir et de compétences formelles ou modélisables » ; ce dernier reste tributaire en grande partie, selon ces deux didacticiens, de la « défiance chronique des théories de la littératures à l'égard des lecteurs empiriques ».

S'il y a eu par le passé « défiance chronique » envers le lecteur empirique, c'est aujourd'hui le « Lecteur Modèle » d'U. Eco, bien plus encore que celui que le « lecteur implicite » d'Iser, qui semble être devenu l'arroseur arrosé des recherches littéraires contemporaines en matière de compréhension-interprétation. Ainsi, le modèle de la lecture littéraire de C. Tauveron, très fortement inspiré par les propositions d'U. Eco, a été supplanté par d'autres modèles de la lecture littéraire, tel celui qu'a proposé G. Langlade dont « l'ambition de susciter, de fixer et d'exploiter les expériences subjectives des élèves conduit [selon lui] à un changement sensible de paradigme didactique » (Langlade, 2007, p. 71).

Certes, les travaux d'U. Eco restent une référence bien actuelle dans le domaine des recherches en littérature, didactiques ou non. R. Baroni fonde ainsi en grande partie son concept de « tension narrative » sur la notion d'anticipation proposée dans *Lector in fabula*, comme il l'explique lui-même (2007, p. 91). De son côté, J.-L. Dufays (1994/2010, p. 85 *et sq*.) déclare s'inspirer grandement de la typologie formalisée par Eco des cinq niveaux de structure mis en jeu dans l'actualisation sémantique d'un récit (structures discursives phrastiques et transphrastiques/ narratives/ actantielles et idéologiques) pour élaborer sa propre classification

des niveaux de stéréotypies entre *elocutio, dispositio* et *inventio*. De même, Y. Citton (2007/2017, p. 78) précise qu'il est bien difficile de ne pas souscrire en grande partie à la manière dont U. Eco articule, dans les *Limites de l'interprétation*, l'*intentio auctoris*, l'*intentio operis* et l'*intentio lectoris*. Néanmoins, pour J.-L. Dufays, comme pour R. Baroni ou Y. Citton, il n'est pas possible de décrire l'activité herméneutique sans reconnaitre de la part du lecteur une *utilisation* nécessaire du texte afin d'en actualiser son sens, ce que n'autorise pas de son côté la « lecture modèle » d'Eco.

La notion de « lecture implicite » d'Iser apparait en ce sens plus souple puisqu'elle permet de penser la dimension « affective » de la lecture comme nous l'avons montré dans notre sous-partie précédente. Cette plus grande « souplesse » expliquerait, selon nous, que les propositions d'Iser échappent davantage à la vindicte des théories didactiques centrées sur le sujet lecteur que celles d'Eco. Nous reviendrons sur ces éléments à plusieurs reprises dans cette grande partie III de notre thèse, mais étudions pour le moment pourquoi, malgré certaines nuances (comme celle qui existe entre les notions de « lecteur implicite » et de « lecteur modèle »), l'ensemble des théories de la réception, propres au XX^{e} siècle, s'accordent à définir l'activité herméneutique comme une recherche de cohérence, orchestrée par le texte.

5.2.La construction de la cohérence du texte comme condition d'accès à son sens

Actualiser le sens prévu par le texte consiste avant tout, de la part du lecteur, à (re)-construire ce texte comme un tout cohérent. Ainsi, selon Ricoeur, la dimension « configurante » de l'activité herméneutique, la *mimèsis* II, « grâce à laquelle l'intrigue transforme les évènements *en* histoire » (*TR* (I), p. 129), consiste « à "*prendre-ensemble*" les actions de détail ou ce que nous avons appelé les incidents de l'histoire ; de ce divers d'évènements, [elle] tire l'unité d'une totalité temporelle » (*Ibid.*, souligné par nous). Les propos de Ricoeur, comme on le voit, ne sont pas sans faire référence à l'origine étymologique de la notion de « com-préhension » (cf. notre chapitre I).

Dans cette sous-partie, nous faisons le choix de nous intéresser particulièrement à la manière dont Iser et Eco théorisent cette configuration du texte en un tout cohérent et unifié dans la mesure où, d'une part, leurs propositions sont convergentes avec celles de la psychologie cognitive. Eco modélise ainsi sa notion de « topic » à partir des travaux de van Dijk, que nous avons amplement commentés dans la première grande partie de notre thèse. D'autre part, C. Tauveron, comme M. Fabre, ont fait de cette convergence entre psychologie cognitive et théorie sémiotique de la réception une des assises épistémologiques de leur modèle de la lecture littéraire. Tel est le cas également du modèle de la lecture littéraire de J.-L. Dufays. Dans la mesure où nous allons dans nos chapitres IX et X à suivre étudier les modèles de ces trois chercheur·se·s, il nous a donc semblé important de mieux connaitre leur origine, d'autant plus que J.-L. Dufays n'aboutit pas exactement aux mêmes conclusions que C. Tauveron et M.

Fabre, bien qu'à la suite d'Eco, ils fassent tous les trois de la recherche de cohérence, une dimension importante de l'activité interprétative.

5.2.1. L'interprétation « imageante » : « Un acte élémentaire de mise en forme »

Selon Iser, le lecteur n'est pas en mesure au cours de sa lecture de saisir le texte d'un seul regard ; il ne peut au contraire qu'adopter « un point de vue mobile [qui] se déplace à travers son domaine d'objet » (1976, p. 200). Dans la mesure où le lecteur ne peut saisir le tout du texte en une seule fois, il est contraint de réaliser des « synthèses », des groupements schématiques de sens provisoires, tout au long de sa lecture. Iser accorde à la réalisation de telles synthèses un poids déterminant dans la « concrétisation » du sens de l'œuvre car :

> Par ces synthèses, le texte se traduit dans la conscience du lecteur et c'est ainsi que l'objet du texte se construit comme un corrélat de la conscience par un enchainement de synthèses successives. L'activité synthétique de lecture est continue et fait contrepoids au pt de vue mobile du lecteur (*Ibid*., p. 201).

Cependant ces synthèses provisoires ne conduisent pas d'emblée à faire du texte un tout bien fini et bien clos. Elles comportent des lacunes en raison des « blancs » du texte. Selon Iser, il appartient alors au lecteur de réaliser lui-même les liens qui vont permettre peu à peu aux différents segments textuels déjà construits de se combiner entre eux (*Ibid*., p. 319). Ces blancs textuels, ces « disjonctions », ne sont donc pas un défaut pour Iser : au contraire, « ils conditionnent plutôt la nécessité de combiner les schémas textuels, et c'est cette nécessité qui conditionne la formation d'un contexte *susceptible de donner au texte une cohérence, et à la cohérence un sens* » (*Ibid*., p. 320, souligné par nous). L'activité herméneutique est ainsi foncièrement « un acte élémentaire de mise en forme » (*Ibid*., p. 205), formulation que nous avons empruntée à Iser pour titrer notre sous-partie.

Donner un sens à un texte, c'est, selon Iser, en construire la cohérence, et ce, en faisant appel à son « imagination ». En effet, les synthèses de plus englobantes que construit le lecteur sont véritablement des « images » élaborées par sa faculté de représentation (*Ibid*., p. 328), ce qui explique d'ailleurs la déception que l'on éprouve souvent à la projection d'un roman filmé, le héros notamment ne correspondant pas à celui que l'on imaginait (*Ibid*., p. 249). Cette « concrétisation imageante » du texte, pour reprendre l'expression forgée par Ricoeur suite à sa lecture d'Iser (*TR* (III), p. 305), conduit en effet le lecteur à « participer » au texte : « il est donc impliqué par ce qu'il produit. C'est ainsi qu'en lisant nous avons l'impression de mener une autre vie. […] L'illusion est cette *participation* au texte qui fait que nous sommes absorbés au point d'oublier qui nous sommes » (Iser, *Ibid*., p. 231, souligné par nous). Nous reviendrons dans notre chapitre IX sur cette notion de « lecture participative », chère désormais à de nombreux·se·s didacticien·ne·s de la littérature : signalons par exemple que G. Langlade, dont le modèle de la lecture littéraire est corrélé à la notion de sujet lecteur, a fait de la « concrétisation imageante » et de la « cohérence mimétique », deux opérations fondamentales

de « l'activité fictionnalisante » du lecteur (2007, p. 71), opérations qu'il a théorisées dans le droit fil des propositions d'Iser et de leur reprise par Ricoeur.

Nous ne sommes pas loin également avec les propositions d'Iser de la notion de « modèle mental de situation » à laquelle les psychologues psycho-cognitivistes ont recours pour expliquer en quoi consiste l'activité de compréhension. Selon ces derniers, comme nous l'avons montré dans la deuxième grande partie de notre thèse, une compréhension réussie résulte de la construction par le lecteur d'un modèle de situation cohérent, via l'élaboration de micro et macropropositions permettant de synthétiser le contenu de l'histoire racontée par le texte. De même, selon Iser, « la formation d'une configuration cohérente [une *Gestalt*] est la base indispensable à l'acte de compréhension en général. Elle dépend des regroupements opérés par le lecteur » (*Ibid.*, p. 227). Eco, à la suite de van Dijk, utilise le terme de *topics* de son côté pour désigner ces groupements de sens qu'opère le lecteur tout au long de l'activité herméneutique pour construire le texte lu comme un tout cohérent, et ce faisant, accéder à son sens.

5.2.2. La coopération interprétative : une activité prévisionnelle et « évaluative » de construction de *topics*

En accord avec Iser, Eco conçoit l'actualisation du sens du texte, finalité de l'activité herméneutique, comme une activité de construction progressive de la cohérence de celui-ci. Pour réaliser une telle construction, le lecteur réalise différentes sélections au sein des informations données par le texte et les combine entre elles en fonction d'hypothèses interprétatives, de *topics*, qu'il élabore progressivement au cours de sa lecture. Le topic, tient à préciser Eco (1985, p. 116), est bien à considérer comme « une hypothèse dépendant de l'initiative du lecteur », qui se formule sous forme de question (De quoi parle le texte ?) et aboutit à la formulation d'un titre provisoire (Le texte parle probablement de…). En cela, un topic est « un instrument métatextuel proposé par le lecteur », un instrument « pragmatique » (*Ibid.*, p. 111), à ne pas confondre avec la « fabula », la structure sémantique du texte. C'est en effet à partir du topic que le lecteur décide d'actualiser ou de « narcotiser » les propriétés sémantiques du texte, ce qui le conduit alors à établir différents « niveaux de *cohérence interprétative* », c'est-à-dire des *isotopies* (*Ibid.*, p. 116 ; p. 128). Plus précisément, l'interprète ne construit pas un unique topic au cours de sa lecture, mais en établit plusieurs, en procédant de manière spiralaire, emboitée et hiérarchique, « des *topics de phrases* aux *topics discursifs* et ainsi de suite, jusqu'aux *topics narratifs* et au *macrotopic* qui les englobe tous » (*Ibid.*, p. 115), qui en « fixe les limites » (*Ibid.*, p. 114).

Le lecteur n'est pas laissé seul dans cette reconstruction de la cohérence du texte. En tant que « Lecteur Modèle » programmé par le texte, il est en effet aidé dans la double détermination pragmatique (construction de topics) et sémantique (actualisation d'isotopies) qu'il doit réaliser grâce à la présence de « signaux explicites » (un titre), des « séries de sémènes » (des mots clefs) ou certains types de *dispositio* (*Ibid.*, p. 115), par « une série de

marqueurs », dira M. Fabre (2016, p. 43). Mais, bien souvent, « le topic reste à chercher » : c'est la raison pour laquelle la lecture est rarement linéaire mais nécessite au contraire des retours en arrière, plusieurs relectures même, et ce « parfois en recommençant par la fin » (Eco, *Ibid*.). Ricoeur insiste lui aussi sur la nécessité d'une telle lecture « récurrente » (pour reprendre un terme de M. Fabre, 1989, p. 139) : l'auteur de *Temps et récit* précise ainsi que la conclusion d'une histoire fournit à cette dernière « un point final », sorte de point de vue panoramique, à partir duquel « l'histoire peut être aperçue comme un tout » (1983, p. 130).

Pour établir la cohérence globale d'un texte, et accéder ainsi à son sens, le lecteur doit en établir la *fabula*, soit « le schéma fondamental de la narration, la logique des actions et la syntaxe des personnages, le cours des évènements ordonnés temporellement », grâce à l'élaboration « d'une série de *macropropositions* », précise Eco (1985, p. 130) en faisant directement référence à van Dijk. Le lecteur n'est pas sans disposer d'une certaine marge de manœuvre dans l'élaboration de cette fabula puisqu'il peut la construire en fonction du niveau d'abstraction qu'il jugera « interprétativement le plus fructueux » en fonction de son projet de lecture (*Ibid*., p. 132). Ainsi un lecteur ne construira pas la même fabula d'*Ivanhoé* selon que sa lecture est adossée à un projet de réalisation de film ou à un projet de rédaction d'un « compte-rendu pour une revue d'études marxistes »… (*Ibid*.). Si Eco reconnait l'importance des buts du lecteur dans la formation de la cohérence textuelle, à l'instar des chercheurs psycho-cognitivistes (cf. nos chapitres V et VI), il montre également combien « la compétence intertextuelle du lecteur » (*Ibid*., p. 133) est tout autant déterminante, sinon plus, dans la manière dont le lecteur formate la *fabula*. Aussi, un interprète qui ne connait pas encore la vie « sulfureuse » d'Œdipe, sera-t-il davantage attentif, lors de sa lecture d'*Œdipe roi*, aux aventures pour le moins extraordinaires d'un personnage qui épouse sa mère après avoir tué son père. En revanche, un lecteur qui a déjà connaissance de ce mythe « synthétisera une fabula différente » de cette tragédie : il la lira telle que son Auteur modèle l'a façonnée, à savoir comme « l'histoire d'un coupable qui refuse de reconnaitre sa culpabilité » (*Ibid*., p. 134).

De manière également similaire à Iser, Eco rappelle qu'un texte est lu pas à pas : si la *fabula* globale a été conçue comme close sur elle-même par son Auteur Modèle, celle-ci ne se présente au Lecteur Modèle qu'en devenir (*Ibid*., p. 142). C'est pourquoi la construction progressive de la cohérence du texte demande à l'interprète de réaliser en permanence des hypothèses interprétatives sur ce qui lui échappe encore : « le Lecteur Modèle est appelé à collaborer au développement de la fabula en en anticipant les stades successifs » (*Ibid*., p. 145). Cette dimension anticipatrice se double nécessairement pour Eco d'une dimension « évaluative ». Au fur et à mesure qu'il avance dans sa lecture, le lecteur met à l'épreuve ses prévisions en découvrant si les états de la fabula désormais actualisés les confirment ou les invalident.

Mais, chaque fabula reste toujours maitresse du jeu coopératif qu'elle institue. Les *fabulae* « fermées », petites joueuses devant l'éternelle herméneutique, protègent leur Lecteur Modèle en lui assurant à coup sûr la réussite de ses prévisions ; les *fabulae* « ouvertes »,

joueuses invétérées, n'ont de cesse en revanche de déjouer les anticipations de leur partenaire (*Ibid*., p. 150). Dans les deux cas, l'activité prévisionnelle sera source de plaisir nous assure Eco ; changeront seulement « l'intensité et la vivacité de la coopération » (*Ibid*., p. 155), ce qui, somme toute « n'est pas rien » (*sic*)…

Pour réaliser de telles anticipations, le lecteur ne peut pas prendre appui seulement sur ce que dit le texte, mais doit en sortir pour réaliser des « promenades inférentielles » (*Ibid*., p. 150-151). Ces dernières ne le conduisent pas pour autant en *terra incognita* : il s'agit en effet pour lui d'aller puiser, comme nous l'avons vu plus haut, dans les scénarios communs et les scénarios intertextuels, disponibles dans son encyclopédie, les éléments qui l'aideront à prédire la suite du texte. Eco pense d'ailleurs que « la compréhension textuelle est amplement dominée par l'application de scénarios pertinents » (*Ibid*., p. 101). Cet auteur accorde une importance toute particulière aux scénarios intertextuels car, selon lui, « aucun texte ne [peut être] lu indépendamment de l'expérience que le lecteur a d'autres textes » (*Ibid*.).

Tout en anticipant le sens de la fabula au fur et à mesure de sa lecture et en évaluant les anticipations ainsi réalisées, au regard de la cohérence déjà construite, le lecteur élabore une série de macropropositions encore plus abstraites à la fois du point de vue des structures actancielle et idéologique du texte. Il peut alors « dépouiller les acteurs de leur individualité et les réduire à des oppositions actancielles (sujet-objet, adjuvant-opposant, destinateur-destinataire) » (*Ibid*., p. 226). Cette dernière citation évoque bien entendu les travaux de Greimas qui, comme nous le verrons dans la suite de notre thèse, jouent également un rôle important dans la manière dont Y. Citton (2007/2017) revisite la question des valeurs ou dans la manière dont M. Fabre (1989, 2016) fédère son modèle de la lecture rhétorique autour des « rôles » joués par le personnage. La construction par le lecteur de *topics* en lien avec le niveau actanciel de la fabula ne se déroule pas de manière linéaire, une fois l'actualisation des niveaux phrastiques et narratifs réalisée. Au contraire, la charpente actancielle « s'instaure très tôt au cours de la lecture » (*Ibid*., p. 228) car elle est fondée sur des systèmes d'oppositions stéréotypées (Bon *vs* Méchant, etc.) qui constituent le « bagage encyclopédique » préalable du lecteur (*Ibid*., p. 229). Puis cette charpente se renforce au fur et à mesure « des renvois, des bonds en avant, des anticipations et des retours en arrière » qu'accomplit le lecteur (*Ibid*., p. 227).

S'il est difficile, selon Eco, de préciser plus avant à quelle(s) phase(s) de la lecture l'élaboration de la structure actancielle a lieu de fait, il n'en demeure pas moins que ce niveau de traitement de l'information textuelle informe toute la recherche de cohérence globale entreprise par le lecteur en « guid[ant] les choix, les prévisions et [en] détermin[ant] les filtrages des macropropositions » (*Ibid*., p. 228). L'élaboration de la charpente actancielle du texte se double par ailleurs d'une dimension « idéologique » dans la mesure où les personnages agissent au nom de valeurs. Déterminer la cohérence d'une fabula nécessite par conséquent pour le Lecteur Modèle de repérer les valeurs que l'Auteur modèle a mises en jeu *dans* et *par* la fabula (*Ibid*., p. 229). Construire la cohérence d'un texte semble ainsi se dérouler pour Eco sur une

double dimension qui encadre l'activité coopérative : une dimension horizontale où l'actualisation sémantique du texte se joue au niveau phrastique et narratif ; une dimension verticale où cette actualisation sémantique se joue cette fois-ci au niveau symbolique et idéologique des valeurs qui structurent les actions et les relations des personnages entre eux. Nous verrons dans notre chapitre IX comment Dufays (1994/2010) s'emparera de cette proposition d'U. Eco pour penser l'actualisation sémantique et axiologique d'un texte au niveau de l'*elocutio*, la *dispositio* et l'*inventio*.

Parfois le système axiologique prévu par l'Auteur Modèle et le système axiologique du lecteur empirique entrent en conflit ; il n'est pas rare alors de voir certains interprètes « utiliser » le texte pour le rendre plus cohérent, non plus avec ce que le texte dit réellement, mais avec les valeurs souhaitées ou jugées souhaitables (*Ibid*., p. 230). Dans de tels cas, peut-on alors encore parler d'interprétation, ou même d'application ?

5.3.Quand *actualiser* le pluriel du texte ne veut pas dire l'*utiliser*

Comme le rappelle Gadamer, dans le droit fil de sa conception éthique de l'activité interprétative, « l'herméneutique n'est nullement un "savoir dominateur", c'est-à-dire une appropriation conçue comme une prise de possession ; elle se soumet elle-même à l'exigence du texte » (1976/1996, p. 499). Au regard des éléments que nous avons parcourus jusqu'ici dans notre partie consacrée aux théories de la réception au XX^{e} siècle, il nous semble que chacun des auteurs cités, Ricoeur, Iser, Jauss, comme Eco, partage en effet cette mise en garde de Gadamer contre toute confusion entre actualisation du sens du texte à partir de ses projections et réduction du sens du texte à ces dernières – même si, contrairement à l'auteur de *Vérité et Méthode*, ils ne défendent pas l'existence d'un sens canonique, assuré par la tradition (M. Fabre, 2019, p. 96). Postulons néanmoins que ces derniers pourraient se rallier à l'affirmation suivante : « l'ouverture à l'autre implique de ma part que je reconnaisse la nécessité de laisser s'imposer en moi quelque chose qui s'oppose à moi-même, même quand il n'y a personne d'autre pour le faire valoir contre moi » (Gadamer, *Ibid*., p. 575).

U. Eco est lui aussi particulièrement attentif aux dérives qui menace sans cesse l'activité interprétative, dérives que d'aucuns – les partisans de la déconstruction pour ne pas les nommer – ont célébrées en les érigeant en principes premiers de l'activité herméneutique. S'il faut bien admettre que toute œuvre est certes « ouverte », comme le suggère un des premiers titres d'Eco, il est pourtant évident, selon l'auteur *De l'arbre au labyrinthe*, que :

> Ce que doit "ouvrir" l'interprétation, c'[est] une œuvre, donc une forme, quelque chose qui préexist[e] à l'acte de l'interprétation et qui, d'une certaine manière le conditionn[e], même s'il ne le dirig[e] pas vers une fin unique (2010, p. 645).

C'est pourquoi, il convient, pour Eco (1985, p. 73), d'établir « une distinction entre l'*utilisation* libre d'un texte conçu comme stimulus de l'imagination et l'*interprétation* d'un

texte ouvert », dans la mesure où ce dernier « n'est pas autre chose que la stratégie qui constitue l'univers de ses interprétations – sinon légitimes – du moins légitimables » (*Ibid.*, p. 74). Tout texte par conséquent, peu importe son degré d'ouverture au pluriel du sens, impose des « restrictions » à ses interprètes, « les limites de l'interprétation coïncid[ant] avec *les droits du texte* » (1992, p. 18, souligné par nous).

5.3.1. Les droits du texte

L'expression de « droits du texte », proposée par Eco, a connu une fortune didactique indéniable, grâce notamment à C. Tauveron, qui envisage la lecture littéraire comme une dialectique entre droits du lecteur et droits du texte qu'il convient d'enseigner dès l'école primaire (2004). Si nous partageons cette vision d'une lecture littéraire conçue comme « un va-et-vient dialectique » (pour reprendre la formule de J.-L. Dufays) entre droits du lecteur et droits du texte, l'activité herméneutique apparait plutôt chez Tauveron comme un match qui se joue à plusieurs mais où, à la fin, ce sont toujours les droits du texte qui gagnent, comme nous le montrerons dans notre chapitre IX. En effet, selon Eco, et Tauveron à sa suite, les textes préexistent à leurs interprétations, ce qui leur confère des « *droits de précédence* » qui « ne peuvent être remis en question » (Eco, 2010, p. 646, souligné par nous).

S'il s'agit pour Eco de défendre de tels « droits de précédence » en faveur du texte, c'est que cet auteur conçoit l'activité herméneutique, avant tout comme une activité pragmatique de nature coopérative : soit, d'une part, comme une activité de coopération du lecteur avec le texte pour en actualiser le sens de la manière la plus fructueuse avec son projet de lecture ; soit, d'autre part, comme une activité de coopération des lecteurs entre eux pour actualiser un sens partageable. Cette dimension « collective » de l'activité interprétative est fondamentale dans la pensée d'Eco ; construire un sens partageable à partir de critères partagés est en effet le seul rempart possible contre tous les Jorge de Burgos et Bernardo Gui, toujours prêts à imposer des sens uniques et non discutés.

Il n'est pas question pour autant, selon Eco, d'affirmer que toutes les interprétations sont possibles, et ce faisant, se valent ; bien au contraire, un tel postulat risquerait d'enfermer les lecteurs dans une Tour de Babel labyrinthique où toute communication deviendrait impossible puisqu'il n'existerait plus de critères communs pour s'entendre au sujet des interprétations produites par chacun. Telle est selon nous la raison pour laquelle Eco s'attache aux « droits du texte » ; ce sont ces derniers qui protègent *in fine* les « droits du lecteur » à ne pas se laisser conter n'importe quelle interprétation tyrannique. Par conséquent, la question fondamentale de « l'ouverture des lectures » ne saurait en cacher une plus fondamentale encore : celle de « savoir ce que l'on doit protéger pour ouvrir et non ce que l'on doit ouvrir pour protéger » (1992, p. 34).

5.3.2. Des interprétations plus pertinentes que d'autres

Comme le défendent les théories de la réception du XX^e^, toute actualisation du sens est créatrice dans la mesure où il appartient à chaque lecteur d'« achever l'œuvre » (Ricoeur, *TR* (I), p. 145) : sans son interprète, un texte n'existe qu'à l'état virtuel. Reconnaitre un tel pouvoir au lecteur conduit donc ces théories à admettre qu'il n'existe d'interprétations qu'au pluriel. Mais ce pluriel n'est pas sans fin : certaines sont plus efficaces que d'autres ; d'autres encore sont irrecevables car impossibles.

Ainsi, comme le déclare Eco dans *Les limites de l'interprétation,* « il est possible de faire dire [à un texte] beaucoup de choses – parfois, un nombre potentiellement infini de choses –, mais il est impossible – ou du moins illégitime d'un point de vue critique – de lui faire dire ce qu'il ne dit pas » (*Ibid*., p. 130). D'ailleurs, fait remarquer Eco, « même le déconstructiviste le plus radical accepte l'idée qu'il a des interprétations scandaleusement inacceptables » (*Ibid*., p. 17). Certes, « aucun texte ne peut être interprété selon l'utopie d'un sens autorisé défini, original et final » (*Ibid*., p. 8), mais « il est des sens qu'il serait hasardeux de suggérer » (*Ibid*., p. 12) qui contreviennent aux « nervures » du texte. Ainsi, selon Eco, « si l'on ne peut pas dire qu'elle est la meilleure interprétation d'un texte, on peut dire lesquelles sont erronées » (*Ibid*., p. 130). Tout texte en effet, tel un arbre ou un morceau de marbre, ne se laisse pas « découper » au hasard ou au gré des désirs de l'artisan en herméneutique. Au contraire, précise Eco, filant sa métaphore issue du lexique de la vie de la terre, le texte indique à son interprète « la coupe dans une direction plutôt que dans une autre » (2010, p. 661). En raison des lignes de tendance que le texte pré-esquisse à l'intention de son lecteur, ce dernier ne peut donc pas lui faire dire tout ce qu'il veut. Et Eco d'ajouter avec son gout pour les formules quelque peu provocatrices : « Il y a des *sens* ; peut-être pas des sens obligés, mais certainement des *sens interdits* » (*Ibid*.). On retrouve dans les propos d'Eco ce jeu auquel la polysémie du mot « sens » invite, désignant à la fois une *signification* et une *direction* (cf. notre chapitre I).

Certaines interprétations sont par conséquent plus « efficaces », plus « pertinentes » que d'autres pour assurer au texte un sens cohérent. Jauss considère ainsi que certaines interprétations peuvent être jugées comme arbitraires car trop singulières (1988/2017, « Les divers horizons de la lecture comme problème herméneutique »). En revanche, d'autres sont davantage pertinentes : non seulement parce qu'elles font consensus, mais aussi parce qu'elles sont « productrices de normes » car elles permettent « une concrétisation du sens qui progresse à travers l'histoire » (*Ibid*.).

De son côté, Eco considère lui aussi que ce critère d'efficacité est au final le plus heuristique pour décider de la recevabilité d'une interprétation, ce qui n'est guère surprenant au regard de son cadre théorique de nature pragmatiste. D'après Eco en effet, les critères de vérité/fausseté ou d'authenticité, traditionnellement convoqués pour évaluer une interprétation, sont peu opératoires car ils font appel à des critères extérieurs au texte et, partant, difficiles à légitimer (1992, p. 209). C'est pourquoi la pertinence d'une interprétation ne saurait se

rapporter qu'au texte, qu'à l'*intentio operis*, seul étalon à partir duquel on peut décider si l'interprétation proposée ne produit pas « un *gaspillage* d'énergies herméneutiques » (*Ibid.*, p. 14). Aussi une interprétation pertinente est-elle avant tout une interprétation « économique », qui ne prend pas, n'en déplaise à R. Rorty, les tournevis pour des cure-oreilles (2010, p. 658)… Autrement dit, une telle interprétation est une interprétation « qu'accepterait une communauté d'interprètes visant un accord quelconque » (1992, *Ibid.*).

On retrouve ici la notion de « coopération » entre lecteurs, chère à Eco, comme à Jauss d'ailleurs qui achève son ouvrage *Pour une esthétique de la réception* en émettant le souhait suivant :

> Le droit à l'interprétation personnelle se justifie dans la mesure où elle permet de comprendre le texte d'une façon nouvelle, et autrement, où elle fait droit au travail de ses prédécesseurs. […] C'est cet heureux hasard qui lui [l'herméneutique littéraire] **permet de mener la querelle des interprétations de telle manière qu'elle n'aboutit pas à une lutte à mort comme en politique**. Dans l'horizon de l'expérience esthétique, diverses interprétations peuvent coexister sans nécessairement se contredire l'une l'autre, parce que la communication littéraire amorce un dialogue où seul peut être dit vrai ce qui contribue à déployer le sens inépuisable de l'œuvre d'art (1988/2017, « Conclusion », souligné par nous).

5.3.3. Défense du sens littéral

Selon Eco, le texte est à même d'indiquer à ses lecteurs la *direction* à emprunter pour en construire une *signification* partagée grâce à son « sens littéral ». Le défenseur des « limites de l'interprétation » explique ainsi qu'il

> Persiste à penser que, à l'intérieur des limites d'une certaine langue, il existe **un sens littéral des items lexicaux**, celui que les dictionnaires enregistrent en premier, celui que l'homme de la rue citerait en premier si on lui demandait le sens d'un mot donné. […] Aucune théorie de la réception ne peut faire l'économie de cette restriction préliminaire. Tout acte de liberté du lecteur vient *après* et non *avant* l'application de cette restriction (1992, p. 12, souligné par nous en caractères gras).

Eco reconnait que postuler l'existence d'un tel sens littéral fait débat parmi les théories du langage (*Ibid.*), voire se présente comme une position « conservatrice » (*Ibid.*, p. 35) ; néanmoins, il maintient que « toute discussion sur la liberté de l'interprétation s'ouvre obligatoirement sur une défense du sens littéral » (*Ibid.*, p. 33). Eco choisit de défendre cet argument à partir d'une phrase qu'aurait prononcée Reagan au début d'une conférence de presse pour tester les micros : « Dans un instant, je vais donner l'ordre de bombarder la Russie » (*Ibid.*). Une telle phrase offre de nombreuses possibilités interprétatives, fait remarquer Eco (*Ibid.*, p. 34) : elle peut se lire comme une plaisanterie (hypothèse 1), comme une plaisanterie inconvenante pour un président (hyp. 2), comme une menace à peine voilée d'un État contre un autre (hyp. 3), comme un reflet tragi-comique du fonctionnement des relations diplomatiques en général (hyp. 4), ou même comme l'illustration méta-théorique du potentiel sémantique et argumentatif de tout énoncé (hyp. 5)...

Même si de nombreuses autres « extrapolations de sens » pourraient être également proposées, la phrase de Reagan n'en garde pas moins une signification littérale : elle indique l'intention du premier citoyen des États-Unis d'attaquer son ennemi préféré (*Ibid*., p. 35). Discuter ensuite si cette intention n'est au final qu'une plaisanterie douteuse d'un ancien acteur, qui aurait certainement dû rester jouer aux cow-boys avec John Wayne, nécessite au préalable pour chaque participant à un tel débat interprétatif de reconnaitre que Reagan a bien manifesté « grammaticalement parlant » une telle intention (*Ibid*.).

Il peut être surprenant de voir un théoricien de l'interprétation, comme Eco, dont le modèle repose en bonne partie sur la reconnaissance d'une multiplicité d'interprétations possibles pour un même texte (même si cette multiplicité n'est en rien une infinité), puisse se faire le champion de la « littéralité » du sens. S'il s'agit pour un interprète de s'en tenir seulement à ce que dit *littéralement* le texte, peut-être aurait-on pu conseiller à Eco, ce chantre du pragmatisme, de ne pas gaspiller toute son énergie théorique à formaliser avec autant de soin et d'ouvrages le rôle du Lector dans la fabula…

Comme le précise M. Fabre qui, dans le sillage d'Eco, défend lui aussi la notion de « sens littéral », il ne s'agit pas réduire celle-ci à ce qu'il y aurait *uniquement* à comprendre-interpréter dans un texte. Le « sens littéral » n'a littéralement de sens dans une théorie de la lecture que si on l'envisage en tant que « fonction épistémique » (Fabre, 2019, p. 101), c'est-à-dire comme un gond à partir duquel les différentes interprétations d'un même texte pourront pivoter et s'affronter : « Sans de tels gonds, cette confrontation se perd en bavardage, car alors on n'est plus certains de parler de la même chose » (*Ibid*., p. 102). Si l'identification du sens littéral d'un texte ne peut être une condition *suffisante* de l'activité interprétative, elle en est cependant une condition *nécessaire* car elle vise ce « noyau de sens commun », ce noyau de sens partagé, sans lequel aucune coopération entre lecteurs ne pourrait se déployer. Du point de vue de la problématisation, nous dirions que ce « noyau de sens » représente le *hors question* à partir duquel le lecteur peut mettre *en question* le texte à interpréter.

Nous reviendrons sur cette notion de sens « littéral » dans la quatrième partie de notre thèse, en la mettant justement en lien avec le paradigme de la problématisation. Nous montrerons alors comment M. Meyer, à partir de sa conception *problématologique* du langage, envisage la lecture littéraire comme une activité de questionnement qui conduit l'interprète à mettre en tension le sens *littéral* et le sens *figuré* de l'œuvre qu'il cherche à actualiser.

Il nous semble alors que ce n'est pas un hasard si J.-L. Dufays, fervent lecteur d'U. Eco lui aussi, défend de son côté l'idée selon laquelle l'enseignement de la lecture littéraire doit

> Permet[tre] à l'élève lecteur la fois d'épanouir sa part de liberté interprétative et évaluatives et de l'inscrire dans les balises d'une activité collective tendue vers la quête d'un **sens commun** et de **valeurs partagées** (2016, paragr. 21, souligné par nous).

Nous verrons dans nos chapitres VIII et IX qu'il ne saurait être possible pour les critiques et didacticien·ne·s de la lecture littéraire, quelle que soit leur manière de modéliser

cette dernière, de penser les notions de compréhension et d'interprétation indépendamment de cette « quête » de significations partageables et partagés, …peut-être parce que s'y joue tout simplement une/la finalité essentielle de toute démocratie, et ce faisant, de l'École.

6. Éléments de synthèse

Comme nous avons cherché à l'expliquer dans notre chapitre VII, malgré les nuances, voire les différences qui les opposent parfois (cf. Dufays, 1994/2010, p. 33-36 ; Fabre, 2019, chap. IV), Gadamer, Ricoeur, Jauss, Iser ou Eco se rejoignent pour définir l'activité herméneutique comme une activité pluridimensionnelle. Celle-ci engage pleinement le sujet qui s'y adonne, qu'il s'agisse pour lui de comprendre au quotidien les autres et le monde qui l'entoure ou de construire, dans le cadre d'une expérience esthétique et culturelle plus intense, le sens d'une œuvre (un texte bien entendu, mais aussi un tableau, une sculpture, une pièce musicale – cf. Gadamer). Selon ces théoriciens de la réception, le sens d'une œuvre n'existe qu'à l'état virtuel ; s'il advient à une existence « objective », ce n'est que par l'intermédiaire d'un lecteur décidé à l'*actualiser*, le *concrétiser*. C'est la raison pour laquelle toute construction de sens est un *évènement* à double titre. D'un part, quelque chose qui n'existait pas avant la lecture « arrive », se produit par l'entremise du lecteur ; c'est pourquoi la compréhension-interprétation d'un texte ne consiste jamais en la reproduction d'une *signification* qui lui préexiste (cf. les différentes acceptions du mot « sens » ; notre chapitre I). D'autre part, ce quelque chose qui arrive est un évènement qui métamorphose le lecteur dans sa rencontre avec le texte. L'expérience offerte par la lecture n'est en effet jamais anodine : elle est dialogue entre un interprète et une œuvre, dialogue qui permet au lecteur de « refigurer » le *sens* de son existence grâce aux *directions* esquissées par le texte.

L'*actualisation* du sens d'un texte est donc d'une double nature : d'un côté, elle relève d'une activité « cognitive » dont la finalité est de construire un tel sens d'un point de vue *sémantique* ; de l'autre, en tant qu'expérience de vie, elle relève d'une activité « éthique » dont la finalité est de s'ouvrir à l'autre du texte, soit pour redessiner des préjugés (Gadamer, Ricoeur, Jauss) – voire pour se déprendre de ses illusions premières (Iser) –, soit pour coopérer à la construction d'un sens partagé (Eco). La construction du sens qui s'accomplit lors de la lecture d'un texte ne saurait par conséquent être que de nature sémantique ; elle se déploie également sur un plan anthropologique, *existentiel*.

Nous nous proposons de synthétiser sous forme tabulaire cette double dimension de l'activité herméneutique que nous avons mise en évidence tout au long de notre parcours des théories de la réception du XX^{e}. Précisons que notre tableau est une première amorce de notre projet de formalisation des savoirs en jeu pour comprendre-interpréter un texte, tels que les envisagent les théories de la réception (cf. l'hypothèse 2 de notre enquête doctorale). Dans cette amorce, il ne sera pas encore question de « lecture littéraire » dans la mesure où l'herméneutique du XX^{e} ne théorise pas cette notion en tant que telle, même si Ricoeur, Jauss,

Iser et Eco s'intéressent en priorité à la compréhension et à l'interprétation des récits littéraires Nous revisiterons notre formalisation à la fin de notre chapitre VIII, quand nous aurons étudié les propositions des théories littéraires du XXI^{e}, puis, une nouvelle fois, à la fin de notre chapitre IX, quand nous aurons parcouru les modèles didactiques de la lecture littéraire proposés respectivement par C. Tauveron et J.-L. Dufays.

*Tableau 11- Finalités, modalités et opérations de lecture requises par l'activité herméneutique selon les théories de la réception du XX^e^*

	Actualiser le sens d'un texte d'un point de vue *sémantique* **(Pré)compréhension – Interprétation**	**Actualiser le sens d'un texte d'un point de vue *existentiel*** **Application**
Finalités de l'activité herméneutique	. Construire une **hypothèse interprétative**, un *macrotopic* (Eco)/ une **question** (Gadamer/ Jauss)/ une *Gestalt*, une **forme** (Iser) qui permette de faire tenir le texte comme un tout signifiant, de le **configurer** (Ricoeur) comme un ensemble cohérent.	. Se **reconnaitre dans le texte** en prenant conscience que sa **référence** nous parle de nous et du monde qui nous entoure (Gadamer, Ricoeur, Jauss) . **Mettre à distance ses préjugés** pour écouter ce que le texte et les autres interprètes (présents ou passés) ont à nous dire (Gadamer, Ricoeur, Jauss, Iser, Eco) . Donner un **supplément de sens** (*direction*) à sa propre existence en la **refigurant** (Gadamer, Ricoeur, Jauss)
Modalités de lecture : des parties vers le tout et du tout vers les parties	. Mise en œuvre d'une **lecture spiralaire et régulatrice**, basée sur des moments de rétention (synthèses provisoires) et de protention (Iser), de retours en arrière et d'anticipations (Eco) . Mise en œuvre d'une **lecture à rebours à partir de la fin**, sorte de point de vue panoramique permettant de saisir le divers du texte comme un tout finalement clos sur lui-même (Ricoeur, Eco)	
Opérations mises en œuvre par le « lecteur modèle » ou le « lecteur implicite »	. **Sélection et mise en cohérence des éléments jugés les plus significatifs** en vertu de son projet de cohérence grâce à la construction de synthèses, de macropropositions de plus en générales (Iser, Eco), en particulier d'un point de vue actantiel et idéologique (Eco) - **Supplémentation des « blancs »**, des « points d'indétermination » qui laissent le texte ouvert (Eco, Iser, Ricoeur) ✓ en faisant appel à son **imagination** (Iser, Ricoeur) ✓ en faisant appel à ses **expériences et connaissances** (en réalisant des « promenades inférentielles », cf. Eco), soit : o sa précompréhension du monde (ses préjugés, cf. Gadamer), sa préfiguration de l'existence (Ricoeur) o son répertoire (Iser)/ son encyclopédie (Eco)/ son horizon d'attente (Jauss), en particulier à ses connaissances de nature intertextuelle (Eco, Ricoeur) - **Réévaluation régulière au fil de la lecture de ses hypothèses de sens** et de leur **pertinence** en les confrontant : ✓ à ce que le texte dit réellement (Eco, Iser) ✓ aux hypothèses proposées par les réceptions antérieures (Jauss) ✓ à des normes collectives d'interprétation à même d'assurer à une hypothèse une « économie » heuristique (Eco, Jauss)	

Nous allons désormais mettre en perspective cette première formalisation des savoirs en jeu pour comprendre-interpréter un texte, telle que nous venons de la présenter à partir des théories de la réception au XX^{e}, avec notre problématique et l'ensemble de nos hypothèses de recherche. Pour ce faire, nous allons revenir sur la notion d'« activité herméneutique » en expliquant comment cette dernière peut nous aider à préciser les définitions de compréhension et d'interprétation, en envisageant une première solidarisation des principes respectivement défendus par la psychologie cognitive et les théories herméneutiques de nature philosophique, littéraire ou sémiotique.

6.1. À la recherche d'une définition « trans-théorique » des notions de compréhension et d'interprétation à l'aide de la notion d'*activité herméneutique*

Nous avons utilisé tout au long de notre chapitre VII l'expression d'*activité herméneutique* pour désigner cette opération générale consistant à construire le sens d'un « texte » (oral ou écrit). Pourquoi adopter une telle formulation, ce que nous n'avions pas fait jusque-là dans nos chapitres précédents, alors que nous nous intéressons, depuis le début de notre réflexion doctorale, à cette activité de construction de sens que tout compreneur réalise ? En effet, dans notre deuxième grande partie consacrée aux principes théoriques et didactiques issus de la psychologie cognitive, nous avons uniquement fait appel, certes, souvent de manière indistincte, aux notions de compréhension et d'interprétation pour caractériser l'actualisation du sens opéré par le lecteur/compreneur. L'expression d'*activité herméneutique* semble certes aller de soi quand on s'intéresse justement à la manière dont les « herméneutiques » philosophique, littéraire et sémiotique définissent de leur côté les conditions et les opérations requises pour donner du sens à un texte. Néanmoins, notre volonté de recourir à cette appellation depuis le début de notre chapitre VII n'est pas seulement une affaire de contexte théorique mais reflète également la progression de notre enquête doctorale quant à l'éclaircissement épistémologique des notions de compréhension et d'interprétation. Expliquons-nous.

Nous avons souligné à l'issue de la deuxième grande partie de notre thèse combien, il reste difficile, même après un examen approfondi des recherches théoriques et didactiques de la psychologie cognitive, de circonscrire ces notions de compréhension et d'interprétation ainsi que les relations qu'elles entretiennent. Nous avons en effet identifié au sein de ces recherches trois grandes tendances définitoires qui entrent en « compétition », que notre proposition de notre tableau ci-dessous permettra de rappeler sous forme synthétique. Tout d'abord, certaines recherches définissent l'interprétation comme un processus qui sert la compréhension. Dans cette perspective, la compréhension désigne alors un *ensemble de processus*, dont font partie les processus d'interprétation qui possèdent un caractère obligatoire [**Acception 1**].

L'interprétation est envisagée par d'autres recherches comme une « compréhension approfondie ». Selon cette perspective, il existerait deux « compréhensions » en quelque sorte,

du moins une *compréhension à deux niveaux* [**Acception 2**]. D'un côté, une première compréhension reflétant une représentation mentale, identique quel que soit le compreneur (niveau 1 de la compréhension), dans la mesure où chaque lecteur réalise sensiblement les mêmes inférences de liaison (inférences intratextuelles) et inférences élaboratives (extratextuelles) de nature générique. De l'autre, une seconde compréhension incarne une représentation mentale plus individualisée que la précédente dans la mesure où elle est propre aux projets et connaissances personnelles du lecteur, qui le conduisent en effet à réaliser des inférences élaboratives de nature spécifique. L'interprétation correspondrait alors précisément à ce niveau 2 de la compréhension. Elle n'est pas considérée comme obligatoire tant elle nécessite d'efforts cognitifs, efforts que certains lecteurs d'ailleurs ne peuvent pas ou ne souhaitent pas accomplir. Mais sa mise en œuvre est vivement recommandée, en particulier quand le texte est complexe, car c'est elle qui permet au lecteur d'enrichir ses connaissances et de développer ses compétences critiques (cf. O'Reilly et Sabatini ou van den Broek, par ex.).

Enfin, la compréhension peut être assimilée à un *produit final*, *i.e.* à la représentation mentale cohérente que le lecteur est parvenu à construire pour rendre compte du sens du texte du texte lu, peu importe par ailleurs la manière dont on envisage l'interprétation [**Acception 3**].

Tableau 12 - Les différentes définitions de la compréhension et de l'interprétation selon les recherches en psychologie cognitive examinées dans la grande partie II

	Ce que désigne la compréhension	*Liens entre compréhension et interprétation*
Compréhension – Acception 1	Un ensemble de processus qui visent à actualiser le sens d'un texte en en construisant une représentation mentale cohérente	*L'interprétation* désigne un type particulier de processus au sein de cet ensemble global. Il s'agit de processus qui se déroulent de manière obligatoire.
Compréhension – Acception 2	Une compréhension à deux niveaux : . *Niveau 1* → Construction d'une représentation mentale similaire pour tous les lecteurs (inférences intra et extratextuelles de nature générique) . *Niveau 2* → Construction d'une représentation mentale approfondie, propre à chaque lecteur (inférences extratextuelles de nature spécifique)	*L'interprétation* représente le niveau 2 de la représentation mentale. Elle vient donc renforcer la compréhension sans présenter toutefois de caractère obligatoire.
Compréhension – Acception 3	Une construction de la représentation mentale achevée → Résultat de la recherche de sens entreprise par le lecteur	Le rôle joué par l'interprétation n'est pas précisé.

On le voit, en fonction de l'acception privilégiée par tel ou tel groupe de chercheur·se·s, les notions de compréhension et d'interprétation désignent des réalités différentes qui ne se recoupent que partiellement, au risque d'entrainer des ambigüités tant lexicales que

conceptuelles, telles celles que nous avons pu mettre en évidence dans les programmes français à destination de l'école primaire qui s'en inspirent (cf. notre chapitre II). Difficile de savoir en effet si, pour la psychologie cognitive, la compréhension est finalement un ensemble de processus ou un produit final, voire les deux. De même, faut-il considérer l'interprétation comme un processus obligatoire au service de la compréhension ou comme une activité secondaire, que mettraient uniquement en œuvre certains lecteurs experts, ayant décidé de parvenir à une compréhension approfondie ? Il n'est pas étonnant dans ces conditions que le choix didactique de retenir telle acception plutôt que telle autre conduise à proposer des pistes d'enseignement différentes, et ce faisant, difficiles à solidariser dans les mises en œuvre effectives en classe.

Afin de conserver toute la force heuristique des principes proposés par la psychologie cognitive pour circonscrire la compréhension et l'interprétation ainsi que leur enseignement (cf. notre synthèse de ce modèle à la fin de notre chapitre VI), tout en levant les ambigüités que nous venons de rappeler, nous nous proposons d'utiliser la notion d'« activité herméneutique » : non plus seulement comme une appellation spécifique à un cadre théorique (celui de l'herméneutique), mais comme un concept générique, « trans-théorique » en quelque sorte, qui servirait à désigner l'ensemble des processus relatifs à l'actualisation sémantique d'un texte, que tout lecteur met en œuvre pour en construire une représentation mentale cohérente. En effet, qu'il s'agisse de la psychologie cognitive ou des théories de la réception du XX^{e}, ces deux champs convergent pour affirmer qu'une telle actualisation nécessite de la part de l'interprète de mettre en œuvre deux ensembles de processus. Certains, relevant de la compréhension, permettront au lecteur de parvenir à un premier niveau d'actualisation du sens, c'est-à-dire à un sens partagé par l'ensemble des lecteurs (un sens « littéral », diraient Eco ou Fabre). S'il s'agit d'un sens *partagé*, c'est notamment parce que les lecteurs réalisent, à partir de la structure du texte et de connaissances communes (un « répertoire », une « encyclopédie »), sensiblement les mêmes inférences intratextuelles et extratextuelles d'ordre « générique ». D'autres, relevant de l'interprétation, permettront au lecteur d'aboutir à un second niveau de sens, qui lui appartiendrait en *propre* au regard des inférences extratextuelles, cette fois-ci « spécifiques », qu'il pourrait mettre en œuvre. Formalisons notre proposition à l'aide du nouveau tableau suivant :

Tableau 13 - Proposition (1) d'une définition générique, « trans-théorique », de la notion d'activité herméneutique

	Processus mis en œuvre au cours de l'activité herméneutique	Produit obtenu à l'issue de l'activité herméneutique
Activité herméneutique = Activité qui vise à actualiser le sens d'un texte, en en construisant une représentation mentale cohérente	**Compréhension** – Mise en œuvre de processus inférentiels intratextuels et extratextuels « génériques »	Sens du texte actualisé à un *niveau 1* = **Sens partagé par l'ensemble des lecteurs**
	Interprétation – Mise en œuvre de processus inférentiels extratextuels « spécifiques »	Sens du texte actualisé à un *niveau 2* = **Sens propre à un lecteur en particulier**

Il nous semble que notre proposition permet de réduire les confusions entretenues (de manière involontaire) par la psychologie cognitive autour des couples conceptuels de compréhension/interprétation et de processus/produit, telles que nous les avons précédemment caractérisées. En effet, notre formalisation invite à concevoir avant tout la compréhension et l'interprétation comme des *processus*. Pour désigner l'ensemble de ces deux ensembles de processus, nous suggérons d'utiliser le terme globalisant d'*activité herméneutique*. Enfin, pour caractériser le *produit* auquel aboutit cette activité herméneutique, nous proposons de parler de *sens actualisé à un niveau 1* (produit de la compréhension) et de *sens actualisé à un niveau 2* (produit de l'interprétation).

Notre tableau appelle néanmoins deux commentaires. Précisons tout d'abord que notre distinction entre un sens de niveau 1 et un sens de niveau 2, conformément aux propositions issues des recherches en psychologie cognitive menées par McNamara *et al*. par exemple, n'est pas de nature hiérarchique. Le sens auquel aboutit un lecteur est toujours *à la fois* collectif et singulier : les inférences que ce dernier réalise pour construire une représentation mentale cohérente font en effet appel à des connaissances partagées par d'autres lecteurs comme à ses expériences individuelles. De manière similaire, nous n'envisageons pas la compréhension et l'interprétation comme deux ensembles de processus qui se dérouleraient de manière hiérarchisée, mais comme deux ensembles qui s'articuleraient de manière spiralaire et oscillatoire. Nous y reviendrons dans notre chapitre IX quand nous aborderons le modèle didactique de la lecture littéraire proposée par Dufays.

Soulignons également que, dans notre tableau, nous n'avons envisagé pour le moment, l'*activité herméneutique* que sous son versant « cognitif », soit comme une activité consistant à *actualiser* le sens du texte en en construisant une représentation mentale cohérente, une « mise en forme imageante », dirait Iser. Si nous sommes autorisée à utiliser de manière générique l'expression d'activité herméneutique pour désigner le concept de modèle de situation théorisé par la psychologie cognitive, c'est justement parce qu'il nous semble que ce concept est solidaire de la manière dont Iser, Eco ou Ricoeur envisagent eux-mêmes la manière dont un

lecteur actualise le sens du texte. Comme notre tableau de synthèse précédent le met en évidence (cf. Tableau intitulé « Finalités, modalités et opérations de lecture requises par l'activité herméneutique selon les « théories de la réception du XX^{e} »), les points de convergence entre psychologie cognitive d'un côté et herméneutique littéraire et sémiotique de l'autre sont nombreux. Ces courants théoriques envisagent de concert la compréhension et l'interprétation comme deux ensembles de processus permettant d'actualiser le sens du texte en le construisant comme un tout cohérent ; cette construction nécessite de la part du lecteur de faire appel à ses connaissances pour pallier ce que le texte ne dit pas, de combiner les portions du texte déjà traitées à l'aide de macropropositions de plus en plus englobantes et de réguler ses anticipations en veillant à préserver la cohérence globale du texte tout au long de sa lecture.

Une telle convergence n'est pas surprenante : comme nous l'avons déjà souligné, Iser ou Eco se sont nourris de recherches issues des sciences cognitives ; ainsi pour formaliser la mise en en cohérence des informations textuelles que réalise le lecteur, Iser fait appel au concept *de good continuation* qu'il emprunte à A. Gurwitsch, psychologue de la perception, tandis qu'Eco prend appui sur les travaux de van Dijk et sa notion de *topic*. Néanmoins, comme l'ont mis en évidence les théoriciens de la réception au XX^{e}, l'actualisation d'un texte ne se limite pas à sa dimension cognitive ; l'activité herméneutique implique la mise en œuvre d'autres processus que ceux relevant de la compréhension et de l'interprétation. Il s'agit en effet pour le lecteur de donner une « direction » *existentielle* au « sens » *sémantique* qu'il est parvenu à construire, comme nous l'avons mentionné dans notre tableau de synthèse (cf. Tableau intitulé « Finalités, modalités et opérations de lecture requises par l'activité herméneutique selon les « théories de la réception du XX^{e} »).

6.2.L'activité herméneutique : une mise en œuvre de processus relevant de la compréhension, de l'interprétation… et de l'*application*

Qu'elle précède la compréhension ou lui succède, en fonction des relations de complémentarité envisagées entre les deux activités, l'interprétation est généralement considérée par la psychologique cognitive comme cette dimension « subjective », « singulière » de la représentation mentale produite par le lecteur au cours de construction du sens du texte. Que faut-il entendre par dimension « subjective » ? Chez Kinstch, Graesser ou Zwaan, et leurs héritiers contemporains (cf. la deuxième grande partie de notre thèse), il peut s'agir tout à la fois des connaissances spécifiques du lecteur en lien avec le domaine traité par le texte, d'une sensibilité esthétique du lecteur vis-à-vis du texte quand ce dernier est littéraire ou encore d'une sensibilité affective qui amène le lecteur à s'identifier plutôt à tel personnage qu'à tel autre. Comme on le voit, dans un cadre psycho-cognitiviste, l'interprétation désigne à la fois une dimension proprement *cognitive*, relative à la construction du sens du texte, et une dimension *évaluative* de nature esthétique et éthique qui amène le lecteur à se prononcer de manière émotionnelle et subjective sur le sens du texte en fonction de son écriture et des valeurs mises en jeu.

Selon nous, c'est sans aucun doute parce que l'empan définitionnel associé par la psychologie cognitive à la notion d'interprétation est si large qu'il rend cette dernière difficile à circonscrire, en particulier quand il s'agit d'en penser son enseignement à partir d'opérations suffisamment formalisables et transposables. C'est pourquoi la mise en avant par Gadamer de la *subtilitas applicandi* et la manière dont Jauss ou Ricoeur se l'approprient respectivement nous sont apparues comme une piste heuristique pour à la fois resserrer la définition de l'interprétation et penser ce que pourrait être ce moment spécifique de l'activité herméneutique où le lecteur s'approprie subjectivement le sens du texte qu'il a construit en en élaborant une représentation mentale. Cette hypothèse nous conduit à compléter notre tableau précédent de la manière suivante :

Tableau 14 - Proposition (2) d'une définition générique, « trans-théorique », de la notion d'activité herméneutique

<table>
<tr><th>Dimensions de l'activité herméneutique</th><th>Processus mis en œuvre au cours de l'activité herméneutique</th><th>Produit obtenu à l'issue de l'activité herméneutique</th></tr>
<tr><td rowspan="2">Activité qui vise à actualiser le sens d'un texte d'un point de vue sémantique, en en construisant une représentation mentale cohérente</td><td>Compréhension</td><td>Sens du texte actualisé à un niveau 1 = Sens partagé par l'ensemble des lecteurs</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Interprétation</td><td rowspan="2">Sens du texte actualisé à un niveau 2 = Sens propre à un lecteur en particulier</td></tr>
<tr><td>Activité qui vise à actualiser le sens d'un texte d'un point de vue existentiel, en en évaluant, pour son propre présent, la dimension sémantique</td><td>Application</td></tr>
</table>

Il faut reconnaitre que notre tableau donne à voir une lecture plutôt libre de notre part des trois *subtilitates* herméneutiques remises à l'honneur par Gadamer, Jauss et Ricoeur. D'une part, ce que nous avons désigné par la notion de « compréhension » relève plutôt pour Gadamer ou Ricoeur d'une *précompréhension* ou d'une *préfiguration*, concepts qui désignent chez ces auteurs les préjugés avec lesquels tout lecteur aborde un texte. Si ce n'est pas ainsi que nous entendons dans notre propre modèle la notion de compréhension, notons toutefois que le « sens partagé par l'ensemble des lecteurs », que nous nous considérons comme le produit de la compréhension, n'est pas sans rappeler dans une certaine mesure ce que Ricoeur entend par la notion de *préfiguration*, à savoir un espace de référence potentiellement partageable entre monde du lecteur et monde du texte. D'autre part, Gadamer et Ricoeur pensent le moment de l'interprétation comme ce deuxième moment de distanciation spécifiquement langagier de l'activité herméneutique où le lecteur *explicite* le sens du texte (Gadamer) ou encore se livre à une *explication* de nature structurale permettant de configurer ce dernier comme un tout

(Ricoeur). De notre côté, nous retenons plutôt, en accord avec la psychologie cognitive, et avec Eco dans une certaine mesure, que l'interprétation est ce moment où se joue cognitivement la réduction du pluriel du texte dans la mesure où les inférences extratextuelles réalisées par le lecteur pour construire une représentation mentale cohérente du texte lu lui appartiennent en propre.

La notion d'*application* appelle elle aussi à commentaires. La manière dont nous y avons recours emprunte la voie définitoire ouverte par Gadamer et Ricoeur qui la conçoivent comme ce troisième moment de l'activité herméneutique où le lecteur fait sien le sens du texte, l'*applique* à son propre monde. C'est la raison pour laquelle nous avons forgé l'expression d'« actualisation du sens d'un texte d'un point de vue *existentiel* » pour caractériser ce moment et le différencier de la compréhension et de l'interprétation, moments consacrés à « l'actualisation du sens d'un point de vue sémantique ». Cette notion d'application nous apparait comme heuristique parce qu'elle permet de réserver un sort spécifique à la dimension « subjective » de l'activité herméneutique qui reste un impensé au sein des théories psycho-cognitives que nous avons parcourues, bien que ces dernières reconnaissent son rôle. Toutefois, que recoupe exactement cette notion d'*application* ? Nous avons conscience que nous ne l'avons pas encore assez définie, notamment pour éclaircir la notion de « point de vue existentiel » que nous lui avons accolée, même si l'adjectif « existentiel », en tant que tel, nous semble correspondre à la position philosophique défendue par Gadamer et Ricoeur. Selon ces deux auteurs en effet, comme nous venons de le rappeler, un lecteur ne peut pleinement actualiser le sens d'un texte sans que cette actualisation ne l'amène par la même occasion à relire sa propre existence.

Cependant, force est d'admettre que Gadamer ou Ricoeur ne caractérisent pas suffisamment en quoi consiste l'activité d'application pour pouvoir d'emblée en penser sa « transposition » en milieu scolaire, comme le reflète le contenu du premier tableau que nous avons proposé pour formaliser la synthèse de notre chapitre VII. En effet, si nous sommes parvenue dans ce tableau à distinguer les finalités de l'activité herméneutique en fonction du type d'actualisation qu'elle vise (sémantique ou existentielle), les propositions faites par les théoriciens de la réception du XX^{e} ne nous ont pas permis en revanche de faire de même pour les modalités de lecture ou les opérations mises en œuvre par l'interprète modèle : ces dernières sont présentées chez chacun de ces auteurs de manière identique, qu'il s'agisse de comprendre et d'interpréter le sens du texte ou de l'appliquer à son existence, comme si l'activité herméneutique dans son ensemble ne pouvait finalement s'accomplir que sur un plan « cognitif ». C'est pourquoi nous allons explorer successivement dans la suite de cette troisième grande partie de notre thèse comment la notion d'*actualisation* proposée par Citton (chapitre VIII), puis celle d'*interprétation de niveau 2* proposée par Tauveron et celle d'*appréciation* proposée par Dufays (chapitre IX), permettent de préciser ce que l'on peut entendre par « application » et d'envisager des opérations herméneutiques autres que de nature cognitive.

6.3.Un lecteur en « liberté surveillée »

Comme le précise Iser (1976, p. 59), seule « la participation du lecteur permet la constitution du sens », participation qui implique autant ses « facultés cognitives » que ses « facultés émotives » (*Ibid.*). C'est pourquoi, souligne Eco, l'activité herméneutique doit être conçue comme un « équilibre instable », une « oscillation permanente » entre « fidélité à l'œuvre » – autrement dit fidélité à la « légalité de sa forme » –, d'une part, et « initiative de l'interprète », de l'autre (1992, p. 17 ; 2010, p. 645). Mais, si les théories de la réception du XX^{e} reconnaissent ainsi que l'actualisation d'un texte est toujours synonyme de pluralisation sémantique en raison de la singularité de chaque interprète, cette actualisation ne doit jamais, selon ces dernières, s'écarter du sens, de la *direction* que l'œuvre a prévue pour ce dernier. Aussi ces théories ne décrivent-elles finalement qu'un « lecteur en liberté surveillée, contrôlé par le texte », fait remarquer A. Compagnon (1998, p. 156), ce qui ne leur permet pas de penser les pratiques des lecteurs empiriques. Or, bien souvent, poursuit A. Compagnon (*Ibid.*, p. 163), les lecteurs empiriques n'ont généralement que faire des « instructions du texte », tant ils préfèrent la séduction transgressive des hypothèses interprétatives non balisées.

Par conséquent, les théories de la réception du XX^{e} décrivent avant tout l'activité d'un lecteur modèle, idéalement cultivé, qui comble les zones d'indétermination du texte comme l'auteur l'a prévu (*Ibid.*, p. 165). Dans cette perspective, une telle conception de l'activité herméneutique ne serait-elle pas finalement une énième « tentative pour sauver l'auteur sous un emballage rénové », demande Compagnon (*Ibid.*), auquel cas elle n'aurait pas su échapper au démon d'un sens prétendument « objectif », tel que l'ont défendu les théories historicistes ou structuralistes de la lecture ? Or, s'il faut en croire le poète Valéry, auquel se réfère Compagnon dans son *Cours* consacré à la notion d'auteur :

> **Il n'y a pas de véritable sens d'une œuvre produite**, et l'auteur ne peut le révéler plus légitimement et surement que quiconque. C'est une autre œuvre qu'il ferait alors. […] Il ne faut pas se tourner vers l'auteur, mais demeurer sur l'œuvre et essayer de lui faire rendre t[ou]s les sens que soi-même on est capable d'atteindre au moyen d'elle (Valéry, cité par A. Compagnon (2007), « Qu'est-ce qu'un auteur ? », « 12ème Leçon », souligné par nous).

Commentant cette citation, A. Compagnon fait remarquer que « Valéry pousse très loin la distinction du sens et de la signification ou de l'*application* de l'œuvre » (*Ibid.*), ce dernier prenant parti pour la signification contre le sens, c'est-à-dire pour une liberté radicale de la lecture. L'œuvre devient ainsi pour le lecteur un moyen « d'aller en tous sens ». « C'est [même] peut-être aller un peu loin », conclut A. Compagnon. C'est pourtant une telle position que vont défendre les théories de la réception qui se sont développées depuis le début du XXI^{e}, notamment sous l'impulsion d'un certain nombre de recherches fédérées par le site *Fabula*. Nous allons nous intéresser désormais à cette seconde génération de recherches dans la mesure où elles entrent dans un jeu d'influences réciproques avec la didactique de la littérature depuis la fin des années 2000.

À l'issue de notre chapitre VII

Notre examen des théories de la réception du XX^{e} nous a permis de faire progresser notre enquête doctorale sur plusieurs points :
- Nous avons pu mettre en évidence un certain nombre d'éléments communs entre ces théories et celles que nous avons étudiées dans nos chapitres précédents en lien avec la psychologie cognitive. Ces éléments constituent pour nous **une première base à une solidarisation des savoirs définis par ces deux champs scientifiques pour préciser en quoi consiste l'actualisation sémantique d'un texte**.

- Nous avons décidé de retenir la notion d'**activité herméneutique** comme une notion « trans-théorique », à même de désigner **l'ensemble des opérations qu'un lecteur met en œuvre pour actualiser le sens d'un texte, soit la compréhension, l'interprétation et l'application**. Nous pensons que ce choix permet de lever certaines ambiguïtés terminologiques et conceptuelles dans l'usage que la psychologie cognitive fait des notions de compréhension et d'interprétation.

- Nous faisons l'hypothèse que la **notion d'application est précieuse pour penser les phénomènes d'évaluation** auxquels tout lecteur a recours pour actualiser le sens d'un texte, qu'il s'agisse de se prononcer affectivement, esthétiquement ou axiologiquement sur ce dernier. Postuler l'existence d'une troisième dimension propre à définir l'activité herméneutique, en complément de la compréhension et de l'interprétation, permettrait de définir de manière plus précise, par ricochet, en quoi consiste l'interprétation (en limitant cette dernière aux processus de construction proprement sémantique du « sens » du texte).

Ces pistes doivent néanmoins être approfondies afin de dépasser les limites que nous avons identifiées au sein des théories de la réception du XX^{e} :
- même si ces dernières ouvrent une réelle perspective avec la notion d'application, il n'est pas possible de trouver chez Gadamer, Jauss ou Ricoeur des éléments à même de formaliser précisément des modalités et des opérations de lecture propres à cette dimension ;

- la relation tissée entre le texte et le lecteur est pensée en termes de dialectique : le lecteur doit suspendre ses préjugés et les dépasser. La lecture est donc envisagée comme une expérience avant tout déceptive, de renoncement à soi et à ses illusions. Si la lecture ne saurait se confondre avec une expérience solipsiste, elle ne peut guère s'envisager comme une lecture seulement critique et distanciée. Ce serait non seulement méconnaitre, mais aussi nier ce que font les lecteurs « réels ».

Chapitre VIII – La compréhension et l'interprétation selon les théories de la réception au XXI[e] : une *actualisation* du sens, opérée par un lecteur « surveillé » par sa communauté interprétative

Finalités de notre chapitre VIII

Ce chapitre va nous conduire à mettre en évidence comment les théories littéraires de la lecture du XXI[e] **reconfigurent l'herméneutique du XX[e]**.

Nous allons tout d'abord expliquer à quelles théories nous faisons référence : nous évoquerons alors de manière synthétique un certain nombre de travaux, comme ceux de R. Baroni, d'Y. Citton, de J. David, de M. Escola, de F. Lavocat, de M. Macé ou de S. Rabau, que le site *Fabula* a contribué à faire connaitre et à essaimer au sein de la didactique de la littérature.

Nous montrerons ensuite comment ces travaux :
- prennent leurs distances avec les travaux du XX[e] : **la relation texte-lecteur n'est plus pensée désormais à partir de l'*intentio operis* mais à partir de l'*intentio lectoris*.** Toute lecture est par conséquent **affaire de regard et de projection.** Les textes ne peuvent imposer leurs modalités de lecture en raison de qualités qu'ils possèderaient intrinsèquement. Un texte n'est jamais d'emblée littéraire. Si on peut le qualifier de tel, c'est uniquement parce qu'un lecteur a décidé de le lire *littérairement*.
- **renouvellent la notion d'application**, proposée par Gadamer, à travers celle d'**actualisation**, particulièrement développée par Y. Citton. Selon ce chercheur, lire un texte littérairement consiste à en exploiter toutes les virtualités connotatives, en synchronie, comme en diachronie, afin de reconfigurer nos existences et les lignes de partage de notre société.
- **n'abandonnent pas la question des « limites de l'interprétation »** : celle-ci n'est également plus pensée à partir de l'*intentio operis* mais à partir de la notion de **« communauté interprétative »**, mise en avant par S. Fish. Lire littérairement un texte relève moins d'un choix du lecteur que de pratiques codifiées qu'il a intériorisées.

Les théories littéraires de la lecture du XXI[e] vont ainsi nous aider à **circonscrire des modalités et des opérations propres à l'application** ainsi qu'à dépasser la définition tautologique, et ce faisant, aporétique de la lecture littéraire, comme lecture consistant… à lire des textes littéraires.

Nous nous sommes autorisée dans notre chapitre précédent à utiliser la formulation de « théories de la réception du XX[e] » pour désigner à la fois l'herméneutique philosophique de Gadamer et Ricoeur, l'herméneutique littéraire de Jauss et Iser ainsi que la sémiotique pragmatique d'Eco. Nous avions justifié notre choix à l'aide des arguments suivants. Tout d'abord, ces auteurs revendiquent eux-mêmes leur filiation à un même mouvement de pensée s'efforçant de saisir la lecture, non plus comme la restitution d'un sens préexistant, mais comme la « réception active » d'un interprète qui, comme notre oxymore précédent le souligne, a l'initiative de l'actualisation sémantique de l'œuvre à condition de se laisser guider sur les chemins qu'elle a tracés pour lui. Ensuite, si nous avons réuni ces auteurs sous une bannière

commune, c'est en raison de leur égale influence sur les modèles didactiques de la « lecture littéraire ». Certains de ces modèles valoriseront davantage les droits du texte : nous pensons par exemple aux propositions respectives de C. Tauveron ou de M. Fabre, directement adossées aux travaux d'U. Eco. D'autres s'intéresseront en tout premier lieu aux droits du sujet lecteur empirique, comme le modèle de G. Langlade qui s'est inspiré notamment des travaux de Ricoeur. D'autres modèles encore « se situ[eront] à mi-chemin entre la théorie de l'effet qui tend à négliger le rôle créateur du lecteur et la théorie de la réception qui a tendance à le surestimer », comme l'explique J.-L. Dufays (1994/2010, p. 49) afin de caractériser son propre entreprise. Lorsque nous aborderons ces modèles didactiques dans notre chapitre IX, nous montrerons plus amplement l'influence que les théories de la réception du XX^{e} ont jouée sur leur élaboration.

Mais, comme nous le mettrons également en évidence dans ce même chapitre IX, certains de ces modèles, en particulier celui que propose Dufays, entrent en résonance avec des théories littéraires plus récentes, que nous avons décidé de réunir sous l'appellation commune de « théories de la réception du XXI^{e} » et auxquelles nous allons à présent consacrer toute notre attention. Un tel examen nous semble en effet un préalable nécessaire à notre mise en lumière à venir des différences qui peuvent exister entre différents modèles didactiques de la lecture littéraire, tels ceux de C. Tauveron ou de M. Fabre d'un côté et celui de J.-L. Dufays de l'autre, notamment pour formaliser l'articulation des droits du lecteur et ceux du texte.

Pour mener à bien notre revue des principes défendues par les théories littéraires du XXI^{e}, nous allons tout d'abord, dans une première sous-partie de notre chapitre VIII, parcourir différentes pistes centralisées par le site *Fabula* dans l'intention de revivifier la réflexion sur les pratiques contemporaines de la lecture, en particulier dans le milieu universitaire. Nous serons alors amenée à justifier notre appellation de « théories de la réception du XXI^{e} » ; cette dernière pourrait en effet apparaitre réductrice tant en raison de leur foisonnement – qui rend leur uniformisation quelque peu arbitraire – que de leur prise de distance avec le courant herméneutique du XX^{e}. Nous préciserons à l'occasion les échos didactiques de ces pistes théoriques. Puis, dans une seconde sous-partie, nous prendrons le temps de développer l'une de ces pistes en particulier, à savoir celle proposée par Y. Citton pour approfondir la notion d'application inaugurée par Gadamer. Les arguments avancés par cet auteur présentent en effet de nombreux points communs non seulement avec ceux que Dufays met en avant pour légitimer son entreprise didactique, mais également avec ceux que partage le paradigme de la problématisation, en lien avec la problématologie de M. Meyer.

1. La question de la « réception » des œuvres : une interrogation toujours brulante pour les théories littéraires de la lecture au XXIe

Précisons quelles recherches nous rassemblons sous l'appellation « théories de la réception du XXI^{e} ». Nous avons forgé cette expression pour désigner les différentes théories littéraires de la lecture qui émergent depuis une dizaine d'années et dont le site *Fabula* a permis la diffusion comme leur essaimage sur le plan didactique. M. Macé, réalisant un état des lieux de ces théories pour la revue *LHT* éditée par *Fabula*, précise que ces dernières ne relèveraient plus directement de l'herméneutique dans la mesure où :

> Depuis quelques années, le vocabulaire semble avoir beaucoup changé, comme a changé le sentiment de ce que l'on attend des livres et de ce que les livres attendent de nous. **Une perspective esthétique et pragmatique prend sans doute la relève de l'approche globalement sémiotique** qui a longtemps prévalu dans les façons de réfléchir à la lecture littéraire ; parallèlement, **le mot « interprétation » s'éloigne, au profit d'un vocabulaire souvent plus anthropologique : « pratiques », « gestes » »** ; on ne s'intéresse plus forcément à propos des livres à des textes à déchiffrer, mais plutôt à des objets esthétiques, inducteurs de conduites – conduites mentales, perceptives, morales, ou sociales (M. Macé, 2015, paragr. 2, souligné par nous).

Si, incontestablement, le vocabulaire épistémologique a beaucoup évolué sous l'impulsion de ces théories récentes, comme nous allons le montrer dans ce chapitre VIII, ces dernières continuent néanmoins à s'intéresser aux conditions qui permettent à une œuvre d'être *reçue* par son lecteur. Peut-être n'est-il plus aussi aisé aujourd'hui de « saisir la place de la tâche herméneutique dans les approches actuelles de la lecture », tel que le suggère M. Macé (*Ibid*., paragr. 1). Il nous semble cependant que ces théories littéraires n'ont pas abandonné l'interrogation originelle soulevée par l'herméneutique, à savoir celle qui concerne la « survie des œuvres », c'est-à-dire leur *actualisation* au-delà de leur contexte historique de production.

Par « survie », il n'est certes plus question d'entendre transmission « d'un passé panthéonisé, qui resterait à jamais "pertinent" sous prétexte d'illustrer des qualités esthétiques et/ou des préoccupations morales valables de tout temps, en tous lieux », précise ainsi L. Forment (2019, paragr. 1), dans le chapitre liminaire au numéro que la revue *LHT* dédie à la *(Trans-)Historicité de la littérature*. Néanmoins, comme en atteste la parution récente de ce numéro, la question de l'« actualité » des œuvres reste affaire… d'*actualité*. En effet, pour les théories contemporaines de la lecture littéraire, il s'agit plus que jamais de penser comment une œuvre « datée », parce qu'éloignée temporellement de ses interprètes, continue pourtant « de donner la sensation du libre brulant, où certains d'entre nous peuvent retrouver quelques-uns de leurs problèmes, c'est-à-dire de leurs limites » (Barthes (1965, p. 55)[377], cité par L. Forment, *Ibid*.).

À l'image de leurs grandes sœurs herméneutiques, ces théories contemporaines de la lecture font donc de la *réception* au présent des œuvres du passé une priorité, non pas parce

[377] Barthes, R. (1965/2002). *Œuvres complètes* (Tome IV). Paris : Seuil.

qu'il faudrait maintenir à tout prix les « Classiques » sur leur piédestal érigé par les sauveurs en patrimonialisation d'hier et d'aujourd'hui, mais parce que ces œuvres issues du passé sont avant tout « des objets de partage avant d'être des objets de savoir » (Forment, *Ibid*., paragr. 31). Dans le sillage du « tournant existential » au XX^e^ réalisé par l'herméneutique (selon l'expression de J. Grondin), la lecture littéraire demeure pensée au XXI^e^ comme une « pratique relationnelle, transitionnelle » (*Ibid*.) qui rend possible la « co-présence » de textes et de lecteurs venus d'horizons chronologiquement différents « au sein d'une même unité synchronique », souligne H. Merlin-Kajman dans sa contribution au numéro de *LHT* précédemment cité (2019, paragr. 41).

Notre qualification de « théories de la réception » pour désigner les théories littéraires de la lecture qui se déploient au XXI^e^ nous semble donc adaptée au regard des principes communs qu'elles partagent avec celles du XX^e^. Le terme « réception » nous parait même plus adéquat que celui de « lecture » puisqu'un certain nombre de chercheur·se·s ne s'intéressent plus uniquement aux textes dits « littéraires », mais aussi à la fiction ou à l'intrigue sous toutes ses formes (comme F. Lavocat, 2016 ; ou R. Baroni, 2017) par exemple ou aux « cultures numériques » (Citton, 2015). D'aucuns pourraient alors demander pourquoi nous avons tenu à distinguer ces différentes théories de la réception en fonction de leur siècle d'émergence dès lors que nous considérons la question de l'actualisation des œuvres comme un trait d'union participant à leur solidarité théorique. Selon nous, les théories du XXI^e^ se séparent radicalement de leurs ainées dans leur manière d'envisager le texte et son *sens*. D'après ces théories en effet, un texte ne tire plus d'abord sa signification de ses structures, autrement dit de son « Lecteur Modèle » ou de son « lecteur implicite », mais du type d'attention que le lecteur décide de lui accorder. Autrement dit, quand les théories de la réception du XX^e^ envisagent les relations tissées entre texte et lecteur, c'est d'abord à partir du pôle de l'*intentio operis* qu'elles les formalisent. À l'inverse, les théories du XXI^e^ s'intéressent en tout premier lieu à l'*intentio lectoris*, en essayant toutefois, dans la mesure du possible, de se garder de toute naturalisation de ce pôle.

1.1. Du droit du lecteur à *utiliser* le texte : un changement de paradigme qui caractérise les théories littéraires et didactiques de la lecture au XXI^e^

À l'instar d' H. Merlin-Kajman, pour qui « un texte n'est jamais stable et ne peut pas l'être » (2019, paragr. 105), bon nombre de théoriciens de la lecture littéraire considèrent aujourd'hui que l'équivocité irréductible du langage (la *sémiosis* illimitée, dirait Eco à la suite de Peirce) rend impossible toute forme de fixation de la signification. S'il est possible toutefois de stabiliser un temps cette signification, c'est parce qu'un interprète prend une telle décision en fonction de l'usage qu'il souhaite faire du texte, et non pas parce que ce texte possèderait en lui-même le pouvoir d'ériger des « limites » à l'attribution de son sens. C'est pourquoi nous pourrions dire, en conservant le vocabulaire gadamérien, que la *subtilitas applicandi* supplante, dans les recherches récentes, la *subtilitas intellegendi* et la *subtilitas explicandi*, mais ce, bien

plus que ne l'aurait souhaité Gadamer ou que ne le redoutait Eco. Il ne s'agit plus désormais de se garder de toute *utilisation* des textes ; puisque la lecture et la littérature sont pensées désormais en termes de « pratiques » et de « gestes », comme l'explique M. Macé (2015, paragr. 2, cité *supra*), « on s'intéresse [au contraire] aux pratiques d'*actualisation* et d'*appropriatio*n, afin d'en appeler à une *liberté d'usage des œuvres* » (*Ibid*., paragr. 3, souligné par nous).

On peut voir dans ce primat accordé aux droits du lecteur un véritable changement de paradigme : ainsi, aux yeux de M. Macé, il s'agit d'un véritable « *tournant* de la critique littéraire et des approches de la question de la lecture » (*Ibid*., paragr. 2, souligné par nous) qui, selon la chercheuse, semble prendre deux orientations principales (*Ibid*. paragr. 3). D'un côté, certaines recherches, dans la lignée des travaux initiés par J.-M. Schaeffer ou J. Pelletier, prennent appui sur les sciences cognitives et les neurosciences pour comprendre la dynamique concrète de l'expérience de lecture, son caractère sensible, son ancrage corporel et émotionnel. Nous pouvons faire référence ici à l'ouvrage récent *Fait et fiction* (2016, partie II, chap. V) de F. Lavocat, qui montre comment la psychologie cognitive a permis de renouveler la théorie aristotélicienne de la mimèsis en redéfinissant les notions d'identification et d'empathie et en contribuant ainsi à la « résurrection du personnage ». D'autres recherches, de leur côté, mettent l'accent sur « les usages moraux, existentiels, ou politiques des œuvres », c'est-à-dire sur le « sens qui compte » pour tel ou tel lecteur (Macé, *Ibid*., paragr. 15-16). La lecture est alors considérée comme une pratique d'émancipation citoyenne, véritable force de propositions vis-à-vis des lignes de partage de la société imposées par les discours politiques et consuméristes contemporains. Telle est direction qu'empruntent J. Rancière ou Y. Citton pour penser une régénération des « conduites d'appropriation » des textes au profit de tout lecteur, et non plus seulement de quelques interprètes initiés ou initiant les bonnes lectures souhaitées (Macé, *Ibid*., paragr. 22)

Ces orientations prises par la recherche en littérature dans le domaine de la critique se retrouvent également dans le champ didactique : dans la lignée des travaux de F. Lavocat ou de R. Baroni par exemple, un certain nombre de travaux s'attachent à montrer désormais combien « cognition et émotion sont indissociables » (Baroni, 2007, p. 25) et non hiérarchisables quand il s'agit d'envisager la manière dont un lecteur s'approprie le sens d'un texte. Ainsi, V. Larrivé (2017, p. 55-56) propose de modéliser l'apprentissage de la lecture littéraire au collège ou au lycée à partir de la notion d'*empathie fictionnelle*. Selon la chercheuse en effet, la lecture est une « expérience essentiellement corporelle et sensible dans laquelle l'empathie joue un rôle prépondérant » car « l'œuvre de fiction littéraire peut être considérée comme un monde possible, dans lequel le lecteur se déplace mentalement […] pour observer de l'intérieur les actions menées par les personnages, lire leurs pensées et éprouver corporellement, comme s'il devenait autre, les émotions qui sont les leurs » (*Ibid*.). De leur côté, B. Louichon et A. Perrin-Doucey (2017, p. 198-199) font de cette « expérience empathique par la fiction », une clé pour penser la lecture littéraire à l'école primaire comme un « va et vient entre empathie et raison », notamment pour les textes qui appellent à une lecture éthique particulière (*Ibid*. p. 204). Dans

notre chapitre IX, nous intéresserons plus particulièrement à la manière dont J.-L. Dufays montre comment les *modalisations* retenues par le lecteur déterminent sa construction du sens du texte tout au long du processus de lecture. Nous verrons alors qu'un tel positionnement épistémologique tranche dans une certaine mesure avec des modèles de la lecture littéraire davantage centrés sur la dimension purement « cognitive » de la lecture et les droits du texte, comme ceux proposés par C. Tauveron ou M. Fabre.

1.2. Du droit du lecteur à *utiliser* le texte : un droit qui reste encadré par une communauté interprétative

Si les « théories de la réception du XXI^e^ » privilégient par conséquent l'*intentio lectoris* au détriment de l'*intentio operis*, elles ne remettent pas en cause la possibilité, suite à la lecture d'un texte, de parvenir à la construction d'un sens partagé, d'un « sens commun » (J. David, 2015). Bien au contraire, défend J. David (*Ibid.*), en s'inscrivant dans les pas de l'herméneutique de Ricoeur : « comprendre un texte consiste à se mettre à l'écoute d'une expérience première, universelle de l'être humain, qui tient à ce que nous habitons un monde, vivons ensemble et parlons des langues communes ».

Néanmoins, ce n'est plus le texte qui esquisse les lignes de partage de son sens, mais l'interprète et ses pratiques de lecture en fonction de normes fixées par une « communauté interprétative ». Aussi la « littérature » sert-elle désormais de nom *commun* pour désigner

> **Des pratiques de langage** qui, aussi variées qu'elles soient de fait, soumettent l'équivocité du langage à un but esthétique en en tirant le maximum d'effets. **Nom d'un regroupement, nom d'un *corpus,*** il permet de faire circuler dans le temps les productions issues de ces pratiques de façon institutionnellement protégée, avec les commentaires qui les accompagnent, les relancent et les re-configurent. Nom enfin dont le sens lui-même bouge et bougera jusqu'à ce qu'il se périme peut-être un jour, il affirme l'utilité sociale de ces productions et de ces pratiques de langage : jugées bonnes en raison de leur double effet de plaisir et de formation, de **leurs effets de subjectivation**, elles ont la vertu incomparable de **pouvoir se partager et se discuter publiquement** sans que leurs *effets privés ou intimes* fassent l'objet d'une surveillance morale ou politique (Merlin-Kajman, 2019, paragr. 106, souligné en caractères gras par nous).

Nous allons revenir *infra* sur cette notion de « communauté interprétative », empruntée à S. Fish (2007), car elle joue un rôle déterminant dont les théories littéraires et didactiques de la réception envisagent le rôle du sujet lecteur. Certes, ces dernières s'accordent pour reconnaitre la précédence des droits du lecteur sur ceux du texte car le sens d'un texte (passé) ne peut être actualisé qu'en raison des échos allégoriques et émotionnels que la subjectivité du lecteur lui reconnait (Merlin-Kajman, *Ibid*., paragr. 100). Mais, l'ensemble de ces théories ne nie pas pour autant qu'une lecture subjective puisse être « objectivée », pour reprendre le nom que S. Ahr (2018) donne à son modèle didactique, c'est-à-dire organisée par des normes partagées et/ou partageables.

1.3.Trois conséquences théoriques liées au changement de paradigme des théories de la réception du XXIe

Repenser à nouveaux frais la question de l'actualisation des œuvres, immanquablement distantes de leurs lecteurs, qu'elles soient passées ou contemporaines d'ailleurs, implique selon les théories de la réception du XXIe de revoir en profondeur ce qu'on entend par « sens » d'un texte. Désormais, ce n'est plus tant l'acception de ce terme qui met l'accent sur sa dimension sémiotique qui est privilégiée, que celle qui emprunte à la racine germanique **sinno,* la signification de « direction » (cf. notre chapitre I). Comprendre-interpréter un texte, c'est avant tout imprimer une *direction* à sa lecture, comme à sa vie, en fonction du type d'attention que le lecteur décide de porter au texte même si cette attention particulière ne saurait ignorer les directions choisies par d'autres lecteurs en fonction de pratiques et de projets communs. Une telle définition de la lecture n'est pas sans entrainer un certain nombre de conséquences qui vont infléchir les principes mis en avant précédemment par les théories de la réception du XXe. Parmi toutes ces conséquences, nous en avons retenu trois qui nous intéressent particulièrement en raison de leurs liens avec la didactique de la littérature.

- ✓ ***Lire* littérairement *: un choix du lecteur***

Tout d'abord, un texte ne saurait plus être dit « littéraire » en soi. Il n'est tel que parce que le lecteur décide de le lire *littérairement*, c'est-à-dire d'y consacrer une attention, ou d'en faire une expérience, qualifiée de « littéraire », comme le suggère J. David (2017, paragr. 2) :

> Le terrain où se déploient ici aussi bien l'écriture et la lecture, que la recherche et l'enseignement, ne se laisse pas désigner par un nom commun (la littérature) : **il y faut un adjectif (littéraire) et peut-être même, davantage encore, un adverbe (littérairement)**. Nulle essence, mais des propriétés mouvantes qui répondent à des usages divers ; un régime pluriel de l'attention et de l'expérience (Souligné par nous).

- ✓ ***Quand la pluralité des interprétations n'est plus un problème***

Deuxièmement, la pluralité des interprétations n'est plus considérée comme cet obstacle qui a hanté l'histoire de l'herméneutique depuis ses origines jusqu'au XXe. En effet, de l'exégèse biblique à U. Eco, les théoriciens de l'interprétation ont cherché à encadrer la pluralité des lectures possibles d'un même texte. Certes, on a pu justifier la nécessité d'un tel encadrement pour diverses raisons que nous avons déjà évoquées précédemment. Pour les Pères de l'Église, il s'agissait de s'assurer de la part des fidèles du respect du message divin. Pour l'herméneutique du XXe, la question des « limites de l'interprétation » est avant tout d'ordre pragmatique : sans de telles limites, il serait impossible aux individus de s'entendre sur un sens commun. Malgré la diversité des raisons invoquées, le problème reste néanmoins identique : s'il convient de fixer des limites à l'interprétation, c'est parce que la lecture d'un texte est conçue comme la restitution ou la (re)construction d'un sens unifié.

Or, comme l'explique S. Rabau (2015), c'est mal poser le problème que d'opposer « lecture unifiante » ou « lecture pluralisante » car l'une et l'autre ne relèvent pas des mêmes pratiques. Reprocherait-on, demande la chercheuse, à une équipe de rugby de ne pas l'emporter contre une équipe de football alors que ces dernières ne partagent pas les mêmes règles (*Ibid*., paragr. 6, *sic*.) ? En matière d'interprétation, la méprise consiste, d'après S. Rabau, à penser que le texte n'autoriserait qu'une seule attitude, à savoir la lecture unifiante, au prétexte que la lecture pluralisante n'aurait d'autre finalité que de « proposer l'envers de ses gestes en une sorte de révolte carnavalesque » (*Ibid*., paragr. 5). Or, selon S. Rabau, lecture unifiante et lecture pluralisante n'ont tout simplement pas choisi le même terrain de jeu. Ces deux pratiques ne sont donc pas à penser en termes antagonistes – antagonisme qui conduit immanquablement à une hiérarchisation de l'une par rapport à l'autre :

> Chaque position ne s'entend pas comme la réfutation de l'autre : on n'approuve pas la pluralité des interprétations parce que l'on pense la réduction de la pluralité impossible ou malvenue ; on ne déplore pas cette pluralité parce que l'on refuse par principe que plusieurs interprétations d'un texte soient proposées ou parce que l'on pense que la pluralité des interprétations est un mal herméneutique (S. Rabau, *Ibid*.).

Tout texte est par conséquent pluralisable ou unifiable en fonction du projet qu'a retenu le lecteur (*Ibid*., paragr. 16). Et chacun de ces deux gestes interprétatifs peut comporter des limites, poursuit S. Rabau (*Ibid*., paragr. 21), limites qui seront forcément différentes dans la mesure où l'entreprise n'est pas la même. Comme on le voit, les théories de la réception du XXI^{e} n'éradiquent pas la question des « limites » de l'interprétation, à laquelle se sont attachés des auteurs comme Gadamer, Iser ou Eco, mais la déplacent du terrain de l'*intentio operis* à celui de l'*intentio lectoris*. Ce n'est plus le texte *per se* qui décide de la lecture modèle qui lui convient le mieux ; au contraire, c'est au lecteur que revient le droit de choisir si une lecture unifiante ou pluralisante est plus adaptée, et partant plus pertinente, à la manière dont il souhaite actualiser le sens du texte.

- ✓ ***Pluraliser le sens du texte à l'aide de nouvelles pratiques de lecture-écriture***

Puisqu'il appartient d'abord à l'interprète de choisir la *modalité* qu'il souhaite donner à sa lecture, et ce faisant, d'unifier ou de pluraliser le sens du texte en fonction de son projet, il n'est pas étonnant troisièmement de voir les théories de la réception du XXI^{e} revendiquer de nouvelles pratiques interprétatives qui contestent l'autorité du texte à imposer un sens clos sur lui-même. Ces pratiques se fondent sur une vision renouvelée de l'écriture mise au service de l'interprétation. Dans la perspective adoptée par Ricoeur par exemple, comme nous l'avons évoqué plus haut, l'explication de type structurale, sous forme de commentaire, constitue toujours par excellence cette pratique d'écriture qui permet de comprendre mieux un texte. Or, selon les théories de la réception du XXI^{e}, une telle pratique d'écriture est fondamentalement tributaire d'une conception du texte envisagé comme un tout unifié et stabilisé. Pour ces théories au contraire, comme nous venons de le montrer, la signification d'un texte est

fondamentalement inachevée ; stabiliser cette dernière ne peut venir que d'une décision provisoire de tel ou tel interprète, ou de telle ou telle communauté interprétative.

Dans cette perspective, M. Escola (2018) propose de redéfinir l'œuvre comme « une œuvre ouverte à d'autres textes ». Revisitant la notion d'*affabulation*, ce critique littéraire envisage alors la lecture comme une pratique d'écriture qui vise à produire, à partir d'un texte déjà existant, « un autre texte littéraire […] en s'obligeant à penser l'œuvre non plus comme un cercle fermé auquel on ne peut rien ajouter, mais comme une spirale qui nous invite à le poursuivre » (*Ibid*.). Selon cet auteur en effet, le texte que lit un interprète n'est qu'un texte « simplement possible parmi d'autres » (2003, p. 7) car ce dernier, dans sa dynamique même, passant d'une structure ou d'une cohérence locale à une autre, est sillonné d'interstices qui sont autant de « déséquilibres provisoires qui font signe vers d'autres textes possibles entre lesquels le texte réel a eu (peut-être) à arbitrer » (*Ibid*., p. 32). À l'instar des théories de la réception du XX^{e}, M. Escola reconnait donc qu'un texte est traversé par des blancs, par des zones d'indéterminations constitutives de sa réception.

Cependant l'actualisation de ces dernières ne consiste plus à restituer une cohérence textuelle idéale mais à en esquisser une nouvelle en empruntant d'autres variantes que celles que l'auteur a adoptées. Tout texte en cache toujours un autre, celui du texte du lecteur à venir, dans la mesure où celui-là peut toujours être imaginé autrement dès qu'il est lu. Interpréter un texte, c'est par conséquent le continuer, non pas pour le comprendre mieux, mais pour le comprendre autrement. Marc Escola renverse ainsi l'ordre habituel de l'explication de textes, le texte réel n'étant plus considéré comme un aboutissement, mais au contraire comme un point de départ vers d'autres textes. L'expression de « changement de paradigme » que nous avions utilisée à la suite de M. Macé pour caractériser les principes défendus par les théories de lecture littéraire au XXI^{e} ne nous semble donc pas usurpée. Comme le signale en effet M. Escola,

> Postuler l'inachèvement des œuvres pour pouvoir penser la dynamique de leur continuation, c'est s'obliger à faire **un double deuil** : celui de l'autorité de l'auteur, mais aussi de l'autorité du texte (dont l'idée de « clôture » du texte ou de sens « immanent » est pour nous l'ultime avatar**). De ces deux deuils, il se pourrait que le second soit finalement le plus douloureux** (2018, dernier paragr., souligné par nous)

Si la démarche affabulatrice, telle que la propose M. Escola, dénie au texte son autorité pour le considérer uniquement comme un possible parmi d'autres, cette démarche ne saurait pourtant faire oublier, selon cet auteur, que le point de départ d'une *affabulation* est toujours une *fabula* réelle. Aussi les *fabulae* possibles que proposent les lecteurs n'ont-elles de pertinence que si elles prennent en compte les déséquilibres qui sont *réellement* présents dans le texte de départ et qui, de ce fait, ouvre la voie à de multiples variations. C'est pourquoi, dans la lignée des propositions de M. Escola, S. Rabau tient tant à rappeler qu'une lecture pluralisante, comme peut l'être une variation affabulatrice, « ne répond pas *no limit* à la question du respect du texte » (2015, paragr. 5). Cependant, à l'inverse d'une lecture unifiante, poursuit la chercheuse, « l'amour de la variation engage une autre question plus inédite et peut-

être propre à enrichir la réflexion herméneutique : la question de l'identité du texte » (*Ibid*.). Ainsi, si les théories de la réception du XX^e^ honorent encore Hermès, ce dieu des interprètes qui veille à « l'unicité d'un sens univoque », il est temps, selon S. Rabau, d'impulser à l'herméneutique du XXI^e^ un nouvel élan théorique, tel celui qu'insuffle Protée, « ce maitre des métamorphoses », qui « connait la formule, plus mystérieuse sans doute, qui permet de rester le même tout en changeant d'aspect » (*Ibid*. paragr. 27).

Cette sous-partie liminaire à notre examen des théories littéraires de la lecture qui se sont développées et diffusées depuis une dizaine d'années, grâce au site *Fabula* notamment, nous a permis d'évoquer brièvement quelques noms de théoricien·ne·s qui font référence parmi les recherches en didactique de la littérature, comme ceux de R. Baroni, J. David, M. Escola, F. Lavocat ou M. Macé par exemple. Notre parcours est loin d'être exhaustif tant est foisonnante aujourd'hui la recherche dans le champ de la littérature. Cette dernière, à la suite de l'impulsion de Gadamer, même si elle ne revendique pas nécessairement cette filiation (cf. Macé, 2015), s'évertue en effet, via de multiples pistes théoriques, à penser les conditions qui permettent à un interprète d'*appliquer* le texte à son présent. Néanmoins, comme nous l'avons montré précédemment, Gadamer, ou encore Jauss et Ricoeur ont fait preuve d'une certaine « frilosité » théorique pour penser cette *application* dans la mesure où ce troisième moment de l'activité herméneutique reste conçu avant tout comme le résultat d'une distanciation rendue possible par une interprétation de nature explicative.

Les théories de la réception du XXI^e^ conduisent au contraire à un renouvellement radical des concepts et pratiques herméneutiques, changement de paradigme ancré dans l'*intentio lectoris*. La cohérence du texte comme sa littérarité ne relèvent plus d'abord de ses structures internes, mais du type d'attention et du projet de lecture arrêtés par l'interprète. C'est à lui que revient en dernier ressort la décision d'unifier ou de pluraliser le sens du texte en fonction des *directions* qui sont les siennes – émotionnelles, cognitives, littéraires, esthétiques, éthiques, voire politiques – ces directions ne s'opposant pas les unes aux autres.

2. L'application au XXI^e^ : un geste herméneutique profondément renouvelé sous l'impulsion des travaux d'Yves Citton

Le renversement en termes de préséance des droits du lecteur sur les droits du texte qu'accomplit l'herméneutique du XXI^e^, comme nous venons de le décrire, conduit celle-ci revoir les priorités qui la fondent depuis ses origines. Pour la plupart des chercheur·se·s en littérature, il ne s'agit plus tant désormais de définir précisément en quoi consistent la compréhension et l'interprétation, que de se centrer enfin sur les processus qui permettent au lecteur d'*appliquer* le texte à sa situation présente d'interprète. Parmi les recherches que nous avons évoquées dans notre précédente sous-partie, celle que mène Y. Citton nous apparait comme la plus significative dans le cadre de notre enquête doctorale ; nous considérons en effet les pistes proposées par cet auteur comme un point de rencontre possible entre certains modèles

didactiques de la lecture littéraire et le paradigme de la problématisation, y compris pour l'école primaire. C'est pourquoi nous avons fait le choix de consacrer à ces pistes un espace privilégié, au sein de notre chapitre VIII, à même de les parcourir en détail, en lien avec notre problématique et nos hypothèses de recherche.

Comme nous aurons l'occasion de le montrer, les arguments avancés par cet auteur entrent en effet en résonance de manière ténue avec ceux qui fondent certains modèles de la lecture littéraire, comme celui de J.-L. Dufays (1994/ 2010…2019) ou celui de S. Ahr (2018, 2019). L'ensemble de ces arguments nous semble particulièrement fécond pour penser à nouveaux frais les savoirs mis en jeu par toute activité herméneutique : ils prennent véritablement en compte la dimension nécessairement projective de cette activité, dimension qu'il ne s'agit plus de minorer (ce qui est le cas dans une certaine mesure dans les modèles de C. Tauveron ou de M. Fabre), mais de valoriser en lui accordant une légitimité pleine et entière dans le processus d'actualisation du sens du texte lu.

Dans la lignée des travaux de Barthes et de Gadamer, Y. Citton fait également de l'actualisation un processus de questionnement mis en œuvre par l'interprète : nous trouvons donc là une deuxième piste précieuse en lien avec le paradigme de la problématisation. Autrement dit, comme nous nous le montrerons dans la suite de notre réflexion, nous voyons dans les travaux d'Y. Citton et la manière dont ils rencontrent ceux de J.-L. Dufays une possibilité de revivifier ceux de C. Tauveron ou de M. Fabre pour l'école primaire en accordant plus de poids que ne le font ces derniers à la dimension subjective de l'activité herméneutique, tout en conservant la force heuristique de leur réflexion épistémologique et didactique sur la notion de lecture envisagée comme résolution de problèmes, en lien avec celle de personnage.

2.1. Le projet d'Yves Citton : une entreprise radicalement (anti)herméneutique

Fidèle à l'écriture de deux de ses références majeures, à savoir S. Fish et R. Rorty, Y. Citton cultive l'art des paradoxes et de la provocation. Reprenant à notre compte ce gout pour les paradoxes, nous pouvons dire que le projet défendu par Y. Citton est à la fois profondément herméneutique… et radicalement anti-herméneutique. D'un côté, à l'instar de la tradition herméneutique, cet auteur fédère en effet sa réflexion autour du concept d'interprétation qu'il souhaite revivifier en lui donnant un nouveau souffle heuristique. Il s'agit là pour Y. Citton d'une double urgence. Dans une certaine mesure, comme Y. Citton le déclare lui-même, cette urgence est d'abord de nature « corporatiste » (2007/2017, p. 29) puisqu'il souhaite « prendre le contrepied d'un déséquilibre de l'enseignement universitaire français très porté sur l'historicisme, afin de rééquilibrer les choses en y injectant une plus forte dose d'actualisation » (2012, partie I). Selon Y. Citton en effet, si les études de lettres ne minorent pas leur attachement originel à un tel historicisme, elles ne sauraient résister bien longtemps aux attaques dont elles sont aujourd'hui la cible, « désignant [elles]-mêmes leurs cous à la coupe budgétaire » (*Ibid*., p. 127).

Mais sauver la princesse de Clèves des dragons de la rentabilité et de la finance nécessite en réalité un changement radical de paradigme car l'urgence « corporatiste » à renouveler les études littéraires n'a réellement de sens que sur fond d'une urgence autrement plus vitale, à savoir l'urgence de nature politique liée à la sauvegarde de « l'avenir des (H)humanités » pour paraphraser le titre d'un des ouvrages de Citton. Selon cet auteur, il ne suffit pas, « contrairement à ce que sous-entend le modèle implicite véhiculé par "l'économie de la connaissance" ou "la société de l'information" », de savoir lire des cotations boursières pour assurer « l'avenir de l'*humanité* » (2010, p. 23). Pour Citton, ce savoir-lire, qui ignore l'état réel de la planète et de ses habitants les plus démunis, ne peut être contré que grâce à l'apprentissage d'un savoir-interpréter, tel celui que proposent les *Humanités* car :

> Qu'elles étudient la littérature, la philosophie, l'anthropologie, l'histoire des institutions politiques ou des sensibilités esthétiques, les disciplines relevant des Humanités ont en commun de nous conduire à réfléchir de façon explicite et critique sur la multiplicité des activités interprétatives qui informent et dynamisent tous nos faits et gestes » (*Ibid*.).

Ainsi « notre destin collectif » est intimement lié à ce savoir-interpréter car ce dernier offre à chacun·e l'occasion ultime de se réapproprier les questions qu'il/elle considère comme réellement pertinentes dans un monde tragiquement « laminé par notre insouciance écologique » (*Ibid.*).

Selon Citton, ce savoir-interpréter ne peut se déployer qu'au sein de « lectures *actualisantes* », notion qu'il a empruntée à J.-L. Dufays comme il le précise lui-même (2012, partie I). Ces lectures actualisantes ne visent pas d'abord à « respecter l'historicité du texte » mais à « actualiser ses virtualités » (*Ibid*.). Un tel « geste d'appropriation du texte passé destiné à satisfaire des fins présentes » (2007/2017, p. 386) ne constitue nullement aux yeux d'Y. Citton une nouveauté, mais bien plutôt un « retour en arrière » dans la mesure où, par exemple, les humanistes de la Renaissance s'étaient déjà fixé la tâche de « décoller le "texte" de la croute des commentaires et des moralisations accumulées sur lui depuis des siècles, qui avaient fini par en empêcher tout accès direct » (*Ibid*.). C'est pourquoi Y. Citton revendique expressément une parenté théorique entre ses travaux et la tradition herméneutique, notamment avec le concept d*'application* remis à l'honneur par Gadamer : d'après Citton en effet, ce concept permet « de rendre compte de la dimension actualisante propre à toute interprétation littéraire » (*Ibid*., p. 391) dans la mesure où celui-ci permet de penser les relations possibles entre le passé du texte et le présent de l'interprète.

Néanmoins, selon Citton, l'application telle que la conçoit Gadamer ne permet pas à ce dernier de rompre totalement avec la sacralisation du texte littéraire sur laquelle s'est fondée l'histoire de l'herméneutique depuis ses origines : l'auteur de *Vérité et Méthode* perpétue en effet l'idée que « la structure même de la parole interprétative exige d'elle de se présenter sous l'aspect de la fidélité envers quelque chose qui nous vient du texte passé » (Citton, *Ibid*., p. 394). Pour Y. Citton au contraire, « lire des textes littéraires du passé en tant que textes du passé n'a pas pour objet de (re)trouver leur vérité originelle, mais de nous *dé-payser*, de nous faire

voyager » (2012, partie III). Un tel voyage nécessite alors pour l'interprète d'explorer de nouveaux possibles sémantiques en se délestant une fois pour toutes de l'anathème brandi par l'herméneutique et la tradition universitaire française envers les contre-sens et les faux amis car

> N'est-ce pas sur la base de tels faux amis que repose la vie actuelle des textes du passé ? N'est-ce pas – fatalement – dans la mesure où les œuvres d'hier me parlent aujourd'hui dans ma langue d'aujourd'hui que je peux établir un contact avec elle, et m'enrichir de leur fréquentation ? Mieux : de tels faux amis, de telles « erreurs » d'interprétation, ne nous permettent-elles pas de saisir une *vérité* profonde du texte, qui pouvait échapper aux contemporains de l'auteur et à de nombreuses générations ultérieurs de lecteurs ? (*Ibid*., p. 109).

Contrairement à U. Eco, il n'est donc pas de « sens interdits » pour Y. Citton ; bien au contraire, les contre-sens, « pour erronés et trompeurs qu'ils puissent parfois être », n'en sont pas moins également susceptibles de constituer « de vrais appuis à une compréhension du texte en termes de vérité » (*Ibid*.). Une lecture qui se veut véritablement actualisante doit par conséquent savoir se dégager des règles « interdisant l'anachronisme », en s'autorisant à « référer la signification d'un texte à des systèmes sémiotiques inconnus à l'époque de sa production » (*Ibid*., p. 77). Comme on le voit, une telle définition de la notion d'actualisation n'est pas sans prendre ses distances avec la conception herméneutique de l'activité interprétative.

Mais ce n'est pas tant avec cette tradition qu'il s'agit de rompre : comme nous venons de le souligner, Y. Citton tient à rappeler les liens qui existent selon lui entre la *subtilitas applicandi* remise à l'honneur par Gadamer et la notion de lecture actualisante telle que l'a proposée Dufays. C'est avant tout l'impossibilité pour l'herméneutique de se défaire de ses « hallucinations objectales » qui est la cible d'Y. Citton (*Ibid*., p. 156). Pour cet auteur, dans le droit fil des propositions de S. Fish, il est nécessaire en effet de rompre avec toute hypostasiation de la notion de texte, comme celle de sujet lecteur d'ailleurs si l'on souhaite revivifier le savoir interpréter. La notion d'actualisation reste donc affaire d'herméneutique mais à condition de la penser à partir d'« une herméneutique sans objet » pour laquelle « le texte n'est pas une substance en soi, mais une modification en permanent devenir, selon les *utilisations* auxquelles le soumettent ses lecteurs » (*Ibid*., souligné par nous).

Ces premiers éléments que nous venons de recenser pour caractériser la réflexion d'Y. Citton rappellent les principes que défendent dans leur ensemble les théories de la réception du XXI^{e} comme nous l'avons montré dans notre partie sous-précédente. Néanmoins la position de Citton nous semble plus radicale à double titre, comme nous allons désormais le souligner dans la suite de notre développement. D'un côté, nous allons mettre en évidence comment ce dernier, prenant appui sur les travaux de S. Fish, remet en cause les notions de texte et de sujet lecteur pour montrer que ceux-ci ne sont rien de plus que des conventions fixées par une communauté interprétative. Là où d'aucuns affirment qu'est venu le temps pour le lecteur d'utiliser librement les textes en fonction de son projet de lecture (cf. notre sous-partie précédente), Citton insiste

de son côté sur le fait que cette utilisation reste le lieu d'un conditionnement qu'il serait vain de nier au risque de faire de l'*intentio lectoris* une nouvelle idole.

D'un autre côté, et ce contrairement à Fish cette fois-ci, la radicalité de la réflexion entreprise par Y. Citton pour en finir avec les vieilles lunes herméneutiques ne s'enferme pas sur elle-même. Fidèle à l'ironie des Lumières, siècle dont il est spécialiste en tant qu'historien de la littérature, Citton manie certes non sans plaisir l'humour et la provocation. Mais ceux-ci sont avant tout des outils que le chercheur a affutés pour assurer à sa réflexion une assise théorique, « déniaisée » des « évidences de bon sens sur lesquelles se fonde notre conscience commune de l'activité de lecture et d'interprétation » (*Ibid.*, p. 129). Mais penser une herméneutique sans objet sacralisé ne saurait se réduire chez Citton à un seul travail de décapage théorique, aussi nécessaire soit-il. C'est pourquoi le chercheur présente dans son ouvrage *Lire, interpréter, actualiser* un certain nombre de pistes pratiques, à même d'ouvrir de nouvelles perspectives sur ce que pourrait être une activité interprétative de nature actualisante.

Ces pistes que nous allons détailler *infra* ont pour horizon le terrain de l'enseignement en général, même si Y. Citton s'intéresse en tout premier lieu à la lecture telle qu'elle se pratique à l'université. En effet, puisque l'avenir des (H)humanités en jeu, il est urgent plus que jamais de montrer aux étudiant·e·s, comme aux élèves plus jeunes, que la lecture littéraire est non seulement « une expérience de plaisir et d'épanouissement » à titre personnel (*Ibid*., p. 303) – ce dont il est déjà difficile de les convaincre, pense Citton – mais qu'elle permet également de « cultiver des processus de participation démocratique capables de donner lieu à une acculturation commune s'enrichissant de façon conviviale des singularités qu'elle cultive » (*Ibid*., p. 315). Affirmer ainsi que l'apprentissage de la lecture littéraire est une nécessité citoyenne dans la mesure où il « perme[t] à nos formations sociales de produire des sujets capables de se donner des valeurs épanouissantes et réfléchies » (*Ibid*., p. 333), comme le fait Y. Citton, nous semble faire preuve d'une radicalité autrement plus « radicale » que la seule remise en cause des notions de texte ou de lecteur : nous faisons d'ailleurs l'hypothèse que c'est cette radicalité-là qui a contribué à la résonnance de ses travaux dans le champ didactique.

Nombre de didacticien·ne·s de la littérature (comme S. Ahr (2018, 2019), V. Brinker et D. Di Rosa (2018) ou J.-L. Dufays (2016)), dans le sillage des travaux d'Y. Citton, s'intéressent en effet aux conditions d'un renouvellement de la lecture littéraire qui permette aux jeunes de partager, au sein de la communauté interprétative que constitue la classe, ce que les textes du passé leur disent aujourd'hui, et ce, « en exploitant, lorsque cela est possible, la différence entre les deux époques (leur langue, leur outillage mental, leurs situations socio-politiques) pour apporter un éclairage dépaysant sur le présent » (Citton, 2012, partie II).

Ainsi, pour S. Ahr par ex., « faire véritablement place aux lecteurs que sont les élèves » et « créer un rapport fécond et heureux à la littérature dans les classes » (2018, p. 6-7) consistent désormais à

> Offrir aux **lectures actualisantes** et impliquées des élèves un espace de parole susceptible de les accueillir et de les enrichir, [à] autoriser une appréciation personnelle, sensible et polémique sur des textes consacrés, [à] favoriser la rencontre effective entre de jeunes lecteurs d'aujourd'hui et des auteurs mais aussi des hommes très éloignés de leur univers de référence. C'est leur permettre [alors] d'interroger, en les mettant en regard, les valeurs sur lesquelles la société et les hommes se sont fondés hier et celles sur lesquelles ils se fondent aujourd'hui (*Ibid*., p. 77, souligné par nous).

2.2. La fable « anti-fondationaliste » de Fish : d'une « merveilleuse petite fable expérimentale » à une « véritable machine de guerre » qui pulvérise les concepts traditionnels de l'herméneutique

Comme le rappelle M. Escola (2008, paragr. 1), « il aura fallu près de vingt-sept ans, et le courage d'une jeune maison d'édition [Les Prairies ordinaires], pour que le lecteur français puisse découvrir l'un des livres les plus célèbres et peut-être l'un des plus stimulants de la théorie littéraire américaine ». Cet ouvrage « célèbre » et « stimulant » est celui que Stanley Fish fait paraitre aux États-Unis en 1980, sous le titre original de *Is There a Text in This Class ? The Authority of Interpretative Communities*, en réponse aux attaques dont pouvaient alors faire l'objet les positions de J. Derrida, H. Bloom et S. Fish lui-même. Le titre choisi en 2007 par les éditeurs français est quelque peu différent : *Quand lire, c'est faire. L'autorité des communautés interprétatives*. On peut certes s'étonner, fait remarquer M. Escola (*Ibid*., paragr. 2), de cette traduction mais, selon le chercheur, cette dernière « a le mérite de faire signe pour le public francophone vers l'un des titres les plus célèbres de J. L. Austin, *Quand dire, c'est faire* (Seuil, 1970) » (*Ibid*.). Aussi, M. Escola voit-il dans ce phénomène d'écho sémantique un moyen de renouveler l'intérêt des lecteurs français pour les travaux de S. Fish, même si ces derniers ont finalement peu à voir avec le courant de la philosophie pragmatique dont relève Austin.

En effet, avant la parution française de *Is There a Text in This Class ?*, « les lecteurs les mieux informés n'accédaient aux thèses de S. Fish sur l'interprétation des textes littéraires que dans les exposés assassins de ses plus ardents détracteurs : U. Eco dans *Les Limites de l'interprétation* ou A. Compagnon *dans Le Démon de la théorie* » (Escola, *Ibid*.). Or, pour M. Escola, comme pour Y. Citton qui a rédigé la préface de l'édition française de l'ouvrage de Fish, les thèses de cet auteur, véritables « bombe[s] à retardement » (Citton, 2007, p. 16), ne méritent pas le mépris dans lequel elles ont longtemps été tenues en France.

Toujours selon M. Escola (*Ibid*., paragr. 6), le sous-titre « L'autorité des communautés interprétatives », retenu cette fois-ci de manière fidèle par la maison d'édition française, pointe d'emblée l'originalité même des propositions de Fish. Bien loin de défendre en matière d'interprétation le droit du sujet lecteur à un solipsisme et à une utilisation du texte débridés – on reconnait là les « accusations » d'Eco contre Fish et Rorty –, l'auteur de *Is There a Text in*

This Class ? postule au contraire qu'entre le texte et le lecteur se glisse toujours une instance de médiation, une « communauté interprétative ». Selon Fish, un interprète n'est donc en rien un sujet autonome puisqu'il est contraint de lire le texte à partir des normes que lui impose *autoritairement* l'institution socio-culturelle dont il relève.

Si l'ouvrage de Fish a mis une trentaine d'années pour être largement diffusé en France, force est de constater qu'il faudra beaucoup moins de temps au champ didactique pour adopter le concept de « communauté interprétative ». Il nous semble qu'Y. Citton, et dans une moindre mesure le site *Fabula*, a contribué largement à faire de ce concept une notion incontournable pour la didactique de la littérature au cours de cette dernière décennie sans que cette dernière n'épouse toutefois complètement la radicalité de la position de Fish. C'est pourquoi, avant même d'aborder la lecture actualisante, telle que la développe Citton, nous allons explorer dans cette sous-partie les principes défendus par Fish qui ont contribué à alimenter la réflexion des critiques et didacticien·ne·s français ces dix dernières années.

Précisons que l'édition française de *Is There a Text in This Class ?*, malgré sa cohérence d'ensemble, recoupe en réalité plusieurs conférences que Fish a données en 1979 au Kenyon College, ainsi qu'un chapitre tiré d'un de ses essais plus tardifs (*Professional Correctness : Literary Studies and Political Change*, 1995) et une postface rédigée par Fish lui-même en réponse à la préface d'Y. Citton. De cet ouvrage composite, c'est surtout le deuxième chapitre intitulé « Comment reconnaitre un poème quand on en voit un » qui va connaitre la plus grande postérité dans le champ de la didactique de la littérature grâce à l'analyse qu'en livre Y. Citton à la fois dans sa préface à l'édition française (2007) et son ouvrage *Lire, interpréter, actualiser* (2007/2017).

Ce deuxième chapitre relate une anecdote qui serait arrivée à Fish en 1971 à l'occasion de ses cours (Fish, 2007, p. 55 ; Citton, 2007/2017, p. 78). À cette date, le professeur Fish, qui conjugue institutionnellement deux « spécialités » – théorie littéraire et littérature à l'âge classique –, se trouve devoir donner successivement deux cours dans la même salle à deux groupes d'étudiants distincts : le premier sur les rapports entre linguistique et critique littéraire, le second sur la poésie religieuse anglaise du XVII^{e} siècle. À l'issue du premier cours reste affiché au tableau un « sujet de devoir » (Fish, *Ibid*., p. 56) sous la forme d'une simple liste égrenant verticalement le nom de cinq linguistes, assorti de quelques signes diacritiques (un trait d'union pour un tandem, un point d'interrogation en aval d'un nom à l'orthographe approximative, un numéro de page, un encadré). Entrant dans la salle pour donner son second cours, Fish a l'idée de désigner cette liste, à l'attention de son nouveau groupe d'étudiants, comme un poème religieux qu'il leur demande d'interpréter sur le champ comme ils l'avaient déjà fait pour d'autres poèmes lors des sessions précédentes. Comme Fish l'avait prévu, ses étudiants non seulement s'exécutèrent immédiatement mais parvinrent sans réelle difficulté à donner un sens à chacun des mots et à les mettre en relation, tout en « commenç[ant] à discerner des schèmes structuraux plus vastes » (*Ibid*., p. 57-59).

Comme le souligne Y. Citton (2007/2017, p. 80), cette anecdote rapportée par Fish « illustre un cas absolument pur de ce que l'histoire littéraire a en horreur : le délire *(sur)interprétatif* », voire bien pire encore, « dans la mesure où il n'y a même pas d'intention d'auteur à trahir ou à mésinterpréter […] pour la bonne raison qu'il n'y a ni auteur, ni *même poème* » (2007/2017, p. 80). Mais, bien loin de la position d'un A. Compagnon, qui considère une telle expérience comme une « position drastique illustr[ant] par son mouvement nihiliste la grandeur et la décadence de la théorie de la réception » (1998, p. 171), Y. Citton voit au contraire dans cette « merveilleuse petite fable expérimentale » (2007/2017, p. 78),

> Une **fable anti-fondationaliste** [qui] constitue en effet une formidable **machine de guerre** contre toutes les formes de fondamentalisme (chrétien ou hindou, scientiste ou obscurantiste, néolibéral ou trotskiste). Il serait bien entendu illusoire d'imaginer que des arguments de type herméneutique suffiront à tarir des croyances religieuses qui prennent racine dans des problèmes existentiels bien plus profonds […]. C'est néanmoins une tâche politique immédiate que de nous convaincre qu'*aucun* texte ne prescrit quoi que ce soit *par lui-même*, mais que ce sont toujours des interprètes (humains) qui *font dire* à ce texte quelque chose *qui leur est utile* (Fish, 2007, « Préface » d'Y. Citton, p. 24-25, surligné en caractères gras par nous).

Si Fish n'est pas surpris de la réaction de ses étudiants, c'est parce qu'il est convaincu que « les interprètes ne décodent pas les poèmes, mais [qu'] ils les font » (2007, p. 62). Nous allons détailler dans la sous-partie à suivre les conséquences que Fish tire de son affirmation, sans aucun doute passée à la célébrité grâce à la « belle radicalité de son propos » (Citton, 2007/2017, p. 80). Nous verrons ensuite comment Y. Citton s'empare à son tour de ces conséquences pour fonder son « herméneutique sans objet » sur les notions de « détextuation », de « littération » ou de « centre de pertinence » : selon ce chercheur en effet, un véritablement renouvellement de la lecture littéraire, de type actualisante, ne saurait se passer de ces préalables théoriques.

2.2.1. « Les interprètes ne décodent pas les poèmes, ils les font »

Comment des étudiants parviennent-ils à interpréter une simple liste de noms propres comme un poème médiéval ? Selon Fish, c'est parce qu'ils ont décidé de la lire comme tel, du moins de lui prêter une attention à même de la transformer en poème. En effet, « ce n'est pas la présence de qualités poétiques qui impose un certain type d'attention mais c'est le fait de prêter un certain type d'attention qui conduit à l'émergence de qualités poétiques » (Fish, 2007, p. 60). Aussi un interprète ne discerne-t-il jamais dans un texte des traits littéraires qui préexisteraient à sa lecture, mais ne fait en réalité qu'appliquer une « recette de cuisine » (*Ibid*., p. 61), soit un ensemble de « ficelles » précédemment apprises, qui le conduisent à produire dans le texte les caractéristiques formelles ou sémantiques qu'il s'attend à y trouver.

On reconnaitra dans ce recours au terme de « recette de cuisine » le registre provocateur qu'affectionne Fish afin d'agiter le landerneau des études littéraires, attaché à la « sacralité » de ses objets. Croire que la lecture littéraire procèderait d'un art savant, relevant de la génialité

ou de la créativité individuelle, n'est en réalité que vaine prétention aux yeux de Fish tant celle-ci tient bien plutôt d'un bricolage toujours plus ou moins figé qu'un lecteur a progressivement intériorisé au contact de la communauté interprétative dont il relève :

> Les significations ne sont la propriété ni de textes stables, ni de lecteurs libres et indépendants, mais de communautés interprétatives qui sont responsables à la fois de la forme des activités d'un lecteur et des textes que cette activité produit (Fish, *Ibid*., p. 55).

On le voit, si interpréter un texte consiste à porter sur lui un type de regard particulier, qui va le faire exister comme « littéraire » ou non, la manière particulière qui sera retenue pour le lire ne saurait pour autant, selon Fish, conduire l'interprète à y trouver une signification singulière : de même que l'attribution à un texte de qualités littéraires est dictée par les normes d'une communauté interprétative, de même le lecteur n'a-t-il accès qu'aux « sens publics et conventionnels » que cette même institution a préalablement établis (*Ibid*., p. 69).

Chez Fish par conséquent, l'autorité traditionnelle du texte n'est pas la seule à devoir céder le pas devant l'autorité des normes fixées par le groupe d'appartenance auquel appartient l'interprète. Ce dernier est tout autant dépourvu d'autorité dans la mesure où il n'est rien d'autre qu'une convention sociale, prédéfinie par telle ou telle institution :

> À la liste d'objets faits ou construits, nous devons nous ajouter nous-mêmes puisque, tout autant que les poèmes et les sujets de devoir, nous sommes les produits de schèmes de pensée sociaux et culturels (*Ibid*.).

L'affirmation selon laquelle « les interprètes ne décodent pas les poèmes, ils les font » n'a donc de radicalité que son ironie piquante dans la mesure où elle ne vise pas pour Fish à accorder au lecteur un blanc-seing inconditionnel. Au contraire,

> Nul ne peut dire que ses actes interprétatifs lui sont absolument propres mais ils lui échoient en vertu de sa position dans un environnement socialement organisé […]. De là le caractère infondé de la crainte du solipsisme, de l'imposition par l'ego non contraint de ses propres préjugés car l'ego n'existe pas en dehors des catégories de pensée conventionnelles et communautaires qui habilitent ses opérations (penser, voir, lire) (*Ibid*., p. 73).

Exit la crainte du solipsisme donc… Car, il serait ridicule, selon Fish, de voir dans son affirmation la revendication pour chaque lecteur d'un pouvoir interprétatif illimité. Pour cet auteur, la question des « limites de l'interprétation » n'a même lieu d'être puisque, de fait, toute interprétation est à la fois le produit et le cadre d'une limitation :

> L'erreur est de penser l'interprétation comme une activité qui a besoin de contraintes alors qu'en fait, **l'interprétation est une structure de contraintes**. Le terrain couvert par l'interprétation est équipé de son propre règlement intérieur, de sa liste d'activités prescrites qui est aussi dans le même temps une liste des activités qui sont proscrites (*Ibid*., p. 79, souligné par nous).

Il n'est d'ailleurs pas pour Fish d'interprétation excentrique : une interprétation jugée comme telle est tout aussi conventionnelle que la production d'une interprétation jugée acceptable, dans la mesure où l'une comme l'autre sont produites à partir de normes définies par une institution. Une interprétation n'est donc jamais excentrique que par rapport à telle communauté particulière et à sa manière de définir ce qu'est une interprétation acceptable ou non.

Comme Fish le souligne lui-même, ce n'est pas tant son affirmation selon laquelle les lecteurs font les textes dont il faut se méfier ; sa manière d'envisager le rôle joué par les communautés interprétatives sur ces lecteurs et sur ces textes est en revanche bien plus dangereuse dans la mesure où « la notion de communauté interprétative [est] limitative à l'extrême » (*Ibid*., p. 129). Nous avons tiré cette dernière citation de la postface que Fish a rédigée à l'occasion de la parution de son ouvrage en langue française. En réponse à la préface d'Y. Citton, Fish tient en effet à lever toute ambiguïté sur cette notion : prétendre que les lecteurs font les textes en fonction de leur groupe d'appartenance, « ce n'est [certes] pas annoncer le triomphe de la subjectivité » (*Ibid*., p. 130), mais ce n'est pas non plus affirmer que les lecteurs choisissent la communauté interprétative à laquelle ils souhaitent appartenir. Au contraire,

> C'est la communauté qui les [les lecteurs] choisit dans le sens où ses présupposés, préoccupations, distinctions, tâches, obstacles, récompenses, hiérarchies et protocoles deviennent, à la longue, l'aménagement même de leurs esprits (*Ibid*., p. 129).

Par conséquent, comme l'explique Citton dans sa préface à l'édition française du travail de Fish, la thèse que défend cet auteur « n'est pas tant une revendication de liberté interprétative qu'*une reconnaissance du caractère conditionné de toute interprétation* » (2007, p. 18). Selon Citton en effet, Fish n'affirme jamais – n'en déplaise à ses nombreux détracteurs – qu'une interprétation est le produit d'une liberté débridée « puisque toute interprétation a fonctionnellement la forme d'une bride ! » (*Ibid*., p. 19). C'est pourquoi Y. Citton rappelle lui aussi que ce qui aurait dû ou devrait inquiéter les lecteurs de Fish, c'est davantage la radicalité avec laquelle ce dernier défend la cadre déterministe de toute activité herméneutique au travers de la notion de « communauté interprétative ».

L'expression de « véritable machine de guerre » qu'emploie Citton pour désigner l'anecdote de Fish apparait par conséquent à bien des égards tout à fait appropriée tant ce dernier s'évertue à « justifie[r] l'élimination simultanée de l'auteur, du texte et du lecteur » (Compagnon, 1998, p. 171). On ne peut pas en effet reprocher à Fish quelconque velléité à sauver les meubles de l'herméneutique. Si nous partageons l'enthousiasme d'Y. Citton pour la verve jubilatoire et empêcheuse de tourner en rond qui transparait à chaque page de *Is There a Text in This Class ?*, ne faut-il pas reconnaitre néanmoins une certaine légitimité aux inquiétudes d'A. Compagnon quant à la thèse qu'y défend S. Fish ? Ce critique français n'a-t-il pas raison dans une certaine mesure de craindre les retombées de la « bombe à retardement » (l'expression est de Citton) que constitue l'ouvrage de Fish dans la mesure où une fois « la dualité du texte et du lecteur récusée », comme « la possibilité de leur interaction » (Compagnon, *Ibid*.), il ne semble plus rester aucun point d'appui possible pour penser l'activité herméneutique ?

D'ailleurs, Fish finit lui-même pas mettre genou à terre face à la radicalité de sa thèse qu'il avait élaborée trente ans plus tôt. En effet, dans la postface à l'édition française de son ouvrage, il reconnait que, sa notion de communauté interprétative l'empêchant de trouver la signification dans l'*intentio operis* comme dans l'*intentio lectoris*, il ne lui reste plus qu'à se (re)tourner… vers l'*intentio auctoris* (*sic*) : « l'intention de l'auteur, ai-je finalement décidé, est la seule candidate possible au statut de source de la signification » (2007, p. 134). On imagine les sourires d'un U. Eco et d'un A. Compagnon face à une telle reddition.

Mais cette affirmation n'est peut-être qu'une nouvelle provocation, ce qui ne serait guère étonnant tant Fish n'a jamais voulu se départir d'une volonté de scandale tout au long de sa carrière (Citton, 2007, p. 10). Néanmoins, s'arrêter à ce parfum de sulfure conduirait inévitablement à mener une lecture superficielle des travaux de Fish, nous conseille Citton (*Ibid*., p. 13). Or,

> Dire que les textes sont ce que nous en faisons (au sein des conditionnements nourris par nos communautés interprétatives), cela [doit] invite[r] les littéraires à se demander *pour quoi* ils lisent et font lire des textes, pour produire *quels effets* et *quels types* de transformations et de réappropriations. Mais cela implique aussi de reconnaitre que les textes *ne* sont *que* ce nous en faisons (*Ibid*., p. 24).

Telle est donc la force de la « fable expérimentale » de Fish aux yeux d'Y. Citton : elle est une chance donnée aux études littéraires d'échapper à leur « fondamentalisme » historiciste et techniciste – il y va de leur survie pour Citton – en repensant la relation texte-lecteur, loin de toute tentation de naturalisation de chacun de ces pôles constitutifs de l'activité interprétative. Du moins, c'est le projet que Citton s'est fixé pour lui-même : nous allons désormais montrer comment ce dernier s'empare des propositions de Fish pour redéfinir les deux termes emblématiques de tout tandem herméneutique.

2.2.2. La littérarité et la textualité : une affaire de « regard » et de « centre de pertinence »

Il serait « bien dommage de liquider sommairement les leçons générales de la fable expérimentale proposée par Fish comme relevant d'un simple sophisme », déclare Y. Citton (2007/2017, p. 82). Selon ce chercheur, l'auteur de *Is There a Text in This Class ?* permet en effet de franchir ce pas théorique décisif que l'herméneutique du XX^{e} a certes esquissé mais en essayant d'en gommer la radicalité, quitte à ne pas rompre finalement avec les vieux démons de l'essentialisme. Comme nous l'avons montré précédemment, Gadamer, à la suite d'Heidegger, a mis en évidence la dimension nécessairement projective de toute activité herméneutique, mais refuse cependant de donner aux « pré-jugés » du lecteur les pleins pouvoirs. Selon ce philosophe, de concert avec l'ensemble des théories de la réception du XX^{e}, si le sens du texte n'existe certes pas sans un lecteur pour l'actualiser, la recherche de signification entreprise par l'*intentio lectoris* n'en demeure pas moins guidée par les propriétés structurelles de l'œuvre lue. Dans cette perspective, c'est le texte qui impose également à son interprète la manière dont il veut être lu. Ainsi, on dira d'une lecture qu'elle est « littéraire » quand elle porte sur des textes reconnus comme « littéraires ».

Outre le caractère tautologique de cette définition de la lecture littéraire, force est d'admettre, explique Citton (*Ibid.*), que :

> Voilà de nombreuses décennies que les théoriciens essaient (en vain) de trouver un critère satisfaisant pour faire une distinction claire, parmi tous les textes imaginables, entre ceux qui méritent par leurs caractéristiques « objectives » propres d'être considérées comme « littéraires », et ceux qui ne le méritent pas. Il y a de bonnes raisons de douter qu'ils n'y réussissent jamais.

- ✓ ***La notion de* littération**

Affirmer comme Fish le fait que « *la littérarité d'un texte est produite par le regard du lecteur* » permet, selon Citton (*Ibid.*), de dégager enfin les études littéraires, et ce d'une manière définitivement heureuse, d'une telle aporie. À la suite de Fish, le chercheur propose alors de créer le néologisme de « littération » (*Ibid.*, p. 83) pour désigner « ce geste par lequel un lecteur rend un texte littéraire en opérant sur lui certaines procédures interprétatives » (*Ibid.*, p. 541). Citton admet néanmoins que de telles procédures ne « sont généralement appliquées qu'à des textes communément reconnus comme littéraires » (*Ibid.*). Comme nous l'avons déjà évoqué *supra*, cette notion de « littération » nous semble une caractéristique majeure de l'*originalité* des théories de la réception du XXI^{e} par rapport à leurs devancières. Si elle fait désormais l'unanimité parmi la critique littéraire contemporaine, du moins telle que cette dernière s'exprime via le site *Fabula*, elle semble également incontournable pour les recherches en didactique de la littérature.

Ainsi, dès le début des années 2000, J.-L. Dufays affirme qu'une « didactique sans mythes » doit « admettre une fois pour toutes que la lecture littéraire n'est nullement l'apanage des œuvres qualifiées de littéraires et qu'à l'inverse, ces œuvres-là ne sont jamais assurées de

produire un effet littéraire » (2005, p. 320). Dufays montre ainsi comment un article de journal relatant une prise d'otages dans un théâtre russe par un commando tchétchène (article paru dans le *Dauphiné Libéré*) a toutes les chances d'être lu *littérairement* par la plupart des lecteurs qui se montreraient sensibles à sa tonalité tragique (*Ibid.*, p. 312-313 *et sq.*). Aucun texte n'a donc le pouvoir en lui-même d'imposer à son destinataire une lecture *littéraire* plutôt qu'*ordinaire* ou inversement. Or, ne pas reconnaitre que ces modalités de lecture relèvent d'abord du type d'attention que le lecteur souhaite accorder au texte, et non du texte en lui-même, ne peut que contribuer à l'infini processus de disqualification du lecteur (Daunay, 2004 ; Daunay et Dufays, 2016). En effet, prévient Dufays, réserver l'adjectif « littéraire » à la lecture des textes dits « littéraires » relève d'une conception « élitaire » (2005, p. 310) dont l'enjeu essentiel est de préserver l'idée (illégitime) selon laquelle la littérature, en raison de sa « valeur noble, différentielle », exigerait des pratiques interprétatives spécifiques, éloignées des pratiques de lecture dites « ordinaires » car jugées trop « répandues » aux yeux de la « classe dominante » (*Ibid.*).

- ✓ ***La notion de* détextuation**

Si aucune œuvre ne peut finalement imposer à son interprète une modalité particulière de lecture, c'est parce qu'elle ne possède aucune réalité objective en elle-même. Dans la lignée des travaux de Fish, mais également de ceux de M. Charles et M. Escola, Citton affirme ainsi qu'il ne saurait être possible de proposer désormais quelconque théorie herméneutique sans que celle-ci ne se fonde sur un mouvement originel de « détextuation », soit sur une « perte de l'évidence selon laquelle la réalité objective d'une œuvre littéraire réside dans la suite de signes linguistiques qui composent son texte, lequel serait donné de tout temps à l'identique à quiconque veut le lire » (2007/2017, p. 531). Contrairement à ce que pouvait affirmer Eco, ce n'est donc pas le texte qui institue son lecteur mais c'est l'acte interprétatif qui institue le texte. C'est pourquoi ce dernier n'est, au départ de l'activité herméneutique, qu'une « *multiplicité de traces* », pouvant répondre à une « *pluralité de modèles* susceptibles d'être construits pour lui conférer une unité cohérente » (*Ibid.*, p. 125).

Citton ne nie pas que les différentes données textuelles puissent *in fine* être subsumées sous une cohérence ; mais, selon lui, une telle « unité » ne peut être que seconde par rapport à la « pluralisation » opérée par le lecteur pour donner un sens à l'œuvre lue. Ainsi, ce que l'on considère traditionnellement comme l'unité d'un texte est bien plutôt à considérer comme un lieu toujours virtuel, provisoire et intermédiaire, « pris en sandwich » (*Ibid.*) entre deux types de réalités plurielles, à savoir l'hétérogénéité des marques linguistiques d'un côté, et la diversité des points de vue, des critères d'évaluation et des pratiques interprétatives adoptés par les lecteurs, de l'autre côté.

✓ ***Les notions d'*individuation *et de* centre de pertinence**

Affirmer que le texte n'est pas une « substance en soi » mais, comme nous l'avons déjà mis en exergue, « une modification en permanent devenir selon *les utilisations auxquelles les soumettent ses lecteurs* » (*Ibid.*, p. 156, souligné par nous), ne conduit pas pourtant Y. Citton à hypostasier quelconque sujet interprète. À l'instar de Fish, le mouvement de « désubstantiation » (*Ibid.*, p. 125) qu'il fait subir à l'herméneutique est radical : d'après le chercheur français, l'activité subjective qui confère une cohérence temporaire à la multiplicité signifiante du texte ne préexiste pas à la lecture ; elle ne prend forme qu'au sein de l'activité herméneutique. Texte et subjectivité ne *s'individuent* que grâce à leur rencontre et leur mise en tension, soit un jeu d'*entre-impressions* :

> L'expérience littéraire consiste en un jeu d'entre-impressions au cours duquel textes et lecteurs s'individuent en un mouvement parallèle mettant en présence *des impressions* auxquelles fait face une *impression* (*Ibid.*, p. 132).

Selon Y. Citton, l'activité de lecture est par conséquent une activité d'individuation à double titre. D'une part, des traces imprimées sur une feuille, des *impressions*, obtiennent une forme, soit une certaine individualité et singularité, grâce au regard que l'interprète porte sur elle : « *lego, ergo aliquid legitur* » (*Ibid.*, p. 132). Mais, d'autre part, ce moment de projection active opérée par le lecteur, qui imprime une *Gestalt* significative sur quelques-unes des traces offertes par le texte à son regard, n'est pas une pure activité au sens où tout interprète est lui aussi « impressionné » par l'œuvre lue. Que tout « sujet lecteur » reste modeste par conséquent : il n'est guère plus qu'un « centre de pertinence », une *impression*, qui permet à des *impressions* multiples d'acquérir une « cohésion minimale » (*Ibid.*, p. 150).

2.2.3. La notion de « communauté interprétative » : quand l'activité herméneutique n'est rien d'autre qu'une pratique conditionnée par une institution

La subjectivité lectorale, réduite désormais au rang de « centre de pertinence », est-elle vraiment tombée de son piédestal ontologique comme le prétend le projet d'Y. Citton ? Cette question mérite selon nous d'être posée dans la mesure où ce dernier continue à définir l'activité herméneutique comme un travail qui conduit l'interprète à réaliser des opérations de *sélection* et de *collection* des caractéristiques textuelles qu'il juge pertinentes, opérations qui manifestent une certaine forme d'*unité* et d'*identité* :

> Comme l'indique bien l'étymologie, la *sélection* et la *collection* ne sont que différentes formes de lecture, c'est-à-dire de **choix**, de triage : comme lire, sél-lectionner ou col-lectionner […], c'est « choir et mettre à part », ainsi que « rassembler au cours d'une même cueillette ». Ce qui définit **l'unité et l'identité d'un être**, c'est l'ensemble des critères **qu'il érige comme pertinents** dans les opérations de sélection et de collection qui assure **la persévérance dans son être** (*Ibid*., p. 150, surligné par nous en caractères gras).

Chassée par la grande porte de la « désubstantiation », grâce aux notions d'*impression* et de *centre de pertinence* – afin de « ne plus faire de cette subjectivité un empire dans un empire » (*Ibid*., p. 154) –, cette dernière ne pointe-t-elle pas pourtant à nouveau son nez par la (petite) fenêtre de l'ontologie que lui ouvre l'emploi fait par Citton des termes de *choix*, d'*unité* et d'*identité* ? Citton admet en effet qu'il est bien question pour lui de s'engager vers une « reconstruction de la subjectivité » (*Ibid*.), mais à une seule et unique condition : toujours réinscrire celle-ci dans la perspective adoptée par Fish, à savoir celle selon laquelle toute pertinence élue par un lecteur pour construire un texte comme un tout est « toujours déterminé[e] par le type de pratique qui nous met en rapport avec ce[t] objet » (*Ibid*., p. 146).

Selon Citton, « il n'y a donc ni connaissance, ni pertinence si ce n'est dans le cadre de pratiques » (*Ibid*.), qui sont structurées « par des procédures, des attentes inhérentes au fait que notre compétence de lecture a été informée par les communautés interprétatives au sein desquelles elle s'est développée » (*Ibid*., p. 88). Finalement, Citton, par-delà Fish, rejoint Eco pour affirmer qu'il existe bien des « limites à l'interprétation » (*Ibid*.). Mais celles-ci ne sont pas à situer ni du côté des caractéristiques « objectives » de l'*intentio operis*, ni du côté des caractéristiques « subjectives » de *l'intentio lectoris.* La relation entre ces deux pôles n'a plus désormais à être pensée en termes de hiérarchie de l'un par rapport à l'autre, puisque l'un comme l'autre n'existent qu'au sein de leur interrelation, inexorablement conditionnée par les « normes qui définissent le fonctionnement des communautés interprétatives » (*Ibid*.).

2.3. La lecture littéraire : une pratique résolument inter-locutive

Contrairement à Fish, Citton ne s'enferme pas dans le gout de la provocation : sa volonté première de secouer l'herméneutique pour en faire tomber les dernières « hallucinations objectales » n'est pas une fin en soi mais participe à une « reconstruction d'une théorie positive de la littérature et des pratiques dont elle fait l'objet » (*Ibid*., p. 159). Dans cette perspective, il s'agit pour ce chercheur de montrer, dans un second temps, comment l'expérience littéraire relève bien d'une « inter-locution » au cours de laquelle « la littérature n'est à localiser ni du côté de la parole, ni du seul côté de l'écoute, mais dans leur *entre-deux*, dans l'interface qui à la fois les unit et les sépare » (*Ibid*., p. 132).

Nombre de critiques ou de didacticien·ne·s de la littérature n'épousent certes pas à la lettre la radicalité de certaines propositions faites par Y. Citton. Pour S. Rabau par exemple, qui défend elle aussi la positivité de la pluralisation, comme nous l'avons vu dans la première sous-

partie de notre chapitre VIII, il ne saurait être question pour autant d'affirmer qu'un texte n'existe pas (2015, paragr. 15). Néanmoins, il nous semble que, de concert avec Y. Citton, les théories littéraires de la lecture du XXI^e^, qu'elles relèvent de la critique ou de la didactique, se rejoignent pour penser la lecture littéraire comme une rencontre entre un interprète et un texte : soit un espace dialogique au cours duquel les droits de l'un ne sauraient l'emporter sur ceux de l'autre, mais se co-régulent grâce à un tiers, la *communauté interprétative* qui leur sert de *cadre* (au sens que le paradigme de la problématisation donne à ce terme). Nous montrerons dans notre chapitre IX que le modèle didactique de la lecture littéraire proposé par J.-L. Dufays relève d'une telle conception. Le projet d'Y. Citton nous semble donc intéressant à parcourir tant sa réflexion nourrit le champ contemporain de la didactique de la littérature et peut nous aider, par conséquent, à formaliser comment cette dernière conçoit aujourd'hui les *savoirs* impliqués dans toute activité herméneutique, en lien justement avec la notion de lecture actualisante, telle que l'a développée ce chercheur.

Pour penser l'expérience littéraire comme une relation *inter-locutive*, et ce faisant *actualisante*, ce chercheur esquisse également un certain nombre de pistes que la didactique de la littérature n'a pas véritablement exploitées, mais que nous avons fait le choix de retenir aussi dans le mesure où elles entrent en résonance directe avec le paradigme de la problématisation. Dans cette sous-partie, nous allons ainsi, d'une part, montrer comment Citton définit la lecture littéraire actualisante comme une pratique *inter-rogative*, qui permet au lecteur de se donner de nouveaux plans de référence en apprenant à construire les questions qui comptent pour lui. Nous verrons, d'autre part, comment Y. Citton envisage la lecture actualisante comme un travail d'allégorisation qui met en tension *sens littéral* et *sens figuré*, proposition qui n'est pas sans faire écho avec la problématologie de M. Meyer, même si Y. Citton ne fait pas référence à ce dernier. Enfin, nous évoquerons les liens entre la lecture actualisante et le concept de *transduction* que ce chercheur emprunte aux travaux de G. Simondon, référence que M. Fabre (2016b) considère également comme majeure. Selon Fabre en effet, le concept de *transduction* proposé par Simondon permet d'envisager la problématisation, non plus seulement comme une enquête relevant d'un modèle « chrono-logique », mais comme une enquête pouvant aussi relever d'un modèle « expressif », plus à même de rendre compte de la tension énergétique à l'œuvre dans toute production de nature esthético-artistique (*Ibid.*).

2.3.1. L'expérience littéraire : une expérience *inter-rogative*

Dans la lignée des travaux de Barthes ou de Gadamer, Y. Citton envisage la lecture littéraire comme une relation *inter-locutive* entre un texte et un interprète, relation au cours de laquelle s'échangent des questions et des réponses. Pour Barthes, comme pour Gadamer, précise Y. Citton (2007/2017, p. 91-93), c'est le texte qui a l'initiative de la question ; dans cette perspective, l'interprétation consiste par conséquent à répondre à l'interrogation que nous propose l'œuvre lue. Ainsi, selon Barthes,

> Écrire, c'est ébranler le sens du monde, y déposer une interrogation indirecte, à laquelle l'écrivain, par un dernier suspens, s'abstient de répondre. La réponse, c'est chacun de nous qui la donne, y apportant son histoire, son langage, sa liberté ; mais comme histoire, langage et liberté changent infiniment, la réponse du monde à l'écrivain est infinie : on ne cesse jamais de répondre à ce qui a été écrit hors de toute réponse : affirmés, puis mis en rivalité, puis remplacés, **les sens passent, la question demeure** (Barthes, « Avant-propos », *Sur Racine* (1963, p. 7), cité par Citton, 2007/2017, p. 91, surligné par nous).

Si Gadamer conçoit d'abord la relation question-réponse, qui se tisse entre le texte et son interprète, comme « une attitude passive d'écoute respectueuse, tendue seulement dans l'effort de bien saisir ce qu'a voulu exprimer l'écrivain » (Citton, *Ibid*., p. 92), Barthes ne saurait adopter une telle position. Selon lui en effet, comme le souligne Citton, ce qui compte, « ce n'est pas tant d'apporter la réponse qu'aurait fournie l'auteur ou l'un de ses contemporains, mais d'insuffler dans le texte notre propre histoire actuelle et nos langages du moment, dans tout ce qu'ils peuvent avoir d'anachronique par rapport à l'outillage mental dont disposait l'écrivain à l'époque de la rédaction » (*Ibid*.). On le voit, l'analyse que Citton livre ici de la pensée de Barthes résonne avec sa propre définition de ce qu'il considère comme une lecture *actualisante*. Pour Citton par conséquent, dans la lignée des propos tenus par Barthes dans *Sur Racine*, il s'agit bien d'envisager le dialogue interrogatif tissé entre le texte et le lecteur comme une relation essentiellement projective qui consiste pour ce dernier à importer dans l'œuvre lue les réponses « que lui inspire son monde (son époque, sa communauté interprétative) » (*Ibid*.).

Selon Y. Citton, la définition que propose Barthes du geste interprétatif, à l'occasion de son analyse de l'œuvre de Racine, a permis d'opérer un renversement salutaire de la manière dont le sens commun avait envisagé jusque-là la relation texte-lecteur et la notion de lecture littéraire. Pour Barthes en effet, ce n'est plus le texte qui impose à son lecteur la « bonne réponse », mais « le texte n'est littéraire que s'il se retient de répondre lui-même », c'est-à-dire s'il accepte de « se prêter à une multiplicité infinie de réponses critiques » (*Ibid*., p. 93). Nous avons montré précédemment que la lecture littéraire est pour Citton, comme pour l'ensemble des théories de la réception du XXI^{e} d'ailleurs, une affaire de regard porté sur le texte lu. La lecture littéraire est également conçue par ce chercheur, à la suite de Barthes, comme une affaire de *réponse* : plus un texte esquisse de disponibilités responsives, plus il offre à son lecteur la possibilité d'être lu *littérairement*.

Néanmoins, selon Citton (*Ibid*., p. 94), le « schéma barthésien » nécessite lui-même un nouveau renversement dans la mesure où « le geste herméneutique doit d'abord être compris comme une *question* que l'interprète pose au texte ». Il ne saurait en effet exister de question intrinsèque au texte, qui « demeurerait » par-delà la diversité des réponses proposées pour l'interpréter, comme le suggère l'affirmation de Barthes dans son « Avant-propos » à son ouvrage *Sur Racine* (cf. citation *infra*). Ne l'oublions pas : pour Citton (*Ibid*.), toute interprétation est radicalement *projective* ; c'est pourquoi le lecteur « ne répond[ra] jamais qu'à une question qu'il aura lui-même préalablement posée à l'œuvre ». Selon Citton en effet, comme nous l'avons déjà évoqué, un texte ne peut qu'être dépouillé de toute existence

« objective » : postuler une telle « détextuation » est incontournable pour quiconque veut penser des pratiques littéraires renouvelées, loin de tout fondamentalisme (historiciste, idéologique, élitiste, etc.). Par conséquent, de même qu'aucun texte ne saurait imposer de lui-même quelconque ligne de sens ou de pertinence à son lecteur, « de même aucun texte ne pose par lui-même une question toute faite à laquelle le critique se bornerait à répondre » (*Ibid*.). C'est pourquoi, selon Citton, le geste herméneutique est d'abord un « questionner » avant que d'être un « répondre » ; pas d'interprétation possible en effet sans « une interrogation qui oriente d'ores et déjà de façon décisive la réponse qu'on finira par apporter » (*Ibid*.).

Les principes défendus par Y. Citton rappellent à bien des égards ceux proposés par Jauss ou par le paradigme de la problématisation. Pour Jauss en effet, héritier critique de Gadamer, il s'agit effectivement de penser la relation herméneutique comme une relation interrogative (cf. notre chapitre VII). Mais, contrairement à ce que propose l'auteur de *Vérité et méthode*, on ne peut, selon Jauss, postuler l'existence d'une telle relation qu'à partir de l'*intentio lectoris*, l'interprète ayant la responsabilité des questions comme des réponses. Il nous semble par ailleurs que le paradigme de la problématisation pourrait à bien des égards faire sienne la dernière citation ci-dessus que nous avons extraite de l'ouvrage de Citton et dans laquelle cet auteur distingue lui aussi savoir des questions et savoir des réponses. Citton affirme en effet qu'un lecteur ne peut interpréter un texte comme une réponse que s'il sait déjà en partie, dès le début de sa lecture, quelle forme va prendre cette réponse grâce au savoir que lui confère sa question (cf. notre chapitre III). Ainsi, à travers la question qu'il pose au texte, l'interprète « sélectionn[e] un point de vue, un angle d'attaque, une pertinence », sélection qui sera « décisive pour orienter le sens qu'on finira par reconnaitre dans l'œuvre » (*Ibid*., p. 95).

Pour Citton, comme pour Jauss ou les penseurs de la problématisation, l'interprète a donc l'initiative de la question, et ce faisant, de la réponse ; néanmoins, selon Y. Citton, la relation *inter-rogative* qui sous-tend tout geste herméneutique ne saurait se limiter à projeter sur le texte certaines questions et réponses considérées comme pertinentes du point de vue de sa communauté interprétative. C'est également la position défendue par le paradigme de la problématisation, comme nous le verrons dans notre dernière grande partie. Le texte a son mot à dire dans le questionnement dont il est l'objet. C'est pourquoi Citton envisage cette relation *inter-rogative* comme « un mécanisme à trois temps », autrement dit comme une relation « dialectique » (quand aucune réflexion, même la plus « désubtantialiste », n'échappe vraiment à ses vieux démons essentialistes…*sic*). Ainsi, pour Citton, « tout acte herméneutique consiste [certes] à commencer par poser une question au texte (non sans en attendre un certain type de réponse pré-orientée) » (*Ibid*., p. 96). Mais, dans un deuxième temps, l'interprète se doit d'observer les « déformations-reformations », les « diffractions » que le texte fait subir à cette question, en ne s'y conformant pas tout à fait ou en proposant finalement d'autres réponses possibles que celle attendue. Un troisième temps conduit enfin l'interprète à boucler la relation herméneutique en « systématis[ant] ces diffractions de façon à en tirer une assertion interprétative » (*Ibid*., p. 97).

Conscient des conséquences potentiellement naturalisatrices d'une telle proposition dialectique, Y. Citton tient sans doute à la modaliser. Il souligne ainsi qu'il serait naïf de considérer l'ouverture d'esprit dont peut faire preuve un interprète à des questions qui ne sont pas les siennes – même s'il s'agit là d'une « attitude louable, nécessaire et scientifique » (*Ibid*., p. 95) –, comme étant « la règle première et spontanée du jeu herméneutique » (*Ibid*.). C'est pourquoi toute interprétation, certes en partie *inter-rogative*, ne peut jamais pourtant se dépouiller complètement de sa prétention à la *rogation* (*Ibid*., p. 96), c'est-à-dire d'une certaine dimension « inquisitoriale », qui entraine immanquablement le lecteur à faire dire au texte ce qu'il souhaite entendre en accord avec « ses propres pertinences » (*Ibid*., p. 549). Aussi concevoir l'activité herméneutique sur le mode de l'interrogation doit-il conduire à y reconnaitre, non pas tant un questionnement ouvert, que le moment d'une pratique toujours orientée par des finalités préexistantes, au service desquelles le texte est requis d'apporter les réponses attendues en fonction de l'usage qui convient au mieux à l'interprète et à sa communauté interprétative.

Nouer une relation interrogative avec un texte relève par conséquent toujours d'une *utilisation* de la part de l'interprète, en amont comme en aval de l'activité herméneutique, ce qui ne saurait constituer aux Y. Citton une négativité. Bien au contraire, seule une telle utilisation offre la chance aux membres d'une communauté interprétative de « déplacer les questions sur un terrain nouveau, qui permette de ré-évaluer leur importance » (*Ibid*., p. 99). Comme le montre également M. Meyer, projeter une question sur un texte, même si cette dernière est tributaire des pertinences instituées par le groupe d'appartenance du lecteur, ne conduit en effet jamais l'interprète, selon Citton, à reproduire une question déjà existante. Pour Meyer, nous avons déjà montré (et nous y reviendrons) qu'une telle conception est liée à sa vision problématologique du langage. Pour Citton, de son côté, la reproduction à l'identique d'une question déjà existante n'est pas possible dans la mesure où tout texte est radicalement étranger à son interprète. Cette étrangeté est certes liée le plus souvent à la distance temporelle, mais aussi à l'altérité qu'introduit nécessairement toute écriture entre un auteur et son lecteur, que cette écriture soit datée ou contemporaine. C'est pourquoi toute interprétation ne peut relever que d'une actualisation qui consiste pour le lecteur à interroger l'œuvre qu'il lit à partir de son propre horizon temporel, et non à partir de l'horizon du texte lui-même.

Ainsi, interroger un texte au présent, à partir de questions qui ne sont fatalement plus les mêmes, du moins plus exactement les mêmes que celles que son auteur ou ses réceptions passées ont pu se poser, ne peut que conduire l'interprète à « instaurer *un nouveau plan de référence* », lui permettant de « découvrir des pertinences inédites » (Citton, *Ibid*., p. 100), et ce, tant au niveau du monde du texte que du monde qui entoure le lecteur, comme nous allons désormais le montrer.

2.3.2. Instaurer de nouveaux plans de référence à même de reconfigurer les virtualités sémantiques du texte comme le « partage du sensible »

Si Citton cherche à « désubstantialiser » les objets privilégiés par l'herméneutique du XX^{e}, c'est pour mieux, dans un second temps, renouer avec certains de ses postulats principaux. Comme notre sous partie précédente nous a permis de le mettre en lumière, le chercheur définit lui aussi, à l'instar de ses prédécesseurs, la relation herméneutique comme un dialogue entre un texte et un interprète. Cette *inter-locution* se traduit par un jeu *inter-rogatif*, jeu de nature oscillatoire entre familiarisation et défamiliarisation : nous allons ainsi détailler dans cette nouvelle sous-partie, comment Citton, reprenant les travaux de L.-J. Prieto et de J. Rancière, définit la lecture littéraire comme une activité qui consiste pour le lecteur à se réapproprier et à réorienter le sens du texte, comme le sens du monde qui l'entoure, en fonction de ses propres attentes de pertinence.

- ✓ ***Lire* littérairement *un texte, c'est exploiter ses virtualités connotatives***

Selon Citton, le linguiste Prieto[378] (1975) a bien mis en évidence la double manière dont tout destinataire peut s'emparer d'un énoncé. Tantôt ce dernier aborde ce qu'on lui dit ou ce qu'il lit du point de la *dénotation*, en focalisant d'abord son attention sur le but qui définit généralement toute pratique communicative, à savoir « le sens visé par l'émetteur » (Citton, *Ibid*., p. 167). Ce qui compte alors pour le destinataire, c'est l'information que veut lui transmettre l'émetteur. Tantôt le récepteur aborde ce même énoncé, non pas du point de vue de son but, mais du point de vue des moyens utilisés : dans ce cas, ce qui lui importe, « c'est non plus le sens visé par l'émetteur, mais *la classe des sens possibles* qui définit le signifié du signe employé, ainsi que *les diverses propriétés du signal* qui a réalisé son signifiant » (*Ibid*.).

Autrement dit, pour Y. Citton, tout destinataire dispose à son actif de « deux façons d'*accommoder* [son] attention sur les procédures impliquées dans un acte de communication » (*Ibid*.). Une première accommodation, de nature *dénotative*, s'efforce de faire taire la multiplicité virtuelle de tout énoncé, en ne sélectionnant qu'un seul des sens possibles inclus dans le signifié et en s'efforçant d'exclure tous les autres pour ne pas tomber dans des ambiguïtés ou des mécompréhensions. C'est le cas généralement de la communication « normale » à visée informative ou injonctive. Une seconde accommodation, cette fois-ci de nature *connotative*, consiste à aborder la communication « non pas en fonction de l'information que veut transmettre l'émetteur dans telle situation de parole singulière (le sens), mais en fonction du signe utilisé pour transmettre ce sens, c'est-à-dire en fonction de tout ce qui peut être dit d'autre (« con-noté ») en utilisant ce signe » (*Ibid*., p. 176). Selon Y. Citton, c'est

[378] Prieto, L.-J. (1975). *Pertinence et pratique. Essai de sémiologie*. France : Éditions de Minuit.

justement le propre de la communication « littéraire » que d'exploiter simultanément l'ensemble des virtualités connotatives d'un même énoncé.

Y. Citton illustre son argumentaire en montrant comment il est possible de lire *littérairement* la nouvelle *La Chevelure* en faisant jouer, sous forme d'échos connotatifs, les différents sens possibles du terme « possession » que Maupassant utilise à plusieurs reprises au cours de son récit. Dans les dernières phrases de la nouvelle, il est en effet impossible de décider si ce mot désigne plutôt « la jouissance sexuelle de l'amant » ou « la jouissance légale du propriétaire », ou encore l'aliénation du narrateur fou, qui croit tenir dans ses bras la morte à qui appartenait la chevelure retrouvée (Citton, *Ibid*., p. 177-178). Dans cette perspective, il ne s'agirait nullement pour le lecteur de faire un choix définitif entre ces différentes acceptions dans la mesure où

> L'interaction littéraire se sert de la forme vide d'une dénotation « dé-fonctionnalisée » à l'aide de résonances connotatives entre des domaines d'expérience que nos pratiques fonctionnalisées tendent à considérer comme séparées (*Ibid*., p. 179).

Il est donc de l'intérêt de tout interprète de *La Chevelure* de maintenir autant que possible l'ambiguïté sémantique du terme de « possession » : elle lui permet en effet d'esquisser un nouveau plan de référence à la fois textuel et extratextuel, basé sur le tissage des notions de sexualité, de propriété et de folie.

Il ne s'agit pas pour Y. Citton de postuler que de telles « résonances connotatives » sont l'œuvre consciente de l'auteur : fonder la littérarité sur une polysémie qui serait d'abord inhérente à l'*intentio auctoris* reviendrait peu ou prou à affirmer que le texte possède en lui-même des traits littéraires (*Ibid*., p. 184). Rien n'assure en effet qu'un auteur recherche à tout prix à susciter de tels échos connotatifs chez son lecteur. La littérarité est donc avant tout une affaire de regard et de questionnement propre à l'interprète. Les phénomènes de connotation peuvent en effet tout aussi bien être sollicités dans un texte à visée philosophique ou politique ; ils sont dus par ailleurs la plupart du temps à une évolution sémantique du lexique. Y. Citton montre ainsi comment une lecture littéraire du *Discours de la servitude volontaire* d'É. de la Boétie, lecture fondée sur les « diffractions polysémiques » rendues possibles par l'écart entre « l'état de langue dont disposait l'auteur au moment de rédiger son texte » et « l'état de langue dont dispose le lecteur au moment de l'interpréter » (Ibid.), peut permettre à de jeunes interprètes du XXI^{e} de trouver dans ce « texte vieux d'un demi-millénaire » une résonance actuelle avec leur présent (*Ibid*., p. 107-108).

Par exemple, quand La Boétie s'intéresse à la façon dont Cyrus a soumis les Lydiens, il écrit que :

> Les theatres, les jeus, les farces, les **spectacles**, les gladiateurs, les bestes estranges, les medailles, les tableaus, et autres telles **drogueries**, c'estoient aus peuples anciens les apasts de la servitude, le pris de leur liberté, les outils de la tirannie (La Boétie, cité par Citton, *Ibid*., souligné par nous en caractères gras).

Selon Citton, il irait de soi pour un critique littéraire, « sourcilleux » quant aux contresens et aux faux amis, que dans ce passage, La Boétie n'anticipe nullement ni la façon dont Guy Debord remotivera dans les années 1960 le terme de « spectacle », ni l'usage massif par notre siècle d'antidépresseurs et autres « drogueries » hallucinogènes. Néanmoins, pour Y. Citton, la plupart des lecteurs contemporains, sans aucun doute insouciants envers l'origine historique de ce texte, ne manqueront pas de leur côté d'accommoder de manière connotative leur attention à cet extrait en y projetant leur représentation actuelle des concepts de « spectacle » et « droguerie ». Or, une telle accommodation, même si elle s'éloigne du sens que ces mots avaient pour La Boétie, a toutes les chances de conduire à une réflexion pertinente sur les dynamiques consuméristes de notre temps qui nous aliènent à nos écrans et nos pis-aller récréatifs de toute sorte. Le traité de la Boétie n'accède-t-il pas alors, grâce à ses interprètes contemporains qui, via les décalages de sens opérés, en érigent un nouveau plan de référence idéologique, à une « *vérité* profonde qui échappait aux contemporains de l'auteur et à de nombreuses générations ultérieures de lecteurs », demande Y. Citton (*Ibid*., p. 109) ?

En traitant les mécanismes connotatifs comme relevant d'une accommodation réalisée par le lecteur, plus que comme inscrits dans le projet génératif de l'auteur, Citton précise qu'il ne fait que retrouver la définition « devenue classique », depuis M. Picard, « de la *lecture littéraire comme jeu centré sur les phénomènes de polysémie* » (*Ibid*., p. 185). Si nous signalons cette revendication explicite par Y. Citton d'une filiation directe avec les travaux de M. Picard[379], c'est parce que ces derniers ont aussi fortement influencé les modèles didactiques de la lecture littéraire proposés par C. Tauveron et J.-L. Dufays. Néanmoins, comme nous le montrerons dans notre chapitre IX, il nous semble que, malgré la volonté commune de tous ces chercheur·se·s de dénaturaliser la lecture littéraire de ses oripeaux essentialistes issus de l'histoire de l'herméneutique, ce sont les propositions de Dufays qui vont le plus loin dans cette entreprise. En effet, comme nous venons de le voir dans cette sous-partie, la distinction opérée par Y. Citton entre accommodation *dénotative* et accommodation *connotative* dresse une frontière entre lecture « ordinaire » et lecture « littéraire ». Ce sera également le cas pour C. Tauveron.

Or, une telle différence ne tient pas aux yeux de J.-L. Dufays, à moins de vouloir maintenir la lecture littéraire comme une pratique « savante », réservée à quelques-uns. En effet, selon ce didacticien (2005, p. 310), lorsqu'on on observe les pratiques de lecture réelles, on s'aperçoit qu'elles sont nécessairement entremêlées de certaines de ces composantes, qu'on célèbre de « littéraires » pour des raisons élitistes, et de d'autres, qu'on qualifie le nez et la

[379] Picard, M. (1986). *La Lecture comme jeu*. France : Éditions de Minuit.

bouche pincée d'« ordinaires ». Or, toute lecture, ordinaire ou littéraire, est à la fois recherche d'un sens unifié et jeu pluralisant de significations multiples. Pour J.-L. Dufays, s'il existe une « différence » entre ces deux modes de lecture, celle-ci ne peut être que de degré, la *lecture littéraire* s'efforçant seulement d'exploiter le plus possible l'oscillation entre dénotations et connotations. Nous expliquerons dans la suite de notre thèse dans quelle mesure cette position offre à nos yeux une piste fructueuse pour formaliser l'ensemble des savoirs proposés respectivement par la psychologie cognitive et les théories de la réception en matière de compréhension et d'interprétation comme un corps solidaire.

- ✓ ***Lire* littérairement *un texte, c'est reconfigurer le « partage du sensible »***

Selon Y. Citton (2007/2017, p. 218), comme nous venons de montrer, la lecture littéraire cultive chez les interprètes le gout pour la souplesse des catégorisations grâce au travail de pluralisation connotative que cette dernière requiert. C'est pourquoi cette modalité de lecture est la plus apte à participer à l'émergence de possibles sociétaux nouveaux :

> Lire des textes littéraires, lire littérairement des textes de tous genres, cela consiste à […] reclasser, resyntaxer, surcoder, multiréférentialiser les signes, les perceptions, les affects et les comportements qui tissent nos vies quotidiennes (*Ibid*.).

Aussi toute lecture littéraire est-elle actualisante, c'est-à-dire une lecture « reconfigurante », « opération par laquelle un sujet trouve une nouvelle façon de disposer des objets composants au sein d'un objet composé » (*Ibid*., p. 549). La lecture littéraire conduit en effet tout interprète à accomplir un double déplacement. Tout d'abord, tiraillé par la tension existant entre sa propre langue et celle du texte, le lecteur fait l'expérience d'un « entre-deux langues » qui le pousse « à se décaler par rapport à la représentation qu'il se faisait du langage » (*Ibid*., p. 262). À cette première expérience de réagencement du langage vient se superposer un second déplacement chez le lecteur lorsqu'il prend conscience qu'il peut aussi regarder sa réalité actuelle, non pas du point de vue de ce qu'elle est réellement, mais de ce qu'elle pourrait être. L'interlocution littéraire devient alors, « aux côtés de l'activisme politique, un lieu privilégié de reconfiguration du *partage du sensible* » (*Ibid*., p. 214).

Citton développe cet argument dans la lignée des travaux de J. Rancière, qui explique avoir créé le concept de « partage du sensible » pour désigner « ce système d'évidences sensibles qui donne à voir en même temps l'existence d'un commun et les découpages qui y définissent les places et les parts respectives » (1999, paragr. 1). En effet, selon ce philosophe, notre monde relève à la fois « d'un commun partagé et de parts exclusives » (*Ibid*.). C'est pourquoi, comme le précise Y. Citton (*Ibid*., p. 210), commentant les propos de J. Rancière, il est en quelque sorte illusoire de parler du « partage du sensible » au singulier puisqu'il y rarement consensus dans une société donnée sur « la manière même dont un commun se prête à participation et dont les uns et les autres ont part à ce partage » (Rancière, *Ibid*.). Ainsi, si le « partage du sensible » peut évoluer historiquement (les « parts » réservées aux femmes se sont

par exemple élargies au cours du temps), ce partage surévalue généralement la participation de certains groupes au détriment d'autres, réduits alors à l'invisibilité, comme les ouvriers, les pauvres, les sans-papiers (Citton, *Ibid*., p. 211).

Selon Citton, comme Rancière, les pratiques littéraires et esthétiques, dans la mesure où elles concernent au premier chef « le sensible », ont alors un rôle fondamental à jouer dans la réorganisation de son partage au profit des laissés *sans parts* qui ne demandent pourtant qu'à être comptés parmi nous. Ainsi,

> L'interlocution littéraire, en retravaillant au reclassement des significations et à la re-partition du sensible, contribue à l'évolution socio-politique, à l'adaptation et si possible à l'émancipation des sociétés humaines (*Ibid*., p. 217).

On retrouve donc chez Citton ce même lien que Ricoeur a contribué à renforcer entre *herméneutique* et *éthique* (cf. notre chapitre VII). Conformément à son souhait de soustraire son propre projet herméneutique à tout substantialisme, Citton explique vouloir éviter l'utilisation du terme même d'« éthique », qu'il propose de remplacer par le néologisme d'« éthification », plus en phase selon lui avec les notions d'actualisation et de reconfiguration (Citton, *Ibid*., p. 226). Néanmoins, comme Ricoeur, même s'il ne fait jamais directement référence à cet auteur, Citton voit dans la lecture littéraire, une véritable « rencontre capable de bousculer l'ordre de nos priorités et de nos fins » (*Ibid*., p. 224). C'est pourquoi pour Citton, comme pour l'ensemble des théories critiques ou didactiques de la réception du XXI^{e}, la question de la lecture est inséparable de celle des valeurs :

> Les récits fictionnels apparaissent comme des usines de retraitement permanent des valeurs qui peuvent tendre aussi bien à conforter le système de croyances que le lecteur porte en lui lorsqu'il ouvre le livre et donc à reconduire les valeurs dominantes qu'à les ébranler pour les orienter vers leur reconfiguration (Citton, *Ibid*., p. 279).

De manière similaire, J.-L. Dufays (2001, p. 280) affirme de son côté que « dans toute lecture, il existe un lien fondamental entre valeur et sens ». Postuler le contraire, selon ce didacticien, ce serait continuer à croire en l'idéal d'une lecture objective qui s'astreindrait à interpréter avant de juger. Or, pour Dufays, la question des valeurs irrigue chaque moment de l'activité herméneutique (2001, p. 279 ; 2019, paragr. 6). Ainsi, même si les critiques ou didacticien·ne·s de la réception du XXI^{e} ont pris leurs distances avec le structuralisme, il n'est pas étonnant de voir perdurer chez certains auteurs, comme Citton ou Fabre par exemple, des références à la sémiotique narrative de Greimas. En effet, pour l'un comme pour l'autre, le modèle de Greimas n'a rien perdu de sa force heuristique pour faire comprendre comment le lecteur, immergé dans l'univers fictionnel, est projeté par là-même dans des conflits de valeur, aussi desquels il se trouve sommé de prendre parti, du moins rhétoriquement (Citton, *Ibid*., p. 274 ; Fabre, 2016, p. 42-43). Nous reviendrons dans notre quatrième grande partie comment M. Fabre s'est inspiré justement de Greimas pour formaliser son propre modèle de lecture sur la notion de personnage.

2.3.3. La lecture littéraire *actualisante* : une pratique fondée sur des opérations d'allégorisation et de transduction

Nous n'avons eu cesse de le répéter jusqu'ici : pour Y. Citton, comme la plupart de ses collègues qui s'intéressent à un renouvellement des pratiques littéraires, la lecture est avant tout une opération *projective* ; le lecteur aborde toute œuvre à partir de ses propres interrogations, qui vont orienter la sélection et la collection des données textuelles jugées comme pertinentes. Nier cette dimension projective, ou même seulement en minimiser la portée, c'est condamner la « littérature » à des pratiques entomologistes, transformant les textes du passé en petits « cadavres immobiles d'insectes exotiques »… (Citton, *Ibid*., p. 108).

C'est surtout oublier que les projections réalisées par le lecteur, sans lesquelles ce dernier ne saurait construire un sens du texte qui compte pour lui et son présent, ne sont en rien solipsistes car « une interprétation littéraire d'un texte ancien est *actualisante* dès lors que » :

> a) elle s'attache à exploiter les virtualités connotatives des signes de ce texte, b) afin d'en tirer une modélisation capable de reconfigurer un problème propre à la situation historique de l'interprète c) sans viser à correspondre à la réalité historique de l'auteur, d) mais en exploitant lorsque cela est possible la différence entre les deux époques (leur langue, leur outillage mental, leurs situations socio-politiques) pour apporter un éclairage dépaysant sur le présent (*Ibid*., p. 385).

✓ ***La lecture actualisante : une pratique du détour***

On reconnaitra dans cette définition synthétique que propose Y. Citton de la lecture actualisante les différents éléments que nous avons développés dans nos sous-parties précédentes. Le chercheur a bien conscience que le point c) de sa définition est « choquant » tant il semble faire l'apologie d'une *intentio lectoris*, centrée sur elle-même, sourde à l'altérité du texte, et partant, à la dimension nécessairement *inter-locutive* de toute activité herméneutique (2012, parties II et III). Mais, selon Citton, cet élément définitoire n'est choquant que si on l'isole des trois autres qui affirment haut et fort combien la pratique littéraire actualisante s'efforce de cultiver l'*intel-ligence* du détour » (*Ibid*.). En effet, jouer des possibilités connotatives qu'ouvrent les différences entre la signification passée d'un mot et sa signification contemporaine (a), ou étudier comment la poétique des troubadours, le dilemme moral de la princesse de Clèves ou les subtilités du marivaudage définissent, dans l'altérité de leur époque respective, le sentiment amoureux (d), obligent le lecteur à imaginer d'autres formes de sensibilité que celles auxquelles il est habitué (b).

C'est pourquoi actualiser le sens texte n'est jamais une opération individualiste, mais une expérience à la fois « subjectivante et désubjectivante » (selon les mots de M. Macé, 2015, paragr. 18), qui exige de l'interprète « délocalisation, latéralisation, déplacement » (Citton, 2007/2017, p. 262). Selon Citton en effet, « l'imagination d'un autre monde possible commence par un *écart de perspective* dans la façon dont on considère le monde actuel » (*Ibid*.).

Actualiser un texte nécessite donc de la part du lecteur, dans un premier temps, de se déplacer au sein de différents plans de référence possibles pour, dans un second temps, reconfigurer ces derniers, véritables séries d'éléments hétérogènes, en une sorte de nouveau plan de consistance à même de les faire tenir ensemble. Selon Citton, ce premier moment, qui vise à exploiter toutes les virtualités connotatives et « éthificatrices » d'un texte, relève d'un processus d'*allégorisation*, tandis que le second relève d'un processus de *transduction*, soit « une opération qui se propage de de proche en proche pour répandre et amplifier un modèle structurant à travers des domaines et des matériaux a priori hétérogènes » (*Ibid*., p. 554).

- ✓ ***La lecture actualisante : une pratique de l'allégorisation***

Affirmer qu'actualiser un texte revient à le lire de manière allégorique n'a rien de bien nouveau selon Y. Citton. En effet, ce principe a été inauguré par l'exégèse homérique, bien obligée de trouver une solution pour « sauver la lecture d'un texte inacceptable dans son sens premier », tant ce dernier met en scène le mauvais exemple de divinités plus colériques, jalouses, menteuses, adultères, les unes que les autres (*Ibid*., p. 395). Ainsi, l'herméneutique, dès ses origines, défend l'idée que le sens « littéral » d'un texte peut renvoyer « à un second sens non explicité » (*Ibid*.). L'herméneutique traditionnelle, comme nous l'avons montré dans notre chapitre I, qu'elle soit religieuse ou juridique, s'est efforcée de baliser le plus possible ce sens figuré ainsi que les conditions de son accès : hors de question en effet de laisser aux profanes le loisir d'expliciter les lois divines ou humaines à leur gré.

Dans une perspective comme celle d'Y. Citton, aucun énoncé ne saurait comporter en lui-même de « marque explicite qui signale (« objectivement »), ni donc qui légitime (« formellement »), le besoin de construire un sens second venant se surajouter au sens littéral » (*Ibid*.). C'est donc à l'interprète que revient la décision de voir dans le texte lu autre chose (*allo**) que ce qu'il dit et, ce faisant, de le reconstruire sur un autre plan qui le mette au niveau de réalités davantage en phase avec son monde actuel. *Allé*-goriser un texte, autrement dit l'actualiser, est avant tout une affaire de regard et d'utilisation, comme nous l'avons déjà souligné. Nous verrons dans notre chapitre X comment la conception de Meyer, en couplant les distinctions sens littéral/ sens figuré et question/réponse et en inscrivant ces dernières au cœur même du langage, permet de penser de manière peut-être encore plus heuristique que ne le fait Y. Citton, la lecture littéraire comme une pratique interrogative.

- ✓ ***La lecture actualisante : une capacité d'innovation basée sur des phénomènes de transduction***

Il s'agit pour Y. Citton, de manière similaire aux théoriciens de la réception du XX^{e}, de penser l'activité herméneutique comme un dialogue qui se tisse entre un texte et un lecteur, entre une *intentio operis* et une *intentio lectoris*. Mais, contrairement à ce qu'affirment ses prédécesseurs, voire certains de ses contemporains, la caractérisation de ce dialogue ne saurait

aboutir, selon ce chercheur, à accorder la priorité à une *intentio* au détriment de l'autre. À notre avis, c'est en ce sens qu'il faut comprendre le projet d'Y. Citton de construire « une herméneutique sans objet » : soit une herméneutique qui ne réserve pas, comme c'est le cas pour l'herméneutique traditionnelle comme l'herméneutique du XX^e^, tous les droits au texte, ou comme c'est le cas pour certaines propositions herméneutiques du XXI^e^, tous les droits au sujet lecteur.

Certes, pour Citton, une « bonne interprétation » consiste bien dans une certaine mesure à « *sacraliser* le texte interprété » (*sic*) puisqu'elle y « considèr[e] comme essentiel le détail le plus ténu » (2012, p. 90), mais une telle interprétation ne peut être réellement qualifiée de « bonne » que parce qu'elle parvient à « réinventer [le texte] pour lui donner une forme irréductible à ses données de départ » (*Ibid.*). C'est pourquoi revivifier l'herméneutique consiste à considérer la relation qui se tisse entre le texte et son interprète comme première à chacun de ces deux pôles. Autrement dit, ces deux polarités n'adviennent à l'existence que dans le dialogue *inter-locutif* qui soutient leur rencontre et cette existence est toute *relative* au sens premier de cet adjectif : le texte passé n'advient à l'existence que parce que sa signification est actualisée par un interprète en fonction de son présent ; et inversement, une lecture actualisante ne peut se limiter au « plaquage » narcissique par un interprète de ses soucis présents sur un texte passé, quel qu'il soit, afin d'y contempler son reflet maintenu à l'identique.

Penser de manière renouvelée la relation herméneutique revient par conséquent à penser sa dynamique. Une telle dynamique, reposant sur la « puissance de l'hétérogène », situe fondamentalement l'expérience littéraire « dans un *entre-deux* » où l'individuation du texte est « constamment in *progress* », soumise aux « tiraillements », tant cette dernière est « solidaire de l'individuation de ses lecteurs et de leurs communautés » (2007/2017, p. 398-401). « Le mode de pensée dialectique » (*Ibid.*), qui caractérise encore la réflexion herméneutique du XX^e^, n'est plus vraiment approprié aux yeux de Citton pour définir ce jeu actualisant qui

> Consiste à sélectionner un élément textuel, à le sortir de son contexte original, à le déplacer pour le faire entrer dans la résonance d'un contexte nouveau et à laisser se propager les résonances nouvelles qu'il induit, de proche en proche, dans ce nouveau contexte (Citton, 2012, p. 91).

M. Fabre, même s'il ne fait pas référence à Citton, semble partager l'analyse de cet auteur. Commentant le « modèle expressif » proposé par Dewey pour définir l'expérience artistique et esthétique, Fabre montre (2016, p. 5) comment les propositions de l'auteur de *l'Art comme expérience*, avant même celles de Simondon et de Deleuze, permettent de sortir des apories du « schème hylémorphique aristotélicien ». Selon Dewey, postuler la dualité de la matière et de la forme, comme le fait la pensée occidentale depuis Aristote, ne permet pas de rendre compte véritablement de la genèse d'un objet de nature esthétique. La création artistique oblige au contraire à penser l'unité de la forme et de la matière dans une perspective énergétique (Fabre, *Ibid.*). En effet, la « prise de forme » d'un objet ne peut s'effectuer qu'à travers « des jeux de forces, des flux de manières et d'énergie » (*Ibid.*). Aristote n'a visiblement jamais

fréquenté l'atelier d'un potier : il semble ignorer que l'artisan ou l'artiste ne peut pas décréter à priori la forme qu'il va donner à son vase ; celle-ci n'advient en effet que progressivement, au contact même de la matière, sous la pression des doigts – qui se laisse tout autant conduire qu'elle ne réagit à la résistance de l'argile et à la force du mouvement giratoire provoqué par le tour –, comme sous l'effet de la chaleur du four.

Pour Fabre, il en va ainsi de tout objet artistique ou culturel, comme un roman par exemple. Prenant appui sur la manière dont Eco décrit lui-même l'élaboration progressive de son célèbre *Au nom de la Rose*, Fabre montre comment ce récit a pris progressivement forme par « structuration du milieu de proche en proche » (Simondon[380], 1995, cité par Fabre, *Ibid*., p. 6). Comme l'explique le sémioticien dans son *Apostille au nom de la Rose*, même s'il n'a pas recours au vocabulaire Dewey ou de Simondon, l'individuation de son roman s'est en effet opérée via la constitution de différentes séries thématiques (celle des ordres religieux du XIV^{e}, celle du roman policier, celle de l'univers des livres et des bibliothèques, celle de la métaphysique d'Aristote, etc.), chacune se développant par « contamination de contraintes » au contact des autres (Fabre, *Ibid*., p. 4). Par exemple, la série liée à la bibliothèque labyrinthique fut l'occasion d'une « belle aventure » méningée, précise Eco (1985, p. 35). Les récits dont il s'était inspiré pour donner vie à son labyrinthe ne livraient en effet que des descriptions de labyrinthes à ciel ouvert. Or, le sien devait être fermé, sans quoi aucun incendie n'aurait pu s'y dérouler. Et un tel incendie était nécessaire à son projet car « pas d'histoire médiévale sans incendie ». Autant « imaginer un film de guerre dans le Pacifique sans un avion de chasse en flammes qui tombe en piqué » (*Ibid*., p. 36) ! Aussi Eco mit-il trois mois à imaginer un labyrinthe fermé possible (*Ibid*.), sous la pression de la prolifération et de l'interférence des différentes séries thématiques qu'il avait choisir de retenir pour composer la structure narrative de son œuvre.

Cet exemple issu de la création littéraire illustre parfaitement ce que G. Simondon, à la suite de Dewey, appellera la « transduction » (Fabre, 2016, p. 6), soit une activité d'individuation de nature physique, biologique, mentale ou sociale, qui

> Se propage de proche en proche à l'intérieur d'un domaine, en fondant cette propagation sur une structuration du domaine opérée de place en place : chaque région de structure constituée sert à la région suivante de principe et de modèle, d'amorce de constitution, si bien qu'une modification s'étend ainsi progressivement en même temps que cette opération structurante (Simondon[381] (1989, p. 25), cité par Citton, 2007/2017, p. 398).

Pour Citton, comme pour Fabre, l'une des vertus principales de ce concept de transduction proposé par Simondon est de de nous inviter à comprendre que tout travail de constitution, qu'il soit technique, culturel ou social, ne repose si sur une « homogénéité de départ », ni sur une « formatage à l'identique », mais sur les « tensions qui animent un multiple hétérogène » (Citton, *Ibid*., p. 399). Dans le domaine de l'interprétation, le texte n'est donc en

[380] Simondon, G. (1995). *L'individu et sa genèse physico-biologique*. France : Million.
[381] Simondon, G. (1989). *Du mode d'existence des objets techniques*. France : Aubier.

rien une *matière* préexistante à laquelle un interprète viendrait plaquer de l'extérieur une *forme*. Conformément à ce que Simondon explique à propos de la cristallisation, il convient bien plutôt de considérer la lecture *actualisante* comme une activité au cours de laquelle texte et lecteur s'entre-impressionnent progressivement pour tisser et reconfigurer des réalités à priori hétérogènes, « l'interprétation inventrice se nouri[ssant] en effet de la tension entre deux mots, deux paroles, deux époques, deux contextes, deux systèmes de valeurs, deux visions du monde » (Citton, 2012, p. 91).

Croisons les arguments de Citton (2007/2017, p. 401) et de Fabre (2016, p. 6) quant à leur analyse convergente des travaux de Simondon : en tant qu'activité fondamentalement *transductive*, la lecture actualisante permet aux mots/maux d'hier (ceux du texte) et aux mots/maux du présent (ceux de l'interprète) « d'entrer en résonance et de devenir commensurables », « par l'invention d'une dimension qui les articule » – soit le faisceau d'hypothèses interprétatives proposées par le lecteur – et « par passage à un ordre plus riche en structures »[382] – soit l'émergence d'un nouveau plan de référence. Aussi « l'interprétation actualisante » conduit-elle à « la production de nouvelles perspectives croisées apportant une lumière inédite sur le donné » (Citton, 2007/2017, p. 309). Selon Citton, il faut néanmoins « démystifier » (*Ibid*., p. 308) l'innovation dont est porteuse toute actualisation transductive : celle-ci ne consiste pas pour le lecteur à sortir de son chapeau une réalité radicalement inédite, créée de toutes pièces par un quelconque génie créateur. La lecture actualisante ne fait que « recombiner un peu différemment des mots et des idées qui circulent déjà indépendamment autour de nous » (*Ibid*.). Actualiser un texte consiste surtout à « faire se rencontrer des rayonnements imitatifs de provenances diverses (un texte littéraire croisé avec une question politique, philosophique, éthique ou esthétique) en espérant que cette inter-fécondation porte des fruits capables de renouveler notre façon de considérer ces objets » (*Ibid*., p. 309).

2.4. La lecture littéraire *actualisante* : un travail d'*inter-prétation* qui s'apprend

Selon Y. Citton, on ne nait pas interprète, on le devient (*Ibid*., p. 325) ; c'est pourquoi une réflexion sur la nature de l'activité herméneutique conduit nécessairement à envisager les conditions de sa « scolarisation », titre que le chercheur réserve au chapitre X de son ouvrage *Lire, interpréter, actualisation*. Rappelons-le, pour Y. Citton, la « cultivation active de la compétence d'inter-lecture démocratique » est vitale pour apprendre à chaque individu à « se repérer dans les sociétés de contrôle » (*Ibid*., p. 379). C'est pourquoi prétendre qu'il serait absurde, pour toutes les guichetières, comme tous les *sans-parts*, d'apprendre à interpréter *La Princesse de Clèves*, ne peut que « symptômiser […] un mépris envers la nature même de l'intel-ligence, qui se constitue précisément à travers les gestes de *lire*, de *penser* quelque chose de ce qu'on lit, et de partager avec autrui ce qu'on a pensé de ce qu'on a lu » (*Ibid*.).

[382] Les différents éléments placés entre guillemets proviennent de l'article de M. Fabre (2016).

Bien que les arguments défendus par Y. Citton en matière d'enseignement de l'interprétation concernent en tout premier lieu les études littéraires de type universitaire, nous avons souhaité leur réserver toute notre attention pour clore notre réflexion consacrée aux travaux de ce chercheur. En effet, les derniers éléments que nous allons présenter ici entrent en résonance avec le modèle didactique de la lecture littéraire proposé par J.-L. Dufays, et dans une moindre mesure, avec celui de C. Tauveron, modèles auxquels nous nous référerons dans notre chapitre IX, pour étayer notre propre entreprise didactique à destination de l'école primaire. À notre avis, Citton et Dufays, tout en conservant un certain nombre de principes issus des théories de la réception du XX^{e}, renouvellent néanmoins de manière singulière la manière de penser la lecture littéraire et son enseignement, en défendant notamment les deux principes suivants. Tout d'abord, la lecture littéraire, étant fondamentalement une pratique oscillatoire entre « magnétisation » et « suspicion » (Citton), entre « participation » et « distanciation » (Dufays) du sujet lecteur, il convient en classe d'offrir aux élèves la possibilité d'exploiter les ressources offertes par ces deux modalités de lecture, sans hiérarchiser l'une par rapport à l'autre. Ensuite, pour les deux chercheurs, si la lecture littéraire conduit certes le lecteur à un « travail d'introspection par lequel s'élaborent simultanément son interprétation du roman et sa propre individuation » (Citton, 2007/2017, p. 310), cette dernière se conçoit aussi (et peut-être avant tout) comme une activité collective d'*inter-prétation* d'idées entre sujets lecteurs.

2.4.1. La lecture littéraire *actualisante* : une pratique oscillatoire entre immersion et prise de distance du sujet lecteur

Selon Y. Citton, si l'expérience littéraire, par nature *transductive*, permet au lecteur de reconfigurer ses désirs et le tissu social qui l'entoure grâce aux virtualités connotatives qu'offre la lecture de tout texte du passé, c'est parce que cette expérience repose sur une double modalité. Actualiser un texte consiste en effet pour un interprète à s'immerger dans le monde fictionnel que l'œuvre lui propose, tout en faisant de preuve de « résistance » face à ses « suggestions » (2007/2017, p. 287). Aussi « la machine fictionnelle fait-[elle] *constamment osciller le lecteur* entre un mouvement de délocalisation aliénante et un mouvement encapacitant de retour sur soi » (*Ibid.*, p. 282, souligné par nous). Y. Citton souligne qu'il ne faut pas voir en effet entre ces deux moments, l'un relevant d'une « lecture *naïve* », et l'autre d'une « interprétation *critique* », une « opposition de nature » mais une « opposition de *phase* qui engendre un courant alternatif dont se nourrit la fiction » (*Ibid.*). C'est pourquoi les études littéraires ont tout intérêt à « apprendre à tirer le meilleur parti de ces *deux* mouvements apparemment contradictoires » (*Ibid.*).

Citton fait remarquer que les théories littéraires récentes ne sont pas les seules à défendre l'idée selon laquelle la lecture de fictions absorbe nécessairement l'attention de l'interprète au point de lui faire épouser « certaines manières de sentir », « certaines tournures d'esprit » vécues par les personnages (*Ibid.*, p. 284-285). En effet, les découvertes récentes des neurosciences viennent confirmer qu'il existe une base neurologique aux phénomènes

d'identification observés chez les lecteurs de romans comme chez les spectateurs de films. Comme F. Lavocat (2016), Citton fait lui aussi référence à la théorie des « neurones miroirs » qui a permis de montrer que le lecteur partage les émotions et les sentiments des personnages, grâce à l'activation chez lui de certaines zones cérébrales, à même d'enclencher les mêmes réactions physiologiques que celles que ces êtres de papier sont censés vivre. Ainsi, voir *en lecture* « un visage dégouté », c'est finalement le voir *en vrai* jusqu'à « neurologiquement, physiologiquement, mécaniquement, éprouver soi-même le dégout » (*Ibid*., p. 286). Néanmoins, prévient Citton (*Ibid*.), « le chaudron fictionnel ne doit pas être conçu [uniquement] comme *liquéfiant* les esprits dans un bain caméléonesque indistinct ». L'immersion dans le monde de la fiction n'est jamais totale : le lecteur garde en partie la tête hors de l'eau car les informations sensorielles qui activent ses neurones miroirs ne sont jamais que le résultat d'une *sél-lection* qu'il a accomplie en fonction de ses centres de pertinence et de ceux de sa communauté interprétative, comme nous l'avons montré plus haut.

L'expérience littéraire du monde de la fiction se caractérise donc toujours comme un « lieu de va-et-vient entre deux faces intrinsèquement liées entre elles » (*Ibid*., p. 290). Aussi cette « face de suggestion », qui conduit le lecteur à croire au monde possible dans lequel la fiction le transporte, est-elle inséparable d'une « face de détachement critique » qui l'« installe dans une *position de soupçon face à toute forme de croyance* » (*Ibid*.). Une telle position n'est pas sans rappeler celle défendue par les théories herméneutiques de la réception du XX^{e}. Gadamer voit par exemple dans la mise en suspens par le lecteur de ses préjugés, une condition de l'ouverture à l'altérité du texte. Selon Citton, ce moment de distanciation critique est par nature « littéraire » dans la mesure où il se nourrit de l'écriture même du texte. En effet, pour lui, ce sont « les bons mots » et « l'esprit de finesse » qui viennent rappeler au lecteur que la réalité fictionnelle dans laquelle il se plonge n'est qu'un jeu. Par conséquent,

> Le *bon lecteur* est celui qui sait garder à tout moment un pied dans chaque monde, de même que le *bon joueur* est celui qui sait s'engager sincèrement dans le jeu avec le vif espoir de le gagner, […] sans jamais pourtant oublier qu'il ne s'agit que d'un jeu (*Ibid*., p. 288, souligné par nous).

Y. Citton tient à rappeler que ce mouvement de distanciation, inhérent à toute lecture « littéraire », n'est pas l'apanage des élites : les consommateurs dits « de masse », qu'ils prisent les « romans à l'eau de rose », les « drames hollywoodiens » ou les « *telenovelas* brésiliennes », « ne croient pas aveuglément à ce qu'[ils] voient » (*Ibid*., p. 289). Contrairement à ce qu'affirment les « tirades outrées » par de telles pratiques populaires, les « masses [prétendument] abruties » ont elles aussi appris à développer des « mécanismes de double croyance » et des « formes de résistance propres » (*Ibid*.). D'ailleurs, selon ce chercheur, il serait inutile de sacraliser une telle mise en suspens critique de ses croyances en la fiction tant cette dernière est une modalité de lecture historiquement datée. Citton nous invite en effet à ne pas oublier que, depuis *Don Quichotte* jusqu'à *Madame Bovary*, la littérature « moderne » s'est efforcée de dénoncer les illusions qui constituent les récits de fiction, et ce faisant, a institué la lecture comme un geste de suspicion envers « toutes les fables par lesquelles nous nous laissons

bercer depuis notre enfance » (*Ibid.*). Or, il ne s'agit là que d'un canon proprement occidental dont « nos sociétés "libérales" aiment à se réclamer » (*Ibid.*, p. 293), oubliant son caractère relatif et situé.

Malgré cette mise en garde opérée par Y. Citton contre toute mythification de la mise à distance impliquée par une lecture proprement « littéraire », il nous semble que ce chercheur n'échappe pas lui-même au danger qu'il pointe du doigt. Comme nous l'avons rappelé, des didacticiens comme Daunay et Dufays (2016) n'ont de cesse de mettre en garde contre toute définition de la lecture littéraire qui, sous couvert de réhabiliter la dimension participative de toute interprétation, ne ferait pourtant que consacrer une nouvelle fois l'hégémonie d'une « hygiène de la distance » (expression d'Y. Citton, 2012, partie III) en faisant finalement de celle-ci la vertu première de toute « bonne » lecture. Au regard des formulations de « bon lecteur » ou d'« hygiène de la distance » que Citton emploie, il n'est pas sûr que cet auteur considère réellement la lecture littéraire comme un va-et-vient entre « magnétisation » et « suspicion », même s'il ne s'agit pas pour lui de stigmatiser les pratiques herméneutiques ordinaires. Si lecture « suggestive » et lecture « suspicieuse » sont bien présentées comme des attitudes complémentaires, elles sont davantage décrites comme des opérations qui se déroulent de manière successive, ce qui conduit finalement Y. Citton à réintroduire une forme de hiérarchisation entre les deux. Ce dernier déclare en effet que

> La plupart des "grands" textes littéraires ne déploient leur puissance propre qu'à une **étude attentive, méticuleuse, patiente et systématique** : même si quelques œuvres peuvent nous frapper par un éblouissement instantané, qu'un second regard risquera de dissiper, **la patiente jouissance que produit l'étude littéraire exige le plus souvent une certaine lenteur**, des va-et-vient constants entre les différentes parties du texte, une prise notes, une systématisation de ces notes, des retours ultérieurs au texte pour préciser et compléter la cohérence de l'interprétation (*Ibid.*, p. 306, souligné par nous).

Loin de nous l'idée de contester le fait qu'une lecture littéraire puisse exiger un lent travail d'élaboration, comme Y. Citton l'affirme précédemment. Reconnaissons néanmoins que la définition qu'il propose ici de la lecture littéraire, basée sur l'opposition traditionnelle entre rapidité, linéarité et immédiateté d'un côté et lenteur, tabularité et distance de l'autre, comme sur l'opposition barthésienne, devenue elle aussi classique, entre « textes de plaisir » et « textes de jouissance », sonne comme un éloge somme toute académique de la pratique du commentaire. Sous les pavés d'une telle revendication de rigueur méthodique, la plage promise par la notion d'actualisation semble d'un seul coup moins heuristique que ne l'a certainement voulu son défenseur…

Or, comme ne manque pas de le souligner Dufays (2005, p. 315), en réaction à une telle conception, toute lecture comporte des moments de rapidité et de lenteur qui peuvent l'un comme l'autre s'avérer féconds et jouissifs ou réducteurs et frustrants. C'est pourquoi, selon le didacticien, il ne saurait être question de faire de la lecture dite « naïve » (cf. Citton) ou « ordinaire » une pratique condamnée à la sensibilité, à l'identification émotionnelle et à

l'illusion référentielle, et de la « lecture littéraire », une pratique « critique » par excellence, gage d'une « résistance à tout fondamentalisme » (Citton, 2007/2017, p. 294). Pour Dufays, au contraire, toutes ces caractéristiques « concern[ent] aussi bien la lecture qui se veut (ou se croit) littéraire que celle qui se veut (ou se croit) ordinaire » (*Ibid.*). Selon nous, le modèle didactique proposé par Dufays, malgré de nombreux points de convergence avec les propositions théoriques de Citton, permet de concrétiser de manière plus efficace le refus commun à ces deux chercheurs (comme le nôtre) de toute hiérarchisation entre pratiques de lecture socialement dominantes et pratiques de lecture socialement dominées. Nous verrons en effet dans notre chapitre suivant comment la réflexion de Dufays permet de penser chacun des couples d'opposition précédemment évoqués, comme étant à la fois toujours en tension et constamment entremêlés, quel que soit le type de lecture.

2.4.2. La lecture littéraire *actualisante* : un travail d'*inter-prétation* synchronique et diachronique

Comme le signale Y. Citton, la complexité du travail interprétatif tient à ce qu'aucun texte ne pose d'interrogation par lui-même ; par conséquent,

> C'est à nous de formuler les questions que nous voulons lui poser et auxquelles nous essayons par la suite de répondre en nous aidant des indications fournies par sa texture. **Faire ce travail non plus en solitaire (chacun face à son livre et à sa singularité) mais en commun**, cela fournit une occasion unique d'intégrer les différences entre les individus dès la formulation des questions que l'on tentera de résoudre ensemble (2007/2017, p. 312, souligné par nous).

On le voit, aucune interprétation ne saurait être dite pertinente pour Y. Citton si cette dernière ne relève pas d'un travail *inter-rogatif* et *inter-prétatif*, fondé sur un échange d'idées et de rapprochements possibles entre des réalités hétérogènes, seul véritable garant d'un « supplément de savoir », grâce à « l'énorme réserve de forces communes » que fournit toute communauté interprétative (2010, p. 72). Autrement dit, selon Y. Citton, une interprétation n'a de validité que grâce la mise en discussion qu'elle parvient à réunir autour d'elle (*Ibid.*, p. 67). Un tel argument, on le devine, est inséparable de la dimension « politique » de la réflexion proposée par ce chercheur, comme nous l'avons souligné à plusieurs reprises. En osant concevoir nos collectivités comme des « cultures [communes] de l'interprétation » (*Ibid.*, p. 72), Citton pense en effet que notre société peut se donner une chance d'échapper encore au paradigme désormais dominant d'une « économie de la connaissance », qui réserve à une minorité d'experts le droit d'éclairer « les masses insuffisamment informées » quant aux comportements qu'elles devraient adopter en vue de leur bien-être futur (*Ibid.*).

Dans cette perspective, le débat interprétatif, tel qu'il peut se dérouler dans une salle de classe ou dans tout forum de lecteurs, constitue aux yeux d'Y. Citton, « un terrain d'expérience privilégié » pour construire une culture interprétative commune (*Ibid.*, p. 87), tant d'un point de vue « synchronique » que « diachronique ». En effet, le chercheur rappelle combien il est

difficile au sein de nos sociétés désormais multiculturelles de mettre en dialogue des visions du monde potentiellement ou indéniablement conflictuelles. Au cours de telles mises en dialogue, on risque d'avancer rapidement vers la confrontation dès lors que chacun défend sa propre conception de la vérité et du souverain bien, confrontation qui peut certes tenir de la joute passionnante, mais qui aboutit le plus souvent à « la production [indépassable] de rancœurs, d'humiliations, de dégoûts et de haines » (*Ibid*., p. 86). Le débat littéraire, dans la mesure où il ne consiste pas s'affronter directement sur des vérités d'ordre général mais seulement sur la compréhension et l'interprétation de ce que dit le texte qu'on lit ensemble, est à même d'offrir un espace intermédiaire pour agencer cette mise en dialogue de visions du monde hétérogènes, aussi impossible que risquée au quotidien.

Au cours des débats interprétatifs, il existe bien entendu, selon Citton, des façons potentiellement rivales de construire la signification du texte lu en commun, mais on pourra toujours se référer aux mots précis du texte pour tenter de désamorcer les conflits les plus virulents. Le partage des lectures est donc pour Y. Citton une condition nécessaire à la construction *synchronique* d'une multiculture, accueillante et intégratrice des différences : s'entrainer à parler simultanément à deux ou plusieurs voix pour lire littérairement un texte nécessite en effet d'apprendre à négocier un cadre commun à partir duquel différentes visions du monde peuvent être formulées et entendues. « La littérature n'a d'ailleurs sans doute jamais servi à autre chose », défend Citton (*Ibid*., p. 88).

En plus de ce travail de construction intégrative de soi dans le présent, le mode d'énonciation indirect offert par le débat littéraire opère également « de façon à inscrire notre devenir individuel et collectif dans la continuité d'une évolution *diachronique* à long terme » (*Ibid*., p. 89). Dans la mesure où toute lecture véritablement littéraire est actualisante, celle-ci propose « une reprise du passé dans le présent » (*Ibid*.). Foncièrement transductive, cette reprise ne consiste pas à « préserver » un sens atemporel, contrairement à ce que défend un certain discours contemporain sur la littérature aux relents réactionnaires, mais permet de découvrir dans les anciennes formules, remises à la discussion, des façons nouvelles de décrire et d'éclairer collectivement la problématicité de notre réalité actuelle.

Le discours « patrimonial » peut alors devenir pour Citton un véritable facteur d'enrichissement et d'émancipation dès lors qu'il conduit à faire dire au texte passé autre chose que ce que l'on avait entendu dire jusque-là, « approprié à faire fructifier la construction collective de l'avenir » (*Ibid*.). Nous retrouvons sous la plume de Citton un argument similaire à celui défendu par L. Forment et H. Merlin-Kajman (2019) dans le numéro que ces deux chercheuses ont consacré pour le site *Fabula* à « La (Trans-)Historicité de la littérature », comme nous l'avons évoqué dans la première sous-partie de notre chapitre VIII. C'est pourquoi, selon Y. Citton, « le véritable danger potentiel d'une lecture actualisante » serait de penser que cette dernière consiste à « se contenter de suivre son intuition première face au texte » (2012, partie V). S'il est finalement un bénéfice à la lecture littéraire, c'est uniquement parce que celui-

ci nous permet de dépayser de notre « partage du sensible » et de le reconfigurer, en portant sur lui un regard aiguisé et interrogateur grâce au détour par les littératures du passé.

3. Éléments de synthèse

Nous allons examiner, dans ce moment conclusif de notre chapitre VIII, l'avancée du traitement de notre hypothèse de recherche 2, formulée de la manière suivante (cf. notre introduction générale) :

> Le modèle de la lecture littéraire, centré autour de l'activité interprétative du sujet lecteur et développé dans le cadre des théories littéraires de la lecture, permet de définir pour l'école primaire un ensemble de savoirs et de conditions de leur enseignabilité, relatifs à la lecture de tout texte (qu'il s'agisse de la lecture d'un texte littéraire ou non littéraire).

Pour ce faire, nous allons tout d'abord revenir sur la première formalisation des savoirs relatifs à la « lecture littéraire » que nous avions esquissée à la fin de notre chapitre VII, suite à notre lecture des théories de la réception du XX^{e} : nous rappellerons les limites de notre proposition. Dans un deuxième temps, nous allons procéder à une synthèse des principaux éléments théoriques que nous avons retenus de notre étude, dans notre chapitre VIII, des théories de la réception du XXI^{e} : nous proposerons alors une nouvelle formalisation à même, selon nous, de pallier dans une certaine mesure les limites de la précédente. Enfin, nous évoquerons pourquoi certains de ces éléments théoriques nous invitent cependant à une certaine prudence et ne sauraient, par conséquent, suffire à eux seuls pour préciser de manière définitive les savoirs en jeu en matière de lecture littéraire ainsi que les conditions de leur enseignement-apprentissage.

3.1. Retour sur la première formalisation proposée à la fin du chapitre VII

À l'issue de notre chapitre VII, nous avons pu proposer une première esquisse de formalisation des savoirs relatifs à la « lecture littéraire »[383], basée sur la manière dont théories de la réception du XX^{e} ont défini les finalités de l'activité herméneutique ainsi que les modalités et les opérations de lecture mises en œuvre par tout interprète modèle (cf. Tableau intitulé « Finalités, modalités et opérations de lecture requises par l'activité herméneutique selon les « théories de la réception du XX^{e} »). Si nous sommes parvenue à l'occasion de cette première formalisation à distinguer ces finalités en fonction de leur relation avec les notions de compréhension, d'interprétation et d'application, nous avons en revanche rencontré des

[383] Nous plaçons l'expression entre guillemets car, dans notre première proposition de formalisation, nous n'avons pas encore circonscrit de manière précise la notion de « lecture littéraire » dans la mesure où l'herméneutique du XX^{e}, même si elle s'intéresse en priorité à la lecture des récits littéraires, ne théorise pas cette modalité de lecture en tant que telle.

difficultés à réellement circonscrire des « modalités » et des « opérations » de lecture propres à l'*application*.

Pour rappel, cette dimension, remise à l'honneur par Gadamer, Jauss et Ricoeur, nous est apparue particulièrement féconde à explorer : puisqu'elle concerne la manière dont un lecteur s'approprie le sens du texte en l'évaluant (d'un point de vue affectif, esthétique, éthique…), nous faisons l'hypothèse qu'elle permettrait de réserver un sort spécifique à la dimension « subjective », « projective » de l'activité herméneutique, que la notion d'interprétation ne permet pas à elle seule d'approcher de manière précise. En effet, nous avons pu mettre en évidence, suite à notre examen de plusieurs modèles anglo-saxons et français issus de la psychologie cognitive, une forme d'embarras au sein de ce champ scientifique pour délimiter les frontières de l'interprétation, qu'il s'agisse de la situer par rapport à la compréhension, ou de rassembler sous un seul et même concept des opérations de nature diverse et hétérogène. Cet embarras se traduit alors par des propositions de pistes didactiques différentes, dont certaines visent à minorer l'importance de l'apprentissage de l'interprétation à l'école primaire, malgré l'enjeu scolaire et démocratique que représente l'inégale maitrise de cette dimension de l'activité herméneutique.

Bien que la notion d'application, telle qu'elle a été revivifiée par l'herméneutique du XX^{e}, nous paraisse fournir une aide pour démêler ces incertitudes théoriques et didactiques, il n'est pas possible de trouver chez Gadamer, Ricoeur et Jauss des éléments définitoires permettant d'« objectiver » en quoi consiste exactement cette application, ni, par conséquent, d'en envisager quelconque « transposition » didactique. Si, selon ces auteurs, le but ultime de toute activité herméneutique est bien de donner au texte une signification « existentielle », permettant de lire (autrement) son propre présent, ils refusent néanmoins au lecteur le droit d'*utiliser* l'œuvre lue au-delà des lignes de sens modèles, prévues par l'*intentio operis.* Dans une telle perspective, l'apprentissage de l'interprétation semble devoir continuer à se limiter aux pratiques de lecture de type « structuraliste », dont des didacticiens de la littérature ou des sociologues de l'éducation ont pourtant montré les dangers « élitaires » (cf. Dufays, 2005, 2017 ou C. Delarue-Breton, 2016).

Les théories littéraires du XXI^{e} franchissent aisément ce Rubicon de l'utilisation, sous l'impulsion notamment des travaux de Fish. Comme nous venons de le montrer dans notre chapitre VIII, ce franchissement, qu'il ne s'agit pas de légitimer en soi, ouvre selon nous un espace heuristique, permettant de penser, plus avant que ne l'a fait l'herméneutique du XX^{e}, la notion même d'application. Nous allons à présent en rappeler les principaux éléments qui nous aideront à compléter la formalisation que nous avions proposée à l'issue de notre chapitre VII.

3.2. Formalisation des savoirs relatifs à l'application selon les théories de la réception du XXIe

L'herméneutique du XXI^{e}, comme nous avons essayé de le montrer tout au long de ce chapitre VIII, se veut, à l'image de la formule ramassée d'Y. Citton, « une herméneutique sans

objet ». Il s'agit en effet pour elle de se déprendre d'une certaine vision essentialiste des théories de la réception du XX^e^ qu'elle juge comme telle dans la mesure où ces dernières voyaient encore dans les textes littéraires une autorité telle qu'ils pouvaient, à partir de leurs structures seules, imposer à leurs lecteurs des sens comme des modalités de lecture « modèles ». La lecture littéraire est désormais conçue comme une affaire de regard.

Comme l'a effectivement montré Fish, dont la réflexion a influencé un certain nombre de théories littéraires récentes grâce à la diffusion de ses travaux en langue française à la fin des années 2000, ce sont les interprètes qui font des textes des œuvres dites « littéraires » quand ils décident de les lire *littérairement*. Aussi toute lecture « littéraire » est-elle d'abord *projective*. Selon les théories du XXI^e^, les éléments qu'un lecteur projette sur un texte sont de nature diversifiée et hétérogène. Ceux-ci peuvent être d'ordre émotionnel, affectif, voire proprement physiologique : comme dans toute expérience humaine, la seule présence de l'autre nous conduit souvent, sous l'effet d'une empathie contagieuse, à éprouver les mêmes affects et réactions comportementales que lui. Aussi toute lecture se traduit-elle chez l'interprète, au contact des heurs et malheurs des personnages, par un ruisseau ou un torrent « sentimental » de rires et des larmes, de joies et des peines, d'amours et de haines. Un lecteur peut également projeter sur le texte des éléments d'ordre sémiotique. En raison de l'écart historique ou socio-culturel entre son propre état de langue de l'interprète et l'état de langue du texte, les mots se trouvent toujours (sur)investis de significations, éventuellement anachroniques, bien différentes de celles prévues par leur contexte de production. Le lecteur aborde aussi les œuvres avec sa syntaxe de valeurs qui le conduit à juger les comportements des personnages et les idées au nom desquelles ils agissent. Grâce à ces multiples projections de nature émotionnelle, sémiotique, axiologique, tout texte lu « littérairement » peut devenir le lieu d'une *pluralisation affabulatrice*, pour reprendre les mots de M. Escola, à partir de laquelle émergent des textes particuliers de lecteurs, qui investissent, de manière singulière et inédite, les zones d'indétermination laissées ouvertes à d'autres cohérences narratives que celles figées dans le marbre de la tradition.

Comme une telle conception de la lecture le revendique expressément, il s'agit de mettre fin à l'interdit de l'*utilisation*, qui voit se condenser en lui tous les reproches que les théories de la réception du XXI^e^ adressent à celles du XX^e^. Ne pas reconnaitre que toute activité herméneutique se fonde d'abord sur l'usage que souhaite faire le lecteur du texte lu en fonction de ses projets, c'est priver cette dernière de sa dimension *applicative*. Or, comme l'avait montré Gadamer, cette dernière est une facette de la construction du sens aussi nécessaire que la compréhension et l'interprétation. L'application est en effet ce moment où le sens d'un texte, par définition éloigné de nous, en raison de son état de langue (que ce dernier soit daté ou contemporain) ou de sa grammaire de valeurs, s'*actualise* dans et par le présent de l'interprète. Faire de la lecture littéraire, une expérience subjective, nourrie de projections et de pluralisations diverses, ce n'est finalement pas trahir l'herméneutique du XX^e^ ; c'est bien plutôt donner l'occasion à cette dernière de voir se concrétiser le changement de paradigme qu'elle a esquissé mais auquel elle a néanmoins renoncé en cours de route.

Certes, la lecture littéraire est désormais conçue comme une affaire de regard, mais une telle affirmation ne conduit pas pour autant les théories littéraires contemporaines à réduire la lecture littéraire à une « expérience [purement] subjective, encore moins [à] un registre individualiste » (M. Macé, 2015, paragr. 18). Si l'herméneutique du XXI^{e} se veut sans objet, elle devrait aussi, selon Y. Citton, se penser comme une herméneutique sans « sujet ». Les pertinences qu'un lecteur projette sur un texte et qui guident la sélection et la collection des données jugées comme importantes sont avant tout le résultat d'un conditionnement intériorisé. Pas plus que le texte n'institue son lecteur, le lecteur n'institue le texte qu'il lit : l'un et l'autre sont en réalité institués par les pratiques que telle ou telle « communauté interprétative » ont légiférées. La question des limites de l'interprétation n'a donc pas disparu du champ contemporain des théories littéraires ; celle-ci n'est plus pensée à partir de l'*intentio operis*, mais à partir « de la somme des interprétations qu'il est possible de partager à l'intérieur d'un contexte donné » (Dufays, 2017a, p. 16).

Comme cet élément de citation empruntée à Dufays le montre, la notion de « communauté interprétative », développée par Fish, intéresse l'ensemble des théories de la lecture littéraire, que celles-ci soient issues du champ de la critique ou de la didactique : cette notion est désormais devenue aussi fondamentale que celles de lecteur ou de texte pour penser la nature de l'activité herméneutique. Précisons toutefois qu'elle est envisagée dans une perspective beaucoup plus « positive » ou ouverte que celle initialement proposée par Fish. En effet, le critique américain souhaite en faire une forteresse théorique imprenable contre toute tentation de solipsisme ou de relativisme qui émerge le plus souvent dès qu'il s'agit de définir en quoi consiste l'activité herméneutique. Pour ce chercheur, rien n'est plus déterminé au contraire qu'une lecture littéraire puisqu'elle a pour « objet » un texte aux significations pré-codifiées et qu'elle est le fait d'un « sujet » qui a intériorisé, au contact de l'institution auquel il appartient, les normes d'accès à ces significations. Dans les recherches françaises ou francophones que nous avons retenues dans notre chapitre VIII, la notion de « communauté interprétative » constitue davantage un nouveau levier pour continuer à penser, dans une certaine mesure, « l'objectivité » d'une lecture, sans pour autant reconduire les apories qui cherchent à essentialiser l'*intentio operis* ou *l'intentio lectoris*. En effet, l'ensemble de ces recherches voit dans la lecture littéraire l'occasion d'apprendre à construire ensemble des significations partagées, du moins partageables.

C'est pourquoi la relation entre le texte et le lecteur est plus que jamais pensée sur un plan éthique : elle est en effet présentée comme une mise en dialogue pluralisante d'émotions, de significations, de valeurs et de temporalités diversifiées. Cette mise en dialogue n'est plus conçue comme une dialectique, comme Gadamer, Ricoeur ou Jauss ont pu l'envisager. Aucun des partenaires de la relation herméneutique n'a en effet à renoncer à ce qu'il apporte avec lui. Aussi Y. Citton propose-t-il d'envisager cette dernière comme relevant d'un dynamisme transductif. Au contact l'un de l'autre, le texte et le lecteur s'entre-individuent, s'entre-impressionnent, en devenant le lieu de cristallisation de nouvelles pertinences : le texte voit en effet son sens actualisé par la mise à jour de connotations inédites par rapport à son contexte de

production ; le lecteur reconfigure ses croyances et ses valeurs en en découvrant de nouvelles : celles que met en scène le texte comme celles que d'autres lecteurs ont pu mobiliser de leur côté pour investir ce même texte. La notion de « communauté interprétative » est donc inséparable de celle d'ouverture à l'autre. En acceptant de proposer à la discussion mon interprétation, j'accepte d'en découvrir d'autres que la mienne, et ce faisant, d'amender mes premières projections de sens en vue d'esquisser de nouvelles lignes de « partage du sensible » car

> Contre l'uni-directionnalité des pensées de l'*empowerment*, on peut ainsi aimer et accentuer l'ambivalence d'un effort accompli aussi « contre soi », et y soutenir quelque chose comme un appel. C'est **l'exigence de comprendre qu'il y a vraiment là un autre**, un autre que le lecteur, un autre pris dans son propre acte de différenciation, qui ressemble au lecteur et le déphase, qui le secourt et le menace**. Si je ne reçois pas l'œuvre comme quelque chose d'autre**, comme un véritable processus de singularisation qui exige de moi un effort d'altération, **c'est autant de perdu pour mon propre devenir** (M. Macé, 2015, paragr. 27, souligné par nous).

Cette ouverture à l'autre nécessite donc de la part de l'interprète une certaine forme de distanciation vis-à-vis de ses projections initiales, non pas tant parce que cette distanciation serait la fin en soi de toute lecture proprement littéraire, mais d'abord parce que toute lecture littéraire a pour vocation « de rendre sensible à des aspects de la situation qui avaient été soustraits dans le premier temps de la sélection » opérée par l'interprète (Citton, 2012, p. 82). En effet, dès lors qu'apparaissent, grâce au débat interprétatif, des éléments de sens jusqu'ici négligés, surgit aussi la question de savoir au nom de quoi (au nom de quelles pertinences, de quelles pratiques) ils ont été exclus par tel ou tel interprète, et inversement quelles autres pratiques et quels autres types de regard pourraient les faire apparaitre comme pertinents (*Ibid.*). C'est la raison pour laquelle, selon Citton, toute lecture littéraire relève de pratiques *inter*-rogatives : non seulement chaque interprète se présente face à un texte avec ses propres questions, mais chaque communauté d'interprètes apprend aussi à réinterroger ses questionnements traditionnels à l'aide des potentialités de sens que tout débat permet d'ouvrir.

Nous nous proposons désormais de formaliser notre rappel des principaux éléments retenus des théories de la réception du XXI^{e} à l'aide du tableau suivant, destiné à compléter notre première esquisse de formalisation des savoirs relatifs à la lecture littéraire, telle que nous l'avions proposée à la fin de notre chapitre VII.

Tableau 15 - Finalités, modalités et opérations de lecture requises par l'activité herméneutique, considérée sous l'angle de l'application/actualisation

Finalités de l'activité herméneutique	. **Rompre avec la tradition des sens imposés**, interdits ou les fausses questions . **Reconfigurer sa propre existence et le partage du sensible** en - S'interrogeant sur la pertinence des lignes de partage instituées - Redessinant des lignes de partage, intégratrices des minorités - Se réappropriant le droit de poser les questions jugées comme importantes
Modalités de lecture	. **Lecture projective – Subjectivation** - Lecture empathique : identification aux personnages (à leurs émotions, sentiments, choix) - Accommodation connotative : projection par l'interprète sur le texte de son propre état de langue - Affabulation pluralisante : projection (régulée) sur le texte d'une nouvelle cohérence en en inventant de nouvelles variantes . **Lecture suspensive ou suspicieuse (distanciation) – Désubjectivation** - Prise en compte de l'état de langue du texte et de ses écarts avec celui de telle ou telle communauté interprétative d'aujourd'hui - Prise en compte des différentes interprétations proposées au sein de sa communauté interprétative d'appartenance ou de d'autres communautés (*inter*-prétation en synchronie ou en diachronie) - (Re)lecture patiente et méticuleuse du texte
Opérations de lecture	. **Allégorisation et pluralisation** : - Voir dans tout texte un sens figuré, c'est-à-dire autre chose que ce qu'il dit (littéralement) - Exploiter les virtualités connotatives des faux amis et des contresens . **Transduction et nouveau(x) plan(s) de référence et de consistance** - Mettre en relation des réalités hétérogènes (texte/ lecteur ; significations et valeurs passées/ actuelles) - Se laisser guider par leurs entre-impressions et leur cristallisation pour élaborer un plan de consistance (provisoire) à même de reconfigurer les significations du texte/ le sens de son existence . ***Inter*-rogation** - Poser collectivement des questions au texte/ Écouter ses réponses/ Réorienter individuellement-collectivement les questions de départ . **Ouverture d'espaces propres à mener des débats interprétatifs** : Expression, accueil et exploitation des divergences interprétatives/ retours au texte

3.3. Des limites des théories de la réception du XXIe … et de notre deuxième formalisation

Les éléments que nous avons retenus des théories de la réception du XXIe permettent, selon nous, de saisir avec plus de précision en quoi consiste la dimension « appropriative » et « personnelle » de toute activité herméneutique. C'est ce que nous avons cherché à montrer avec la seconde esquisse de formalisation que nous venons de présenter. Néanmoins, cette dernière présente à nouveau un certain nombre de limites, au regard de notre projet de modélisation didactique d'un ensemble de savoirs homogène, permettant dès l'école primaire d'enseigner de manière précise l'ensemble des processus impliqués par la compréhension, l'interprétation et l'application des textes lus littérairement. Une première limite de notre nouvelle formalisation tient au fait qu'elle ne fait plus référence aux notions de compréhension et d'interprétation… Une seconde limite concerne une autre grande absente de notre tableau, à savoir la notion de « lecture littéraire », alors que nous avons eu recours abondamment à cette dernière tout au long de notre chapitre. De tels manques nécessitent donc explication.

3.3.1. Des dangers didactiques d'un chaudron théorique où les notions de « compréhension », d'« interprétation, d'« application » et d'« actualisation » se liquéfient…

Du point de vue de l'avancée de notre enquête doctorale, le contenu du tableau que nous venons de proposer nous permet certes de compléter notre première esquisse de formalisation de l'activité herméneutique, mais uniquement sous l'angle de l'*application*. Pour rappel, nous avions défini cette dernière, à la fin de notre chapitre VII, à l'aide des trois finalités suivantes :

Tableau 16 - Extrait du Tableau intitulé « Finalités, modalités et opérations de lecture requises par l'activité herméneutique selon les théories de la réception du XXe

	Actualiser le sens d'un texte d'un point de vue *existentiel* **Application**
Finalités de l'activité herméneutique	. Se **reconnaitre dans le texte** en prenant conscience que sa **référence** nous parle de nous et du monde qui nous entoure (Gadamer, Ricoeur, Jauss) . **Mettre à distance ses préjugés** pour écouter ce que le texte et les autres interprètes (présents ou passés) ont à nous dire (Gadamer, Ricoeur, Jauss, Iser, Eco) . Donner un **supplément de sens** (*direction*) à sa propre existence en la **refigurant** (Gadamer, Ricoeur, Jauss)

En revanche, nous n'étions pas parvenue à compléter plus avant cette définition, les herméneutes du XXe restant trop évasifs sur les modalités et opérations de lecture spécifiques à cette dimension. Grâce aux précisions apportées par les théories de la réception du XXIe concernant ces modalités et ces opérations, c'est chose faite comme nous venons de le montrer. Mais si ces théories récentes nous aident à mieux saisir ce qui est en jeu dans l'*application*,

elles s'avèrent en revanche beaucoup plus floues que les théories du XX[e] quant à la manière dont elles envisagent désormais les notions de *compréhension* et d'*interprétation*. Il n'est d'ailleurs même plus question pour ces théories contemporaines de la notion de « compréhension », contrairement aux recherches menées dans le domaine de la psychologie cognitive : aucun article, numéro de revue ou ouvrage ne semble en effet vouloir définir la lecture littéraire par rapport à ce concept. L'interprétation, en revanche, a toujours bonne presse comme le suggèrent le numéro de la revue *LHT* du site *Fabula*, qui lui est spécifiquement consacré en 2015, ou encore la réédition revue et enrichie de l'ouvrage de Citton en 2017, deux références que nous avons largement explorées dans ce chapitre VIII. Néanmoins, malgré le maintien d'une telle popularité théorique, la notion d'interprétation n'a pas vraiment gagné en clarté conceptuelle. Comme Y. Citton le reconnait lui-même, la notion d'interprétation est certes inscrite au cœur de sa réflexion mais

> Un des défauts du livre qu'[il a] consacré à tenter d'élucider en quoi consistent et à quoi peuvent servir des études littéraires [*Lire, interpréter, actualiser* (2007/2017)] tient à ce que [il a] eu **tendance à y confondre lecture et interprétation, comme si toute lecture était par essence interprétative** et comme si l'interprétation n'était qu'un approfondissement de la lecture (Citton, 2012, p. 43, note de bas de page, souligné par nous).

Nous osons ajouter, en paraphrasant la propre analyse de Citton, que son ouvrage ne distingue pas non plus les notions d'interprétation et d'actualisation, …comme si toute interprétation était par nature actualisante (*sic*). Il nous semble même que ce chercheur regroupe, sous le terme d'actualisation, l'ensemble des opérations mises en jeu au cours d'une activité de nature herméneutique : à savoir les opérations d'ordre cognitif qui consistent à construire le sens du texte lu, comme les opérations d'ordre évaluatif (sur un plan affectif, esthétique ou axiologique) qui consistent à mettre en relation ce sens avec le sens de son existence. Le concept d'actualisation, tel que le propose Y. Citton, « déborde » donc de toutes parts la seule dimension de l'*application* puisqu'il désigne également ce qui entre « traditionnellement » en ligne de compte quand il est question de *compréhension* et d'*interprétation*. Ce foisonnement est visible dans notre formalisation, au risque de liquéfier les spécificités propres à chacune de ces opérations.

Une telle densité pour un seul et même concept nous apparait par conséquent comme un biais théorique, à l'image de celui que nous avons mis en évidence concernant la densité définitoire, cette fois-ci associée au concept d'interprétation dans le cadre de la psychologie cognitive. Cette densité rend en effet difficile une délimitation didactique précise des savoirs en jeu en matière de lecture littéraire, qui plus est à l'école primaire, où malgré les travaux pionniers de C. Tauveron, l'enseignement de l'interprétation reste précaire, sans parler de celui de la dimension projective de toute lecture. Cette dernière, même si elle a fait son entrée dans les programmes français de 2015 et reste timidement présente dans ceux de 2018 (cf. notre chapitre II), est présentée de manière très floue en termes d'apprentissages concrets et évaluables.

Nous continuons à penser qu'Y. Citton a donné une véritable force heuristique au concept d'actualisation qui, par ricochet, permet d'enrichir les pistes amorcées par l'herméneutique du XX^e^ concernant la notion d'application. Néanmoins, la formalisation que nous venons d'en proposer doit être approfondie afin de parvenir à une délimitation plus opératoire sur un plan didactique des processus relatifs à chaque dimension de l'activité herméneutique, qu'il s'agisse de la compréhension, de l'interprétation ou de l'application.

3.3.2. À la recherche d'une définition de la « lecture littéraire » qui ne se réduise pas à une « hygiène de la distance »

Notre tableau ne fait pas référence à la notion de « lecture littéraire », ce qui a de quoi surprendre : non seulement notre projet de recherche vise à proposer un modèle didactique de la lecture littéraire adossé au paradigme de la problématisation, mais les théories de la réception du XXI^e^, que nous venons d'évoquer tout au long de ce chapitre, font également de cette notion une priorité de leur réflexion.

Les théories contemporaines de la réception que nous avons parcourues apportent sans nul doute un certain nombre d'éléments décisifs à même de renouveler la définition de la lecture littéraire. Cette dernière est désormais conçue comme une modalité de lecture qui peut se mettre en œuvre sur tout texte, comme le défendent J. David ou Y. Citton. Une telle option présente plusieurs avantages. Le plus évident consiste tout simplement à sortir de cette tautologie, guère productive, qui consiste à faire de la lecture littéraire, la lecture de textes littéraires. Prétendre que tout texte peut être lu de manière littéraire permet également de relativiser la « sacralité » conférée à certains textes, et ce faisant, les pratiques qui leur sont traditionnellement dévolues. En effet, un texte n'est littéraire que parce que telle ou telle communauté interprétative lui attribue cette caractéristique et non parce qu'il la possèderait en lui-même. Si tel texte est lu de manière littéraire, cela relève donc d'un choix. Néanmoins, ce choix est rarement le fait d'un individu, mais encore une fois le fait d'une communauté interprétative qui a pris cette habitude. Dans ces conditions, imposer cette habitude comme la seule possible relève alors d'une forme d'élitisme, en réaction aux pratiques d'autres communautés interprétatives, suspectées de facilité et de prosaïsme.

Cette proposition émanant des théories de la réception du XXI^e^ est forte de conséquences didactiques car elle permet de ne plus essentialiser les corrélations traditionnellement établies entre tel ou tel processus herméneutique et tel ou tel « genre » textuel. La saisie du sens d'un texte « non littéraire » nécessite en effet la mise en œuvre d'opérations relevant de l'interprétation et de l'application, comme la saisie du sens d'un texte « littéraire » nécessite la mise en œuvre d'opérations relevant de la compréhension. Autrement dit, l'interprétation ou l'application ne sont en rien des compétences spécifiques à la lecture des textes littéraires, dont on pourrait repousser l'apprentissage à la fin de l'école primaire, contrairement à ce que laissent penser certaines options didactiques qui n'ont pas réellement disparu (cf. notre chapitre VI).

Cependant, les éléments fournis par les théories contemporaines de la réception ne permettent pas vraiment, selon nous, de concrétiser pleinement leur volonté affichée de dénaturaliser la lecture littéraire en raison du flou notionnel qui entoure la notion d'actualisation, comme nous l'avons évoqué précédemment. Non seulement cette notion d'actualisation désigne à la fois les opérations qui relèvent de l'interprétation et de l'application, mais elle se fait aussi synonyme de « lecture littéraire ». Dans le cadre de notre projet de nature didactique, de telles équivalences sémantiques nous apparaissent comme un obstacle qu'il convient de lever afin d'identifier ce qu'il s'agit d'enseigner précisément quand on parle de compréhension, d'interprétation ou d'application. Les deux derniers processus sont-ils seuls spécifiques à une lecture dite « littéraire » ? Si la réponse à cette question est affirmative, que reste-t-il alors à la lecture dite « ordinaire » ? Uniquement la compréhension ? Nous avons déjà signalé plus haut les « dangers » de cette option. Si la réponse à cette question est négative, comment distinguer alors didactiquement « lecture littéraire » et « lecture ordinaire » ?

De telles questions n'ont rien d'évident comme le montre une certaine forme de « classicisme » qui perdure chez Y. Citton pour penser la lecture littéraire. Même si ce dernier met toute son énergie à défendre la dimension projective de toute activité herméneutique, il n'en continue pas moins selon nous à minorer la participation du lecteur, au profit d'une « hygiène de la distance », que le chercheur célèbre en effet comme ce qui fonde, *in fine*, la légitimité d'une véritable lecture littéraire. Si nous avons « avancé » quant à la définition de l'application dans la deuxième esquisse de formalisation que nous venons de proposer, grâce aux théories de la réception du XXI^{e}, il nous faut néanmoins continuer à explorer davantage les notions de « compréhension », d'« interprétation » et de « lecture littéraire » si nous voulons parvenir à définir un corps de savoirs homogènes quant à la lecture des textes dits « littéraires », qui tienne compte des apports de la psychologie cognitive comme de ceux des théories de la réception, tout en évitant les apories propres à chacun de ces deux champs scientifiques, telles que nous les avons pointées du doigt. Les modèles proposés par C. Tauveron et J.-L. Dufays, que nous allons parcourir dans notre chapitre IX à suivre, vont nous y aider.

À l'issue de notre chapitre VIII

Notre examen de la notion de « lecture actualisante », proposée par Y. Citton, en résonance avec un certain nombre d'éléments défendus par d'autres théories contemporaines de la lecture littéraire, nous a permis de faire avancer notre enquête doctorale sur plusieurs points : nous avons pu ainsi

- Ouvrir des **espaces de convergence entre le domaine des études littéraires et celui du paradigme de la problématisation** : nous reprendrons ainsi dans la quatrième et dernière grande partie de notre thèse les pistes esquissées par Citton pour penser l'activité herméneutique à partir des notions de **questionnement**, de **sens littéral/ sens figuré** et de **transduction** ;
- Définir **des modalités et des opérations propres à la dimension applicative de l'activité herméneutique**.

Néanmoins, la « lecture actualisante », telle que la formalise Y. Citton, repose sur un tel foisonnement conceptuel qu'elle excède ce qui relève de l'application. Aussi, chez ce chercheur, la notion d'actualisation est-elle en réalité synonyme de celles d'interprétation, d'application et de lecture littéraire. De plus, **la lecture actualisante reste arrimée à un art de la distance**, ce qui ne permet pas de mettre fin à une **certaine vision élitiste** de l'activité herméneutique.

Nous allons voir dans **notre chapitre IX** comment **J.-L. Dufays**, à partir du **champ didactique de la littérature**, a dépassé ces apories en pensant la lecture littéraire comme :

- un va-et-vient de nature oscillatoire (et non hiérarchisante) entre participation et distanciation ;
- une pratique inscrite dans un continuum avec la lecture qualifiée d'ordinaire ;
- une pratique d'actualisation sémantique et axiologique.

Il s'agira également pour nous de mettre en tension ce modèle didactique de la lecture littéraire, pensé initialement dans le cadre de l'enseignement secondaire (collège et lycée) avec celui qu'a proposé **C. Tauveron** pour l'école primaire. Nous arrêterons alors un certain nombre d'éléments à même de stabiliser les notions de compréhension, d'interprétation et d'application et de circonscrire les conditions de leur enseignabilité.

Chapitre IX – La « lecture littéraire » : une notion qui ouvre un espace de solidarisation didactique possible des savoirs issus du champ de la psychologie cognitive et des savoirs issus des théories de la réception en matière de compréhension et d'interprétation

Finalités de notre chapitre IX

Notre examen des modèles didactiques de la lecture littéraire, proposés par C. Tauveron et J.-L. Dufays, va nous conduire à mettre en évidence comment ces chercheurs envisagent l'activité herméneutique comme l'articulation de trois dimensions, une « cognitive », une « culturelle » et une « personnelle » :

- La **dimension « cognitive »** : nous verrons que, de manière similaire aux théories psycho-cognitives ou aux théories de la réception du XX^{e}, les deux chercheurs envisagent la **compréhension** comme un ensemble de processus visant à **saisir le sens du texte comme un tout**, et **l'interprétation**, comme un ensemble de processus visant à **pluraliser le sens de ce texte** à des fins symboliques (Tauveron) et appréciatives (Dufays). Les deux modèles précisent par ailleurs que **les relations de complémentarité qu'entretiennent la compréhension et l'interprétation** sont telles que l'enseignement de ces opérations herméneutiques ne saurait se penser sur un mode « hiérarchisant » : il est donc nécessaire d'apprendre aux élèves à interpréter dès leur plus jeune âge, afin qu'ils puissent comprendre les textes qu'ils lisent.

- La **dimension « culturelle » :** nous verrons que, toujours de manière similaire aux théories psycho-cognitives ou aux théories de la réception du XX^{e} (et du XXI^{e}), Tauveron et Dufays mettent en évidence **l'importance des savoirs socioculturels et littéraires** dans la réalisation des inférences extratextuelles que doit réaliser tout lecteur pour actualiser le sens d'un texte. Si nous avons retenu les deux modèles de ces deux chercheurs, c'est justement parce que chacun d'eux détaille la nature et le rôle de ces savoirs dits « intertextuels » (Tauveron) ou « transtextuels » (Dufays). Nous en proposerons une formalisation synthétique sous forme tabulaire et nous mettrons en évidence leur solidarité, que ces savoirs aient été d'abord pensés pour l'enseignement primaire (Tauveron) ou l'enseignement secondaire (Dufays). Nous verrons alors **l'importance que joue la reconnaissance par le lecteur de l'appartenance générique d'un texte pour en construire le sens**.

- La **dimension « personnelle »** : comme nous l'avons évoqué dans nos chapitres précédents, cette dimension est peu développée par les théories psycho-cognitives ou les théories de la réception du XX^{e}, même si elles en reconnaissent l'importance dans l'actualisation du sens d'un texte (chapitre VII). En revanche, c'est la dimension qui a le plus retenu l'attention des théories de la réception du XXI^{e}, notamment avec la notion de « lecture actualisante » (chapitre VIII).

Comme ce chapitre IX le montrera, nous **retrouvons cette « dichotomie » au niveau des modèles didactiques proposés par Tauveron et Dufays** :
- Tauveron affirme certes que toute activité herméneutique est une « rencontre entre un lecteur singulier et un texte singulier » (2002) mais **elle formalise d'abord cette rencontre à partir des droits des textes dits « résistants », faisant ainsi de la lecture littéraire, une pratique basée avant tout sur la « distanciation »**.

- Dufays, de son côté, envisageant la lecture littéraire comme **un va-et-vient dialectique entre liberté appréciative d'un côté et contraintes imposées par une communauté interprétative de l'autre**, parvient, selon nous, à dépasser les limites évoquées dans les théories que nous avons précédemment étudiées. Le chercheur met ainsi en évidence :
  - ✓ Comment l'actualisation sémantique d'un texte **ne saurait se réaliser sans la convocation par le sujet lecteur de son système de valeurs.** Nous proposerons une formalisation de ces valeurs sous forme tabulaire.
  - ✓ Qu'une **lecture « littéraire » n'est pas une modalité de lecture uniquement réservée aux textes littéraires**, mais une posture qu'un lecteur adopte quand son projet consiste à faire jouer le plus possible toutes les virtualités qu'offrent à la fois une « participation » et une « distanciation » vis-à-vis des stéréotypies socioculturelles et littéraires. Aussi tout texte non littéraire est-il susceptible d'être lu littérairement. Nous retrouverons là un principe défendu avec force par les théories littéraires du XXI^{e}.

Ce chapitre IX nous fournira donc l'occasion de revenir sur les notions de « compréhension », d'« interprétation » et de « lecture littéraire » pour en proposer des définitions « stabilisées », à même de tenir compte des différentes contributions scientifiques que nous aurons explorées tout au long de la troisième grande partie de notre thèse.

Nous ne perdrons pas de vue **le paradigme de la problématisation** dans la mesure où :
- Ce dernier donne « forme » à notre enquête : l'examen des modèles didactiques proposés par Tauveron et Dufays consiste à construire un certain nombre de données à même de soutenir notre projet de formalisation et de solidarisation des savoirs en matière de lecture littéraire à l'école primaire à partir de différents champs scientifiques ;
- Nous commencerons à évoquer le modèle didactique que M. Fabre a élaboré lui-même en matière de lecture littéraire de récits à l'école primaire (nous y reviendrons plus amplement dans la quatrième partie de notre thèse).

Notre enquête vise à proposer, à partir du paradigme de la problématisation, un modèle de la lecture littéraire, à même de solidariser les apports de la psychologie cognitive comme ceux des théories littéraires de la réception en matière de compréhension et d'interprétation, qu'il s'agisse de lire des textes littéraires ou non littéraires. Comme nous l'avons expliqué dès notre introduction générale, ces deux champs scientifiques constituent l'un et l'autre deux références majeures pour les recherches didactiques qui s'intéressent à l'enseignement-apprentissage de la lecture à l'école primaire comme pour les programmes scolaires qui s'en inspirent. Cette solidarisation ne va pas de soi dans la mesure où les deux champs scientifiques n'accordent pas la même attention aux notions de compréhension et d'interprétation : la psychologie cognitive s'intéresse en tout premier lieu à la notion de compréhension alors que les théories littéraires se centrent sur l'interprétation. Une des raisons pouvant expliquer cette différence réside, selon nous, dans le fait que ces deux domaines théoriques n'envisagent pas de la même manière la lecture dite « littéraire ».

- ✓ **La psychologie cognitive et la lecture des textes dits « littéraires »**

Comme nous l'avons déjà souligné, les recherches liées à la psychologie cognitive, que nous avons parcourues dans la deuxième grande partie de notre thèse, s'efforcent de formaliser la définition de la compréhension, les savoirs impliqués par cette opération herméneutique ainsi que les conditions de son enseignabilité, à partir d'un médium particulier, la lecture de récits, et ce, sans opérer de distinction entre la lecture qui s'attache aux récits de la vie ordinaire et celle qui concerne au premier chef les récits dits « littéraires ». Parfois, ces recherches accordent quand même une certaine forme d'attention aux récits « littéraires ». Kinstch et van Dijk (1983, p. 92) indiquent ainsi que la lecture de tels récits nécessite la mise en œuvre de stratégies particulières, des *stylistic and rhetorical strategies*, mais force est de constater que les deux chercheurs n'explorent pas plus avant la spécificité de telles stratégies. De leur côté, Graesser et ses collègues postulent que la « nature » générique du récit (dans un journal, une plaisanterie, un conte, etc.) influence de manière décisive la construction par le lecteur du modèle mental de situation correspondant (cf. notre grande partie II, chap. V, 2.2.3) ; néanmoins, à l'instar de leurs collègues, ils n'approfondissent pas réellement ce postulat (à l'aide de recherches empiriques par ex.). En parallèle, d'autres recherches menées en psychologie cognitive expliquent que la lecture des textes dits « scientifiques » ou « documentaires » exige des compétences approfondies et spécifiques que, malheureusement, l'École n'enseigne pas suffisamment puisque cette dernière privilégie la lecture de récits (McNamara, Graesser et Louwerse, 2012 ; Bianco, 2015a, 2016).

Il semblerait donc bien exister aux yeux des chercheur·se·s psycho-cognitivistes des manières de lire et de comprendre spécifiques à la nature des supports lus. Néanmoins, les pistes didactiques qui relèvent du champ de la psychologie cognitive ne réservent pas un sort particulier aux récits dits littéraires. Qu'elles émanent d'un modèle d'enseignement modulaire ou multi-intégré des stratégies (cf. notre chapitre VI), la compréhension réussie d'un récit non littéraire est envisagée de la même manière que la compréhension réussie d'un récit non-littéraire. Dans un cas comme dans l'autre, il s'agit pour le compreneur d'élaborer une représentation mentale cohérente du texte lu, basée sur la construction et l'articulation progressives de micro et de macro-propositions. Ces pistes recommandent certes qu'un travail spécifique soit réalisé autour des personnages afin que les élèves repèrent la structure actancielle du récit : identifier les relations entre les personnages, leurs actions principales ainsi que les mobiles au nom desquels ils agissent participent grandement en effet à la construction de la cohérence du texte et du modèle de situation qui y correspond. Cependant, la psychologie cognitive, en particulier sous son versant didactique, ne fait pas de la lecture des récits proprement « littéraires », un objet conceptuel qui mériterait une attention épistémologique particulière même si, de fait, un certain nombre de propositions didactiques prennent appui sur des récits de cette nature (cf. les travaux de S. Cèbe et R. Goigoux).

✓ **De l'émergence de la notion de « lecture littéraire », des théories de la réception à la didactique de la littérature**

Pour J.-L. Dufays (2016, paragr. 1 et 2), la notion de « lecture littéraire » est directement issue des théories de la réception du XX^{e} qui, en rupture avec l'herméneutique traditionnelle, voient dans la lecture un acte créatif, relevant à la fois de l'éthique et de l'esthétique. Ces théories, bien qu'elles ne formalisent pas encore la notion de « lecture littéraire » en tant que telle, cherchent ainsi à accomplir « un déplacement de perspective fondamental », en établissant « la source de l'effet littéraire, [non plus] au départ de l'œuvre mais au départ de l'activité du lecteur » (Dufays, 2011, p. 228). Néanmoins, comme notre chapitre VII l'a montré, ces théories de la réception ne parviennent pas réellement à franchir le mur de la littérarité. Cette dernière, qui aurait pu/du être pensée à partir de l'*intentio lectoris*, en raison du changement de paradigme postulé par ces théories de la réception, reste finalement définie à partir de l'*intentio operis*. La liberté accordée au lecteur demeure effectivement toute relative puisque ce dernier est censé adopter un comportement modèle, adéquat à la partition que le texte a prévue pour lui. Selon ces théories de la réception du XX^{e}, c'est donc le texte qui, *in fine*, impose ses modalités de lecture. Aussi, quand un lecteur lit un texte dit « littéraire », cette lecture sera-t-elle nécessairement lente, encyclopédique et critique de manière à convenir aux propriétés intrinsèques de l'œuvre lue. Dans la mesure où les textes véritablement littéraires sont ces fabulae ouvertes (Eco), qui obligent le lecteur à se déprendre de ses préjugés (Gadamer), à se défamiliariser de son répertoire (Iser) ou à changer radicalement d'horizon d'attente (Jauss), la lecture littéraire ne saurait en effet se concevoir que sous le signe de la distance.

Aussi, dès que la « lecture littéraire » commence à être formalisée en tant que telle dans le sillage des théories de la réception, n'est-il pas étonnant de la voir définie comme une forme de lecture idéale, centrée sur la dimension symbolique et polysémique du texte (Dufays, 2016, paragr. 3). Telle est par exemple la conception de M. Blanchot, un des premiers critiques qui, selon Dufays (*Ibid*., paragr. 4), a thématisé la notion de « lecture littéraire ». Cette notion n'est donc pas didactique à l'origine (*Ibid*., paragr. 5). Or, pour le chercheur, si le succès de cette dernière n'a cessé de croitre ces vingt dernières années, c'est en raison justement de sa migration vers la didactique de la littérature qui y a vu une opportunité heuristique pour penser des approches en classe, ne privilégiant plus seulement les fonctionnements textuels mais favorisant également une appropriation personnelle par les élèves des œuvres lues (*Ibid*.).

✓ **Trois modèles didactiques de la lecture littéraire**

D'après Dufays, la manière dont la didactique de la littérature s'est emparée de la notion de « lecture littéraire » a donné lieu à trois types différents de modélisation. La première, à l'instar des théories de la réception du XX^{e}, continue à privilégier la distanciation critique : la lecture littéraire reste en effet conçue comme « l'activité d'un lecteur exigeant, désireux de vivre une expérience esthétique ouverte sur l'écart, le symbole, la polysémie, respectueuse des "droits du texte" et de certaines règles interprétatives communes » (Dufays, 2013, p. 78). Lors

de l'apparition d'une véritable didactique de la littérature à l'école primaire à l'aube des années 2000, c'est cette approche qui va être retenue sous l'impulsion des travaux de C. Tauveron (cf. notre chapitre II).

Une seconde position, à l'inverse, exalte « la participation psychoaffective, la lecture libre, l'appropriation personnelle, c'est-à-dire l'activité du lecteur "ordinaire", qui donne la priorité aux émotions, aux processus d'identification et de reconfiguration subjective » (*Ibid*., p. 79). Selon Dufays, une telle conception de la lecture littéraire tire en partie ses origines de la « lecture braconnage » défendue par M. de Certeau[384], qui y voit une des modalités possibles de notre réinvention du quotidien. La manière dont C. Poslaniec[385] a fait de la surprise l'expérience clé de la lecture littéraire jouera également une influence importante sur cette deuxième modélisation de la lecture littéraire. Dans le domaine de la didactique, les premiers avocats attachés à défendre la cause de la lecture dite « subjective » sont Annie Rouxel et Gérard Langlade. Nous avons déjà eu l'occasion de souligner que le colloque de 2004, intitulé « Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la présidence » et organisé à Rennes sous leur présidence de ces deux chercheurs, a contribué de manière décisive au renouvellement de la réflexion sur les pratiques de lecture dans le secondaire.

Une troisième approche enfin saisit la lecture littéraire comme un va-et-vient entre les deux approches précitées (Dufays, *Ibid*.). Elle propose en effet de modéliser cette activité comme « celle d'un lecteur "complet", qui joue sur les deux tableaux à la fois, celui de la raison et celui des passions, celui de la construction du sens et celui de l'illusion référentielle » (*Ibid*.). J.-L. Dufays, à la suite des travaux de M. Picard, est en grande partie à l'origine de cette troisième modélisation en collaboration avec Gemenne et Ledur (Dufays, 2016, paragr. 6).

Comme le précisent Daunay et Dufays (2016, p. 216), cette notion de « lecture littéraire » a acquis désormais une « place non négligeable dans l'arsenal théorique et méthodologique » des chercheurs, des formateurs et des enseignants de français, suite à un certain nombre de déplacements ou de réajustements. Il nous semble qu'en France, la notion de « lecture littéraire » a d'abord concerné au premier chef l'école primaire avec l'introduction des travaux de C. Tauveron. Et, de manière paradoxale, c'est au moment où ce modèle s'est trouvé en perte de vitesse pour ce niveau scolaire au profit des pistes issues de la psychologie cognitive, qu'il s'est largement diffusé au niveau secondaire sous l'influence notamment des travaux de S. Ahr, J.-L. Dufays ou A. Rouxel, dans le droit fil des deuxième et troisième conceptions que nous venons de présenter. Le soutien apporté par Anne Vibert, Inspectrice générale de l'éducation nationale, à l'ouvrage de S. Ahr *Vers un enseignement de la lecture littéraire au lycée*, dont elle a préfacé les deux éditions (2013, 2018), n'est sans doute pas étranger à une telle popularité (Massol, 2017, p. 9).

Si, d'un point de vue institutionnel, les programmes scolaires français à destination de l'école primaire font désormais état d'une préférence explicite pour les pistes didactiques issues

[384] De Certeau, M. (1980). L'invention du quotidien. I. Arts de faire. France : Gallimard.
[385] Poslaniec, C. (2002). Vous avez dit « littérature » ? France : Hachette.

de la psychologie cognitive, du point de vue de la recherche en didactique de la littérature, la notion de « lecture littéraire » reste un point d'appui central pour penser des pratiques de lecture adaptées à ce niveau scolaire. Par exemple, A. Perrin-Doucey explore pour le cycle 2 les conditions qui permettent à l'apprenti lecteur de développer « une lecture personnelle, mettant en œuvre une forme de subjectivité », tout en l'incitant au respect dû à la lettre du texte, particulièrement fondamental au moment de l'apprentissage du décodage (2017, p. 186). De son côté, V. Larrivé (2017) rend compte d'une expérimentation qu'elle a menée dans des classes de CM2 et de sixième autour de la lecture de l'*Épopée de Gilgamesh* à même de favoriser à la fois chez les élèves « une appropriation subjective du récit » (*Ibid*., p. 136) et une « construction de compétences logique, encyclopédique, rhétorique et idéologique » (*Ibid*., p. 141). Les travaux de ces deux chercheuses, on le voit, s'inspirent donc très largement de la modélisation qui conduit à envisager la lecture littéraire comme une activité dialectique et oscillatoire. D'ailleurs, les programmes de 2018 pour l'école primaire n'ont pas totalement renoncé, pour le cycle 3, à proposer des pistes d'enseignement de la compréhension et de l'interprétation à partir de la notion de lecture littéraire. Les *Ressources* à destination des enseignant·e·s pour ce niveau de cycle promeuvent en effet, en faisant référence aux travaux de S. Ahr et de J.-L. Dufays, des pratiques permettant au sujet lecteur d'exprimer pleinement ses impressions de lecture tout en questionnant ses interprétations grâce à celles que proposent également les pairs (cf. notre chapitre II).

Pour l'école primaire par conséquent, le modèle d'une lecture littéraire envisagée comme une pratique distanciée, avant tout soucieuse des droits du texte, tel qu'a pu le défendre C. Tauveron, semble aujourd'hui supplanté par la conception héritée des recherches de Dufays et ses collègues. B. Louichon considère en effet que la notion s'est peu à peu stabilisée pour aboutir à « un consensus théorique didactique » (2011, p. 201) qui voit désormais dans l'enseignement de la littérature, un lieu privilégié pour former des sujets lecteurs, capables d'investir subjectivement les textes grâce aux interprétations qu'ils en construisent (*Ibid*., p. 206). Cependant, même si on assiste à un renversement de l'autorité interprétative dans la classe, dans la mesure où cette dernière est confiée aux élèves, la notion de « lecture littéraire » allant également de pair avec celle de « communauté interprétative », on continue à considérer que l'enseignant·e a un rôle primordial à jouer pour orchestrer la confrontation des interprétations et, ce faisant, pour en garantir une certaine forme d'objectivation (*Ibid*.).

- ✓ **La lecture littéraire : une notion réellement stabilisée ?**

Cependant, selon Louichon (*Ibid*., p. 207-208), le consensus affiché par les recherches en didactique autour de la lecture littéraire n'est pas sans masquer des difficultés théoriques et méthodologiques : la chercheuse, qui a mené une revue des travaux en didactique de la littérature faisant référence à cette notion, montre que cette dernière, en raison d'une forme d'évidence, y est en réalité rarement définie avec précision ; et si l'ouvrage de Dufays et de ses collègues est le plus cité, force est de reconnaitre que la lecture littéraire, telle qu'elle émerge

de la plupart des articles, doit plutôt aux conceptions de G. Langlade ou A. Rouxel quand il s'agit de définir l'activité du sujet lecteur (en particulier dans l'enseignement du secondaire), et plutôt à celles de C. Tauveron quand il s'agit de penser les conditions de régulation de l'interprétation (à l'école primaire). Ainsi, bien que la lecture littéraire ne semble plus faire l'objet d'un questionnement théorique, comme si elle avait atteint « une forme de stabilité et d'univocité sémantiques » et pouvait, à ce titre, servir d'emblée de point de départ à des discours à visées praxéologiques, il n'est pas sûr que la notion soit réellement devenue un « véritable outillage théorique » suffisamment stabilisé (*Ibid.*).

Daunay et Dufays partagent le constat de Louichon. Selon eux en effet (2016, p. 219-220), le manque de solidité théorique, qui perdure autour de la notion de « lecture littéraire » et de l'usage réel qui est fait des trois modèles précédemment décrits, risque d'en faire un objet naturalisé aux contours flous. Cette dernière ne saurait se réduire à un simple « synonyme de lecture exigeante », auquel cas, en tant que pratique normative, elle ne manquerait pas d'apparaitre comme un nouvel avatar d'un type de lecture élitiste et solidaire de valeurs de classe (*Ibid.*).

- ✓ **La lecture littéraire : une notion qui ouvre un espace de solidarisation didactique possible des savoirs issus du champ de la psychologie cognitive et ceux issus des théories littéraires**

Les « mises en garde » opérées par Louichon, Dufays et Daunay invitent par conséquent à penser que la notion de « lecture littéraire » mérite toujours d'être éclaircie quand il en est fait usage dans une recherche. Telle est l'entreprise de notre chapitre IX, dans la mesure où nous faisons l'hypothèse que cette notion ouvre un espace de solidarisation didactique possible des savoirs issus du champ de la psychologie cognitive et ceux issus des théories littéraires. Dans le cadre de cette hypothèse, nous allons revenir sur les modèles de la lecture littéraire proposés respectivement par C. Tauveron et J.-L. Dufays : ces derniers, en distinguant interprétation de type 1 et interprétation de type 2, voire de type 3 (Tauveron), ou interprétation et évaluation (Dufays), permettent de préciser en quoi consiste l'activité interprétative en évitant d'en faire un concept à l'empan définitionnel trop large (et trop imprécis), comme c'est le cas pour les recherches dans le domaine de la psychologie cognitive (cf. nos deux chapitres précédents). Tauveron et Dufays concrétisent ainsi d'un point de vue didactique la voie ouverte par Gadamer et par Y. Citton pour distinguer l'actualisation sémantique (compréhension et interprétation) du sens du texte de son actualisation « éthique », « existentielle » (application). Ils formalisent en effet avec précision un certain nombre de savoirs à maitriser en matière de compréhension, d'interprétation et d'appréciation ainsi que les conditions de leur enseignabilité sur lesquels notre propre modélisation, adossée au paradigme de la problématisation, va prendre appui.

Mais, si le modèle de C. Tauveron nous semble toujours pourvu d'une certaine actualité heuristique pour penser l'enseignement de la compréhension et de l'interprétation, nous montrerons, à l'aide de la réflexion de Dufays et des apports des théories de la réception du

XXI[e] étudiés dans notre chapitre précédent, qu'il est plus opératoire didactiquement de ne pas limiter la « lecture littéraire » à la seule lecture des textes littéraires. Une telle limitation ne peut que conduire à penser la lecture des textes littéraires et celle des textes non littéraires comme deux pratiques différentes, et ce faisant, à associer chacune de ces modalités de lecture à la maitrise de compétences hétérogènes qu'il conviendrait d'enseigner différemment, ce qui conduit immanquablement à des apories didactiques. Outre les dangers élitistes qu'elle entraine, comme nous l'avons souligné à plusieurs reprises (et comme l'avait d'ailleurs souligné C. Tauveron elle-même), une telle conception rend en effet impossible la constitution d'un ensemble homogène de savoirs quant à l'enseignement de la compréhension et de l'interprétation.

En effet, en associant d'un côté lecture ordinaire et compréhension, l'enseignement des stratégies de compréhension devient l'unique priorité des « petites » classes, au prétexte que ces dernières seraient plus faciles d'accès pour les jeunes élèves et plus à même d'assurer à chacun une « compréhension de base », ainsi que l'acquisition de compétences élémentaires qui pourront toujours suffire, même si le texte lu est littéraire. De l'autre, en associant lecture littéraire et interprétation, on semble sous-entendre que cette modalité de lecture et cette opération herméneutique, en raison de la complexité des textes auxquels elles sont réservées, sont si spécifiques que leur apprentissage peut être différé dans le temps, voire peut être épargné aux élèves les plus fragiles. Du moment que ces derniers comprennent les textes dits « ordinaires »[386]…

Or, nous allons montrer que toute lecture dite « ordinaire » requiert des compétences que l'on prête généralement à la lecture « littéraire », et inversement, qu'aucune lecture « littéraire » ne saurait se passer des processus mis en œuvre dans une lecture « ordinaire » (Dufays, 2016, paragr. 13-14). Ces deux modalités de lecture nécessitent, l'une comme l'autre, la mise en œuvre de trois types d'opérations : la compréhension, l'interprétation et l'évaluation. Qualifier de « littéraire » une lecture, c'est en réalité qualifier un projet particulier de lecteur dont l'intérêt, en raison du contexte dans lequel il se trouve, est de conférer au texte qu'il lit une pluralisation sémantique et axiologique maximale, que ce texte soit littéraire ou non. La vision défendue par Dufays est donc proche[387] de celle qui est défendue par les théories littéraires de la réception du XXI[e] que nous avons étudiées dans notre chapitre précédent.

---

[386] Les *Ressource*s pour le cycle 3 intitulées « Comprendre et interpréter un texte, les axes de différenciation » (publiées sur le site Eduscol en mars 2016) proposent ainsi de faire travailler en autonomie les élèves les plus habiles sur « des textes de plus en plus résistants, en réseau à partir du texte lu par la classe ; des questions orientées de plus en plus vers l'implicite et la mise en œuvre d'inférences ; des questions qui débordent le cadre du texte et activent des réseaux culturels ». L'enseignant·e pourra alors en parallèle travailler avec les élèves plus fragiles sur le décodage du texte, son vocabulaire et sa syntaxe… Loin de nous l'idée d'affirmer qu'il ne faudrait pas différencier les pratiques, mais ne faut-il prêter qu'à « ceux qui ont le plus » le droit d'interpréter les textes dits littéraires et « résistants » et laisser les miettes de la compréhension littérale à « ceux qui ont le moins » ?... Goigoux *et al.* (*Rapport Ifé*, 2015), C. Viriot-Goeldel (2017) mettent en garde contre de telles pratiques qui risquent fort d'accentuer l'effet Matthieu (cf. notre chapitre VI).

[387] Nous faisons d'ailleurs l'hypothèse que le modèle didactique de la lecture littéraire proposé par Dufays a influencé certains critiques que nous avons mentionnés dans notre chapitre VIII (Y. Citton notamment). Ainsi,

1. Le modèle de la lecture littéraire proposé par Catherine Tauveron

Nous avons déjà évoqué dans notre introduction et notre chapitre II combien les travaux de C. Tauveron ont joué un rôle décisif dans l'introduction de la notion de « lecture littéraire » à l'école primaire française à l'aube des années 2000. Comme nous allons le mettre en évidence, le modèle didactique proposée par la chercheuse contribue alors à repenser totalement l'enseignement de la compréhension et de l'interprétation pour ce niveau scolaire. En défendant d'un point de vue épistémologique l'idée que l'interprétation est le premier moment de toute compréhension, C. Tauveron montre que l'enseignement de cette opération herméneutique ne saurait plus être repoussé au niveau secondaire : apprendre à comprendre, selon la didacticienne, c'est d'abord apprendre à interpréter, et ce, dès l'école maternelle.

Le modèle didactique proposé par Tauveron renouvelle également l'enseignement de la littérature à l'école primaire en cartographiant un ensemble de pratiques à même d'assurer un réel apprentissage de l'interprétation à ce niveau scolaire : choix d'œuvres « résistantes », variété des dispositifs de découverte des textes, mise en interaction de l'écriture (écrits de travail) et de l'oral (débats interprétatifs) au service de la lecture littéraire, régulation(s) de l'enseignant.e, etc. Ces pratiques constituent selon nous des conditions toujours pertinentes pour penser l'enseignement de la lecture littéraire à l'école primaire. C'est pourquoi notre propre modèle didactique de la lecture littéraire, adossé au paradigme de la problématisation, s'en nourrit grandement. Néanmoins, nous allons interroger la notion de littérature « résistante » : si cette notion a certainement joué un rôle décisif dans la formation des enseignant·e·s du premier degré, en aidant ces derniers à se familiariser avec la littérature de jeunesse, elle contribue, selon nous, à renforcer l'assimilation de la lecture littéraire à une pratique de la distanciation où les droits du sujet lecteur n'ont que peu d'espace pour s'exprimer.

1.1. La lecture littéraire : un cadre novateur pour (re)penser l'enseignement de la compréhension et de l'interprétation à l'école primaire

Comme C. Tauveron le rappelle au début du numéro 19 de la revue *Repères* (1999, p. 9), numéro qui va jouer un rôle déterminant dans l'émergence de la didactique de la littérature à l'école primaire, la recherche INRP qu'elle coordonne, intitulée « Didactisation de la lecture et de l'écriture littéraires du récit à l'école, cycles 2 et 3 », se donne pour objectif « de déterminer et d'éprouver les conditions favorisant l'initiation précoce des élèves à la lecture littéraire, initiation jugée possible et nécessaire dès l'entrée dans l'apprentissage de l'écrit ». Selon Tauveron, une des premières finalités de ce projet est de réhabiliter la notion de compréhension dont la psychologie cognitive comme les théories de la réception auraient contribué à forger une image « mutilée » et « dégradée » (2001, p. 9).

l'on peut voir que la didactique n'est pas qu'une affaire de « transposition », mais qu'elle constitue un champ épistémologique à part entière, contributoire au renouvellement scientifique des concepts littéraires.

1.1.1. Inverser l'ordre des priorités : quand il s'agit de mettre l'interprétation au service de la compréhension

D'après la chercheuse (1999, p. 14-15), l'attention des psychologues cognitivistes qui s'intéressent à la compréhension se porte davantage, en termes de recommandations didactiques, sur la saisie de l'intrigue considérée comme fusion de macropropositions successivement construites et sur les inférences de liaison simples (en principe partagées par tous les lecteurs) que sur les inférences culturelles complexes que réalise chaque lecteur singulier. La compréhension et l'interprétation sont donc présentées comme des processus étrangers l'un à l'autre et, ce faisant, l'enseignement de l'interprétation n'est pas considéré comme une priorité. Dans une telle perspective, les textes qu'il convient de proposer aux élèves peuvent être très courts et ne nécessiter nullement la mise en œuvre d'inférences interprétatives puisque ce n'est pas ce qui est visé. Or, souligne Tauveron (*Ibid.*), faire la promotion de tels textes ne permet en rien aux élèves de s'entrainer aux processus cognitifs à mettre nécessairement en œuvre dès qu'il s'agit de lire des textes réels comme ceux qu'ils rencontrent dans leur quotidien, qui plus est, si ces textes sont littéraires.

Toujours selon Tauveron, les théories de la réception – comme celles de Jauss ou de Ricoeur auxquelles la didacticienne se réfère directement –, ont contribué, de leur côté, à imposer un modèle dominant de l'interprétation comme étant un processus postérieur et supérieur à la compréhension, grâce auquel le lecteur cherche à « explorer les sens dénivelés, cachés et emboités du texte » (*Ibid.*). Une telle valorisation de l'interprétation conduit ces théories à ne jamais définir finalement en quoi consiste la compréhension (2001, p. 8). Ainsi, d'après Tauveron, qu'il s'agisse de la psychologie cognitive ou des théories littéraires de la lecture, la compréhension est définie comme une activité minimale et fonctionnelle, définition qui contribue à propager l'idée fausse de sa prétendue facilité.

Or, C. Tauveron (*Ibid.*, p. 9) considère que tout lecteur, y compris le plus expert ne lit que pour comprendre. « Apprendre à lire ne peut [alors] être effectivement qu'apprendre à comprendre », mais à condition de considérer la compréhension comme la fin en soi de toute activité herméneutique, et non comme un simple moyen, qui serait facile d'accès. Fonder une didactique de la compréhension et de l'interprétation, cohérente de l'école primaire jusqu'au lycée, nécessite par conséquent, selon C. Tauveron, un renversement urgent de priorité : au lieu de poser l'interprétation comme une fin, celle-ci doit être considérée comme le seul moyen d'accéder à la compréhension. Ne pas réaliser un tel renversement, ce serait, selon Tauveron (*Ibid.*), condamner les élèves, quel que soit leur niveau scolaire, à ne jamais apprendre ni à comprendre, ni à interpréter.

En effet, on court le risque de laisser croire aux enseignant·e·s de l'école primaire qu'ils/elles peuvent faire apprendre à comprendre sans faire apprendre à interpréter ; au collège comme au lycée, on court le risque de rendre l'enseignement de l'interprétation toujours aussi injustifiable, en particulier aux yeux des élèves : pourquoi faudrait-il d'un seul coup se mettre à apprendre à interpréter dans la mesure où cette activité ne consisterait que dans un surplus de

sens destiné à couronner la compréhension ? Comme le fait remarquer Tauveron (*Ibid*., p. 12), à procéder ainsi par étapes, on demande en effet aux élèves, au sortir de l'école primaire, de réaliser un saut qualitatif que la plupart ne peuvent franchir, parce qu'on a construit chez eux, dès les « petites » classes, des représentations inopérantes et réductrices de l'activité herméneutique qui se sont enkystées à tel point qu'on les retrouve intactes au sortir du lycée, chez certains lecteurs en difficultés, en dépit d'un enseignement institutionnalisé de l'interprétation.

Tel est donc le projet défendu par C. Tauveron : faire de la compréhension la fin en soi de toute activité herméneutique contribue à montrer non seulement que ce type d'opération n'a aucunement la facilité qu'on lui prête, mais aussi que l'interprétation est un prérequis indispensable pour parvenir à actualiser le sens d'un texte. D'ailleurs, tient à préciser C. Tauveron (*Ibid*.), c'est la seule position scientifiquement tenable. Assimiler la compréhension, comme le font au contraire certains auteurs ou didacticiens, à une « lecture de concierge » (la chercheuse fait référence à Cioran) ou à une posture primaire « dominée par les modalités émotionnelle et identificatrice de type éthico-pratique » (référence de Tauveron à A. Petitjean), montre bien que les arguments généralement avancés pour minimiser le rôle de cette dernière relèvent bien plutôt de jugements de valeur que d'arguments fondés scientifiquement. Or, comme le défend C. Tauveron, de manière novatrice dans un contexte où l'interprétation savante des textes est toujours considérée comme la pratique de lecture la plus « noble » :

> Il n'y a pas moins d'interprétation dans une lecture affectivo-identitaire de jeune élève que dans une lecture « critique » de lettré, il n'y a pas moins de projections fantasmatiques dans une lecture « critique » de lettré que dans une lecture affectivo-identitaire de jeune élève (*Ibid*.).

1.1.2. La lecture littéraire : une « rencontre d'un lecteur singulier avec un texte singulier »

Ainsi, pour Tauveron (1999, p. 22), « il s'en suit clairement à [ses] yeux que si l'école se donne pour mission d'*apprendre à comprendre*, elle est tenue du même coup d'*apprendre à interpréter* ». Et la lecture littéraire, en tant que « compétence plurielle, ouverte à la variété des pratiques culturelles attestées » (2001, p. 5), est à même de fournir un cadre pour penser un enseignement-apprentissage articulant compréhension et interprétation dès l'école primaire.

Selon C. Tauveron en effet, formaliser un tel enseignement-apprentissage n'est possible qu'à condition d'envisager toute lecture comme « la rencontre d'un lecteur singulier avec un texte singulier » (2002, p. 23). Il s'agit donc en classe de permettre aux élèves de faire de telles rencontres, ce que permet la lecture littéraire dans la mesure où il existe plusieurs formes, toutes légitimes, de pratiques sociales de cette modalité de lecture, variables d'un lecteur à l'autre et, selon les circonstances, chez un même lecteur (1999, p. 23).

Faisant référence à *Si par une nuit d'hiver un voyageur* d'I. Calvino, C. Tauveron dresse ainsi la liste des formes que peut prendre une lecture dite « littéraire » :

> La **lecture banalement linéaire** (celle que Cioran appelle d'une manière quelque peu méprisante pour la profession, « la lecture de concierge »), la **lecture discontinue et fragmentaire**, la **lecture à rebours**, la **lecture d'avant la lecture** (par le biais du titre, de la quatrième de couverture ou de l'incipit), la **lecture stimulus** qui, à partir du prélèvement de quelques lignes, suffit à ouvrir l'imaginaire, la **lecture relecture** « cherchant à chaque fois entre les plis des phrases la preuve d'une découverte nouvelle », enfin et surtout **la lecture qui**, rencontrant « un petit grumeau de sens, **doit creuser autour pour voir si la pépite ne s'étend pas en filon** » et que l'on n'opposera en rien à la **lecture dégustation** telle que la pratique Hanta, le héros d'*Une trop bruyante solitude* (1999, p. 23, souligné par nous).

Apprendre à comprendre et à interpréter un texte, c'est donc apprendre à le lire littérairement, c'est-à-dire apprendre à jouer différents rôles, liés à la définition plurielle de la lecture littéraire :

> Le **rôle du questionneur** qui cherche, au-delà des mots, ce qu'en définitive on veut lui dire ; le **rôle du naïf** qui accepte de croire (pour un temps) à ce que l'on ne peut croire ; le **rôle du gourmand** qui « dévore » ce qu'il lit comme **celui du gourmet** qui prend le temps de la jouissance ; le **rôle du détective** qui reconstitue le puzzle, ou relie entre eux des indices pour en faire une pièce à conviction, ou encore suspend son jugement le temps d'en savoir plus ; le **rôle de l'arpenteur ou du géomètre** qui effectue des relevés méthodiques et précis ; le **rôle du vagabond** qui se perd dans les méandres du texte ; le **rôle du critique d'humeur** qui fustige ou s'enflamme ; le **rôle de l'érudit** (mais oui !) qui rapproche des œuvres en apparence éloignées ; le **rôle de l'historien** qui replace ce qu'il lit dans son contexte… (1999, p. 4, souligné par nous).

Selon C. Tauveron, il s'agit bien de faire en sorte qu'à l'école primaire les élèves s'approprient librement ces rôles en fonction du profit qu'ils y trouvent, de leur sensibilité et de leur histoire affective et culturelle propres, l'enseignement de la lecture littéraire ne consistant nullement à faire la promotion d'une lecture savante « convoquant un lecteur modèle introuvable » (2001, p. 19).

1.1.3. La compréhension : une opération herméneutique encadrée par deux types distincts d'interprétation

Quels que soient les rôles qu'il souhaite investir, la lecture littéraire de récits requiert toujours une coopération active du lecteur puisque le monde décrit par le récit est par nature incomplet : dans la lignée des travaux d'U. Eco, C. Tauveron (1999, p. 11) explique en effet que « le texte n'est pas lisible si le lecteur ne lui donne pas sa forme ultime, par exemple en imaginant consciemment ou inconsciemment, une multitude de détails qui ne lui sont pas fournis ». Si toute coopération est certes par nature inférentielle, ce n'est pas parce que le lecteur réalise des inférences qu'il met en œuvre une lecture dite « littéraire », précise cependant Tauveron (*Ibid.*, p. 12).

Une coopération ne devient proprement littéraire que lorsque le (jeune) lecteur accepte de jouer avec le texte en échafaudant plusieurs hypothèses interprétatives. Aussi toute lecture littéraire consiste-t-elle d'abord à pluraliser le sens du texte en ouvrant plusieurs pistes d'interprétation possibles, que Tauveron qualifie d'« interprétations de type 1 » (*Ibid.*, p. 20). Tel un détective et un arpenteur, il s'agira ensuite pour le lecteur de restreindre ces possibles en se tenant à une hypothèse de sens (celle qu'il jugera plus probable que les autres) et en collectant le plus d'indices pour la confirmer. Mais ce moment d'unification du sens ne peut avoir lieu que dans un second temps et relève d'une décision qui incombe au lecteur car :

> **Plusieurs INT1 peuvent se succéder ou encore momentanément ou définitivement cohabiter chez le même lecteur et donner lieu à des compréhensions différentes du même texte.** Dans toute situation de conflit d'interprétation, il est aussi possible d'abandonner certaines pistes partiellement empruntées au cours de la lecture comme autant de « bras morts ». En bref**, ce que nous appelons INT1 est une suite d'élections locales de sens là où il y a pluralité de choix et qui concourent à se forger une représentation (parmi d'autres) globale et cohérente de l'intrigue**. De ce point de vue, lire ce n'est pas « comprendre », mais « comprendre quelque chose », et comprendre quelque chose ce n'est pas, comme le disent les psychologues, dégager la macrostructure du texte mais une (des) macrostructure(s) (*Ibid*., souligné par nous).

Ainsi, pour C. Tauveron et son équipe, il convient certes de définir la compréhension comme une activité qui consiste en l'identification des mobiles et des buts des personnages principaux ainsi que leurs relations et, partant, en la « reconstitution d'*une* macrostructure sémantique » (2001, p. 10). Cependant, cette cohérence n'est jamais « le propre du texte mais une potentialité qui prend corps par et à travers la lecture (le lecteur) » (*Ibid*., p. 13). Aussi toute compréhension – jamais par conséquent ni littérale, ni automatique (*Ibid*., p. 9) – nécessite-t-elle un moment d'interprétation antérieur, permettant à celle-là d'advenir.

Par ailleurs, la compréhension est suivie généralement d'un second moment interprétatif qui, une fois l'intrigue reconfigurée sémantiquement, consiste à donner à cette dernière une portée symbolique ou métaphorique, soit une « interprétation de type 2 » : en effet, il ne s'agit jamais pour un lecteur de se demander uniquement ce que dit le texte, mais de se demander également ce que celui-ci lui dit précisément à lui, lecteur (1999, p. 21). Certains textes sollicitent ainsi plusieurs INT1 et plusieurs INT2[388]. Tauveron propose même parfois un troisième type d'interprétation, également postérieur au temps de la compréhension en tant que tel, qui conduit le lecteur à « opacifier la transparence du texte » en surinvestissant de sens

[388] Tauveron (1999, p. 21-22) illustre son argument à l'aide de l'album *Petit Lapin Rouge* de Rascal. La chercheuse montre que la dernière phrase prononcée par le Petit Chaperon Rouge à la fin de cet album (« Eh bien mangeons, mon lapin… j'ai une faim de loup ») peut recevoir plusieurs INT1 (l'expression innocente d'une faim réellement hyperbolique, un clin d'œil culturel ou une véritable intention de dévoration à venir), qui conduisent alors à plusieurs compréhensions de l'intrigue possible. De plus, en fonction de l'interprétation de type 1 retenue, la portée symbolique de l'histoire ne devient plus du tout la même : si l'on interprète la dernière phrase prononcée par le Petit Chaperon Rouge, comme un simple clin d'œil intertextuel (INT1), le lecteur optera certainement pour une INT2 qui voit dans cette intrigue la possibilité pour tout personnage d'échapper à son destin. En revanche, s'il y voit une ruse fomentée contre le lapin (INT1), la morale du récit (INT2) sera tout autre, surtout pour les lecteurs masculins : la morale de Perrault sera à considérer comme définitivement révolue car ce sont les jeunes garçons qui ont désormais tout à craindre des jeunes filles, prêtes à les dévorer !…

symboliques tel ou tel élément du texte ou en explorant des blancs du texte laissés ouverts. « Le costume emprunté par le lecteur [devient] ici celui de l'orpailleur qui ne cesse de gratter, passer au crible la matière du texte pour en extraire l'or en une quantité toujours plus grande[389] » (2001, p. 17). C. Tauveron précise qu'avec l'interprétation de type 3, on atteint la « forme valorisée (survalorisée ?) de la lecture littéraire » (*Ibid*., p. 16). Si l'interrogation de la chercheuse dans cette citation confirme sa volonté de ne pas hiérarchiser les différentes formes que peut prendre la lecture littéraire, nous verrons dans notre sous-partie à suivre que son modèle va la conduire néanmoins à une telle hiérarchisation.

Pour le moment, précisons pourquoi la distinction que C. Tauveron propose entre « interprétations de type 1 » et « interprétations de type 2 » nous semble heuristique pour définir à nouveaux frais la compréhension et l'interprétation, en évitant de faire de cette dernière une notion à l'empan théorique trop large, comme le propose la psychologie cognitive. En effet, en suivant la voie ouverte par la didacticienne, on peut distinguer un premier moment de l'activité herméneutique qui consisterait à actualiser le texte d'un point de vue sémantique (INT1 + compréhension) et un second moment, qui consisterait à l'actualiser d'un point de vue symbolique en appréciant le sens précédemment construit, voire en jouant soi-même avec celui-ci (INT2 + INT3). Une telle distinction présente selon nous un certain nombre d'intérêts épistémologiques et didactiques.

Tout d'abord, elle permet de faire de la compréhension et de l'interprétation deux processus intimement liés. Selon la proposition de Tauveron en effet, il n'est plus possible de comprendre sans interpréter puisque la compréhension tire son origine de la pluralisation sémantique qu'accomplit tout lecteur dans un premier temps et contient une part de « subjectivité » dans la mesure où elle résulte d'un choix accompli par le lecteur pour réduire cette pluralité de sens et construire la macrostructure du texte (qui reste donc une macrostructure possible parmi d'autres). La proposition de C. Tauveron nous semble d'autant plus opératoire que la chercheuse prend soin de préciser que le parcours INT1/ COMP/ INT2 « est évidemment récursif » (1999, p. 22), ce qui abolit toute relation de nature hiérarchisante ou simplement successive entre compréhension et interprétation.

Au contraire, selon Tauveron, le lien entre ces deux activités est d'ordre spiralaire, voire « transductif », dans la mesure où la chercheuse décrit la construction du sens du texte et son évaluation comme une suite de cristallisations successives au cours desquelles plusieurs séries d'indices finissent par entrer en résonance pour former un nouveau plan de référence, plus consistant que chaque série prise en elle-même et à même de leur donner toutes une forme de solidarité :

> Une fois les indices sélectionnés, c'est-à-dire soupçonnés d'avoir du sens, il convient de leur attribuer un ou plusieurs sens possibles (INT1). En réalité le sens qu'on leur attribue effectivement, si on ne se laisse pas aller à l'indécision, se reconstruit bien souvent a posteriori :

[389] Dans le cas de l'album *Petit Lapin Rouge* de Rascal, une INT3 consisterait par exemple à émettre l'hypothèse que le Petit Chaperon Rouge est en réalité le loup de Perrault qui vient prendre sa revanche. Précisons qu'il s'agit là de notre propre INT3…

> l'indice est moins un signe déjà présent qu'un signe qui se constitue après coup dans le mouvement herméneutique de l'interprétation (INT2), laquelle, en proposant un sens définitif [qui correspond à ce que j'ai appelé « compréhension »], hiérarchise les données et construit à rebours une structure textuelle plausible. En cela, l'indice préexiste moins à l'interprétation qu'il n'en est le produit. Le même lecteur peut ainsi procéder à plusieurs autres réorganisations du texte en s'appuyant sur une autre sélection de signes et/ou une autre lecture de ces signes et ainsi engendrer à chaque fois une histoire différente (*Ibid*.).

La distinction entre plusieurs formes d'interprétation permet également de préciser en quoi consiste l'actualisation du sens d'un texte. Celle-ci est certes d'ordre sémantique, comme le montrent avec précision les recherches en psychologie cognitive ; mais construire le sens d'un texte nécessite également de postuler un autre type d'actualisation à même de rendre compte comment le lecteur s'approprie subjectivement le sens du texte, ce que permet d'expliquer le postulat d'une « interprétation de type 2 » et d'une « interprétation de type 3 ».

Néanmoins, les définitions proposées par C. Tauveron de la compréhension et de l'interprétation ne sont pas sans poser quelques difficultés d'ordre terminologique. Le fait de maintenir le terme d'interprétation à la fois pour désigner les processus « antérieurs » à la compréhension et ceux qui y sont « postérieurs » n'est pas, selon nous, sans créer des risques d'ambigüité conceptuelle. Signalons également que C. Tauveron utilise le terme de compréhension suivant deux acceptions possibles : tantôt comme un processus concourant à l'actualisation sémantique du texte, tantôt comme le produit final auquel aboutit le lecteur (cf. citation *supra* et précision mise entre crochets par la chercheuse). Enfin, on peut se demander si les adjectifs de « symbolique » et de « métaphorique » sont les plus adéquats pour qualifier le type d'actualisation que réalise le lecteur quand il se prononce sur le sens du texte. En effet, construire le sens du texte d'un point de vue sémantique en le pluralisant et en unifiant cette pluralité fait nécessairement déjà appel à un plan symbolique.

Nous avons synthétisé ces difficultés sous forme de deux tableaux à propos desquels nous faisons les remarques suivantes. Tout d'abord, dans notre premier tableau, nous avons mis en exergue, par le recours à l'italique, les phénomènes de synonymie, à même d'entrainer de possibles confusions conceptuelles. Ensuite, les cases restées vides dans notre second tableau correspondent aux éléments définitoires retenus par Tauveron qui nécessitent selon nous d'être réaménagés, comme nous venons de l'expliquer. Enfin, sur la base d'une proposition que nous avons déjà faite dans notre chapitre VII, nous avons fait le choix, toujours dans ce second tableau, d'utiliser l'expression d'activité herméneutique pour désigner l'ensemble des *processus* mis en œuvre par un lecteur pour actualiser le sens d'un texte. Cette actualisation une fois réalisée en constitue le *produit*. Nous reprendrons ces tableaux dans la suite de ce chapitre, à la suite de notre étude du modèle didactique proposé par J.-L. Dufays.

Tableau 17 - Définition possible de la compréhension et de l'interprétation à partir des travaux de C. Tauveron (1999, 2001)

Formalisation des définitions de la compréhension et de l'interprétation proposées par C. Tauveron (1999, 2001)

	Interprétations de type 1	***Compréhension***	***Interprétations*** de type 2 et 3
Processus	Actualisation sémantique du sens du texte		Actualisation symbolique du sens du texte
Produit	***Compréhension*** – produit final		

Proposition de « réaménagement » provisoire des définitions de la compréhension et de l'interprétation proposées par C. Tauveron (1999, 2001)

	Activité herméneutique		
Processus	**Interprétation**	**Compréhension**	**....**
	Actualisation sémantique du sens du texte		Actualisation .... du sens du texte
Produit	Sens du texte actualisé sur plusieurs dimensions		

1.2. La « résistance »des textes : une notion qui contribue finalement à mythifier la lecture littéraire ?

Nous venons de montrer qu'il s'agit pour C. Tauveron de défendre un modèle de la lecture littéraire qui permette dès l'école primaire d'apprendre à comprendre et à interpréter tout type de texte, en valorisant différents types de postures de lecture, à l'image de la diversité des pratiques sociales attestées dans ce domaine (1999, p. 23). Pourtant, cette dernière semble ne pas réussir à éviter le piège d'une certaine forme de hiérarchisation dans la manière dont elle envisage finalement cette modalité de lecture. Selon C. Tauveron, il faut certes encourager le jeune lecteur à revêtir différents rôles, mais certains sont jugés plus productifs que d'autres ; de plus, « s'il est toujours possible de lire littérairement un texte non littéraire et inversement de lire « ordinairement » un texte littéraire » (*Ibid.*), il n'en demeure pas moins pour C. Tauveron, « qu'il vaut mieux lire littérairement un texte littéraire » ; aussi la chercheuse ne définit-elle la compréhension et l'interprétation qu'à partir des textes dits « littéraires ».

Nous allons ainsi mettre en évidence que, pour remporter le prix de l'interprétation, il est préférable selon Tauveron de savoir jouer *in fine* les détectives et les gourmets que les naïfs ou les vagabonds. Comme nous allons également le souligner, C. Tauveron semble plus attachée à défendre les droits du texte que la liberté du lecteur : si la didacticienne conçoit la lecture littéraire comme une activité de résolution de problèmes, ces problèmes ne sont pas d'abord ceux que pose l'interprète mais ceux qui émanent de la « résistance » des textes.

1.2.1. Quand il vaut mieux être gourmet que gourmand… pour mener une « véritable » lecture littéraire

C. Tauveron (1999, p. 34) déclare qu'il est à ses yeux décisif,

> Dès le premier contact avec le monde de l'écrit, quand les habitus de lecture ne sont pas encore figés, d'apprendre aux élèves que la littérature, en tant que produit artistique, est redevable d'un régime de lecture particulier, aux formes multiples, qu'on peut ou non adopter mais qui, si on l'adopte, est **source d'un plaisir d'une autre nature que le plaisir de la dévoration** : un plaisir paradoxal, à la fois paresseux (en ce qu'il exige la **lenteur de la dégustation**) **et actif (en ce qu'il exige un effort de collaboration) qui est celui du gourmet** (Souligné par nous).

Et C. Tauveron d'ajouter aussitôt que le lecteur peut certes se laisser aller parfois à la gourmandise mais que « le *plaisir du gourmet a ceci de particulier et de supérieur* qu'il est jouissance immédiate en même temps que jouissance du pourquoi et du comment de la jouissance » (*Ibid.*, souligné par nous). Ces propos de C. Tauveron ne constituent pas selon nous un simple clin d'œil au lecteur averti à la distinction opérée par Barthes entre « texte de plaisir » et « texte de jouissance » mais mettent en évidence que, pour la didacticienne, il convient finalement de distinguer la « lecture naïve » et la « lecture critique » dans la mesure où ces deux modalités n'auraient pas la même valeur. En effet, la compréhension et l'interprétation d'un texte littéraire nécessitent avant tout, selon C. Tauveron, d'évaluer la finesse et l'originalité des moyens littéraires mis en œuvre par l'auteur (1999, p. 12) car

> Nombre d'œuvres littéraires (les romans policiers, par exemple) présentent une stratégie narrative astucieuse qui génère un Lecteur Modèle naïf prompt à tomber dans les pièges du narrateur […] mais en général elles prévoient aussi **un Lecteur Modèle critique capable d'apprécier à une seconde lecture la stratégie narrative qui a configuré le lecteur naïf de premier degré** (*Ibid.*, p. 13, souligné par nous).

Dans la lignée des travaux d'U. Eco, auxquels la citation que nous venons de mettre en exergue fait directement référence, C. Tauveron conçoit la lecture littéraire avant tout comme un jeu de stratégies (2002, p. 23). Et, comme dans tout jeu de stratégies, la lecture littéraire implique donc deux partenaires, le lecteur et le texte, « qui n'existent pas l'un sans l'autre » (*Ibid.*). Mais, si le lecteur peut soumettre au texte « des propositions d'orientation auxquelles le texte doit réagir » (*Ibid.*), comme c'est le cas avec l'interprétation de type 2 ou 3, comme nous venons de le voir, cela n'empêche pas le texte de rester *in fine* maitre du jeu : selon C. Tauveron en effet, c'est toujours le texte qui a l'initiative des coups avec lesquels le lecteur doit nécessairement composer.

Apprendre à comprendre et à interpréter, autrement dit apprendre à lire littérairement un texte, consiste par conséquent à apprendre très tôt (dès l'école maternelle) que la plupart des textes littéraires recourent délibérément à des « stratégies de perte » (le non-dit, le suggéré, l'ironie, la construction concertée de fausses pistes, etc.), ou, sous couvert du dit, peut vouloir dire métaphoriquement ou allégoriquement autre chose (Tauveron, 2014, p. 12). C'est pourquoi il est primordial selon C. Tauveron de « donner aux enfants une culture de ces "coups" narratifs,

comme il est important d'avoir une culture des "coups" si l'on veut devenir un bon joueur d'échec, ce qui suppose que l'on choisisse dès l'entrée dans l'écrit des textes qui exhibent quelques-uns de ces "coups" et singulièrement posent la question de la vérité ou de fiabilité de ce qui est dit et écrit » (*Ibid*.).

Il ne s'agit donc pas pour C. Tauveron de définir la lecture littéraire, à partir de l'*intentio lectoris*, comme une affaire de regard ou de type d'attention accordée au texte (cf. notre chapitre VIII). La didacticienne envisage cette modalité de lecture d'abord à partir de l'*intentio operis*, mais, ce faisant, non pas à partir de n'importe quelle *intentio operis*. Selon la chercheuse, il existe des textes « collaborationnistes » (1999, p. 18), autrement des textes « lisibles » et « faciles », « qui ne posent pas de problèmes de compréhension majeurs » (*Ibid*., p. 17). Ces derniers ne nécessitent donc aucunement d'être lus littérairement. En revanche, il existe des textes « résistants » dont l'opacité et le double sens (2002, p. 24) répondent véritablement « à la définition de la littérature » (1999, *Ibid*.). Et, seuls ces derniers, dans la mesure où ils ont du jeu et le sens du jeu (2002, p. 23), garantissent le plaisir de la lecture, « étant entendu que « la lecture ne devient un plaisir […] que si *le texte offre une chance de mettre nos aptitudes à l'épreuve* » (1999, *Ibid*., souligné par nous).

1.2.2. Des limites didactiques et épistémologiques de la notion de « résistance » pour définir la compréhension, l'interprétation et la lecture littéraire

Comme nous venons de le montrer, la lecture littéraire peut se concevoir comme un jeu entre deux partenaires, le lecteur et le texte, mais ce dernier ne saurait se réduire, selon C. Tauveron, à un terrain de jeu où tous les coups seraient permis (2002, p. 26). Bien au contraire,

> Il convient de rappeler que la liberté des lecteurs commence seulement où s'arrête celle du texte. Lire de la littérature, ce n'est pas produire de la parole à propos d'un texte, sans contrôle et sans rétroaction, ce n'est pas monologuer ni se saisir du texte pour manifester un investissement subjectif débridé, en d'autres termes accaparer son espace (Eco dirait « utiliser » le texte). Lire de la littérature, c'est produire du sens (et non seulement le recueillir) en collaboration avec le texte, c'est-à-dire dialoguer avec lui, en tenant compte de ce qu'il est (*Ibid*., p. 27).

Cette citation rappelle encore une fois combien le modèle de la lecture littéraire de C. Tauveron est fortement influencé par les propositions d'U. Eco. Selon la didacticienne, les droits du lecteur, si on peut encore les appeler « droits », consistent en grande partie à se soumettre à ceux du texte. « La lecture de la littérature [étant] une école de la rigueur », celle-ci se définit avant tout comme une activité de coopération « contenue et régulée » (*Ibid*.), qui nécessite de la part du lecteur de mener « un double travail d'expansion et de filtrage » en fonction de la nature même de la résistance du texte lu (1999, p. 18).

1.2.2.1. Textes « réticents » et textes « proliférants »

Selon C. Tauveron, tous les textes ne présentent pas le même « degré » de résistance. Sur la base des travaux de D. Maingueneau[390], la chercheuse propose en effet de distinguer les textes résistants en fonction de leur « réticence » ou de leur « prolifération ». Les textes « réticents » créent délibérément des énigmes afin d'empêcher toute saisie immédiate de leur sens. Parmi ces textes réticents, certains conduisent délibérément le lecteur vers une compréhension erronée, en adoptant un point de vue difficile à circonscrire avec précision, en pratiquant la rétention d'informations ou en disséminant à la surface du texte des indices ambigus. Leur intention première est donc de leurrer le lecteur en l'entrainant sur une fausse piste, ce qui obligera celui-ci à mener une relecture distanciée afin de déterminer comment le texte s'est joué de lui. D'autres textes réticents visent, de leur côté, à empêcher toute compréhension immédiate. C. Tauveron (1999, p. 19) liste un certain nombre de procédés narratifs à même de perturber cette compréhension immédiate : perturbation de l'ordre chronologique, enchâssement de plusieurs récits, présence d'ellipses, ambigüité des reprises anaphoriques, références intertextuelles plus ou moins implicites, éloignement des canons du genre, etc. Ainsi, qu'il s'agisse d'entrainer le lecteur sur des pistes périlleuses ou erronées, les textes réticents se caractérisent tous par leur volonté d'explorer des techniques d'écriture littéraire, précise C. Tauveron (*Ibid*., p. 20). Dans ces conditions, comprendre de tels textes consiste essentiellement pour le lecteur à identifier les techniques savamment orchestrées ainsi qu'à en apprécier la pertinence.

La « prolifération », quant à elle, tient au fait que tout peut être signifiant dans le texte, tout peut faire l'objet d'une hypothèse, une fois plusieurs indices convergents rassemblés (2002, p. 25). Est « proliférant » par conséquent toute texte qui se déploie de manière plurielle, dans la mesure où ses non-dits, ses ambigüités ou ses contradictions sont susceptibles d'une lecture polysémique. Cette lecture polysémique concerne aussi bien l'intrigue et ses personnages que les enjeux symboliques ou moraux de l'ensemble, précise Tauveron (*Ibid*.). Aussi tout texte « proliférant » appelle-t-il l'interprétation ; mais qu'il s'agisse de se livrer à une interprétation de type 1 ou à une interprétation de type 2, le travail de pluralisation opéré par le lecteur se fait sous la houlette des droits du texte : ce dernier doit veiller en effet « à faire la part du juste et du faux et de ne pas mettre *in fine* sur le même plan le juste et le faux, au prétexte que le texte littéraire est un texte ouvert (il ne l'est que jusqu'à un certain point) » (*Ibid*., p. 32).

[390] Maingueneau, D. (1990). *Pragmatique pour le discours littéraire*. France : Dunod.

1.2.2.2. Le modèle de la lecture littéraire proposé par C. Tauveron : une reconduction de fait d'une hiérarchie des pratiques de lecture ?

C. Tauveron déclare que la distinction opérée entre textes « collaborationnistes » et textes « résistants » ne procède d'aucune représentation hiérarchique du champ littéraire. L'objectif d'une telle catégorisation est uniquement d'ordre didactique ; il s'agit en effet de proposer un outil à destination des enseignant·e·s afin d'aider ces derniers à sélectionner les textes qu'ils/elles peuvent proposer aux élèves pour leur faire travailler telle ou telle compétence requise par la lecture littéraire (1999, p. 23). Mais affirmer par ailleurs, comme le fait C. Tauveron que les élèves ne peuvent être initiés à la lecture littéraire qu'à partir de textes résistants (*Ibid*., p. 9), n'est-ce pas de fait continuer à « poser la question de la valeur "littéraire" des textes », question que la chercheuse déclare pourtant vouloir évacuer tant celle-ci « a pollué et pollue encore le débat dans le secondaire » (*Ibid*., p. 22) ? Du moins, postuler que des textes dits « résistants » nécessitent, en raison de leur volonté de piéger le lecteur, une « forme particulière de lecture » attentive aux stratégies formelles mises en œuvre par l'auteur – forme qu'il s'agit de « repérer parmi d'autres formes de lecture » (*Ibid*., p. 13) –, conduit selon nous à reconduire (involontairement) une forme de hiérarchisation au sein des pratiques lectorales, qui n'est pas sans poser des limites d'ordre didactique ou épistémologique.

- ✓ ***Des limites didactiques de la notion de « résistance »***

D'un point de vue didactique, A. Leclaire-Halté (2006) se questionne justement sur la pertinence de ce critère de résistance qui devrait présider, comme l'a formalisé C. Tauveron, au choix des albums à proposer en priorité aux élèves de l'école primaire pour les aider à développer leurs compétences en matière de lecture littéraire. Dans son article, A. Leclaire-Halté s'intéresse à la réception par une dizaine d'élèves de cycle 3 de l'album *Histoire à quatre voix* d'A. Browne[391], ouvrage qui correspond, selon la chercheuse, au type d'albums « résistants » dont les listes d'œuvres accompagnant les programmes de 2002 ont fait la promotion dans la lignée des travaux de C. Tauveron (*Ibid*., paragr. 49). Les réactions des élèves observés (retenus pourtant, dans le cadre de l'étude, en fonction de leur maitrise solide de compétences en matière de compréhension-interprétation) montrent qu'ils peinent à comprendre comme à interpréter cet album complexe (*Ibid*., paragr. 55). Non seulement ils ne parviennent pas à saisir la cohérence de l'histoire (notamment à identifier les personnages et ce qu'ils font) en raison de la pluralité des voix narratives, mais ils rencontrent d'autant plus de difficultés à construire cette cohérence qu'ils sont perturbés par la présence d'illustrations dont ils ne voient pas le lien avec l'intrigue. Les illustrations de cet album se caractérisent en effet par une atmosphère fantastique et un foisonnement de détails hétéroclites, sans rapport direct avec le contenu de la fabula.

[391] Browne, A. (1988). *Histoire à quatre voix*. France : École des Loisirs.

Ce qui interroge le plus A. Leclaire-Halté (*Ibid*.) en réalité, c'est l'absence de quelconque manifestation subjective des élèves vis-à-vis de l'album. Habitués visiblement à une lecture distanciée et esthétique, multipliant à l'envi les remarques formelles, ces derniers ne manifestent guère de signes d'un quelconque investissement affectif et éthique. Une telle neutralité émotionnelle face à l'album est surprenante, fait remarquer la chercheuse, dans la mesure où il semble difficile de rester insensible dans ce texte aux relations qui se tissent entre les deux jeunes personnages, ou à la situation sociale que vivent le personnage masculin et sa fille. Il y a donc lieu, selon A. Leclaire-Halté (*Ibid*., paragr. 56-57), de se demander quel intérêt peut revêtir le choix de tels ouvrages sophistiqués qui privilégient une « approche esthétique » : certes, ils « sont bien tentants pour le lecteur adulte qu'est l'enseignant » mais ils n'aident pas vraiment les jeunes élèves à se construire comme des sujets lecteurs. Comme le précise la chercheuse (*Ibid*., paragr. 60), il ne s'agit pas d'affirmer que les textes privilégiant une lecture esthétique sont à éviter. Mais, si on vise véritablement, via l'enseignement de la lecture littéraire, la rencontre d'un lecteur singulier avec un texte singulier, à même d'entrainer l'adhésion ou le rejet du lecteur par rapport au faire, au dire, à l'être des personnages et de susciter des débats sur les valeurs (cf. les propositions de C. Tauveron), « des textes génériquement plus "canoniques" ou relevant de la production éditoriale moyenne voire élargie » sembleraient davantage appropriés, conclut A. Leclaire-Halté (*Ibid*.).

- ✓ ***Des limites épistémologiques de la notion de « résistance »***

Revenant sur son modèle lors de sa « Contribution aux travaux des groupes d'élaboration des projets de programmes cycles 2, 3 et 4 », la didacticienne note que son concept de « textes résistants » n'a pas été bien compris (2014, p. 9). Cette notion n'est nullement synonyme de « textes herméneutiques », précise la chercheuse, mais sert simplement à désigner des « textes posant un ou plusieurs problèmes de compréhension clairement identifiés » (*Ibid*.). Si la précision apportée par C. Tauveron a le mérite de « dégonfler » toute prétention de faire de l'opacité esthétique la fin en soi de toute activité d'écriture ou de lecture (comme l'ont postulé Iser ou Jauss), nous pensons que la notion de « résistance » reste un biais épistémologique pour définir cette modalité de lecture.

En effet, pourquoi seuls les textes « littéraires » seraient-ils dits « résistants » ? Ou, pour le dire autrement, pourquoi seuls les textes « résistants » appelleraient-ils une lecture « littéraire » ? Dériver une modalité de lecture de caractéristiques que le texte possèderait en lui-même conduit, selon nous, à maintenir une distinction de nature hiérarchisante entre textes dits « ordinaires » et textes dits « littéraires » : cette distinction conduit en effet à faire de l'actualisation des premiers une activité synonyme de facilité et de saisie immédiate d'un sens unique et de l'actualisation des seconds une activité, bien plus « noble », en ce qu'elle serait la seule à s'intéresser aux jeux esthétiques avec la forme ou à la polysémie du message. Définir la « lecture littéraire » à partir de la résistance des textes, à laquelle cette modalité de lecture conviendrait en tout premier lieu, empêche par ailleurs de penser la complémentarité des

processus herméneutiques que sont la compréhension et l'interprétation, quelle que soit la « nature » du texte lu. En effet, si seuls les textes résistants nécessitent la mise en œuvre de processus de compréhension et d'interprétation, afin d'en actualiser le sens, comme semble le sous-entendre le modèle de la lecture littéraire proposée par C. Tauveron, qu'en est-il alors de l'actualisation des textes dits « ordinaires » ? Quels processus, autres que la compréhension ou l'interprétation, ces textes dits « ordinaires » seraient-ils censés activer chez le lecteur ?

Ainsi, même si le projet de C. Tauveron nous semble radicalement novateur et heuristique dans sa manière de solidariser la compréhension et l'interprétation (l'une est présentée comme indispensable à l'autre et réciproquement), celui-ci traduit un regard pour le moins réducteur vis-à-vis des pratiques ordinaires de la lecture dans la mesure où cette solidarisation n'est envisagée qu'à partir des textes dits « littéraires » et de la prétendue résistance de leur écriture comme de leur message.

1.2.3. « Plus on est de joueurs, plus on rit » [392]

Faire de la lecture littéraire une modalité de lecture spécifique aux textes dits « résistants », et ce faisant, une modalité de lecture basée sur une sensibilité critique aux seuls effets esthétiques, n'est pas sans conduire le modèle proposé par C. Tauveron vers un certain nombre d'apories, du moins de questionnements, comme nous l'avons montré précédemment. Une telle vision didactique de la lecture littéraire n'est néanmoins pas surprenante dans la mesure où elle est adossée à des modèles théoriques de la réception qui envisagent l'activité du lecteur du point de vue de ce qu'il est censé faire, et non pas du point de vue de ce qu'il fait réellement.

Le plaisir de la lecture ne saurait certes pas, comme le présuppose pourtant Tauveron à la suite d'U. Eco, se définir uniquement comme un plaisir distancié et rétrospectif, un plaisir « modèle ». Mais, dans la mesure où elle défend également l'idée que « le plaisir de la lecture est avant tout un plaisir *partageable* qui ne peut être partagé que dans le cadre d'une *intersubjectivité* de nature culturelle » (1999, p. 25), il nous semble que C. Tauveron met en avant une dimension décisive que la didactique de la littérature n'a eu de cesse de défendre depuis lors.

En effet, il ne saurait y avoir d'enseignement de la compréhension et de l'interprétation sans la construction en classe d'une « communauté interprétative » qui permette « d'ouvrir dans la classe un espace de négociation de sens » (2002, p. 26). Pour C. Tauveron, comme pour l'ensemble des théories littéraires de la lecture, une hypothèse interprétative n'a effectivement d'intérêt que confrontée à celle des autres car « c'est dans la confrontation aux autres que se pense, s'affine, se corrige ou se réoriente la lecture de chacun, que se libèrent les potentialités du texte » (*Ibid.*). N'oublions pas que pour les théories de la réception, même les plus contemporaines, comme pour la didactique de la littérature, l'expérience littéraire est pensée

[392] C. Tauveron (2002, p. 26).

avant comme une relation dialogique, et ce, à double titre : dialogue intime, d'un côté, entre le lecteur et le texte ; dialogue public, de l'autre, entre lecteurs à propos de leur(s) lecture(s) singulière(s).

De cette vision doublement dialogique de l'expérience littéraire C. Tauveron tire plusieurs conséquences didactiques et pédagogiques que nous allons à présent examiner. Selon nous, ces pistes contribuent à faire de la classe une communauté où chaque élève exprime sa liberté interprétative tout en négociant avec ses pairs un sens partageable à même d'enrichir la culture commune/ les cultures singulières de chacun·e. Précisons que certaines des propositions de C. Tauveron que nous allons évoquer ici convergent avec celles que le paradigme de la problématisation a lui-même échafaudées comme conditions d'un tel apprentissage (cf. notre chapitre IV).

1.2.3.1. Multiplier les modes de découverte et d'interrogation des textes

Si chaque rencontre avec un texte est toujours singulière, c'est parce que chaque texte est singulier : c'est pourquoi, selon C. Tauveron, il ne saurait être question d'organiser en classe cette rencontre en recourant toujours aux mêmes modalités pédagogiques. Aussi chaque œuvre doit-elle être abordée « avec un dispositif didactique propre, à construire en fonction des problèmes de lecture qu'[elle] pose et par conséquent non fixable a priori » (1999, p. 31). Il appartient donc à l'enseignant·e d'opérer des choix stratégiques, non seulement au niveau des textes qu'il propose aux élèves, mais également au niveau de leurs modalités de découverte.

Rien ne l'oblige par conséquent, comme le veut la tradition scolaire, de lire le texte dans son intégralité, si celui-ci est bref, ou de lire au contraire par épisodes en fonction de son découpage éditorial, s'il dépasse une certaine longueur. La lecture *in extenso* ou le dévoilement progressif n'ont de raison d'être qu'en fonction du type de rencontre que l'on choisit d'organiser entre le texte et les élèves (2002, p. 35-36). De même, au cours de la lecture d'un album, la découverte des illustrations ne saurait se plier à une monstration ritualisée, toutes les deux pages, à partir desquelles les élèves devraient impérativement se plier à des activités d'anticipation du sens. Encore une fois, le recours aux illustrations (toutes/quelques-unes ; avant/pendant/après la lecture) ne peut relever que d'un choix fédéré par le type de savoir(s) que l'on vise pour les élèves et le texte retenu en conséquence (*Ibid.*).

1.2.3.2. Penser la lecture comme une activité par nature « intertextuelle »

Selon C. Tauveron, comme l'avait déjà mis en évidence U. Eco, plus le lecteur connait de scénarios intertextuels, plus il sera en mesure d'élaborer des inférences extratextuelles pertinentes. Aussi n'est-il pas possible selon la chercheuse d'envisager quelconque enseignement de la lecture littéraire qui ne serait adossé à des « réseaux » à même d'enrichir la culture des élèves (1999, p. 26) : en effet, plus ces derniers disposeront de connaissances sur les genres, les personnages, les enjeux littéraires et philosophiques, plus ils pourront actualiser

le sens du texte, à la fois en le pluralisant (interprétations de type 1) et en le réduisant à un sens à même de le faire tenir comme un tout (compréhension). C'est pourquoi la lecture en réseaux ne saurait se limiter à la seule fréquentation de groupements thématiques, mais en tant qu'« éducation d'un comportement (mettre en relation) et constitution d'une culture (alimentation de la mise en relation) », elle n'a d'intérêt que si « [elle] permet d'anticiper sur les problèmes de lecture à venir en favorisant toutes les formes de reconnaissance et de mettre à jour ou de résoudre des problèmes de lecture qui se posent dans l'immédiat » (*Ibid.*).

C. Tauveron (*Ibid.*, p. 26-30) propose ainsi sept modalités d'organisation des lectures en réseaux que nous synthétisons de la manière suivante :

Tableau 18 - « Lectures en réseaux » et savoirs à l'école primaire en matière de littérature d'après C. Tauveron (1999, 2001)

Type de réseau	Principales finalités
Réseau intertextuel	. Faire comprendre que tout texte est un palimpseste . Susciter le plaisir de la reconnaissance complice en évitant toute érudition . Assurer une connaissance minimale des textes sources qui sont réécrits, connaissance sans laquelle il n'est guère possible d'apprécier le jeu intertextuel déployé par le texte . Faire découvrir les éléments des mythes fondateurs qui nourrissent encore aujourd'hui la littérature de jeunesse
Réseau intratextuel	. Faire découvrir l'univers culturel, fantasmatique, symbolique et langagier d'un auteur
Réseau architextuel (ou générique)	. Faire découvrir plusieurs textes appartenant au même genre mais présentant chacun des particularités de telle sorte que puissent être dégagées des constantes et des variantes . Faire découvrir des scènes de genres
Réseau transgénérique	Étudier un élément constitutif du récit (le dialogue, le mode de construction du personnage) en fonction de son inscription dans un genre
Réseau hypertextuel	Faire découvrir différents types de réécriture d'un texte source : adaptations, transpositions détournements, etc.
Réseau centré sur un personnage	Faire découvrir, à partir de récits anciens et contemporains, par-delà les variations de surface, la permanence des caractéristiques physiques et morales, des rôles thématiques et des valeurs des personnages-types
Réseau thématique ou symbolique (problématisé)	Faire découvrir des thèmes dont la symbolique pose des problèmes d'interprétation (thème du mur par ex.)

Le contenu de notre tableau, que nous avons élaboré à partir des propositions de C. Tauveron, confirme les propos de M.-F. Bishop (2019) : la chercheuse, en définissant un certain nombre de « savoirs » littéraires propres à l'école primaire, a contribué de manière décisive à fonder une véritable didactique de la lecture littéraire pour ce niveau scolaire (cf. notre chapitre II). Même si nous ne partageons pas complètement la manière dont C. Tauveron définit la lecture littéraire, comme nous l'avons expliqué plus haut, nous voyons dans les éléments que nous venons de recenser, un point d'ancrage incontournable pour cartographier un ensemble homogène de savoirs à l'école primaire, à même d'assurer un enseignement efficient de la

compréhension et de l'interprétation des textes dits « littéraires », comme nous le mettrons en évidence à la fin de cette troisième grande partie de notre thèse.

1.2.3.3. Mettre l'oral et l'écrit en interaction

- ✓ ***Les écrits de travail***

Déclarant s'inspirer des « écrits de travail » auxquels recourt la didactique des sciences pour soutenir le travail de problématisation des élèves (Tauveron, 1999, p. 33) ou « des écrits et des oraux réflexifs », tels que les formalisent D. Bucheton et J.-C. Chabanne[393] (Tauveron, 2005, p. 76), C. Tauveron fait des traces écrites produites par les élèves au cours de la lecture de l'œuvre, un support décisif à l'enseignement de la compréhension et de l'interprétation comme à son apprentissage. Du côté des élèves, il s'agit de les aider à la fois à fixer leur réception effective et singulière, à garder mémoire des échanges collectifs et à mesurer l'évolution des différentes hypothèses interprétatives proposées. Du côté de l'enseignant.e, il s'agit, loin de tout regard normatif, d'assurer une régulation didactique et pédagogique de ces échanges et de ces hypothèses tout en prenant des repères sur les différents rôles de lecteur que les élèves s'autorisent à investir (*Ibid.*). Ces écrits de travail peuvent prendre différentes formes : journal de bord de lecture dans le cas d'une lecture longue, reformulation, interprétation d'un passage polysémique sélectionné par l'enseignant·e, argumentaire sur les interprétations collectées, réponse à un questionnaire déstabilisateur, remplissage d'un blanc du texte, rédaction d'une suite immédiate, etc. (*Ibid.*, p. 77).

Notre lecture des différents articles et ouvrages de C. Tauveron nous a amenée à formaliser les fonctions que peuvent remplir les écrits de travail de la manière suivante :

[393] Chabanne, J.-C. et Bucheton, D. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs.* France : PUF.

Tableau 19- Fonctions des « écrits de travail » pour apprendre à comprendre-interpréter individuellement et collectivement le sens d'un texte d'après C. Tauveron (2005)

Pour l'élève	**Fonction de réassurance**	. S'autoriser à exprimer sa réception singulière, ses émotions affectives et esthétiques ; affirmer sa liberté de lecteur
	Fonction d'explicitation et de clarification *pour soi* (fonction d'auto-évaluation)	. S'autoriser à prendre le risque de sa lecture (oser dire ce qu'on a compris et ce qu'on n'a pas compris) . S'autoriser à avouer ne pas comprendre ; l'aveu partagé – d'autres élèves, même les plus compétents, écrivent à leur tour qu'ils ne comprennent pas – voit son impact négatif neutralisé (pas de sanction par les pairs et de l'enseignant·e de la mécompréhension) . Autoévaluer ses positionnements (confirmation – nuance – rupture avec ses hypothèses/ celles des autres)
	Fonction de mémorisation	. Observer et conserver son parcours personnel de lecteur (à court terme/ à plus long terme)
Pour la communauté lectorale	**Fonction d'explication *pour les autres***	. Assurer le partage des interprétations . Lancer et nourrir les débats interprétatifs . Permettre la confrontation des lectures individuelles ainsi que leur reformulation
	Fonction de mémorisation	. Garder trace des débats interprétatifs et du cheminement collectif dans la construction du sens
Pour l'enseignant·e	**Fonction d'évaluation-régulation (*à court terme*)**	. Prendre des repères sur les positionnements singuliers des élèves et les incompréhensions dans ce texte-ci . Organiser les échanges à partir des hypothèses de lecture proposées par les élèves
	Fonction d'évaluation-régulation (*à moyen et long terme*)	. Observer des glissements de positionnement, des modifications du rapport au livre ou des comportements de lecture

Comme nous le verrons dans notre chapitre XI, notre proposition de séquence didactique fait appel à de nombreux écrits de travail, dans le droit fil des propositions émanant des recherches menées dans le domaine de l'apprentissage par problématisation ainsi que des recherches menées par C. Tauveron.

✓ ***Les débats « interprétatifs »***

Comme le fait remarquer C. Tauveron, aucun élève ne saurait seul « remplir tous les blancs, prêter attention aux données du texte et mobiliser en même temps sa culture livresque pour jeter des ponts, poser des questions au texte, leur trouver des réponses, imaginer plusieurs hypothèses interprétatives et apporter pour chacune des preuves de validité » (2002, p. 26). Aussi est-ce le rôle de la communauté interprétative formée par la classe que de fournir à chacun « le complément qui lui manque » (*Ibid.*). Les échanges collectifs sont donc indispensables dans la mesure où ils nourrissent l'investissement singulier de chaque élève. De plus, comme l'a également mis en évidence le paradigme de la problématisation de son côté (cf. notre chapitre IV), ils sont des révélateurs possibles des processus d'apprentissage en cours (Tauveron, 2005, p. 77).

Néanmoins, selon C. Tauveron – de la même manière que le déclare C. Orange (2012) – il y a débat et débat. En invitant à ouvrir massivement les « débats interprétatifs » dans les classes, les programmes scolaires peuvent laisser penser que, d'une part, débattre est toujours pertinent, et que, d'autre part, tout débat qui porte sur un texte littéraire est de fait « interprétatif », ce qui est loin d'être le cas, explique C. Tauveron (2002, p. 32).

Tout d'abord, un débat n'a de pertinence, selon la chercheuse, que s'il est mené avec rigueur par l'enseignant·e, en référence aux données du texte (2014, p. 15). Il convient ensuite de distinguer les débats en fonction des problèmes que les textes posent au regard de leur « degré » de résistance. Comme nous l'avons vu, un texte « réticent » pose essentiellement des problèmes de compréhension qui consistent pour le lecteur à identifier quand et comment il s'est fait piéger. L'identification de ce « quand » et ce « comment » peut bien-sûr faire l'objet d'un débat en classe au cours duquel peuvent « s'opposer des mécompréhensions et des compréhensions justes » (*Ibid*.). Néanmoins, ce débat doit se clore sur une certitude car les zones du texte qui ont conduit le lecteur à errer sur de fausses pistes n'existent qu'en nombre fini et sont précisément délimitables. Un tel débat est donc « délibératif » et appelle une réponse unique, contrainte par le texte. À l'inverse, la prolifération d'un texte laisse ouvertes un certain nombre de pistes pour actualiser son sens ; le propre d'un débat « interprétatif » est de discuter des hypothèses possibles tout en évaluant leur pertinence (*Ibid*.). Ainsi, si conclusion il peut y avoir à un tel débat, cette dernière consistera en un accord de la classe sur les hypothèses les plus probables. Mais, dans tous les cas, précise C. Tauveron, l'enseignant·e ne doit donc jamais hésiter à « ramener en douceur les élèves, partis en lévitation, sur la surface granuleuse du texte [afin de] garantir simultanément les droits du texte et les droits des lecteurs empiriques, tout en sachant que les seconds sont limités par les premiers » (2004, p. 257).

La manière dont C. Tauveron caractérise les débats (qu'ils soient « délibératifs » ou « interprétatifs » d'ailleurs) est donc fortement liée à sa modélisation de la « lecture littéraire », comme une lecture par nature critique, où il s'agit pour le lecteur de mettre à distance sa lecture et de l'évaluer à partir des problèmes et des droits du texte. Or, comme le précise A. Dias-Chiaruttini (2007, p. 153), les débats qui portent sur les textes littéraires ne sauraient se définir d'abord en termes d'*intentio operis* : selon cette chercheuse en effet, davantage soucieuse des droits du lecteur empirique que des devoirs du lecteur modèle, ce n'est pas le texte qui devrait induire un débat de type interprétatif ou délibératif selon qu'il est réticent ou proliférant mais « la situation de classe, les questions qui émergent, les lectures précédentes, les encyclopédies personnelles et collectives qui guideront les lectures et des réceptions différentes », soit le projet de lecture de la classe et de chaque élève plutôt que le texte lui-même (*Ibid*.).

A. Dias-Chiaruttini (2015, p. 217) précise d'ailleurs, sur la base de son analyse doctorale de nombreux débats interprétatifs observés en cycle 3, que ceux-ci sont envisagés de la sorte par les enseignant·e·s :

> Les objectifs que les enseignants rencontrés sont ailleurs : favoriser la prise de parole, l'émotion, l'imagination, la singularisation des réactions au texte, parler de sa et de ses lectures, convoquer et former aux valeurs que l'école préconise.

Da façon convergente avec A. Dias-Chiaruttini, H. Crocé-Spinelli (2008, p. 11) conclut sa propre analyse des débats interprétatifs qu'elle a ou observer elle aussi dans plusieurs classes de cycle 3, en affirmant que c'est avant tout « le *partage des réactions subjectives* », qui « a favorisé l'investissement de l'étendue de l'aire interprétative par les élèves ainsi que la mobilisation et l'interaction de compétences complexes par les lecteurs dans le processus de lecture » (Souligné par nous).

On le voit, la manière dont les didacticien·ne·s de la littérature comme les enseignant·e·s envisagent les finalités et la conduite des débats dits « interprétatifs » dépend de leur modèle de la lecture littéraire et de la façon dont ce dernier formalise l'articulation des droits du sujet lecteur et de ceux du texte. Notre constat pourrait s'appliquer à toute didactique. Ainsi, dans notre chapitre IV, nous avons mis en évidence que les didacticien·ne·s des sciences de la vie et de la terre qui travaillent à partir du paradigme de la problématisation n'envisagent pas les débats scientifiques de la même manière que ne le font les approches dites « par compétences » ou la démarche d'investigation. Nous aborderons dans notre chapitre XI la manière dont nous envisageons les enjeux et la conduite d'un débat interprétatif à même d'aider les élèves à mener une « lecture littéraire problématisante » et à construire des savoirs en termes de compréhension et d'interprétation.

1.2.4. De la réhabilitation de la dimension participative de la lecture

Dans sa *Contribution* à l'élaboration des programmes scolaires de 2015 pour l'école primaire, C. Tauveron rappelle que l'enseignement de la lecture littéraire a, selon elle, pour finalité première de permettre aux élèves de s'investir « cognitivement, affectivement et culturellement » dans l'acte de lecture (2014, p. 4). Comme nous avons essayé de le mettre en évidence, le modèle de la lecture littéraire qu'elle a proposé pour l'école primaire privilégie surtout la dimension « cognitive » et « culturelle » de l'activité herméneutique. La compréhension y est en effet définie comme cette activité qui consiste à construire le texte comme un tout cohérent, et l'interprétation, comme cette activité qui vise à explorer les possibles sémantiques laissés ouverts par le texte. Néanmoins, selon la didacticienne, qui inscrit sa réflexion dans la continuité de celle d'U. Eco, pluraliser le sens d'un texte ne peut se faire que dans le strict respect des droits de celui-ci, au risque sinon de le voir « utilisé » (2004, p. 256-257). Comme le montre également C. Tauveron, l'actualisation sémantique du texte, sous son versant unifiant (la compréhension) ou sous son versant pluralisant (l'interprétation), ne

peut se faire sans la mise en œuvre par le lecteur d'un certain nombre d'inférences extratextuelles. Un jeune lecteur ne saurait donc construire le sens d'un texte sans faire appel à des « savoirs » d'ordre culturel.

Il nous semble que la manière dont C. Tauveron a formalisé ces savoirs culturels pour l'école primaire, via la notion de « lectures en réseaux », n'a rien perdu de son actualité. De même, nous pensons que la manière dont la chercheuse envisage sur un plan didactique la dimension nécessairement collective de l'activité herméneutique garde toute sa pertinence heuristique : aussi voyons-nous dans ses propositions d'accompagnement des élèves de la lecture de l'œuvre (modalités de découverte, fonction des écrits de travail) des indications précieuses sur lesquelles nous avons pris appui pour penser notre propre modélisation, dans le cadre de l'apprentissage par problématisation, d'un corps homogène de savoirs à l'école primaire en matière de compréhension et d'interprétation (cf. dernier chapitre de notre thèse).

Néanmoins, nous avons identifié dans le modèle proposé par C. Tauveron un certain nombre de limites, liées à la notion de « résistance », et qui conduisent, selon nous, à une certaine « naturalisation » du texte littéraire. Si un texte est résistant, et ce faisant, éventuellement littéraire, c'est d'abord parce que le lecteur le considère comme tel et non parce que le texte possèderait cette qualité en lui-même (Dufays, 2005 ; Citton, 2007/2017). Toute lecture, qu'elle soit d'ailleurs ordinaire ou littéraire, implique une dimension proprement projective et affective. C. Tauveron, dans un entretien qu'elle accorde à M.-F. Bishop en 2018, accorde à cette dimension affective une attention bien plus soutenue qu'elle ne l'avait fait jusqu'alors. Reconnaissant que tout acte de cognition est toujours « saturé affectivement » (*Ibid*., p. 13), elle souligne qu'« au cours de la lecture, comme dans la vie, le lecteur utilise ses propres ressources émotionnelles pour comprendre les états affectifs des personnages, déclenche un *processus participatif* » (*Ibid*., p. 14, souligné par nous). C'est pourquoi il lui parait parfaitement légitime de réhabiliter la « lecture spontanée et empathique » des élèves et de valoriser les écrits où chacun peut exprimer ses réactions affectives (*Ibid*., p. 15). C. Tauveron voit en effet dans cette identification des élèves aux personnages des récits qui leur sont proposés une occasion privilégiée pour travailler ensuite avec eux à une élucidation plus fouillée et distanciée des ressorts de l'intrigue :

> Autrement dit, **il n'est guère, pour reprendre la catégorisation de Jean-Louis Dufays, de lecture participative sans lecture distanciée**, et **inversement, l'une nourrissante l'autre,** tant il est vrai que l'investissement affectif primaire sur un personnage aide à en affiner la compréhension et, en retour, que l'analyse fouillée du personnage favorise les relations empathiques qu'on peut avoir avec lui (*Ibid*., souligné par nous).

C. Tauveron semble donc infléchir la dimension essentiellement cognitive de son modèle pour une vision plus oscillatoire de la lecture littéraire, comme celle que propose J.-L. Dufays, et que nous allons à présent étudier.

2. Le modèle de la lecture littéraire proposé par J.-L. Dufays

En ouverture d'un article qu'ils consacrent à l'influence du lieu de lecture sur la manière même de lire des jeunes élèves de 5 à 11 ans, M. Brunel et J.-L. Dufays rappellent, dans le sillage des recherches de F. Quet, que :

> La maitrise de la lecture constitue une **macro-compétence**, elle-même décomposée en différentes compétences, et que ces dernières se « manifestent dans des **actions assez complexes qui font converger des techniques, des connaissances ou des marques de sensibilité** » (F. Quet, 2008[394], cité par M. Brunel et J.-L. Dufays, 2015, p. 18, souligné par nous).

Comme le met en évidence cette citation, les recherches en didactique de la littérature, à l'instar de celles menées en psychologie cognitive, n'ont de cesse de souligner combien la lecture est une activité complexe car pluridimensionnelle. Pour J.-L. Dufays (1994/2010, p. 55), l'actualisation d'un texte du point de vue du sens comme de celui de sa valeur met en jeu trois dimensions : une dimension « logique », une dimension « culturelle » et une dimension « personnelle », dimensions qui ne sont pas sans rappeler la triple finalité que C. Tauveron (2014, p. 4) attribue à la lecture littéraire.

Nous allons montrer désormais comment le didacticien envisage précisément la relation entre ces trois dimensions pour penser l'actualisation sémantique et axiologique, que réalise toute lecture « ordinaire » ou « littéraire », comme une activité intrinsèquement « dialectique » entre sens et référence, entre significations et valeurs et, également, entre « participation » et « distanciation ». Précisons que notre étude du modèle didactique proposé par Dufays ne sera pas « neutre ». Il s'agira en effet pour nous d'examiner comment ce modèle de la « lecture littéraire », élaboré au départ par le didacticien dans le cadre de l'enseignement secondaire, présente des convergences avec celui qu'a formalisé C. Tauveron pour l'école primaire, tout en offrant des pistes pour dépasser les limites relatives à ce dernier (pointées dans notre sous-partie précédente). Nous insisterons également sur les espaces de solidarisation possibles entre le modèle de Dufays et les recherches menées par les théories psycho-cognitives ou littéraires en matière de compréhension et d'interprétation. Ainsi, cette dernière sous-partie de notre chapitre IX nous conduira à préciser comment nous envisageons cette complémentarité des savoirs en matière de lecture littéraire, respectivement modélisés par chacun de ces champs scientifiques.

[394] Quet, F. (2008). *Enseignement de la littérature : L'approche par compétences a-t-elle un sens ? Introduction*. Institut Français de l'Éducation. Repéré à : http://litterature.ens-lyon.fr/litterature/discussions/enseignement-de-la-litterature-l2019approche-par-competences-a-t-elle-un-sens/titre

2.1.La lecture : une activité dialectique tridimensionnelle « hiérarchisée »

Selon Dufays (1994/2010, p. 55), toute lecture implique trois dimensions, trois ensembles de facteurs qu'il appelle respectivement, les « phases », les « codes » (ou les « compétences ») ainsi que les « modes » (ou les « modalités »).

2.1.1. Les trois dimensions de la lecture

La dimension « logique » de la lecture réside dans la succession de trois « phases » qui permettent au lecteur de projeter une structure sémantique globale sur le texte, autrement dit de construire son sens (*Ibid*., p. 119-120). Tout d'abord, selon le chercheur, toute identification sémantique d'une unité textuelle, si minime soit-elle, est toujours précédée d'une « mise en situation du texte, d'un cadrage qui peut être référentiel, générique ou axiologique » (*Ibid*.). Aussi convient-il de distinguer un premier ensemble de processus qui contribuent à l'orientation préalable du texte avant même la construction du sens du texte proprement dite. Suite à ce précadrage, l'actualisation sémantique du texte va connaitre deux autres phases : une phase de compréhension consistant à saisir le texte comme un tout signifiant grâce à des traitements locaux et globaux ; une phase d'interprétation dédiée à l'évaluation et à la régulation de la construction sémantique préalablement réalisée lors de la phase de compréhension (*Ibid*.). Dufays conçoit par conséquent la compréhension comme une phase de construction du sens « de premier degré » tandis que la phase d'interprétation représente un moment de construction de « second degré » (*Ibid*.).

On le voit, si Dufays emploie le terme même de « phases » pour désigner le précadrage, la compréhension et l'interprétation, c'est parce que, selon lui, ces processus relèvent de « progressions chronologiques » auxquelles toute construction de significations est nécessairement soumise (*Ibid*.). Cette vision « successive » des phases de compréhension et d'interprétation a été vivement critiquée par C. Tauveron (2001, p. 8) qui considère que la proposition de Dufays entérine une hiérarchisation de longue date opérée entre la compréhension et l'interprétation, hiérarchisation qui dévalue l'importance de la première opération. Il nous semble que ce reproche ne tient pas suffisamment compte de la vision profondément « dialectique » de la lecture que ne cesse de défendre Dufays. Certes, pour le chercheur, il est nécessaire de reconnaitre une certaine forme de temporalité à l'œuvre dans l'actualisation sémantique du texte car on ne saurait « *interpréter*, *déconstruire* ou *évaluer* une signification sans l'avoir préalablement *comprise* » (Dufays, *Ibid*., p. 120).

Néanmoins, Dufays envisage l'actualisation sémantique du texte comme une activité qui repose avant tout sur un va-et-vient spiralaire entre des moments de compréhension et des moments d'interprétation : après avoir traité au premier degré le sens d'une partie du texte, le lecteur peut très bien décider de remettre en jeu cette signification au moment où, découvrant la suite du texte, il se rend compte que l'hypothèse de sens échafaudée ne suffit pas à relier les différentes parties du texte entre elles et qu'il faut en construire une nouvelle de « second

degré » plus à même de rendre compte du texte comme un tout. Une fois cette nouvelle hypothèse mise en forme, le lecteur est obligé de remettre sur le métier de l'actualisation une nouvelle phase de compréhension, qui tiendra compte de l'hypothèse interprétative de second degré précédemment élaborée. Nous reviendrons plus loin sur cette dialectique entre compréhension et interprétation pour la détailler.

Outre une dimension nécessairement « logique », toute activité herméneutique implique également une dimension « personnelle », relative aux intérêts et aux compétences propres à chaque lecteur, que J.-L. Dufays désigne sous le terme de « modes » ou encore de « modalisations » (*Ibid*., p. 174). Ces modes correspondent aux moyens dont le lecteur dispose pour orienter la construction du sens dans une direction en accord avec ses préférences et ses motivations. La question de la modalisation est donc inséparable pour Dufays de celle de l'évaluation. La construction du sens du texte (son actualisation sémantique) ne saurait donc se réaliser sans une projection de nature axiologique de la part du lecteur. En effet, lire, selon Dufays, « c'est toujours évaluer » (2019, paragr. 1).

Et lorsque le lecteur évalue, son attention se porte alternativement sur deux niveaux d'objets bien distincts (*Ibid*., paragr. 7 à 10). D'un côté, ce dernier, sur la base d'un système de références qui lui est propre, perçoit des valeurs qui sont attribuées par le texte à des personnages : à la lecture de leurs actions, de leurs pensées ou de leurs propos, l'interprète juge ainsi que tel ou tel personnage est cupide, ambigu, malhonnête, hypocrite. Dans ce cas de figure, il ne s'agit pas encore pour le lecteur d'évaluer le sens du texte en jugeant les comportements des personnages mais bien de donner du sens au texte en identifiant ces comportements comme tels, c'est-à-dire en les interprétant. D'un autre côté, le lecteur attribue lui-même des valeurs au texte en fonction de son propre système de valeurs : il apprécie tel personnage, telle action, telle relation parce que ces éléments textuels lui apparaissent crédibles, éthiques, amusants, bien racontés, etc. Pour J.-L. Dufays, il n'est plus alors question d'interprétation mais bien d'appréciation et de jugement dans la mesure où le lecteur évalue le sens du texte à l'aune de ses propres critères (de nature esthétique, éthique, référentielle, etc.). C'est pourquoi nous proposons de préciser l'appellation de cette dimension personnelle et évaluative de la lecture en recourant désormais au qualificatif d'« axiologique »

Mais qu'il s'agisse pour le lecteur de comprendre-interpréter le texte en construisant son sens ou d'apprécier ce sens à l'aide de différentes modalités, l'actualisation du texte sous ces deux dimensions n'est possible que grâce à une troisième dimension qui les articule : la dimension que Dufays qualifie de « culturelle ». Cette dernière concerne l'ensemble des savoirs, des codes qui sont partagés par la communauté socio-discursive à laquelle appartient le lecteur. En effet, la construction du sens d'un texte (dimension logique) et son évaluation (dimension personnelle/axiologique) consistent avant tout pour lecteur, selon Dufays (1994/2010, p. 40), à y reconnaitre « un ensemble de significations codifiées, très générales, très stables, fréquemment réitérées et massivement répandues », que le chercheur désigne sous l'appellation de « stéréotypies ».

2.1.2. Quand la dimension « axiologique » l'emporte sur les dimensions « logique » et « culturelle »

De manière similaire à Y. Citton et M. Fabre, J.-L. Dufays fait de la question des « valeurs » le gond de sa réflexion pour penser ce qui se joue dans l'activité herméneutique. Comme nous venons de le souligner, ce chercheur considère la lecture avant tout comme une activité évaluative. Aussi fait-il d'une certaine manière de la dimension « axiologique », la dimension centrale de l'actualisation d'un texte (1994/2010, p. 199 ; 2019, paragr. 1 à 6). En effet, un lecteur ne commence jamais par construire le sens du texte pour ensuite l'évaluer. Au contraire, dès le début de la lecture, en particulier lorsque l'interprète cherche à effectuer une « lecture littéraire », il projette sur le texte un certain nombre d'attentes qui fonctionnent comme autant de critères de valeurs. Ainsi, en commençant à lire, si un lecteur choisit de porter son attention sur certains types de structures plutôt que sur tels autres, c'est généralement parce qu'il les investit d'un intérêt particulier en fonction de son système axiologique de référence (un intérêt politique, culturel, sentimental…) :

> C'est donc le plus souvent un choix de valeur qui préoriente et limite le champ de constitution des significations, ce qui veut dire que *le sens est habituellement engendré par la valeur* » (1994/2010, p. 199).

Nonobstant les contraintes imposées au « lecteur modèle » (Eco) par sa « communauté interprétative » (Fish), tout énoncé permet certes une diversité d'interprétations, ce qui n'empêche pas pour autant le lecteur, souligne Dufays (2019, paragr. 2), de privilégier certaines significations, celles qui correspondent à ses préférences ou à ses « buts de lecture », diraient les psychologues cognitivistes étudiés dans notre grande partie II. La dimension « axiologique » est par conséquent la garante du sens : c'est par elle qu'advient l'actualisation sémantique du texte et c'est par elle que cette dernière reçoit sa validité.

2.1.3. Quand la dimension « culturelle » l'emporte sur les dimensions « logique » et « axiologique »

Si, en lisant, le lecteur évalue en partie le texte selon ses critères propres, il est cependant largement dépendant des options et des opinions du groupe socio-historique et de l'institution littéraire dont il fait partie (Dufays, 2000, p. 284). Les valeurs à partir desquelles il oriente la construction du sens du texte ne lui appartiennent donc pas en propre mais sont d'abord celles de la communauté socio-discursive dont il relève. Dufays distingue deux grands types de valeurs (*Ibid.*). D'un côté, le regard du lecteur est fortement influencé par des « hiérarchies » et des « valeurs instituées », autrement dit ces « valeurs monuments » qui s'imposent à l'ensemble d'une société de manière durable via les instances de légitimation littéraire (critiques, éditeurs, jurys, institution scolaire…). De l'autre, les critères et les modes d'évaluation retenus par le lecteur dépendent fortement du milieu dans lequel il vit et de l'éducation qu'il a reçue. À la suite de Bourdieu, on peut, propose Dufays (*Ibid.*), différencier deux types de lectorat : d'une

part la sphère des lecteurs dit « dominés », qui privilégierait les valeurs « économiquement correctes » de la littérature de masse, à savoir « le fond, la conformité, l'unité, la clarté, la moralité et l'émotion » ; d'autre part, la sphère des lecteurs dits « dominants », qui privilégierait au contraire « le capital symbolique lié à la forme, à la subversion, à la polysémie, à la complexité, à la transgression et à la neutralité ».

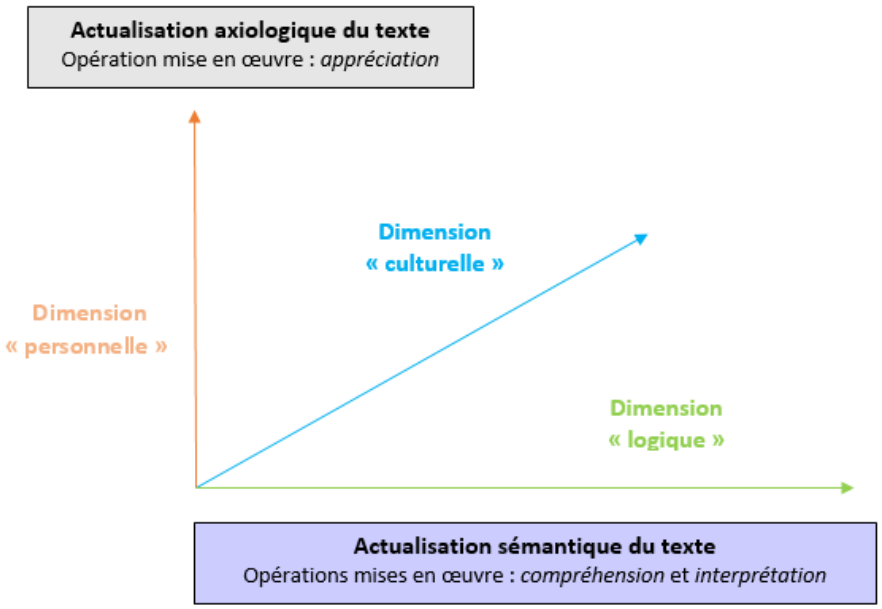
Comme le fait remarquer Dufays (*Ibid.*), ces valeurs sont généralement tellement ancrées dans les habitus lectoraux qu'elles ne sont pas/plus interrogées ni par les lecteurs, ni par les communautés interprétatives qui les légifèrent. S'il ne s'agit nullement de défendre une telle naturalisation au point de nier la liberté interprétative de tout lecteur, force est d'admettre, selon le chercheur (1994/2010, p. 48-49), qu'il n'est possible pour un interprète de faire usage de sa liberté que s'il a déjà commencé à actualiser le sens du texte en y projetant des stéréotypes, soit des significations et des valeurs culturellement codifiées. Par conséquent, il faut reconnaitre « qu'à l'intérieur de toute réception, docilité et liberté du lecteur se combinent dans une dialectique hiérarchisée » (*Ibid.*).

Comment comprendre cette notion de « dialectique hiérarchisée », telle que la défend Dufays ? Selon le didacticien, l'actualisation sémantique et axiologique d'un texte ne relève ni de la « créativité débridée », ni de la « stricte exécution d'un programme préétabli » (*Ibid.*, p. 48), mais oscille toujours entre deux dimensions :

> **L'une collective et contrainte**, qui consiste à intégrer le texte dans un contexte de réception (à faire de lui un **objet social**), **l'autre**, **sujette davantage aux variations individuelles**, qui réside dans la concrétisation du texte (de l'objet social) ainsi contextualisé (*Ibid.*, p. 47, souligné par nous).

Si la lecture peut donc être caractérisée comme une activité dialectique, c'est d'abord parce que, pour Dufays, cette dernière est une activité à la fois foncièrement intersubjective – elle dépend des normes stéréotypées d'actualisation qui prévalent dans le contexte de réception – et subjective dans la mesure où la concrétisation de ces stéréotypes varie d'un lecteur à l'autre. Selon Dufays, il ne saurait par conséquent être question d'associer la dimension subjective de la lecture à quelconque disqualification (l'*utilisation* du sens texte est non seulement inévitable mais nécessaire) ; néanmoins, on se saurait oublier, en particulier du point didactique, que la dimension « personnelle » ou « axiologique » propre à cette activité, comme sa dimension « logique », ne peuvent se déployer qu'à partir de la dimension culturelle tant « les codes sont de toute évidence les outils premiers de la lecture » (*Ibid.*, p. 55). C'est pourquoi le chercheur considère qu'une des premières tâches de la didactique de la lecture (littéraire) doit consister à enseigner ces codes aux apprentis lecteurs d'une manière progressive et appropriée à leurs besoins variant en fonction de leur âge et de leur milieu socioculturel (*Ibid.*, p. 115). C'est en ce sens, selon nous, qu'il faut comprendre l'expression de « dialectique hiérarchisée » qu'utilise J.-L. Dufays pour caractériser l'articulation entre les trois dimensions de la lecture qu'il a mises en évidence. Nous nous proposons de modéliser cette tridimensionnalité de l'activité herméneutique de la manière suivante :

Tableau 20 - La lecture selon J.-L Dufays : une activité dialectique tridimensionnelle « hiérarchisée »



Le modèle didactique de la lecture littéraire proposé par J.-L. Dufays, du moins tel que nous l'avons analysé et modélisé ci-dessous (modélisation qui ne prend pas encore en compte tous les arguments avancés par le chercheur), joue un rôle décisif dans notre enquête doctorale pour penser un corps homogène de savoirs en matière d'enseignement de la compréhension et de l'interprétation à l'école primaire. La distinction qu'il établit entre dimension « logique » et dimension « personnelle » (ou « axiologique ») nous permet, dans le cadre de l'exploration de notre deuxième hypothèse de recherche, de « stabiliser » un certain nombre d'éléments définitoires en lien avec les notions de compréhension, d'interprétation et d'actualisation, issus des propositions des théories de la réception du XX^{e} comme du XXI^{e} ainsi que des propositions didactiques de C. Tauveron (et de M. Fabre, comme nous l'approfondirons dans notre quatrième grande partie), comme le montrent notre tableau suivant et nos commentaires *infra* qui l'accompagnent :

Tableau 21 - Les différents types d'actualisations et d'opérations à l'œuvre dans toute activité herméneutique selon les théories philosophiques, littéraires, sémiotiques et didactiques de la réception

Types d'actualisation / Théories littéraires & didactiques de la réception	Actualisation sémantique du texte		Actualisation axiologique du texte
	Opération(s) successive(s)		
Gadamer – Ricoeur – Jauss	(Pré)compréhension	Interprétation	Application
Eco	Interprétation		Utilisation
Citton	Lecture	Interprétation	Actualisation
Tauveron	INT type 1	Compréhension	INT type 2 (INT type 3)
Dufays	Compréhension	Interprétation	Appréciation (évaluation)

Comme nous l'avons mis en évidence tout au long de cette troisième grande partie de notre thèse, les théories philosophiques, littéraires, sémiotiques ou didactiques de la réception reconnaissent généralement la part « personnelle » inhérente à l'actualisation du sens opérée par le lecteur. Néanmoins, la plupart réduisent singulièrement la portée de cette dimension personnelle en la soumettant à la dimension cognitive, du moins distanciée, de l'activité herméneutique. Aussi les droits du lecteur sont-ils radicalement assujettis aux droits du texte (en particulier chez Gadamer, Eco ou Tauveron). De plus, à l'exception d'Y. Citton, et dans une moindre mesure de C. Tauveron, ces théories ne définissent pas véritablement en quoi consiste la dimension « applicative » de l'actualisation mise en œuvre par le lecteur. Nous avions d'ailleurs rencontré des difficultés à nommer précisément cette dimension la qualifiant tantôt d'*existentielle*, d'*éthique* ou encore d'*anthropologique*. Le terme d'*axiologique* que l'on peut retenir suite à la définition que donne Dufays de l'*appréciation* nous parait plus satisfaisant.

Nous retiendrons par conséquent ces deux appellations pour caractériser désormais ce moment de l'activité herméneutique où l'interprète s'approprie le sens du texte pour le faire sien. En effet de même que l'adjectif « axiologique » nous semble plus adéquat que ceux que nous avions utilisés auparavant, de même le sémantisme inhérent au substantif « appréciation » permet, selon nous, de suggérer d'emblée l'idée que le lecteur s'approprie le sens du texte en y projetant son système de préférences et de valeurs. Le terme a du moins le mérite d'être plus précis que celui d'*actualisation* proposé par Citton : cet auteur, même s'il apporte un certain nombre d'éléments intéressants pour définir les opérations en jeu dans l'actualisation (comme l'allégorisation ou la transduction par ex.), se sert finalement de cette notion pour caractériser l'ensemble de l'activité herméneutique, qu'il s'agisse d'interpréter le sens du texte ou de reconfigurer le sens de son existence et le partage du sensible (cf. notre chapitre VIII)

Comme nous l'avions également déjà évoqué dès la fin de notre chapitre VII, distinguer *l'interprétation*, comme ce moment « objectivant » où le lecteur identifie les valeurs mises en jeu par le texte (valeurs éthiques liées aux actions des personnages ou valeurs esthétiques liées à la rhétorique du texte) pour construire le sens du texte et, *l'appréciation,* comme ce moment « subjectivant » où le lecteur se prononce sur ce sens et ces valeurs, nous semble particulièrement heuristique pour éviter une définition de l'interprétation généralement soumise à la surenchère conceptuelle. En effet, nous avons souligné à plusieurs reprises les difficultés rencontrées par la psychologie cognitive pour trouver une définition satisfaisante de l'interprétation, à tel point que ce champ scientifique a renoncé, selon nous, dans une certaine mesure, à formaliser d'un point de vue didactique des compétences véritablement spécifiques à cette opération herméneutique (du moins dans les recherches anglo-saxonnes et françaises que nous avons parcourues dans notre chapitre VI). La différenciation opérée entre l'interprétation et l'appréciation permet aussi, à notre avis, de lever les ambigüités lexicales, et ce faisant, conceptuelles, liées aux notions d'interprétation de type 1 et d'interprétation de type 2 (ou 3) que C. Tauveron a retenues pour préciser la pluralisation sémantique et symbolique réalisée par le lecteur pour parvenir à comprendre un texte (cf. notre sous-partie précédente).

Ainsi, la triple dimension de l'activité herméneutique mise en avant par Dufays ouvre la voie à une solidarisation possible entre, d'une part, les savoirs mis en avant par la psychologie cognitive et les théories de la réception du XX^{e} – savoirs centrés sur la dimension cognitive de l'activité herméneutique mise en jeu dans l'actualisation sémantique d'un texte – et, d'autre part, les savoirs mis en avant par les théories de la réception du XX^{e} ou du XXI^{e} concernant la dimension « personnelle » de la lecture, relative à l'appréciation et l'appropriation par le sujet lecteur du sens actualisé.

De plus, la mise en avant par Dufays de la dimension « culturelle », comme dimension charnière où s'articulent actualisation sémantique (dimension « logique ») et actualisation axiologique (dimension « personnelle »), entre particulièrement en résonance avec notre projet doctoral : elle insiste en effet sur le rôle décisif que jouent les savoirs dans toute activité de construction de sens, autrement dit dans toute activité de problématisation. Nous reviendrons sur ce dernier aspect dans la dernière partie de notre thèse. Pour le moment, nous allons revenir sur la manière dont Dufays envisage précisément ces savoirs (ou « codes ») en jeu dans l'activité herméneutique, que celle-ci ait une visée littéraire ou non.

2.2.« Apprendre à lire, c'est apprendre à maitriser des stéréotypies »

De même que la psychologie cognitive a mis en évidence le rôle décisif des connaissances du lecteur dans la construction du modèle de situation correspondant au texte lu, Dufays n'a de cesse lui aussi de montrer que l'actualisation du sens d'un texte, d'un point de vue logique ou personnel, dépend des savoirs extratextuels et collectifs que possède l'interprète (1994/2010, p. 67 *et sq.*). Autrement dit, il n'est pas possible selon le chercheur de comprendre,

d'interpréter et d'apprécier le sens d'un texte sans faire appel à des stéréotypes, soit des réseaux de significations générales, culturellement (sur)codifiées, et ce faisant, massivement réitérées dans tout discours ou texte. C'est pourquoi « apprendre à lire, c'est d'abord apprendre à maitriser des stéréotypies » (*Ibid.*, p. 115). Il est donc nécessaire, selon Dufays, pour toute entreprise didactique qui s'intéresse à la lecture, de dresser une « typologie rigoureuse des codes », à même de constituer le fondement d'une programmation des savoirs dans ce domaine (*Ibid.*). Nous allons ainsi étudier dans cette sous-partie la typologie des codes que Dufays formalise en matière de compréhension, d'interprétation et d'appréciation des textes littéraires. Comme nous le verrons, cette typologie présente de nombreuses similitudes avec celle que C. Tauveron a proposée à partir de sa notion de « lectures en réseaux » (cf. notre sous-partie précédente). Notre modélisation des savoirs en jeu en matière de lecture littéraire, telle que nous la présenterons à la fin de cette troisième grande partie de notre thèse consacrée aux théories philosophiques, littéraires et didactiques de la réception, mettra en évidence la solidarité de ces deux typologies.

2.2.1. Stéréotypies et niveaux de discours : des sens « figés » mais des références inédites

Qu'il le veuille ou non, explique Dufays (*Ibid.*, p. 44), chaque fois qu'un lecteur parcourt un texte, l'actualisation qu'il en réalise est fortement influencée par divers réseaux de stéréotypies qui ont certes des origines multiples, mais qui interagissent continuellement en sillonnant tous les niveaux du discours : soit le niveau verbal (*i.e.* la syntaxe, le lexique et le style) ou l'*elocutio* ; le niveau thématico-narratif (*i.e.* les thèmes et les symboles, les fonctions et les séquences narratives, les structures discursives) ou la *dispositio* ; le niveau idéologique (les mythes et les systèmes de pensée) ou l'*inventio*.

Pour illustrer cette prégnance des stéréotypies dans tout énoncé, littéraire ou non, reprenons l'exemple[395] avancé par J.-L. Dufays dans son article intitulé « Le stéréotype, un concept clé pour lire, penser et enseigner la littérature » :

> Hier, sur la Nationale 7, une automobile roulant à cent à l'heure s'est jetée sur un platane. Ses quatre occupants ont été tués (Dufays, 2001, p. 3).

Tout d'abord, au niveau de l'*elocutio* – ce niveau de discours qui concerne « les assemblages de mots et les figures de style » (*Ibid.*, p. 1) –, tous les mots et expressions de l'énoncé (« automobile », « platane », « être tué dans un accident de voiture ») prennent sens dans la mesure où ils renvoient aussitôt qu'ils sont lus à des « images standards de la voiture, de l'arbre, de l'accident, qui fonctionnent comme les stéréotypes, les modèles abstraits de ces concepts » (*Ibid.*, p. 3). Ensuite, au niveau de la *dispositio* – ce niveau de discours relatif aux structures syntagmatiques qui sont des agencements de parties de discours ou d'actions

[395] Comme l'explique Dufays (2001, p. 3), il emprunte cet énoncé, tiré d'un fait divers, à Marghescou (*Le concept de littérature*, 1974).

narratives » (*Ibid.*, p. 1) –, l'enchainement des actions est on ne peut plus prévisible pour le lecteur : si une voiture roule très vite sur une route nationale, il peut sans aucun doute s'attendre à ce qu'elle fasse un accident fatal. La micro-séquence d'actions [vitesse excessive + accident + mort] fait effectivement partie des stéréotypies du fait divers. Comme l'a mis en évidence Eco, il s'agit là des scénarios communs qui permettent aux lecteurs d'anticiper de manière quasiment automatique la suite d'un récit (cf. notre chapitre VII). Ainsi, nous savons tous qu'un fait divers qui commence par l'évocation d'un excès de vitesse va probablement se conclure par l'évocation d'une issue tragique.

Même si, dans l'article auquel nous venons de faire référence, Dufays n'analyse pas spécifiquement cet énoncé du point de l'*inventio*, on peut constater que le fait divers qu'il nous propose est traversé également par des stéréotypies propres à ce troisième niveau, soit des réseaux de significations en provenance des divers systèmes axiologiques et idéologiques dont peut disposer un lecteur pour dégager les valeurs véhiculées par le texte lu (1994/2010, p. 86). En effet, bien que tout amateur de faits divers refuse généralement de se l'avouer, s'il aime la lecture de tels évènements, c'est bien pour leur saveur tragique et, ce faisant, cathartique (le destin brisé des occupants de la voiture renvoie ainsi le lecteur à sa fragile condition et lui sert peut-être d'avertissement quant à sa propre conduite automobile).

Mais, comme le fait remarquer Dufays (2001, p. 3-4), cet exemple n'est pas sans poser la question des limites du concept de stéréotypie. En effet, dès l'instant où est considérée comme stéréotype toute association verbale, narrative ou descriptive qui se caractérise par sa récurrence, son semi-figement, son ancrage durable dans la mémoire collective, ne peut-on pas dire que les stéréotypes sont partout dans la mesure où ils affectent la moindre de nos paroles et de nos pensées ? Répondre par l'affirmative à cette question risque fort par conséquent d'ôter au concept de stéréotypie toute pertinence, du moins pour définir l'activité de lecture autrement que comme l'exécution à la lettre d'une partition prédéterminée. Selon Dufays (*Ibid.*), toute aussi stéréotypée que soit la narration du fait divers précédemment relaté, la présence du déictique « hier » arrache l'énoncé à une banalité figée en lui conférant une valeur référentielle particulière, voire unique (peut-être l'événement raconté concerne-t-il des individus réels que le lecteur connait), opposée à la généralité et à la banalité déréalisante de toute narration stéréotypée d'un accident. Et, pour Dufays, il en est ainsi de tout texte (1994/2010, p. 69-72) : toute lecture oscille en effet entre l'abstrait et le concret, le général et le particulier, le *sens* et la *référence*.

Comme nous l'avons mis en évidence dans notre chapitre I, nous pouvons constater une nouvelle fois qu'une réflexion sur les opérations en jeu dans toute activité herméneutique est inséparable d'une réflexion sur le langage. Aussi le concept de stéréotypie amène-t-il Dufays à redéfinir de manière personnelle la distinction terminologique, traditionnellement associée aux notions de *sens* et de *référence*. De son côté, le chercheur choisit de réserver le terme de « référent » tout court pour désigner la référence particulière, « actuelle » à laquelle le lecteur rattache une expression, et le terme de « sens », pour désigner sa référence « virtuelle » (*Ibid.*,

p. 71). D'après Dufays par conséquent, le « référent » est un objet individuel qui varie dans chaque contexte de lecture tandis que le « sens » est du côté de la généralité, de l'abstraction et donc du stéréotype. Nous verrons dans la quatrième grande partie de notre thèse que la conception de Dufays présente des convergences possibles avec le « triangle du sens » que M. Fabre a formalisé, suite à sa lecture de G. Deleuze, pour conceptualiser comment la dimension langagière concourt à l'activité de problématisation.

Ainsi, le concept de stéréotypie permet de comprendre, selon Dufays, en quoi toute lecture est nécessairement fondée sur un mouvement de va-et-vient dialectique entre subjectivité et intersubjectivité, entre liberté interprétative du sujet lecteur et contraintes imposées par une communauté interprétative :

> La lecture n'est jamais pure réitération de stéréotypes ni pure création de sens nouveaux mais toujours à la fois reconnaissance et connaissance, expérience du même et découverte du neuf, projection de paradigmes existants et production de syntagmes inédits (1994/2010, p. 155).

Aucun texte n'a donc le pouvoir d'imposer ses référents au lecteur : à chaque lecture correspond en effet une référenciation propre à chaque sujet. Néanmoins, explique Dufays (*Ibid*., p. 72), la complémentarité du sens et de la référence n'équivaut pas à une égalité de statut : si la référence joue un rôle très important dans la lecture, le sens n'en est pas moins prioritaire car, au contraire du référent, il est toujours indispensable. C'est en effet le sens qui permet en premier lieu de conférer au texte lu une cohérence globale. Comprendre un texte nécessite donc de la part du lecteur de maitriser un certain nombre de stéréotypies « socioculturelles » et « transtextuelles », sans quoi il ne pourra actualiser ni le sens « de surface » du texte (niveaux de l'*elocutio* et de la *dispositio*) ni son sens « profond » (niveau de l'*inventio*).

2.2.2. Une typologie des stéréotypies socioculturelles et transtextuelles : des savoirs culturels indispensables à toute actualisation sémantique et axiologique

J.-L. Dufays (*Ibid*., p. 75) propose de distinguer les phénomènes de stéréotypies en fonction de leur domaine d'origine : les stéréotypies dites « socioculturelles » consistent dans l'ensemble des objets concrets (événements, lieux, situations, personnes) dont il peut être question dans un énoncé ; les stéréotypies dites « transtextuelles » renvoient à des objets n'ayant d'autre existence que textuelle : il s'agit par conséquent des stéréotypies propres aux différents types, genres et sous-genres discursifs.

- ✓ ***Les stéréotypies « socioculturelles »***

Ces dernières recoupent ce que Dufays (*Ibid*., p. 74-76) désigne, à la suite de Barthes, le « code proaïrétique » – soit l'ensemble des schémas d'actions constamment mis en œuvre dans les divers domaines de la vie en société – et le « code descriptif » qui permet de nommer

les objets du monde « réel » (par ex., pour décrire un personnage, on fait appel généralement à un nombre limité de signifiants permettant de le nommer, d'énoncer son âge, sa profession et son lieu d'habitation). Ces deux codes constituent certes les piliers cognitifs de toute communication dans la mesure où ils permettent de nommer le monde (de le thématiser) et de poser à son sujet une prédication (rhème). Mais ils servent également de base en littérature à « l'effet de réel », soit à la dimension mimétique de la signification. Qu'il s'agisse de comprendre un texte littéraire ou non, le lecteur doit donc maitriser ces deux ensembles de codes socioculturels.

- ✓ ***Les codes « transtextuels »***

Les codes « transtextuels » constituent pour Dufays (*Ibid*., p. 77-83) le second grand répertoire de savoirs dont doit disposer un lecteur pour construire la signification du texte et l'apprécier tant du point de vue de l'*elocutio* que de ceux de la *dispositio* ou de l'*inventio*. À la suite de Genette, il qualifie ces derniers de « transtextuels ». Chez Genette, le concept de « transtextualité » désigne tout ce qui met le texte en relation, manifeste ou implicite, avec d'autres textes. Dufays propose de reprendre cette désignation pour désigner le code qui englobe l'ensemble des connaissances relatives aux textes de toutes sortes, que ceux-ci soient littéraires ou non. De la typologie dressée par Genette des différents phénomènes de transtextualité (l'architextualité, l'intertextualité, l'hypertextualité, la paratextualité et la métatextualité), Dufays retient quatre grands ensembles de compétences (compétence « architextuelle », compétence « intertextuelle », compétence « métatextuelle » et compétence « paratextuelle ») que nous formalisons à l'aide du tableau suivant :

Tableau 22 - Une typologie des stéréotypies socioculturelles et transtextuelles (d'après Dufays, 1994/2010) : des savoirs culturels indispensables à toute actualisation sémantique et axiologique

Compétence ARCHITEXTUELLE	Éléments propres à la compétence	Maitrise des conventions et des règles d'écriture relatives aux **GENRES** et **SOUS-GENRES** littéraires, les **MODES** d'énonciation (narration, drame, description…), les **FIGURES**, les **STYLES**, les **FORMES** (dont la métrique) et les **THÈMES**
	Spécificité de ces éléments	Dans toute lecture, ces différents niveaux de l'architexte sont constamment entremêlés, mais les plus importants pour la saisie du sens global du texte sont : - les **GENRES** : aucune compréhension n'est possible si on fait abstraction des stéréotypes génériques. Ces derniers constituant des réseaux de matrices abstraites applicables à tous les textes, **l'architexte est le pôle de référence obligé de toute construction et appréciation du sens** car : . il fournit la grande masse des structures sémantiques qui permettent au lecteur de développer des hypothèses de lecture . il rend possible l'évaluation en termes de conformité ou d'écart (subversion, innovation, combinaison) - les **MODES** : permettent de distinguer deux grands domaines : . celui de la **compétence NARRATIVE** : connaissance des schémas fonctionnels (scénarios stéréotypés) et actanciels (personnages-types) propres aux différents genres narratifs (roman, conte, mythe, etc.) . celui de la **compétence DISCURSIVE** : identification des positions de l'énonciateur dans tout discours (poétique, polémique, scientifique, etc.)
	Finalités propres à la maitrise de cette compétence	Être capable de reconnaitre des idées, des thèmes, des formes qui, sans avoir d'origine précisément repérable, ont été actualisés de nombreuses fois et qui constituent les signes abstraits nécessaires à toute construction et évaluation du sens global
Compétence INTERTEXTUELLE	Éléments propres à la compétence	Connaissance d'**IDÉES**, de **THÈMES**, de **SCÉNARIOS**, de **FORMES** liées à des **TEXTES PRÉCIS**
	Spécificité de ces éléments	- Compétence qui permet de repérer dans un texte : . les **phénomènes d'intertextualité** au sens strict, *i.e.* les reprises explicites ou non sous formes de citations, allusions, plagiats . les **phénomènes d'hypertextualité**, *i.e.* les imitations, les transformations (pastiches, parodies, transpositions) de textes antérieurs - Compétence qui permet d'**exprimer des jugements de gout et de valeur** quant à l'originalité d'un texte et de son caractère subversif
	Finalités propres à la maitrise de cette compétence	Compétence qui n'est vraiment nécessaire à la saisie et à l'évaluation du sens que lorsque le phénomène intertextuel ou hypertextuel est volontairement laissé dans l'ombre
Compétence MÉTATEXTUELLE	Éléments propres à la compétence	Connaissance des **DIFFÉRENTS COMMENTAIRES** qui ont été faits des textes après leur parution : commentaires produits par l'auteur lui-même, par un auteur différent, par un critique, etc.
	Spécificité de ces éléments	. Portent tantôt **sur le texte proprement dit** (commentaires internes), tantôt sur son **contexte d'énonciation** (commentaires externes), tantôt **sur la forme du texte**, tantôt sur **son contenu** . Commentaires tantôt descriptifs, tantôt judicatifs (valorisation/ dévalorisation), tantôt oscillant entre les deux
	Finalités propres à la maitrise de cette compétence	Compétence qui joue un rôle important quant à la **première impulsion à lire un texte** (les textes ont besoin pour être choisis d'un minimum de renommée)
Compétence PARATEXTUELLE	Éléments propres à la compétence	Prise d'appui sur les **éléments présents dans le contexte syntagmatique immédiat de la lecture** (titre, sous-titre, préface, dédicace, etc.) ; seule compétence qui n'appartient pas à la mémoire à long terme du lecteur par conséquent
	Spécificité de ces éléments	La prise en cpte du paratexte n'est qu'**un relais vers l'une des trois autres compétences transtextuelles** : - les préfaces, les postfaces, tout commentaire accompagnant le texte, dû à l'auteur ou non relèvent de la *métatextualité* - les titres, les sous-titres, faisant souvent référence à des personnages, à des thèmes, des mythes, relèvent de l'*intertextualité* - les références explicites à l'appartenance générique constituent un appel explicite aux connaissances *architextuelles*
	Finalités propres à la maitrise de cette compétence	Le paratexte, formant un ensemble d'éléments hybrides renvoyant à des systèmes de références et à des opérations de lecture très hétérogènes, nécessite de la part du lecteur **une mise en relation de ces éléments** afin d'en inférer une hypothèse de lecture

2.2.3. La compétence « architextuelle » : la première des conditions de l'actualisation sémantique et axiologique d'un texte

Dufays (1994/2010, p. 107) insiste sur l'ampleur et la diversité qui caractérisent la manifestation de la stéréotypie, et ce faisant, des codes nécessaires à l'actualisation du sens d'un texte. En effet, qu'il s'agisse des groupes paradigmatiques et des structures syntagmatiques de l'*elocutio*, des structures séquentielles et configurationnelles « de surface » de la *dispositio* ou des structures « profondes » actantielles et idéologiques de l'*inventio*, les savoirs culturels que doit mobiliser un lecteur, à chacun de ces niveaux d'analyse, se révèlent être fondés en grande partie sur des agglomérats plus ou moins figés de significations. Il ne saurait d'ailleurs être question pour le lecteur de faire « fonctionner » ces niveaux de codes isolément ; au contraire, toute actualisation sémantique ou axiologique nécessite leur mise en relation. Ainsi, dans un conte de fées, les clichés d'expression (« il était une fois », « ils se marièrent »…) sont inséparables de certaines structures narratives et thématiques (époque indéterminée, fin édifiante), lesquelles servent à exprimer un certain nombre d'idées reçues propres à l'idéologie « classique » (une vie familiale paisible est la plus belle des récompenses).

Cet exemple met en évidence que, dans la mémoire du lecteur, la compétence « architextuelle », liée au genre du conte de fées, regroupe un ensemble de savoirs où tous les niveaux de stéréotypies sont solidaires : aussi la reconnaissance d'un élément verbal stéréotypé (comme l'incipit « il était une fois ») peut-il enclencher directement chez le lecteur la construction d'une hypothèse relative à l'ensemble des structures sémantiques et actancielles du genre concerné. C'est pourquoi, selon Dufays (*Ibid*., p. 101-103), les savoirs du lecteur liés au genre constituent « l'outil privilégié de la compréhension des textes » dans la mesure où cet élément architextuel fonctionne aux yeux de l'interprète « comme une matrice de séquences figées qui lui sert d'horizon d'attente thématique et formel institutionnalisé ».

Le genre constitue donc pour Dufays ce lieu décisif où s'enracine la dialectique entre sens déjà connu et référent inédit, dialectique constitutive de toute actualisation comme nous l'avons mis en évidence précédemment. En effet, pour pouvoir déterminer les isotopies particulières d'un texte, il faut commencer par y reconnaitre des isotopies issues des lectures antérieures, isotopies qui sont devenues elles-mêmes des stéréotypies en raison de leur réitération et de leur figement (*Ibid*., p. 97). C'est pourquoi, dans notre formalisation des compétences transtextuelles que Dufays a mises en exergue, nous avons placé la compétence architextuelle en haut de notre tableau pour en souligner sa dimension conditionnante dans toute actualisation.

Outre les scénarios stéréotypés liés au genre (littéraire), Dufays (*Ibid*., 103-104) ajoute que tout lecteur dispose dans sa mémoire d'un certain nombre de schémas abstraits qu'il peut projeter sur n'importe quel type de texte. Ces schémas, de nature axiologique plus que sémantique, dans la mesure où ils se définissent avant tout en termes de valeurs, se répartissent selon le chercheur en deux catégories. Les schémas actanciels, relatifs aux rôles thématiques,

permettent de circonscrire les positions stratégiques occupés par les personnages. Les schémas idéologiques, quant à eux, systèmes de valeurs qui relèvent à la fois de systèmes interprétatifs institutionnalisés (psychanalyse, philosophie…) et de systèmes plus diffus d'idées reçues (*i.e.* les ensembles de lieux communs répandus dans une société), aident le lecteur à interpréter en termes axiologiques les attitudes des différents actants. De manière similaire à Greimas à qui il emprunte cette distinction entre schémas actanciels et schémas idéologiques, Dufays considère que les savoirs nécessaires à la mise en évidence de ces structures « profondes », relevant de l'*inventio*, sont tout aussi déterminants, sinon plus, que les savoirs liés aux codes de l'*elocutio* et de la *dispositio* : en effet, sans l'identification des structures « profondes » d'un texte, celle de ses structures configurationnelles et séquentielles « de surface » ne peut pas vraiment s'opérer. Nous verrons dans notre quatrième grande partie comment M. Fabre, de son côté (également en lien avec les travaux de Greimas), fait également de l'identification par le lecteur des rôles narratif, thématique et rhétorique des personnages la condition centrale de la problématisation du sens d'un récit.

L'étroite solidarité entre les trois niveaux de stéréotypies en jeu dans toute actualisation du sens d'un texte ne saurait par conséquent être négligée d'un point de vue didactique, souligne Dufays (*Ibid.*, p. 108). Selon le chercheur en effet, « l'apprentissage des niveaux de compétence lectorale, pour être efficace, doit se fonder sur la maitrise des types et des genres discursifs et sur l'étude de leurs divers aspects : verbaux, thématico-narratifs et idéologiques » (*Ibid.*). On le voit, une telle recommandation didactique diffère singulièrement de celles qui émanent des théories psycho-cognitives de l'apprentissage de la compréhension, ou du moins de leur « transposition » dans les textes institutionnels. Contrairement à ce que défendent les *Ressources* accompagnant les programmes scolaires français à destination de l'école élémentaire sur la base de certains modèles didactiques d'inspiration psycho-cognitiviste (cf. notre chapitre II), il semble difficile en effet, comme le met en évidence J.-L. Dufays, d'apprendre à actualiser et à apprécier le sens d'un texte à partir de supports textuels décontextualisés sans enjeu réel d'un point de vue actanciel ou idéologique.

Tout d'abord, de tels supports sont privés de tout ancrage générique précisément identifiable : le jeune lecteur ne peut donc ni apprendre à développer sa compétence architextuelle, ni prendre appui sur elle afin d'identifier les stéréotypies mises en « jeu » (au double sens du terme) dans le texte lu. De plus, même s'il s'agit « seulement » de reconstruire la cohérence globale du texte, cette construction, comme nous venons de le voir, ne peut se limiter à l'identification du sens déployé au niveau de l'*elocutio* ou de la *dispositio*. La surface sémantique du texte ne tient en effet que grâce à ses structures profondes, autrement dit grâce aux réseaux de signification propres au niveau de l'*inventio*. C'est pourquoi l'enseignement de la lecture ne peut se limiter à la dimension « cognitive » de cette activité mais implique un travail conséquent sur sa dimension « culturelle ». Nous allons ainsi explorer dans notre sous-partie à suivre le rôle décisif que J.-L. Dufays fait jouer à cette dimension culturelle au sein même des phases de compréhension et d'interprétation.

2.3. Comprendre et interpréter un texte : quand la dimension « logique » de la lecture est indissociable de sa dimension « culturelle »

Actualiser un texte d'un point de vue sémantique, autrement dit le comprendre et l'interpréter, n'est possible, selon J.-L. Dufays, qu'à condition d'identifier dans le texte les réseaux de stéréotypies qui s'y déploient, leurs relations et le traitement qui leur est réservé (conformité *vs* écart). La dimension « logique » de la lecture est donc indissociable de sa dimension « culturelle » comme nous l'avons déjà souligné à plusieurs reprises. Nous allons approfondir cet aspect en examinant de plus près comment Dufays définit la compréhension et l'interprétation. Nous verrons comment les éléments définitoires proposés par le chercheur pour circonscrire ces deux opérations herméneutiques entrent en résonance avec ceux que la psychologie cognitive ou les théories philosophiques et littéraires de la réception du XX^{e} défendent de leur côté.

2.3.1. L'orientation préalable du texte : une étape préliminaire qui conditionne l'actualisation sémantique du texte

Comme le fait remarquer Dufays (1994/2010, p. 121), les théories de la réception du XX^{e} ne sont pas intéressées aux opérations qui précèdent la lecture dans la mesure où la plupart estime que le sens est tout entier programmé par le texte ; rien ne servirait donc de se pencher sur les attentes et les prévisions dont le texte peut faire l'objet dans la conscience du lecteur. Selon Dufays, il en va tout autrement quand on estime que la construction du sens du texte dépend en tout premier lieu des savoirs et des motivations du lecteur : la lecture apparait alors fondamentalement comme « un acte inséré dans une réalité socioculturelle et dans une continuité temporelle où l'*avant* compte autant que le *pendant* » (*Ibid.*). Aussi, tout texte, avant même d'être parcouru pas à pas, est-il toujours « mis en situation », c'est-à-dire intégré par le lecteur dans un ou plusieurs contextes qui en orientent d'emblée l'actualisation sémantique.

Dufays distingue deux types de mise en situation. Tout d'abord l'interprète *finalise* sa lecture en se préparant plus ou moins consciemment à privilégier certains types de stéréotypies et de référents qui l'intéressent particulièrement. Il situe donc le texte dans l'horizon de ses attentes, adoptant ainsi à son égard une posture et des buts de lecture qui lui permettront d'éprouver des effets et d'apprécier des valeurs conformes à ses préférences. Outre ce premier moment de *finalisation*, le lecteur procède également au *précadrage* du texte : il prend appui en effet, en vertu de ses savoirs « paratextuels » et « architextuels », sur un certain nombre d'informations qu'il construit comme autant d'indices pour projeter déjà sur le texte un ensemble d'hypothèses interprétatives relatives au genre, au contexte d'énonciation, aux contenus spécifiques (thème, structure, messages) ou encore aux valeurs (émotionnelles, esthétiques ou autres) véhiculées par l'œuvre.

Ces deux types d'orientation préalable exercent une influence décisive non seulement sur le début de la lecture mais également sur la totalité de son déroulement. En effet, la manière

dont le lecteur oriente son attention lorsqu'il aborde un texte va contribuer finalement à occulter une part plus ou moins considérable des virtualités textuelles (*Ibid.*, p. 122) car les premières informations prélevées par le lecteur risquent fort d'être parcellaires et incertaines, tant elles prennent appui sur des préjugés sémantiques et idéologiques. Néanmoins, ne pas reconnaitre ce besoin de finalisation et de précadrage, ce serait ignorer (à tort), selon Dufays, que ce qui est attendu d'abord par le lecteur, ce sont des contenus familiers car « face à l'inconnu que constitue le texte, tout lecteur éprouve le besoin d'être rassuré, de retrouver du déjà-connu qui le sécurise » (*Ibid.*). Certes, tout lecteur nourrit sans doute un espoir de nouveauté et de surprise, « on attend toujours du texte à la fois qu'il confirme et qu'il informe » (*Ibid.*) ; mais, pour le chercheur, le désir d'information du lecteur est second par rapport à son besoin de redondance, notamment parce que toute nouveauté ne peut être saisie comme telle qu'à l'intérieur d'un cadre connu.

« Ainsi bien des choses sont déjà jouées au moment où commence la lecture proprement dite » (*Ibid.*, p. 128), puisque la précompréhension opérée par le lecteur l'a conduit à élaborer une première hypothèse sémantique (un « topic ») lui permettant d'aborder le texte d'une manière familière. L'argument avancé par Dufays pourrait apparaitre bien restrictif si l'on considère, comme la plupart des théories psycho-cognitives ou la plupart des théories littéraires et didactiques de la réception du XX^{e}, que le lecteur doit se comporter comme un « lecteur modèle » dont le rôle premier est de faire appel à sa vigilance critique et distanciée afin d'actualiser le sens du texte et de construire un modèle mental de situation d'une manière conforme à l'*intentio operis*. Si, en revanche, à l'instar des théories littéraires du XXI^{e}, il s'agit désormais de penser la lecture et son enseignement à partir des pratiques réelles, force est d'admettre que tout lecteur empirique recherche en premier lieu une certaine conformité sémantique et axiologique du texte aux stéréotypies qui forment sa compétence culturelle.

L'argument avancé par Dufays, relatif à la finalisation et au précadrage opéré par le lecteur, est du moins heuristique pour penser la dimension projective de toute lecture, telle que l'a mise en évidence Gadamer (sans que ce philosophe n'assume toutefois pleinement les conséquences de son affirmation). De notre point de vue, nier cette dimension projective ne peut que conduire d'un point de vue didactique à « mépriser » les pratiques du lecteur « empirique » et à faire de la lecture distanciée – comme seule modalité de lecture possible et souhaitable – un moyen de disqualification de ce dernier (cf. Daunay et Dufays, 2016). D'ailleurs, comme le met en avant Dufays, cette dimension projective de la lecture n'est pas nécessairement réduite à l'expression d'une subjectivité débridée. Au contraire, elle est à la fois d'ordre cognitif et culturel dans la mesure où il s'agit d'abord pour le lecteur de préconstruire le sens du texte en fonction d'attentes en grande partie collectives, fondées sur les stéréotypies d'une époque et d'une société. Nous verrons dans la quatrième partie de notre thèse que notre propre modélisation didactique de la lecture littéraire accorde une grande importance aux réceptions premières des élèves qu'il s'agira ensuite de mettre en discussion, non pas tant pour les infléchir que pour faire prendre conscience collectivement (sans jugement) des phénomènes de stéréotypies qui les animent.

2.3.2. La compréhension ou l'actualisation du sens de « premier degré »

Nous allons désormais mettre en évidence comment Dufays envisage les phases proprement dite de l'actualisation sémantique d'un texte, c'est-à-dire les phases de la compréhension et l'interprétation. Concernant la phase de « compréhension » ou d'« actualisation du sens au premier degré », nous allons souligner combien les propositions du chercheur ne sont pas sans rappeler celles que font, de leur côté, la psychologie cognitive (cf. nos chapitres V et VI) ou les théories philosophiques ou littéraires de la réception du XX^{e} (cf. notre chapitre VII). Néanmoins, J.-L. Dufays n'est pas sans se démarquer de ces théories dans la mesure où il ne cesse de rappeler que toute actualisation sémantique d'un texte, y compris dès le « premier degré », dépend en grande partie de l'*intentio lectoris*, c'est-à-dire des intérêts et des préférences du sujet lecteur.

2.3.2.1. L'actualisation sémantique du texte : un va-et-vient dialectique entre sens local et sens global

Une fois le texte précliché, l'interprète entame sa lecture qui ne saurait se limiter à la seule perception visuelle des signes mais celle-ci se double d'un processus immédiat de sémiotisation qui consiste à leur attribuer une signification (Dufays, 1994/201, p. 131) : autrement dit, ces signes sont identifiés sémantiquement, c'est-à-dire associés à des sens préexistants (des stéréotypies) dont le lecteur a la maitrise et qu'il reconnait ou croit reconnaitre dans le texte qu'il est en train de lire. Certes, la visée première de toute lecture ne réside pas dans la compréhension de signes isolés mais dans la saisie d'un sens global. Cependant, cette dernière n'est jamais immédiate ; c'est pourquoi, comme le rappelle Dufays (*Ibid.*), de concert avec les principes défendus par la psychologie cognitive, il est nécessaire pour comprendre un texte de commencer par comprendre les mots et les phrases qui le composent, phase de décodage et de compréhension élémentaire qui se déroule de manière automatique chez le lecteur expert mais qui absorbe souvent toute l'attention des lecteurs débutants (cf. notre chapitre VI).

Néanmoins, le lecteur n'attend jamais d'avoir compris toutes les phrases d'un texte avant de s'interroger sur son sens global : dans toute lecture s'instaure donc très rapidement un va-et-vient entre le sens local que l'interprète donne aux mots et aux phrases et le sens qu'il croit pouvoir attribuer de manière globale à des groupes de phrases ou au texte entier. Nous retrouvons ici la dialectique propre au cercle herméneutique – des parties vers le tout et du tout vers les parties – sur laquelle se sont fondés les travaux de Gadamer, Ricoeur, Iser, Jauss ou Eco.

2.3.2.2. L'actualisation sémantique du texte : un va-et-vient dialectique entre un axe paradigmatique et un axe syntagmatique

L'identification sémantique des phrases ne permettant d'aboutir qu'à un ensemble de sens locaux épars, il est nécessaire pour avancer dans sa lecture d'intégrer ces significations dans un schéma, une structure sémantique interphrastique cohérente, susceptible de canaliser et de réduire leurs potentialités (*Ibid*., p. 139). Selon Dufays, l'intégration de ces significations dans un niveau supérieur de sens requiert une contextualisation à double niveau. Un premier niveau, d'ordre extratextuel ou paradigmatique, concerne les éléments de sens hors-textes, tant socioculturels que littéraires, déposés dans la mémoire à long terme du lecteur. Un second niveau, cette fois-ci d'ordre intratextuel et syntagmatique, prend appui sur le co-texte, soit sur les contenus sémantiques déjà traités par le lecteur et enregistrés dans sa mémoire à court terme. On retrouve ici la nature foncièrement dialectique de la lecture que Dufays s'attache à mettre en avant : en combinant des éléments externes et internes au matériau textuel, la compréhension est en effet une activité qui établit un va-et-vient incessant entre ce qui est hors du texte et dans le texte. On le voit, la manière dont Dufays envisage la compréhension n'est pas sans évoquer la mise en exergue par la psychologie cognitive ou par U. Eco du rôle décisif des inférences textuelles (de liaison) et des inférences extratextuelles (élaboratives) dans la construction du sens du texte.

2.3.2.3. L'actualisation sémantique du texte : une construction spiralaire de « topics », adossée aux différents niveaux de stéréotypies

D'après Dufays (*Ibid*., p. 143-146), le lecteur, pour comprendre des phrases isolées, fait appel à des référents « concrets » : le moyen le plus sûr de désambigüiser un énoncé consiste en effet à le situer par rapport aux représentations du monde réel. Mais, pour construire le sens global du texte, il en va tout autrement : pour saisir le texte comme un tout, le lecteur est obligé, selon Dufays, de développer une stéréotypie, soit une structure sémantique abstraite répandue dans la mémoire collective. La dimension « logique » de l'activité herméneutique ne peut donc se passer de sa dimension « culturelle », la construction du sens global du texte faisant nécessairement appel à des connaissances abstraites et stéréotypées.

Prenant appui sur les travaux d'U. Eco, J.-L. Dufays nomme cette structure abstraite un « topic » et, de manière similaire à son prédécesseur, il y voit un outil majeur de toute compréhension dans la mesure où, développé très rapidement dès les premiers moments de la lecture, ce topic agit à la fois d'une manière rétroactive et anticipée sur l'actualisation du sens du texte. De plus, tout texte étant pluridimensionnel, le développement de ces « topics », de ces hypothèses sémantiques, s'effectue toujours à plusieurs niveaux à la fois : en même temps qu'ils sont identifiés individuellement, les sens construits au niveau de l'*elocutio* quittent leur isolement et leur éparpillement pour être insérés dans des structures sémantiques diverses propres à la *dispositio* – les unes séquentielles, les autres configurationnelles – qui seront elles-mêmes intégrées, au niveau de l'*inventio*, dans une structure sémantique globale, un

« macrotopic » censé englober de manière cohérente tous topics élaborés de manière intermédiaire. Dufays précise par ailleurs que l'ordre d'intervention de ces niveaux (*elocutio*/ *dispositio*/ *inventio*) n'est pas fixe mais soumis à une mouvance continuelle : pour élaborer les topics qui l'aideront à réduire les virtualités sémantiques du texte et à orienter la direction de son actualisation, le lecteur ne cesse en effet de passer d'un niveau d'abstraction à l'autre, identifiant par exemple tout à tour la structure d'une phrase isolée, celle d'une séquence d'actions ou le schéma actanciel et idéologique d'une portion du texte (*Ibid.*).

Comment le lecteur s'y prend-il pour construire de telles hypothèses sémantiques ? Comme nous l'avons montré dans notre chapitre VII, et comme J.-L. Dufays le rappelle lui-même (*Ibid.*, p. 147), Eco considère, à la suite de van Dijk, qu'il existe des « marqueurs de topics » ou des « mots-clés » (réitérés de façon évidente ou placés à des endroits stratégiques) qui, pris dans leur ensemble, auraient le pouvoir de programmer l'élaboration par le lecteur d'hypothèses sémantiques nécessairement respectueuses des droits de l'*intentio operis*. Même si de tels « marqueurs de topics » semblent parfois s'imposer, J.-L. Dufays tient à rappeler que leur repérage n'en est pas moins en réalité incertain et aléatoire la plupart du temps. Contrairement à ce que postule Eco, ces marqueurs ne doivent donc pas être considérés selon Dufays (*Ibid.*, p. 148), comme des contraintes « objectives » qui auraient le pouvoir de s'imposer au lecteur. S'ils sont susceptibles de devenir des indices pour l'interprète, c'est uniquement parce que ce dernier a décidé de les construire comme tels.

On retrouve ici un point nodal du paradigme de la problématisation : aucune donnée (y compris textuelle) n'existe par elle-même, mais elle est le résultat d'une construction par l'individu grâce à sa mise en tension avec des savoirs-conditions (des codes, dirait Dufays) au sein d'un cadre (constitué par les modalités de lecture chez Dufays, nous semble-t-il). La construction des topics se fait donc plutôt par tâtonnements (*Ibid.*), ce qui ne signifie nullement qu'elle relève de l'intuition subjective. Le lecteur commence par prendre appui sur certains éléments du texte pour en inférer un topic, puis c'est ce topic qui, mobilisé à titre d'hypothèse pour faire signifier la totalité du texte, conduit le lecteur à sélectionner ses propres marqueurs pour en confirmer la pertinence. Pour Dufays, toute signification, y compris de premier degré, a donc toujours quelque chose de relatif : les hypothèses qui permettent au lecteur d'actualiser le sens du texte sont certes suscitées par le texte, mais elles ne peuvent être développées qu'à l'aide d'une compétence acquise préalablement à la lecture et susceptible de fluctuer en partie d'un lecteur à l'autre ; ce dernier a en effet toujours le choix entre plusieurs logiques de sens et de valeurs pour organiser avec cohérence les agglomérats de significations qu'il a isolés.

2.3.2.4. La compréhension : une actualisation qui ne consiste pas uniquement à reproduire un sens déjà-lu

Pour Dufays (*Ibid.*, p. 152-153), l'actualisation du sens d'un texte ne peut se limiter à projeter sur le texte des structures sémantiques préexistantes. Il serait donc aberrant selon lui d'affirmer que, lorsqu'un lecteur lit un texte, ce dernier se contente d'y reconnaitre du déjà-lu :

si elle prend toujours appui sur des stéréotypies, la compréhension est une activité cognitive grâce à laquelle le lecteur accède à des contenus qu'il ignorait. Certes, dans un premier temps, le lecteur a besoin de recourir à des significations générales et précodées pour donner corps aux référents qui ne sont pas encore apparus dans le texte mais, au fur et à mesure de la lecture, ces significations stéréotypées sont peu à peu rethématisées à l'aide de combinaisons syntagmatiques inédites.

Aussi, toute compréhension ou actualisation du sens au premier degré repose-t-elle, pour Dufays, sur une oscillation incessante entre « une force centrifuge et extratextuelle, qui tire le texte vers l'existant et la familiarité, et une force centripète et intratextuelle, qui le tire vers l'inédit et la singularité » (2001, p. 4). Il nous semble qu'une telle vision dialectique de la compréhension permet de réhabiliter d'un point de vue épistémologique comme didactique cette activité, comme le souhaitait C. Tauveron. En effet, contrairement à une vision traditionnelle de la compréhension (cf. notre chapitre I), la définition proposée par Dufays ne réduit pas cette opération à une reproduction à l'identique d'un sens préexistant. C'est pourquoi il existe, selon nous, une véritable solidarité théorique dans la manière dont Dufays et Tauveron envisagent respectivement cette composante de l'activité herméneutique. L'un comme l'autre montrent en effet que cette activité n'a en rien la « simplicité » que les théories de la réception lui ont prêtée ou lui prêtent encore. Ainsi, contrairement à la vision somme toute assez « classique » qu'Y. Citton développe de la compréhension (qu'il appelle la « lecture »), l'accommodation « dénotative » est certes ce premier moment de l'actualisation d'un texte qui consiste à sélectionner un seul sens possible (cf. notre chapitre VIII), mais cette sélection est le fruit d'un travail véritablement actif de la part du lecteur – et non « passif » (cf. Citton, 2010, p. 47) – qui aboutit déjà à la construction d'un sens potentiellement inédit.

2.3.3. L'interprétation ou l'actualisation du sens de « second degré »

Comme l'explique Dufays (2010/1994, p. 161), au fur et à mesure qu'il réduit les virtualités sémantiques du texte à l'aide d'un ensemble organisé de topics, le lecteur tient à s'assurer que cette actualisation satisfait ses attentes de départ et l'idée qu'il s'était faite de la complexité du texte lors de la phase initiale de finalisation et de précadrage. Pour ce faire, il se remémore ou relit les parties qu'il a déjà parcourues pour chercher la confirmation du bien-fondé de ses hypothèses de lecture. Ce processus de régulation, ajoute Dufays (*Ibid.*), se produit tout au long de la lecture : il est rare en effet qu'un lecteur (du moins un lecteur expérimenté) attende d'avoir lu le texte en entier pour s'interroger sur la validité de ses hypothèses sémantiques. On retrouve ici un principe également défendu avec force par les théories psycho-cognitives ou les théories sémiotiques de la réception.

Selon Dufays (*Ibid.*), trois conclusions sont possibles pour le lecteur au terme de cette phase de contrôle : soit le macrotopic est confirmé dans sa pertinence ; soit il apparait comme faux ou incorrect ; soit il apparait comme insuffisant. Dans les deux derniers cas, le texte nécessite alors une nouvelle sémiotisation qui va conduire le lecteur à reconstruire le sens d'une

autre manière. Cette réactualisation peut donner lieu à deux opérations « logiques » différentes : le lecteur engage une seconde compréhension, qui remplacera la première, ou se livre à une interprétation, qui viendra compléter (et non remplacer) la compréhension précédemment établie.

- ✓ ***Réactualiser le sens du texte à en procédant à une seconde compréhension***

Procéder à la réactualisation du sens du texte à l'aide d'une seconde compréhension consiste, d'après Dufays (*Ibid*., p. 162), à délaisser une première (macro)hypothèse sémantique pour une autre jugée plus adéquate. Comme l'explique le chercheur, l'inadéquation du premier topic peut être due soit à l'inattention du lecteur, soit à la manière dont le texte est composé. Mais comprendre un texte pour la deuxième fois, en corrigeant une lecture que l'on considère comme erronée, ne change en rien la nature de l'actualisation sémantique entreprise : celle-ci reste le propre d'une construction de « premier degré ». Interpréter un texte en revanche vise à compléter, et ce faisant, à enrichir la première signification dégagée : il s'agit donc pour le lecteur de produire une signification de « second degré ».

- ✓ ***Approfondir l'actualisation sémantique d'un texte en procédant à son interprétation***

D'après Dufays (*Ibid*., p. 163), l'interprétation se distingue d'une première ou d'une seconde compréhension en raison de son caractère « optionnel » et « indirecte » : selon le didacticien, cette opération herméneutique n'est en effet pas indispensable dans la mesure où le texte a déjà été compris, elle vient donc se greffer sur une signification déjà stabilisée. Il faut donc voir l'interprétation comme « une tentative de remédiation à une rupture de communication » (*Ibid*.) qui repose sur la prise de conscience par le lecteur d'une résistance du texte, voire d'une irréductibilité, aux stéréotypies qu'il a développées. Ainsi, si la compréhension a pour objet la détermination sémantique des « dénotations », l'interprétation peut être caractérisée comme « l'herméneutique des connotations », des « sens seconds », des « symboles ». La définition proposée par Dufays est ici très proche de la manière dont Citton ou Tauveron envisagent chacun·e de leur côté l'interprétation. Le critique littéraire, comme nous l'avons vu dans notre chapitre VIII, assimile l'interprétation à une « accommodation connotative » qui vise à explorer toutes les possibles sémantiques du texte ; la didacticienne, de son côté, envisage un temps 2 de l'interprétation (INT2) qui consiste pour le lecteur à exploiter la dimension symbolique du texte.

Pour accéder à ce niveau de signification plus complexe, le lecteur doit prendre appui sur un nouveau *topic* qui sera, selon Dufays, nécessairement un autre schéma de signification stéréotypé, mais ce dernier sera plus subtil, moins répandu (*Ibid*., p. 164). L'interprétation est par conséquent une opération « à répétition » qu'enclenche le lecteur à chaque fois qu'il ressent le besoin de dépasser un niveau de signification jugé insuffisant. Au contraire de la compréhension, qui vise la saisie d'un sens unifié, l'interprétation constitue par excellence cette

opération qui permet « de pluraliser la lecture, de relancer le processus sémiotique dans son entier » (*Ibid*.).

Cependant, comme tient à le rappeler le chercheur, l'interprétation n'en reste pas moins, comme toute construction de sens, une recherche d'un schéma de sens globalisant, et donc « un procès de réduction des possibles » (*Ibid*.). Il nous semble qu'une telle définition de l'interprétation ne conduit pas J.-L. Dufays à survaloriser cette opération au détriment de la compréhension, comme le lui reproche C. Tauveron. Au contraire, de manière similaire à sa collègue, Dufays défend l'idée d'un « rapport d'intégration » entre ces deux phases d'actualisation du sens : à chaque niveau textuel (*elocutio*/ *dispositio*/ *inventio*), les deux degrés de construction du sens du texte se succèdent certes, mais pour s'enrichir mutuellement ; aussi toute interprétation peut-elle servir de base à la mise en œuvre d'une nouvelle compréhension (*Ibid*., p. 165), l'une comme l'autre visant à terme la stabilisation (même provisoire) d'un schéma permettant de saisir le texte comme un tout cohérent. Par conséquent, selon Dufays (*Ibid*., p. 173), la compréhension et l'interprétation sont deux opérations « logiques » qui ne peuvent avoir lieu sans le recours par le lecteur à l'utilisation d'un certain nombre de codes « culturels », liés en particulier à la langue dans lequel le texte est écrit et aux différentes stéréotypies qui la sillonnent.

Néanmoins, l'interprète possède la liberté de privilégier certains codes à d'autres en vertu du/des modes de lecture qu'il choisit de mettre en œuvre. Nous allons donc explorer à présent comment la dimension « personnelle » de la lecture garantit à l'interprète la pleine expression de ses droits de sujet lecteur.

2.4.Modalités de lecture, actualisation axiologique et lecture littéraire

La diversité des modalités de lecture a été, d'après Dufays (*Ibid*.), presque totalement négligée par les théories de la réception « modèle » du XX^{e}, hantées par le souci de définir une norme de lecture unique à même de contenir la pluralité des interprétations possibles. Comme nous l'avons montré dans notre chapitre VII, tout écart du lecteur empirique vis-à-vis de ce que l'*intentio operis* a prévu pour lui relève, selon ces théories, de l'erreur ou d'une « utilisation » du texte plus ou moins aberrante (cf. Eco ou Tauveron). Pour Dufays au contraire, la manière dont le lecteur privilégie certains codes et certains types de significations constitue un aspect de la lecture aussi essentiel que les processus logiques de construction du sens. Cette dimension personnelle et axiologique de la lecture est certes, elle aussi, intimement liée à la dimension culturelle car les stéréotypes y jouent un rôle tout aussi prépondérant ; mais il s'agit avant tout pour le lecteur d'évaluer le sens du texte au fur et à mesure de sa lecture en fonction des satisfactions et des déceptions que cette dernière occasionne relativement aux stéréotypies qui ont sa préférence (Dufays, 2001, p. 6). Toute actualisation du sens du texte présuppose donc un lecteur qui adopte une posture vis-à-vis des stéréotypes qu'il reconnait ; ce dernier peut choisir d'y adhérer ou au contraire de les mettre à distance, ou encore d'osciller entre *participation* et

distanciation. Cette dernière posture, fondée sur un va-et-vient de nature dialectique, est la caractéristique propre d'une lecture littéraire selon Dufays.

Aussi ce type de lecture est-il indissociable de la question des valeurs comme nous allons le mettre en évidence dans cette nouvelle sous-partie. Nous avons choisi de nous intéresser à la manière dont Dufays thématise cette question des valeurs pour les raisons suivantes : d'une part, les travaux menés par le chercheur dans ce domaine entrent en résonance avec ceux de M. Fabre qui, lui aussi, fait de la mise en tension des valeurs du texte et des valeurs du lecteur une condition essentielle d'une lecture « problématisante » (comme nous le verrons dans les chapitres à suivre) ; d'autre part, la manière dont Dufays modélise ces valeurs en lien avec les modalités de lecture privilégiées par le lecteur fournit selon nous des éléments précieux pour préciser en quoi consiste le « cadre » d'une lecture littéraire (nous employons ici le terme de « cadre » suivant le sens que donne le paradigme de la problématisation à ce concept clé ; cf. nos chapitres III et IV). Nous reviendrons sur cette notion de « cadre » de la lecture littéraire à la fin de cette troisième grande partie.

2.4.1. Participation et distanciation

Comme nous l'avons montré précédemment, la compréhension comme l'interprétation, phases « logiques » de la construction du sens, font appel à deux grandes séries de traitement à l'origine de sa dimension dialectique entre connu et inconnu, sens déjà-lu et sens inédit. Les unes consistent en un traitement « mimétique » du langage (1994/2010, p. 175) qui permet au lecteur de comprendre les unités de sens isolées en les associant à des référents qui lui sont particuliers. Ce traitement « mimétique » assure ainsi une dimension pragmatique à la signification globale déjà engagée. Les autres sont centrées sur les significations abstraites qui permettent justement au lecteur de saisir le sens global du texte en termes de stéréotypies et de schémas sémantiques. Chacun de ces deux ensembles d'opérations peut être privilégié plus ou moins intensément par l'interprète (2001, p. 6). Le lecteur peut choisir en effet de s'en tenir à la dimension « mimétique » des significations et refuser, ce faisant, de s'interroger sur leur cohérence d'ensemble. À l'inverse, il lui est possible de négliger, voire d'ignorer, cette dimension référentielle pour chercher à actualiser le sens du texte en termes de structures, de codes, de stéréotypies ou de procédés d'écriture (*Ibid.*). Dufays qualifie la première posture de « participation » et la seconde de « distanciation ».

- ✓ ***La participation***

La participation est, selon Dufays (1994/2010, p. 176), une modalité de lecture qui consiste pour le lecteur à privilégier dans le texte la saisie de ce qui est représentable. Aussi le lecteur « participatif » ne s'intéresse-t-il pas d'abord à la manière dont le texte est écrit mais à la matière qu'il traite, à l'univers qu'il dépeint. La participation met ainsi l'accent sur la *mimèsis* dans la mesure où elle a pour corollaire le souci d'ancrer le texte dans un cadre pragmatique

concret, le plus souvent celui du monde réel dont le lecteur peut faire directement l'expérience. Le lecteur est par conséquent « piégé », dans une certaine mesure, par le pouvoir d'illusion des stéréotypies : il croit à l'histoire et porte sur elle des appréciations de type référentiel (vrai/faux, vraisemblable/invraisemblable), moral (bien/mal) ou émotionnel (passionnant/ennuyeux), sans chercher à l'évaluer d'un point de vue esthétique ou idéologique. Pratiquer cette manière de lire conduit généralement le lecteur à privilégier les récits les plus fidèles aux caractéristiques traditionnels du genre narratif ; la participation à l'intrigue se traduit alors par un certain conformisme esthétique (*Ibid.*, p. 178).

Comme le précise Dufays, les voix accusatrices et moralisatrices n'ont pas manqué, depuis les « mésaventures » de Don Quichotte ou d'Emma Bovary, pour mettre en garde les lecteurs contre les dangers de l'illusion référentielle. Mais, selon le chercheur, il convient de relativiser ces prétendus dangers, car il en va de la critique de l'illusion comme de celle des stéréotypes : les jugements péjoratifs qu'on porte sur ces éléments témoignent d'une ignorance de leur rôle réel dans la lecture (*Ibid.*, p. 179). Ainsi, il faut se garder, prévient Dufays, de confondre « illusion » et « hallucination » : le lecteur n'est généralement pas dupe et feint en réalité de croire au monde qu'on lui raconte. Néanmoins, sans ce « faire-semblant », la lecture risquerait fort de ressembler à une construction sémantique désincarnée, qui limiterait fortement les possibilités de plaisir et de jeu.

- ✓ ***La distanciation***

Plutôt que de chercher à relier le texte à son expérience personnelle, le lecteur peut décider au contraire « de lire la fiction comme une fiction, c'est-à-dire de rattacher le texte à sa propre clôture intratextuelle, soit aux architextes (genre, conventions, stéréotypies) et aux intertextes dont il relève » (*Ibid.*, p. 181). À l'inverse d'une lecture participative, une lecture distanciée considère le texte et son sens, comme une construction, une combinaison de procédés et de stéréotypies. Ses critères d'évaluation ne s'énoncent donc plus en termes de « vérité » mais en termes de cohérence et de pertinence : il s'agit en effet de se prononcer de manière critique sur les phénomènes de stéréotypies qui sillonnent les différents niveaux sémantiques du texte.

2.4.2. Modalités de lecture et valeurs : Huit registres possibles d'actualisation axiologique

Adopter une modalité de lecture participative ou distanciée vis-à-vis du sens en train de se construire implique de la part du lecteur, selon Dufays, de se positionner en termes de valeurs, de jugements portés sur les stéréotypes qu'il aimerait rencontrer dans le texte ou sur ceux qu'il y rencontre effectivement. Telle est la dimension « axiologique » de la lecture comme nous l'avons déjà évoqué à plusieurs reprises. Mais, si en lisant l'interprète actualise le sens du texte selon ses critères propres, il reste largement dépendant des valeurs promues par

le groupe socio-historique ou la communauté interprétative dont il fait partie (Dufays, 2000, p. 284-285).

Dans ces différents travaux qui abordent précisément la dimension « axiologique » de la lecture (1994/2010, 2000, 2016, 2019 par ex.), J.-L. Dufays propose différentes typologies des valeurs[396] que nous avons synthétisées à l'aide du tableau suivant :

Tableau 23 - Modalités de lecture et valeurs d'après Dufays (1994/2010, 2000, 2016, 2019)

Modalités de lecture / Composantes des valeurs appliquées par le lecteur	**PARTICIPATION** *Point de vue « classique » et « dominé » sur le sens du texte : priorité accordée à l'éthique, à la fonction référentielle et à la notion de NORME, soit :*	**DISTANCIATION** *Point de vue « moderne » et « dominant » sur le sens du texte : priorité accordée à l'esthétique, à la fonction poétique et à la notion d'ÉCART, soit :*
Composante référentielle (Rapport au monde)	**Transitivité, vraisemblance, tension vers la vérité**	**Intransitivité, fictionalité assumée, renoncement à l'idée de vérité**
Composante esthétique (Rapport aux formes)	**Harmonie**	**Éclatement**
Composante éthique (Rapport aux normes morales)	**Exemplarité**	**Transgression**
Composante sémiotique (Rapport aux significations)	**Unité, clôture (Un sens principal)**	**Pluriel, ouverture (Des significations multiples)**
Composante générique (rapport aux conventions architextuelles)	**Conformité, reproduction**	**Originalité, subversion**
Composante émotionnelle (Rapport aux émotions)	**Mobilisation des passions**	**Neutralisation des passions**
Composante rhétorique (Rapport à la progressivité thématique/argumentative des idées)	**Lisibilité, clarté**	**Illisibilité, complexité**
Composante linguistique (Rapport à la correction de la langue)	**Correction orthographique, syntaxique et lexicale**	**Variations linguistiques et stylistiques**

Comme l'explique Dufays (2019, paragr. 12), un texte peut être apprécié pour son contenu ou pour sa forme, ce qui, en termes jakobsoniens, revient pour le lecteur à convoquer des critères relevant de la « fonction référentielle » (l'histoire, les personnages et la sympathie/aversion qu'ils suscitent) ou des critères relevant de la « fonction poétique » (l'écriture du texte, ses procédés et ses structures). Mais, précise Dufays (*Ibid.*, paragr. 13), la fonction référentielle peut elle-même faire l'objet de deux évaluations différentes, l'une en termes de fidélité du texte à la réalité supposée (transitivité/ intransitivité ; vraisemblance/ invraisemblance), l'autre en termes de désirabilité morale (exemplarité/ transgression). C'est pourquoi le chercheur propose de distinguer trois premiers ensembles de critères évaluatifs qui

[396] Dufays (2019, paragr. 11) déclare être parvenu, « après avoir oscillé entre différentes catégorisations », à dégager la typologie « qui [lui] semble aujourd'hui la plus opératoire dans le cadre de la didactique de la littérature ». Cette dernière typologie a grandement inspiré le tableau de synthèse que nous proposons ici.

vont conduire le lecteur à adopter une modalité de lecture « participative » ou « distanciée » vis-à-vis de l'œuvre lue : cette dernière peut être jugée comme plus ou moins *fidèle* à l'idée que nous nous faisons de la vérité ou de la réalité (composante « référentielle » des valeurs appliquées par le lecteur sur le texte ; comme plus ou moins *bien écrite* en termes d'harmonie ou de transgression (composante « esthétique ») ; et comme plus ou moins *édifiante* (composante « éthique ») sur le plan des actions et des comportements dont elle fait l'éloge ou le blâme (explicitement ou implicitement).

Ces trois séries de critères, qui ne sont pas sans rappeler la trilogie platonicienne du Vrai, du Beau et du Bon, ne peuvent suffire, selon Dufays, à caractériser l'ensemble des valeurs qu'un interprète peut mobiliser au cours de sa lecture. C'est pourquoi il propose de compléter cette typologie classique à l'aide de plusieurs autres composantes (*Ibid*., paragr. 14 *et sq*.). Un lecteur peut en effet donner de la valeur au sens qu'il construit lors des phases de compréhension et d'interprétation en appréciant la densité « sémiotique » du texte (en termes d'unité ou de pluralité) ainsi que le respect ou l'écart que ce dernier manifeste vis-à-vis des conventions « génériques ».

Pour tenir compte également des postures privilégiées par les jeunes lecteurs en situation scolaire (la typologie dressée par Dufays, rappelons-le, est pensée dans un cadre didactique), Dufays ajoute aux ensembles de valeurs précités trois autres domaines de valeurs. Ainsi, il désigne sous le terme de « composante émotionnelle » les diverses expériences psychoaffectives que peut procurer la lecture : comme le rappelle le chercheur, nombre d'élèves apprécient avant tout la lecture pour les émotions que l'actualisation du texte leur procure. Quant à la composante « rhétorique » (précisons que Dufays utilise de son côté le qualificatif de « cognitif » pour caractériser cette composante), elle constitue pour le chercheur « la condition de possibilité de l'appréciation pour la majorité des jeunes lecteurs en contexte scolaire : il leur est difficile d'apprécier un texte qu'ils jugent obscur ou incompréhensible... et à l'inverse, ils aiment a priori davantage ce qu'ils comprennent que ce qu'ils ne comprennent pas » (*Ibid*., paragr. 17). Enfin, une dernière et huitième composante, également préalable aux autres pour les élèves, réside dans la correction « linguistique » du texte. En effet, quelles que soient ses compétences de compréhension-interprétation, un (jeune) lecteur a besoin, pour pouvoir juger un texte recevable, et donc appréciable, d'éprouver l'impression que celui-ci respecte les règles de la langue, sauf si ce dernier joue sciemment avec ces dernières à des fins subversives (cf. les expériences langagières oulipiennes par ex.).

Chacune de ces huit composantes se déploie, selon Dufays, suivant un couple dichotomique de valeurs en fonction de la modalité de lecture (lecture « participative » ou lecture « distanciée ») adoptée par le lecteur relativement aux stéréotypes qui ont ses préférences avant et pendant la lecture (*Ibid*., paragr. 22 à 24). Le chercheur propose de lire cette opposition d'un point de vue sociologique à la suite des travaux de Bourdieu et de

Lafarge[397] (1994/2010, p. 205). D'après lui, le clivage entre participation et distanciation relève avant tout de « valeurs de classe » : aux lecteurs « dominés », le gout pour l'immersion fictionnelle et la conformité aux normes (éthiques, esthétiques, sémiotiques) ; aux lecteurs « dominants », le « capital symbolique » lié à la forme, à la subversion, à la polysémie et à la mise à distance de ses affects. La position dominante, qui s'appuie donc avant tout sur des critères propres à une certaine élite intellectuelle, considère alors ses valeurs comme « modernes », et ce faisant, réduit celles qui relèvent d'une tradition déjà bien assise et largement partagée au statut de valeurs « classiques », perçues comme caractéristiques de la culture de masse.

Mais, comme tient à le préciser Dufays (1994/2010, p. 281-282 ; 2000, p. 284-285), même s'il s'agit pour le lectorat dominant d'imposer la lecture distanciée comme la pratique de lecture la plus adéquate et la plus légitime, notamment quand il s'agit d'enseigner la compréhension et l'interprétation, rien ne saurait justifier un tel postulat. Ce serait oublier que les valeurs au nom desquelles un lecteur juge bon d'apprécier un texte sont toujours historiquement marquées : ainsi, jusqu'à l'aube du Romantisme, la classe « dominante » ne jurait que par les valeurs dites « classiques », qui coïncident avec les valeurs « dominées » d'aujourd'hui. Ce serait négliger également l'influence que jouent « les lieux et les temps de la lecture » (cf. Dezutter et Dufays, 2015, p. 7-9) sur tout interprète : en effet, un lecteur évalue différemment un texte selon qu'il lit sur une plage pour se détendre (valeurs émotionnelles prédominantes) ou à un bureau pour répondre aux questions de l'enseignant·e ou rédiger une thèse… (valeurs rationnelles prédominantes).

D'ailleurs, selon Dufays (2019, paragr. 26), nos pratiques de lecture, marquées du sceau du postmodernisme, ne semblent plus privilégier une modalité de lecture plus qu'une autre, mais recourent tour à tour dans le même texte à des critères relevant de la participation et d'autres relevant de la distanciation. Cette oscillation est, pour Dufays, consubstantielle à toute lecture, qu'il s'agisse d'une lecture dite « ordinaire » ou « littéraire » comme nous allons à présent le montrer.

2.4.3. La lecture littéraire : un va-et-vient dialectique entre participation et distanciation

La lecture « distanciée » n'a cessé d'être valorisée par les théories de la réception du XX^{e}, dans le sillage des théories structuralistes, quand bien même il s'agissait pour les premières de se démarquer des secondes en reconnaissant la dimension projective et référentielle de la lecture. Or, comme nous l'avons souligné à plusieurs reprises, réduire l'activité herméneutique à son versant « critique », c'est faire preuve d'un « binarisme artificiel » (Dufays, 1994/2010, p. 204) qui, se bornant à séparer la lecture en deux attitudes radicalement opposées et monolithiques (l'illusion identificatoire *versus* la suspension de ses

[397] Bourdieu, p. (1979). *La distinction. Critique sociale du jugement.* France : Éditions de Minuit. Lafarge, C. (1983). *La valeur littéraire. Figuration littéraire et usages sociaux des fictions*. France : Bayard.

préjugés), conduit toujours à privilégier la seconde. Selon Dufays, l'observation des lectures empiriques atteste au contraire que la plupart des lecteurs effectuent des évaluations mixtes, basées à la fois sur des critères « classiques » et « modernes », « dominés » et « dominants », en appréciant le même texte du point de vue de son réalisme et de sa polysémie, en s'intéressant de concert à sa poéticité et à sa cohérence ou en goutant dans un même élan les stéréotypies les plus figées et les phénomènes subversifs.

2.4.3.1. La lecture littéraire : une pratique « dialectique » en continuité avec les formes de lecture dites « ordinaires »

Pour Dufays par conséquent, toute modalité de lecture comporte toujours une « part d'impureté » (2013, p. 80 ; 2016, paragr. 12) : autrement dit, toute lecture distanciée intègre un moment inaliénable de participation dans la mesure où aucune actualisation du sens du texte n'est possible sans un minimum d'adhésion au monde du texte ; et, réciproquement, toute participation intègre une forme élémentaire de distanciation, ne serait-ce que parce que l'accès au sens d'un texte passe par la médiation d'un langage, toujours autre que le sien propre, en particulier dans le cas du langage écrit. Parler de va-et-vient « dialectique » pour caractériser la manière dont le lecteur actualise d'un point de vue axiologique le sens du texte, précise alors Dufays (*Ibid.*), ne signifie nullement que ce dernier doive subordonner l'une de ces modalités de lecture à l'autre (en l'occurrence, la lecture participative à la lecture distanciée). La notion de « dialectique » ne doit pas être comprise en termes de « dépassement » mais bien d'« oscillation » puisque tout lecteur mobilise tour à tour des accentuations différentes, en privilégiant tantôt l'illusion référentielle, tantôt la réflexion critique, sans avoir besoin pour autant de ne jamais radicaliser l'une ou l'autre attitude. De même, parler de « va-et-vient » permet d'accentuer à des fins didactiques en quoi consiste chacune des postures même si, en situation « quotidienne » ou « ordinaire », ces deux modalités se déploient davantage sur le mode de la fusion (2013, p. 82).

Par conséquent, selon Dufays, lire *littérairement*, « c'est décider de faire de sa lecture un jugement de valeur pluriel, qui s'astreint à mobiliser une diversité de critères afin de conférer au texte et à la lecture une productivité axiologique maximale » (2016, paragr. 14). Cette définition qui fait de la lecture littéraire un choix de la part du lecteur entre fortement en résonance avec les théories de la réception du XXI^{e} que nous avons parcourues dans notre chapitre VIII. Mais la définition que le didacticien propose de la lecture littéraire nous semble plus heuristique que celles que Citton, Tauveron ou Fabre ont respectivement établies (même si, comme nous le verrons dans la dernière grande partie de notre thèse, notre propre modélisation de la lecture littéraire emprunte à ces chercheur·se·s un certain nombre d'éléments épistémologiques et didactiques). En effet, comme nous l'avons vu précédemment, Y. Citton et C. Tauveron (nous montrerons que c'est également le cas pour M. Fabre) envisagent bien la lecture littéraire comme une pratique faisant appel à plusieurs composantes, dont la composante affective. Mais, chacun de leur modèle a tendance à associer cette dimension émotionnelle à

une lecture dite « naïve » qui n'est admise comme telle que parce qu'elle est une propédeutique à une lecture plus distanciée. Si les travaux de Citton, Tauveron ou Fabre cherchent, tout autant que ceux de Dufays, à penser les conditions d'un égal accès de tou·te·s à la lecture littéraire, la perspective plus « continuiste » défendue par Dufays entre participation et distanciation d'un côté, et lecture ordinaire et littéraire de l'autre, nous apparait plus à même de prévenir l'enseignement de la lecture littéraire de toute forme d'élitisme ou de technicité.

2.4.3.2. Lecture littéraire et sujet lecteur

Nous avons, à plusieurs reprises dans cette troisième grande partie de notre thèse, utilisé l'expression de « sujet lecteur » sans la commenter. En effet, ayant fédéré notre enquête doctorale autour de l'enseignement de la « compréhension » et « l'interprétation » via la « lecture littéraire », nous avons surtout cherché à définir en priorité ces trois notions. Néanmoins, le recours à l'expression de « sujet lecteur » n'est pas neutre dans la mesure où il fait référence à une notion également de plus en plus utilisée en didactique de la littérature.

Selon B. Louichon (2017, p. 47-48), le colloque intitulé « Le sujet lecteur, lecture subjective et enseignement de la littéraire », qui s'est tenu en 2004 sous la direction d'A. Rouxel et de G. Langlade », en constitue l'acte fondateur. Selon la chercheuse en effet, ce colloque a apporté une impulsion décisive aux travaux qui s'intéressent aux « modalités par lesquelles le sujet réel prend singulièrement en charge le dispositif programmé qu'est le texte » (*Ibid*.). Cette notion, comme celle de « lecture littéraire », semble désormais faire consensus au sein des recherches en didactique de la littérature puisqu'elle constitue la clé de voute d'un certain nombre de publications récentes (cf. l'ouvrage coordonné en 2017 par J.-F. Massol et N. Rannou sous le titre *Le sujet lecteur-scripteur de l'école à l'université. Variété des dispositifs, diversité des élèves*). Mais, comme le souligne Louichon (*Ibid*., p. 55), un modèle théorique du sujet lecteur, fondé sur des observations et des données, et susceptible d'être transposé, n'est disponible nulle part. Dès lors, le champ de la recherche en didactique de la littérature se trouve dans une situation très particulière puisqu'elle doit elle-même construire un modèle à même de stabiliser épistémologiquement cette notion pour en faire un véritable concept opératoire.

C'est pourquoi, comme le précise Dufays (2016, paragr. 18), la notion de sujet lecteur oscille entre plusieurs définitions concurrentes, du moins juxtaposées. Tantôt, le sujet lecteur est considéré comme une composante de la lecture littéraire, en l'occurrence comme le pôle participatif, affectif de cette activité. Tantôt, les deux expressions sont employées comme des synonymes : autrement dit, peut être qualifié de « sujet lecteur », tout individu qui mène une lecture littéraire. Dans d'autres usages, note enfin Dufays (*Ibid*.), les deux expressions apparaissent comme concurrentes, la notion de sujet lecteur venant supplanter celle de va-et-vient dialectique pour désigner cette instance lectorale au sein de laquelle fusionnent tous les rôles qu'un lecteur pourrait endosser. Le modèle proposé par M.-J. Fourtanier, G. Langlade et C. Mazauric semble relever de cette dernière tendance, ces derniers déclarant : « nous faisons

l'hypothèse qu'il n'y a pas de différence fondamentale, ni de solution de continuité entre lecture "naïve" et lecture "réflexive" » (2006, p. 6).

Nous partageons l'idée avec J.-L. Dufays (2011, p. 229-230) que cette notion a permis à la didactique de la littérature de mettre en évidence combien les élèves, en tant que lecteurs empiriques, se conforment rarement aux lectures idéales prévues par leurs enseignant·e·s : cette non-conformité n'est ni forcément une erreur, ni une errance, mais l'expression d'une participation singulière. C'est en ce sens que nous avons eu recours à l'expression de « sujet lecteur ». Néanmoins, nous n'avons pas souhaité, contrairement à de nombreuses recherches didactiques dans le domaine de la littérature, en faire une priorité conceptuelle dans la mesure où, comme J.-L. Dufays, M. Fabre ou C. Tauveron, nous ne renonçons pas à une conception « normative » de la lecture littéraire. Notre formulation quelque peu abrupte ne signifie nullement que nous adhérons à une vision modèle ou prescriptive de cette pratique. Nous voulons seulement signifier, en recourant au qualificatif de « normatif », que la valorisation scolaire des lectures subjectives ne peut se réduire, selon nous, à un simple partage d'impressions de lecture, sans quoi l'élève n'apprendrait rien ou pas grand-chose (Dufays, 2013, p. 85 ; Viriot-Goeldel et Crinon, 2014, paragr. 8), mais nécessite une « objectivation » via leur confrontation et leur mise en discussion (cf. S. Ahr, 2018, 2019).

Autrement dit, si la mobilisation de la lecture subjective est bien pour nous une des composantes clés de la lecture littéraire, dans la mesure où elle permet à chaque élève d'expérimenter sa part de liberté dans l'actualisation sémantique et axiologique du texte, il nous semble également nécessaire d'inscrire cette dernière « dans les balises d'une activité collective tendue vers la quête d'un sens commun et de valeurs partagées », comme le propose Dufays de son côté (2016, paragr. 21). La dernière partie de notre thèse, via le recours au paradigme de la problématisation, va s'efforcer de préciser en quoi cette dimension collective joue un rôle essentiel dans notre propre modélisation de la lecture littéraire.

3. Éléments de synthèse

Comme l'indique le titre de notre chapitre IX, nous voyons dans la notion de « lecture littéraire », du moins dans la manière dont C. Tauveron et J.-L. Dufays ont modélisé cette notion dans le champ didactique de la littérature, un espace de solidarisation possible des savoirs issus du champ de la psychologie cognitive et ceux en provenance des différentes théories de la réception.

3.1. Vers une solidarisation des savoirs issus des théories psycho-cognitives de la compréhension et des théories de la lecture littéraire

Comme nous l'avons mis en évidence dans ce dernier chapitre de notre troisième grande partie, les deux didacticiens insistent sur la dimension cognitive de l'activité herméneutique. L'un et l'autre, en accord avec les recherches psycho-cognitivistes que nous avons convoquées dans notre deuxième grande partie ou les travaux menés par Iser et Eco (cf. notre chapitre VII), montrent en effet que la compréhension d'un texte passe par son actualisation sémantique. Il s'agit en effet pour le lecteur de construire progressivement le sens du texte à l'aide d'allers-retours entre des niveaux locaux et un niveau global de traitement des informations. La compréhension vise donc la saisie du texte comme un tout cohérent.

Néanmoins, cette saisie du texte comme un tout ne saurait se réaliser sans des moments où le lecteur pluralise le sens du texte : un « premier » moment consiste pour le lecteur à élaborer plusieurs hypothèses ou topics à même de rendre compte de la logique de surface ou de la logique profonde du texte : un « second »[398] moment permet au lecteur d'apprécier les virtualités connotatives et symboliques du texte, c'est-à-dire de s'approprier le sens du texte en fonction de ses préférences et de ses valeurs, soit pour les confirmer ou les réagencer. Certes, C. Tauveron et J.-l. Dufays n'utilisent pas la même terminologie conceptuelle pour désigner ces moments (interprétation de type 1/interprétation de type 2 ; interprétation et appréciation/axiologisation). Néanmoins, l'un comme l'autre montrent que la compréhension ne saurait être une activité herméneutique isolée ; cette dernière s'inscrit au contraire dans une relation de nature dynamique et spiralaire avec l'interprétation sans quoi l'actualisation sémantique du texte ne saurait advenir. Ce faisant, les deux didacticiens de la littérature approfondissent non seulement les pistes ouvertes par des chercheurs comme Kinstch, McNamara, O'Reilly et Sabatini ou encore van den Broek dans le domaine de la psychologie cognitive (cf. nos chapitres V et VI) mais confirment qu'un enseignement étapiste de ces opérations n'aurait guère de sens dans la mesure où il n'est pas possible de comprendre le sens d'un texte (*i.e.* l'unifier) sans l'interpréter ou l'évaluer (*i.e.* explorer ses virtualités sémantiques ou axiologiques).

3.2. De l'impossibilité de comprendre et d'interpréter sans recourir à des savoirs transtextuels

À l'instar de leurs collègues psycho-cognitivistes, et ce, dans le droit fil des théories de la réception du XX^{e}, Tauveron et Dufays mettent également en évidence l'importance que revêtent les savoirs socioculturels et littéraires dans l'actualisation sémantique réalisée par le lecteur. En effet, si le lecteur doit réaliser des inférences intratextuelles pour saisir le sens du texte, la mise en œuvre d'inférences extratextuelles est tout aussi nécessaire qu'il s'agisse de

[398] Nous mettons cet adjectif ordinal entre guillemets car nous l'utilisons moins dans un sens chronologique que logique pour les besoins de notre exposition.

précadrer la construction du sens, de réguler cette construction au fur et à mesure de la lecture ou d'apprécier les valeurs mises en jeu dans et par le texte. Non seulement les deux didacticiens de la littéraire soulignent l'importance des savoirs transtextuels dans l'actualisation sémantique et axiologique du texte, mais ils vont encore plus loin que les recherches menées dans le domaine de la psychologie cognitive dans la mesure où ils parviennent chacun à dresser une typologie précise de ces savoirs, typologie qui permet d'envisager une complémentarité entre les différents niveaux scolaires.

Les travaux de Tauveron et de Dufays contribuent donc à souligner combien dimension cognitive et dimension culturelle sont inséparables pour qui veut comprendre et interpréter un texte, ce qui selon nous, vient renforcer l'idée qu'un enseignement des stratégies de lecture à partir de textes « hors sol », décontextualisés de toute stéréotypie littéraire, ne peut à lui seul, y compris dans les plus « petites » classes de l'école primaire, suffire à conduire les élèves vers une première maitrise des opérations cognitives impliquées dans l'actualisation sémantique d'un texte. Comme nous l'avons vu dans ce chapitre, la construction du sens d'un texte ne peut se réaliser uniquement au niveau syntagmatique, mais demande de la part du lecteur un travail de complémentation sur un axe paradigmatique, travail qui fait appel à de nombreux réseaux de significations codées, en lien avec les notions de « genres » et de « personnage » ainsi qu'aux thèmes et aux scénarios liés à des textes précis. C'est pourquoi nous pensons qu'il n'est guère pertinent au niveau institutionnel de séparer l'enseignement de la compréhension de celui de la littérature comme c'est le cas aujourd'hui dans les programmes à destination de l'école primaire française (cf. notre chapitre II).

3.3.La lecture littéraire : une modalité de lecture propre à tout texte

En concevant la lecture littéraire comme un va-et-vient dialectique entre participation et distanciation qui s'inscrit dans la continuité de la lecture ordinaire, le modèle proposé par Dufays permet de ne pas cantonner la réflexion relative à chacune de ces deux pratiques de lecture à un champ scientifique en particulier.

Ainsi, la lecture ordinaire n'est pas affaire uniquement de compréhension mais requiert également une dimension culturelle et personnelle. Les travaux menés en didactique de la littérature, dans la mesure où ils se concentrés sur cette dimension culturelle et personnelle, sont donc tout à fait à même d'apporter des éléments d'éclairage sur les processus à l'œuvre dans une lecture dite « ordinaire ». À l'inverse, même s'il ne saurait être question d'enseigner l'interprétation sans prendre en compte les manifestations subjectives du sujet lecteur, une réflexion sur la lecture littéraire ne peut faire, selon nous, l'économie des apports de la psychologie cognitive en matière d'inférences (ce que montrent les travaux québécois menés par É. Falardeau *et al.*, 2012, 2014, 2015). Ainsi, en faisant de l'activité herméneutique (littéraire ou non) une activité à la fois cognitive, culturelle et axiologique, il nous semble que

le modèle de Dufays ouvre la voie à une solidarisation possible des savoirs mis en exergue par les théories psycho-cognitives comme par les théories de la littérature.

À l'issue de notre chapitre IX

Proposition d'une nouvelle définition des notions de compréhension, d'interprétation et d'appréciation, opérations impliquées dans toute activité herméneutique

La nouvelle définition que allons proposer dans le tableau à suivre des notions de compréhension, d'interprétation et d'appréciation est à **mettre en perspective avec les premiers éléments que nous avions formalisés à l'issue de notre chapitre I** (nous avons repris à dessein les mêmes entrées tabulaires).
Dans ces premiers éléments, ne figurait pas **la notion d'appréciation**. C'est la progression de notre enquête doctorale qui nous a conduite, suite à notre revue des théories de la réception du XX^{e} et du XXI^{e}, ainsi que des modèles didactiques de la lecture littéraire élaborés par Tauveron et Dufays, à faire de cette opération, un « troisième » moment de l'activité herméneutique, tout aussi nécessaire que la compréhension et l'interprétation.
Nous avons d'ailleurs expliqué tout au long de cette troisième grande partie de notre thèse dans quelle mesure cette notion nous semble heuristique pour démêler les difficultés rencontrées par les théories psycho-cognitives (cf. nos chapitres VI et VIII) pour définir précisément l'interprétation et en tirer des conséquences didactiques.

À ce stade de notre recherche, nous proposons désormais d'envisager **la compréhension et l'interprétation** comme deux ensembles de processus qui, se déroulant de manière spiralaire, permettent au lecteur **d'actualiser un texte d'un point de vue sémantique**. Il s'agit en quelque sorte de la **dimension « horizontale** » de l'activité herméneutique. Sur **un plan « vertical », se déploie l'actualisation du texte d'un point de vue axiologique** : il s'agit pour le sujet lecteur de **s'approprier le sens du texte** en lui attribuant différents types de **jugements de gout et de valeur** (Dufays, 2019). Cette appréciation combine de manière oscillatoire deux modalités de lecture, **une « participative »** (adhésion du lecteur à certains réseaux de sens et de valeurs mis en jeu par le texte) et **une « distanciée »** (mise en question par le lecteur de certains réseaux de sens et de valeurs).

Aussi la lecture, qu'elle soit dite « ordinaire » ou « littéraire », est-elle autant **une activité de nature « objective » que « subjective »**, visant à articuler et **co-réguler constamment droits du texte et droits du sujet lecteur**, au cours de l'actualisation sémantique et axiologique du texte, en référence à la communauté interprétative au sein de laquelle se déploie cette activité de lecture.

Tableau 24 - Proposition de définition des notions de compréhension, d'interprétation et d'appréciation, opérations impliquées dans toute activité herméneutique

<table>
<tr><th colspan="2"></th><th>Compréhension</th><th>Interprétation</th><th>Appréciation</th></tr>
<tr><td colspan="2" rowspan="2">Lieu d'origine du sens</td><td colspan="3">Interprète/sujet lecteur</td></tr>
<tr><td colspan="2">Sens « objectif »</td><td>Sens « subjectif »</td></tr>
<tr><td colspan="2">Modes d'accès au sens</td><td colspan="3">Dialectique entre sens déjà-connu et sens inédit</td></tr>
<tr><td rowspan="3">Caractéristiques du « sens » (signification/ direction) agencé par l'activité herméneutique</td><td rowspan="2">D'un point de vue « langagier » et « culturel »</td><td>Sens unifiant</td><td>Plusieurs significations possibles</td><td>Plusieurs modalités de lecture possible</td></tr>
<tr><td>Sens littéral/ dénotations</td><td>Sens allégorique/ connotations</td><td>Divers registres d'axiologisation (référentielle, esthétique, éthique…)</td></tr>
<tr><td>D'un point de vue « socio-historique »</td><td colspan="2">Va-et-vient dialectique entre significations instituées par une communauté interprétative et référents particuliers au lecteur</td><td>Va-et-vient dialectique entre valeurs de classe/ valeurs « monuments » instituées par une communauté interprétative/ préférences du lecteur</td></tr>
<tr><td colspan="2" rowspan="2">Nature de l'activité herméneutique</td><td colspan="3">Activité ordinaire/ littéraire</td></tr>
<tr><td colspan="2">Actualisation sémantique</td><td>Actualisation axiologique</td></tr>
<tr><td>Liens de complémentarité entre les différentes opérations herméneutiques</td><td>Rapport spiralaire</td><td>Saisie d'un sens de « premier degré »</td><td>Saisie d'un sens de « second degré »</td><td>Évaluation du sens compris/interprété</td></tr>
</table>

4. Conclusion d'ensemble de la troisième grande partie

Revenons à la formulation de notre hypothèse 2 que la grande partie III de notre thèse avait pour but de mettre au travail :

> La notion de « lecture littéraire », relative à l'activité interprétative du sujet lecteur et développée dans le cadre des recherches françaises en didactique de la littérature, en lien avec les théories philosophiques et littéraires de la réception, permet de définir pour l'école primaire un ensemble de savoirs et de conditions de leur enseignabilité, relatifs à la lecture de tout texte (qu'il s'agisse de la lecture d'un texte littéraire ou non littéraire)

Afin de montrer dans quelle mesure nous pensons cette deuxième hypothèse validée, nous nous proposons de reprendre le cadre du « losange de problématisation » pour définir un « espace-problème » possible de la pratique de la « lecture littéraire » à partir de notre analyse des théories philosophiques, littéraires et didactiques de la réception du XX^{e} et XXI^{e} que nous avons retenues. Cet espace-problème s'efforce de penser de manière solidaire les savoirs et les conditions de leur enseignabilité qui nous sont apparus comme les plus heuristiques pour les raisons évoquées tout au long de cette troisième grande partie de notre thèse. Il synthétise le contenu des différentes formalisations intermédiaires que nous avons proposées dans les chapitres VII, VIII et IX.

Tableau 25 - Schématisation d'un espace-problème possible de la « lecture littéraire » en contexte scolaire d'après les théories philosophiques, littéraires et didactiques de la réception

Schématisation d'un espace-problème possible de la « lecture littéraire » d'après les théories philosophiques, littéraires et didactiques de la réception

Position du problème : Parvenir à actualiser et à apprécier le sens du texte (passé) lu/ entendu en en menant une lecture « littéraire »

Savoir lire « littérairement »			Enseigner à lire « littérairement »	Apprendre à lire « littérairement »
Savoir comprendre	**Savoir interpréter**	**Savoir apprécier (appliquer)**		
Savoir actualiser le sens d'un texte « sémantiquement »		**Savoir actualiser le sens d'un texte « axiologiquement »**		
Savoir articuler significations générales/ référents inédits (connu/ inconnu)				
Savoir unifier le sens du texte en construisant des *topics* locaux/ globaux	**Savoir pluraliser le sens** du texte en explorant ses virtualités connotatives	**Savoir attribuer des valeurs** - au monde (passé) du texte - à son propre monde présent de lecteur(s)		
. **Savoir réguler sa lecture** pour s'assurer de l'actualisation sémantique en cours en fonction de : - ce que dit le texte - ce que le(s) lecteur(s) attend(ent) du texte (savoir finaliser et précadrer le sens du texte) - des hypothèses sémantiques (*topics*) proposées par les pairs (savoir *inter*-préter) . Savoir **sélectionner et collectionner** (mettre en cohérence) les données du texte en fonction de son projet de lecture, de son système de valeurs/ préférences, des questions jugées importantes pour soi/ pour les autres		. Savoir pratiquer une **lecture empathique** (savoir s'identifier aux personnages, se projeter dans le monde du texte) . Savoir pratiquer une **lecture allégorisante** (savoir voir dans tout texte un sens figuré, c'est-à-dire autre chose que ce qu'il dit littéralement) . Savoir pratiquer une **lecture transductive** (savoir mettre en relation des réalités hétérogènes (valeurs texte/ valeurs lecteur ; valeurs passées/ actuelles) pour créer de nouveaux plans références)	. Proposer un **enseignement précoce et continué** des trois types d'opérations herméneutiques . Proposer des **réseaux de lecture** permettant de construire des **compétences transtextuelles** (archi- et intertextuelles) en lien avec **la notion de personnage** en particulier . **Diversifier les modes de découverte du texte** (lecture intégrale, par épisodes…) en fonction de la singularité de chaque texte et de chaque lecteur . **Articuler situations d'écriture** (écrits de travail/ écrits d'invention) et **situations de débats interprétatifs** afin de favoriser la construction/ appropriation singulière/ collective du sens du texte . Favoriser **l'articulation « dialectique »** entre **lectures participative et distanciée**	- Lire des textes de nature diversifiée qui suscitent lectures participative et/ou distanciée pour se créer des références singulières/ des significations partagées - Partager et mettre en discussion ses impressions, ses émotions, ses préférences de lecture - Produire des rappels de récit, anticiper, (se) questionner à l'écrit/ à l'oral, seul ou à plusieurs - Identifier et mettre en discussion les stéréotypies à l'œuvre dans l'actualisation sémantique de tout texte - Identifier et mettre en discussion les valeurs des personnages/ le sens individuel-collectif que le(s) sujet(s) lecteur(s) donne(nt) à ces valeurs

Conditions du problème

Construction du problème : dans quelle mesure parvenir à actualiser le sens du texte (passé) lu/ entendu de manière à ce que ce sens « fasse sens » dans et par le présent du sujet lecteur/ de la classe (comme communauté interprétative) ?

Résolution du problème : actualisation sémantique et axiologique qui permet au(x) sujet(s) lecteur(s) de donner de la valeur (référentielle, esthétique, éthique, émotionnelle…) au texte (passé) lu/ entendu et au monde présent qui le/les entoure

Cadre(s) du problème :
. *épistémique* = conception(s) de la lecture « littéraire » comme une modalité oscillatoire entre « participation » et « distanciation »
. *socio-institutionnel* = volonté de prendre en compte la situation proposée par l'enseignant.e
. « *métaphysique* » : vision(s) du monde, de soi et de l'autre – registres de valeurs

Données du problème

Données textuelles	Niveau de l'*elocutio*	Mots – phrases isolées
	Niveau de la *dispositio*	Configuration narrative
	Niveau de l'*inventio*	Configuration thématique et idéologique
Données liées au sujet	. Savoirs socioculturels et transtextuels (encyclopédie/ répertoire/ horizon d'attente/ préjugés) . Motivation – préférences – valeurs – parts dans le « partage du sensible » . Prise en compte du contexte (finalités de l'activité proposée, *topics* et appréciations proposés par les pairs)	

Retour sur la progression argumentative de notre réflexion

Nous avons parcouru dans notre grande partie III les théories philosophiques, littéraires, sémiotiques et didactiques de la réception à l'origine en grande partie du/des « modèle(s) de la lecture littéraire » (cf. M.-F. Bishop, 2019), qui s'est/ se sont développé(s) à l'école primaire au début des années 2000.

Pour les besoins de notre exposition, nous avons distingué deux grandes périodes au sein de ces théories de la réception : une première période fédérée autour des travaux de Gadamer, Ricoeur, Jauss, Iser et Eco ; une seconde période fédérée autour de recherches plus contemporaines, diffusées notamment via le site *Fabula*. **L'ensemble de ces théories défend une idée commune néanmoins : le texte lu n'existe que parce qu'il est actualisé par sa lecture**. Autrement dit, le sens d'un texte reste à l'état virtuel s'il n'est pas actualisé par un lecteur, actualisation qui fait appel à trois types d'opérations herméneutiques : **la compréhension, l'interprétation et l'application.**

Cette distinction entre trois types d'opérations herméneutiques a tout d'abord été revivifiée par Gadamer suite à sa lecture de l'herméneutique piétiste du XVIII[e], qui avait fait de la ***subtilitas applicandi*** un corollaire indispensable des deux autres *subtilitates* « traditionnelles » – la compréhension et l'interprétation – afin de s'assurer que les fidèles « appliquent » le sens du message biblique à leur présent en se l'« ap-propriant ».

Nous avons montré comment Ricoeur et Jauss se sont emparés de la proposition de Gadamer, puis nous avons mis en évidence combien **cette question de l'actualité du sens d'une œuvre reste d'actualité pour les théories contemporaines de la lecture littéraire** à travers la notion de **« lecture actualisante »** défendue par Y. Citton notamment.

D'un point de vue didactique, qu'il s'agisse de C. Tauveron ou J.-L. Dufays, les deux modèles de la proposés par ces chercheurs s'efforcent de **penser la lecture littéraire dans une perspective pluridimensionnelle** : C. Tauveron insiste sur la triple dimension cognitive, culturelle et affective de la lecture (même si son modèle donne finalement la priorité aux deux premières dimensions) tandis que J.-L. Dufays souligne de son côté combien l'actualisation d'un texte nécessite à la fois des opérations de type « logique », « culturel » et « évaluatif ».

Sur la base de ces propositions, nous avons proposé de définir l'activité herméneutique comme une activité qui permet à un lecteur de **« donner sens » à ce qu'il lit non seulement d'un point de vue sémantique, en faisant appel à la compréhension et à l'interprétation, mais également d'un point de vue axiologique (en termes de valeurs et de modalités de lecture) en « appliquant » le sens construit à sa propre existence**, grâce à des **opérations d'allégorisation** et de **transduction**.

Cette distinction permet selon nous :

. De « réduire » le nombre des traits conceptuels associés généralement à la notion d'interprétation – empan définitoire tel qu'il n'est pas sans poser difficultés, notamment en termes didactiques, comme nous l'avons vu avec les propositions émanant de la psychologie cognitive. Nous faisons l'hypothèse que le fait de considérer *l'interprétation* comme ce moment où le lecteur pluralise le sens du « monde du texte » d'un point de vue « sémantique », et l'*application*

(l'appréciation selon Dufays), comme ce moment où le lecteur pluralise le sens de son existence en faisant « sien » le monde du texte, « facilite » **la délimitation des savoirs mis en jeu par chacune de ces deux opérations.**

. De « solidariser » la manière dont la psychologie cognitive et les théories de la réception envisagent respectivement les savoirs impliqués dans la compréhension et l'interprétation.

En effet, nous avons pu montrer des points de convergence entre ces deux champs scientifiques autour :

- Des **notions de « cohérence » et de « compréhension »,** la compréhension étant pensée comme un moment d'unification du sens au cours duquel le lecteur parvient à construire un modèle mental de situation cohérent avec le texte lu ;

- Des **notions de « sens figuré » ou de « sens symbolique » et d'« interprétation »,** l'interprétation étant pensée comme un moment où le lecteur régule et « personnalise » la construction de son modèle mental en faisant jouer les pluralités connotatives du texte.

- La **compréhension et l'interprétation sont deux « étapes » de la construction du sens,** qui s'articulent l'une à l'autre de manière spiralaire. C'est pourquoi il semble indispensable d'enseigner ces deux types d'opérations de manière complémentaire, et ce, dès l'école primaire.

Nous avons ainsi formalisé à l'issue de notre partie III :

- Une définition personnelle des définitions de la compréhension, de l'interprétation et de l'appréciation, qui reconfigure les éléments examinés dans les parties précédentes ;

- Un « espace-problème » de la notion de lecture littéraire pensée en contexte scolaire.

Nous allons explorer dans notre grande partie IV comment le paradigme de la problématisation, en lien avec la conception problématologique du langage de M. Meyer, peut nous aider à **formaliser un « espace-problème » à même de rendre compte des points de convergence que nous venons de souligner entre théories psycho-cognitives et théories de la réception**.

QUATRIÈME PARTIE : La compréhension-interprétation et son enseignement envisagés sous l'angle de la problématologie et de la problématisation

Selon Michel Meyer, « l'herméneutique est une discipline interrogative : elle interroge le texte comme réponse » (2008b, p. 257). En effet, pour ce « philosophe du problème » (selon les mots de M. Fabre), « on ne peut plus voir le texte comme simple texte : c'est une réponse à une question qui fait question » (*Ibid*.). Dans une telle perspective « problématologique », comprendre, interpréter et apprécier le sens d'un texte consiste pour le lecteur à identifier ce qui fait question dans le texte (actualisation « sémantique ») et en quoi ce qui fait question dans le texte peut le concerner et le questionner lui-même en termes de valeurs (actualisation « axiologique »). Notre formulation l'indique, nous voyons dans l'herméneutique problématologique proposée par M. Meyer un espace de convergence avec les théories de la réception que nous avons examinées dans notre grande partie précédente pour penser ce qui se joue dans l'actualisation du sens d'un texte. Cela n'a rien de surprenant puisque, comme nous l'avions déjà souligné dans notre chapitre VII, Meyer prend notamment appui sur Gadamer et Jauss pour définir le dialogue qui se tisse entre le lecteur et le texte comme une relation interrogative. Nous avons également mis en évidence, dans notre chapitre VIII, qu'un critique contemporain comme Y. Citton, ou une didacticienne comme S. Ahr, voient dans cette relation interrogative le fondement même de l'actualisation des textes : c'est parce que le (jeune) lecteur pose des questions au texte (passé) et qu'il s'en laisse poser par ce dernier qu'il peut s'en approprier son sens ou, autrement dit, que ce sens « fasse sens » pour lui dans et par son présent.

Si nous partageons les positions d'Y. Citton et de S. Ahr, nous allons néanmoins montrer dans cette grande partie IV comment la problématologie de M. Meyer permet de penser plus avant cette relation interrogative. Selon le philosophe, tout texte peut être envisagé comme une réponse à une question qui fait question car c'est l'essence même de tout énoncé que d'être à la fois question et réponse en vertu de la nature *problématologique* du langage : « le langage sert à interroger et à répondre » (*Ibid*., p. 206). De manière complémentaire, M. Fabre (1989, 1999, 2016) envisage la lecture « littéraire » de récits (en particulier la lecture des fables) comme une activité de problématisation. Actualiser le sens d'un texte consiste pour ce dernier à mener une « enquête », c'est-à-dire à mettre en tension, au sein d'un cadre, « données » du texte et « conditions » propres au savoir comprendre-interpréter.

Nous allons, dans cette grande partie IV de notre thèse, parcourir les travaux de M. Meyer et de M. Fabre pour expliquer pourquoi l'actualisation du sens d'un texte, d'un point de vue sémantique ou axiologique, peut être effectivement considérée comme une activité de problématisation. Ainsi, dans ce dernier moment de notre réflexion doctorale, le paradigme de la problématisation ne va plus seulement donner « forme » à notre projet de solidarisation des savoirs issus de la psychologie cognitive et des théories de la réception – en matière de

compréhension et d'interprétation des textes « littéraires », ainsi que de leur enseignement-apprentissage –, mais il va également nous donner « matière » pour penser l'activité herméneutique comme une relation intrinsèquement *inter*-rogative, à la fois singulière et collective, entre un/des lecteur(s) et un/des texte(s). Envisager de cette manière l'activité herméneutique nous permettra d'approfondir l'examen de notre troisième et dernière hypothèse de recherche que nous avons formulée de la manière suivante :

> L'ensemble des savoirs et des conditions de leur enseignabilité, tels que les définissent les théories psycho-cognitives ou les théories de la réception, examinées dans nos grandes parties II et III, peuvent être « cartographiés » de manière « solidaire » et « homogène », et non pas de manière juxtaposée ou conflictuelle, grâce à :
>
> - La **formalisation d'un modèle d'enseignement-apprentissage de la « lecture littéraire » défini en termes de problématisation**, les activités de compréhension et d'interprétation pouvant notamment être l'une comme l'autre considérées comme des activités relevant d'une problématisation (Hypothèse 3') ;
>
> - La **proposition d'une « séquence didactique »**, qui permettrait de valider de manière expérimentale la pertinence de ce modèle auprès d'élèves scolarisés en Cours Moyen 1ère année (Hypothèse 3'').

Notre chapitre X aura pour objet l'examen du premier volet de notre troisième hypothèse de recherche. Nous allons en effet étudier, à partir des propositions de M. Meyer et de M. Fabre, comment la lecture littéraire peut relever d'une activité de problématisation. Si M. Meyer envisage la construction du sens qui s'opère au cours de la lecture uniquement dans une perspective philosophique, nous verrons comment M. Fabre, reprenant la vision problématologique du langage de M. Meyer, envisage les conditions didactiques d'une telle construction « problématisante », en particulier à l'école primaire. Nous aurons alors l'occasion de discuter du modèle proposé par M. Fabre via sa mise en perspective avec ceux que C. Tauveron et J.-L. Dufays ont formalisés chacun de leur côté. Nous montrerons ainsi comment M. Fabre s'intéresse lui aussi à la question des valeurs en la croisant avec la notion de personnage.

Notre chapitre XI constituera le moment conclusif de notre enquête doctorale à plusieurs niveaux. En prenant appui sur la nouvelle « Joconde », paru dans le recueil *Le fil à retordre* de Claude Bourgeyx (1991/2013), nous montrerons d'abord comment il est possible d'envisager une lecture « problématisante » de cette nouvelle, qui ferait appel à l'ensemble des « savoirs » (au sens de la problématisation), impliqués selon nous dans l'actualisation sémantique et axiologique du sens d'un texte. Notre proposition de lecture littéraire problématisante se nourrissant des deux espaces-problèmes de la compréhension-interprétation que nous avons modélisés à l'issue de nos grandes parties II et III, suite à notre examen des théories psycho-cognitives et des théories de la réception, nous mettrons en évidence combien les savoirs

formalisés par ces deux champs scientifiques peuvent s'envisager de manière « solidaire » (soit de manière « convergente » et/ou « complémentaire ») quand il s'agit de comprendre, interpréter et apprécier un texte dit « littéraire ».

Dans le cadre du second volet de notre hypothèse 3 de recherche, nous proposerons également une séquence didactique relative à la lecture de la nouvelle « Joconde » à destination d'une classe de cycle 3 (Cours Moyen 1ère année). Cette séquence aura pour finalité la construction par les élèves d'un ensemble de savoirs relatifs à la compréhension, à l'interprétation et à l'appréciation de tout texte, et ce, en fonction du niveau scolaire considéré. Reprenant par ailleurs les conditions didactiques propres à la construction des savoirs, telle que l'envisage le paradigme de la problématisation, notre proposition s'inspirera des éléments que nous avons identifiés dans notre chapitre IV comme permettant aux élèves un accès problématisé aux savoirs visés. Précisons d'emblée que cette séquence a d'ores et déjà été mise en œuvre en classe suivant la méthodologie des « situations forcées » (Orange, 2010, 2015, Chalak, 2013, 2014 ; Grancher, Schneeberger, et Lhoste, 2015 ; Doussot, 2014, 2017 par ex.), mais il ne s'agira pas pour nous d'analyser les apprentissages effectifs réalisés par les élèves. Un tel travail, nécessairement conséquent, sera l'objet de futures recherches. Notre proposition didactique vise surtout à donner « chair » didactiquement à notre modélisation d'une « lecture littéraire problématisante », pensée à la fois à partir des recherches menées par la psychologie cognitive et par les théories de la réception en matière de compréhension et d'interprétation.

Chapitre X – La lecture littéraire : une activité de problématisation

Finalités de notre chapitre X

Ce chapitre va chercher à montrer comment il est possible de **penser la lecture littéraire et les opérations herméneutiques qu'elle implique (la compréhension, l'interprétation et l'appréciation) en termes de problématisation**.

Pour ce faire, nous ferons appel à la **conception problématologique du langage et de la littérature** proposée par **M. Meyer**. Dans notre chapitre III, nous avions déjà évoqué comment le philosophe remet en cause le « propositionnalisme », autrement dit cette propension de la raison humaine, quel que soit le champ « scientifique » considéré (les sciences, l'histoire, le langage, etc.), à réduire les savoirs à leurs énoncés. Or, tout savoir, et ce faisant la proposition qui l'énonce, est en réalité une réponse à une question, réponse qui a absorbé son caractère dynamique, en n'apparaissant plus comme telle.
Nous allons revenir sur cette conception problématologique du langage, mais cette fois-ci en lien direct avec la lecture littéraire. Nous mettrons alors en évidence que comprendre-interpréter un texte, selon M. Meyer, consiste pour le lecteur à le **construire comme une *réponse littérale* à une *question figurée*,** en déterminant **ce dont il est question dans le texte** (problématicité « immanente » au texte) et **ce qui pose question** dans ce dont il est question (problématicité « transcendante » au texte).

Nous verrons également comment **M. Fabre s'empare de cette conception problématologique de la lecture pour en tirer des conséquences proprement didactiques**, en particulier concernant l'école primaire. Selon le chercheur, il est possible d'envisager l'enseignement-apprentissage de la compréhension et de l'interprétation en termes d'**enquête** : il s'agit en effet pour le jeune élève d'apprendre à articuler le monde du texte et son propre monde de sujet lecteur en actualisant le sens du texte à partir de la recollection d'un certain nombre de « séries » de marqueurs textuels liés aux **rôles narratif, thématique et rhétorique joués par les personnages.** Nous expliquerons qu'un tel modèle didactique de la lecture littéraire est fondé sur une **conception « coopérative » (aux plans épistémique, pragmatique et éthique) de la notion de *sens littéral***.

Notre chapitre sera assez bref dans la mesure où nous allons prendre appui sur un certain nombre d'éléments que nous avons déjà amplement développés dans notre première grande partie en lien avec le paradigme de l'apprentissage par problématisation. Nous discuterons essentiellement ici des thèses de M. Meyer et M. Fabre pour affiner à la fois notre définition des trois opérations impliquées dans toute activité herméneutique et notre projet de solidarisation des savoirs formalisés respectivement par les théories psycho-cognitives et les théories de la réception en la matière. Nous proposerons ainsi, à l'issue de ce chapitre X, un ultime « losange de problématisation » pour mettre en évidence comment **nous envisageons à l'école primaire l'enseignement-apprentissage d'une lecture littéraire dite « problématisante »**.

Comme le souligne M. Fabre dans plusieurs de ses travaux consacrés à la problématologie de M. Meyer, la conception que ce philosophe propose du langage, de la littérature et du savoir n'est pas d'emblée didactique, ce dernier n'envisageant aucune piste d'enseignement quant à ces questions. Néanmoins, il est possible, selon M. Fabre (2016, p. 31), de s'inspirer de la philosophie de M. Meyer pour élaborer une modélisation de la lecture littéraire permettant à tout lecteur de percer « les secrets du récit ». Aussi, à la suite de M. Meyer, M. Fabre envisage-t-il « une pédagogie du récit fondée sur la problématologie » (*Ibid*.) à partir des notions de « problème » et d'« enquête ». Dans ce chapitre X, nous allons donc explorer dans quelle(s) mesure(s) la lecture littéraire peut être envisagée comme une activité de problématisation.

Tout d'abord, nous mettrons en évidence comment M. Meyer envisage l'activité herméneutique comme une mise en tension par le lecteur d'un sens « littéral » et d'un sens « figuré », d'une question et d'une réponse, qu'il s'agisse de comprendre-interpréter un énoncé de la vie « ordinaire » ou un texte « littéraire ». Nous verrons que cette mise en tension n'est pas sans évoquer la notion d'allégorisation mise en avant par Y. Citton pour définir en quoi consiste une lecture « actualisante » interrogative. Puis, nous montrerons comment M. Fabre s'empare de cette notion de sens « littéral » et de sens « figuré » pour souligner l'importance de la construction d'un sens partageable et partagé, sans lequel il ne serait pas possible pour les membres d'une communauté interprétative de discuter de leur(s) interprétation(s). Nous étudierons alors les conditions qui assurent, selon lui, la construction de ce sens partageable à l'école primaire : pour ce faire, nous nous pencherons plus particulièrement sur la manière dont M. Fabre envisage le genre de l'apologue comme une véritable « machine à problématiser » (2016, p. 53), qui permet aux élèves de s'interroger sur les valeurs du monde du texte comme sur leurs propres valeurs. Nous mettrons en perspective ce modèle de la lecture comme « enquête herméneutique » (*Ibid*., p. 31) avec les modèles de la lecture littéraire de Tauveron et Dufays. Il s'agira alors pour nous de penser le « triangle du sens » (Fabre) dans une perspective qui, se gardant de tout subjectivisme ou de tout relativisme quant aux « droits du texte », essaie cependant d'assurer aux jeunes lecteurs l'expression de leur subjectivité.

1. L'herméneutique problématologique de M. Meyer : la question du sens et le sens de la question[399]

Parcourant les théories philosophiques et littéraires de la réception du XX^e^ à l'aune de la notion de problématicité, M. Meyer (2008b, p. 257-259) explique que son entreprise problématologique consiste à remettre la question du sens sur le devant de la scène herméneutique, cette question ayant été évacuée par « l'ère de la déconstruction ». Selon Nietzche et Derrida, « lire un texte devient alors déconstruire le sens comme illusion : il n'y a

[399] Nous reprenons à notre propre compte une formulation proposée par M. Meyer pour titrer sa quatrième « Méditation » sur le *logos* (2008a, p. 222).

plus que des voies, des directions, des lignes de lecture qui sont plurielles et même contradictoires » (*Ibid*.). Pour ces auteurs par conséquent, « la question de la signification n'a plus de sens » (*Ibid*.). Remotiver la question du sens ne consiste pas pour autant à re-naturaliser l'existence de celui-ci, ni les conditions de sa production ou de sa réception, car « la conception problématologique de la littérature part du fait que la réponse à la question du sens est qu'il n'y a pas de réponse » (*Ibid*.). Le propre de la problématologie consiste ainsi à « s'interroger sur l'interrogation même qui nous affecte » (*Ibid*.) ; pour M. Meyer en effet (*Ibid*., p. 317), « la problématicité du monde, des autres et de soi » est telle qu'il ne saurait être question d'approcher désormais la question du sens qu'à partir de la notion même de … question.

Nous allons nous donc nous intéresser à l'herméneutique de M. Meyer dans la sous-partie que nous lui consacrons en montrant comment le philosophe envisage l'actualisation du sens d'un énoncé comme celle d'un texte à partir de la différence problématologique inscrite au cœur même du langage et de la pensée. Pour ce faire, nous reviendrons tout d'abord sur la conception problématologique du langage développée par cet auteur, en écho aux éléments que nous avions déjà abordés dans notre chapitre III quant à la manière dont il envisage la construction du savoir/des savoirs. Puis, nous aborderons plus précisément comment le philosophe revisite le couple sens littéral/sens figuré pour penser l'interprétation d'un texte littéraire, ce qui nous conduira à tisser des liens avec notre grande partie précédente consacrée aux théories philosophiques, littéraires et didactiques de la réception du XX^{e} et du XXI^{e} (Gadamer, Jauss, Citton et Dufays). Nous ferons également référence à la manière dont M. Fabre envisage, à la suite de M. Meyer, l'articulation en jeu dans tout dialogue herméneutique entre sens « littéral » et sens « figuré ».

1.1.Une théorie unifiée du sens ancrée dans une conception problématologique du langage

Comme l'indique M. Meyer dans *Langage et littérature*, il s'agit pour lui « d'appliquer la théorie du questionnement – la problématologie – au langage et à la littérature en tant qu'usage spécifique et éminent du discours » (2001, p. 2). Nous allons ainsi mettre en évidence comment la théorie problématologique du sens permet de dépasser la dichotomie traditionnelle entre langage ordinaire et langage littéraire. Il nous semble donc que le projet de M. Meyer n'est pas sans rappeler dans une certaine mesure celui de J.-L. Dufays, que nous avons étudié dans notre chapitre précédent. En effet, l'un comme l'autre s'attachent à penser les polarités langage « ordinaire » et langage « littéraire »/ lecture « ordinaire » et lecture « littéraire », comme s'inscrivant dans le cadre d'un *continuum* qui permet, ce faisant, d'éviter toute forme de hiérarchisation au sein des pratiques langagières et lectorales.

1.1.1. Quand poser la question du langage littéraire, c'est aussi poser la question du langage ordinaire

M. Meyer explique que, pour titrer l'introduction de son ouvrage *Langage et littérature*, il a choisi la question « Qu'est-ce que la littérature ? », non seulement parce que celle-ci fait

directement référence à l'essai de J.-P. Sartre[400], mais aussi parce qu'elle rappelle combien la quête de « l'essence » de la littérature est un sujet plus que millénaire, qui a retenu l'attention de nombreux philosophes depuis Platon et Aristote (*Ibid*., p. 1). Or, se poser cette question, selon Meyer, consiste à se poser, par voie de conséquence, celle du sens, ce que les philosophes du XX^{e}, à ses yeux, n'ont pas su/voulu faire. Ainsi, pour Meyer, les logicistes comme Frege ou Russel ont centré leur réflexion sur le langage ordinaire, sans se préoccuper des œuvres littéraires, alors même qu'ils prétendaient proposer, chacun de leur côté, une conception générale du langage. Même si, précise Meyer, ces deux penseurs n'ont pas théorisé la référentialité de la même manière, ils lui reconnaissant, l'un comme l'autre, un rôle de « norme », laissant forcément échapper le langage littéraire, non directement référentiel, « qui en devient comme une déviance » (*Ibid*.). Quant aux herméneutes, ils font preuve, toujours selon Meyer, d'une grande réticence[401] à enraciner leur réflexion sur la réception des textes littéraires dans la relation qui existe entre utilisateurs et destinataires du discours (*Ibid*.).

Or, qui veut penser ce qui est en jeu dans l'interprétation d'un texte littéraire doit se « poser la question de l'unité du langage sans *présupposer* qu'il existe un écart insurmontable entre la phrase et le texte, sans considérer comme acquis que la sémantique phrastique ou que toute autre sémantique *a priori* corresponde au paradigme de la signification » (*Ibid*., p. 4). En effet, pour Meyer, les propositions n'existent jamais qu'au sein de discours ou de contextes et les isoler est déjà un résultat, une pratique, et non un donné. Par conséquent, si les manuels sur le langage et la sémantique étudient, pour des raisons méthodologiques, les propositions comme des entités logiquement autonomes, ils ne doivent pas oublier pour autant que cette autonomie est toute relative, dans la mesure où elle est le fruit d'une dynamique (2008a, p. 238). Dès lors, on ne saurait, selon Meyer, aborder la question du sens en dehors de l'idée de discours et, même pour être complet, en dehors du discours littéraire. Quel meilleur test, demande en effet Meyer (*Ibid*.), pour vérifier une théorie du langage qui se veut « totalisante », comme la sienne, que de penser le langage ordinaire et le langage littéraire à partir de principes de production et de réception communs ?

1.1.2. Quand il n'est pas possible de penser, de parler, ou d'interpréter, sans avoir un problème à résoudre

Selon Meyer, il n'est de connaissance possible sans questionnement car « pour dire, pour faire, pour penser, il faut chaque fois avoir une question en tête par laquelle nous sommes impliqués en cela » (*Ibid*., p. 218). Même la notion de « sujet » n'échappe pas à la problématicité : « il n'y a de Je, en fin de compte que parce qu'il y a questionnement ». Si je suis, c'est parce que je me questionne et questionne le monde qui m'entoure » (*Ibid*.). Aussi

[400] Sartre, J.-P. (1964). *Qu'est-ce que la littérature ?* France : Gallimard.
[401] Il nous semble que les propos de Meyer sont quelque peu sévères à l'égard de Gadamer ou d'Eco qui accordent une grande attention au langage, certes de manière différente, comme nous l'avons évoqué dans notre chapitre VII. C'est le cas également pour Ricoeur, Iser ou Jauss.

Descartes a-t-il raison de déduire l'existence du sujet du *dubito*, comme modalité du questionnement, mais rien ne justifie, en revanche, que le « je » soit posé comme réalité première fondamentale, plutôt que l'interrogation dont il le déduit (*Ibid*.). *Sum*, ergo *rogo*.

Meyer accorde que son herméneutique n'est pas la première à faire du questionnement le point de départ d'une réflexion sur ce qui est en jeu dans l'interprétation d'un énoncé ou d'un texte. Ainsi, Gadamer, à la suite de Collingwood, a envisagé cette *subtilitas* comme une dialectique entre question et réponse (Meyer, 2001, p. 210). Néanmoins, cette dialectique repose sur l'idée que le questionnement est un mécanisme distinct de la textualité, alors que l'un ne va pas sans l'autre pour M. Meyer : « le phénomène du langage aussi bien que celui de la compréhension renvoient au questionnement comme à une fondation commune » (*Ibid*., p. 211).

Affirmer la nature foncièrement problématologique de la pensée et du langage – et par conséquent de toute activité herméneutique qui s'efforce de saisir la signification de ce qui est dit ou lu – ne relève pas, selon Meyer, d'une pétition de principe mais d'un fait familier (*Ibid*., p. 37) : les êtres humains agissent au quotidien par rapport aux problèmes qui se posent à eux et qu'ils s'efforcent de résoudre. Communiquer avec d'autres personnes, à l'oral, ou à l'écrit, ne fait pas exception à cette règle, mais cela est si naturel, si peu « problématique » finalement pour un certain nombre d'entre nous, que nous ne nous rendons à peine compte qu'il y a là un problème comme les autres, semblables à ceux auxquels nous avons à faire face dans d'autres domaines de notre existence. Cet « oubli » du problème tient à ce que les individus sont trop enclins, selon Meyer, à associer la notion de « problème » à celle de « difficulté ». Mais un problème ne saurait se réduire à un obstacle à franchir.

Ainsi, tout échange direct (à l'oral) ou indirect (à l'écrit) nait d'un problème que le locuteur/émetteur a en tête et qui devient, à son tour, le problème de l'interlocuteur/du destinataire, celui de parvenir à actualiser le sens de ce qui lui est communiqué. Toute communication est par conséquent foncièrement *dialogique* – credo de tout bon herméneute – mais si tel est le cas pour Meyer, c'est parce qu'elle met en présence deux questionneurs, qu'il s'agisse de deux individus qui se questionnent et questionnent les réponses de l'autre, ou d'un unique individu qui, à lui seul, peut être, et questionneur, et répondant (2008a, p. 220).

1.1.3. La double dimension « apocritique » et « problématologique » de toute proposition/réponse à la base du processus herméneutique

Si toute communication est par nature dialogique, c'est-à-dire échange dialectique de questions et de réponses, c'est parce que le langage est en lui-même dialectique : tout énoncé est, en effet, à la fois question et réponse. Considérons l'énoncé « Il fait beau aujourd'hui ! » d'un point de vue problématologique et construisons-lui un contexte (nous verrons *infra* qu'il ne peut être question de saisir le sens d'un énoncé sans un « contexte », sans un cadre qui permet de délimiter ce qui est en question de ce qui est hors question). Imaginons par exemple que

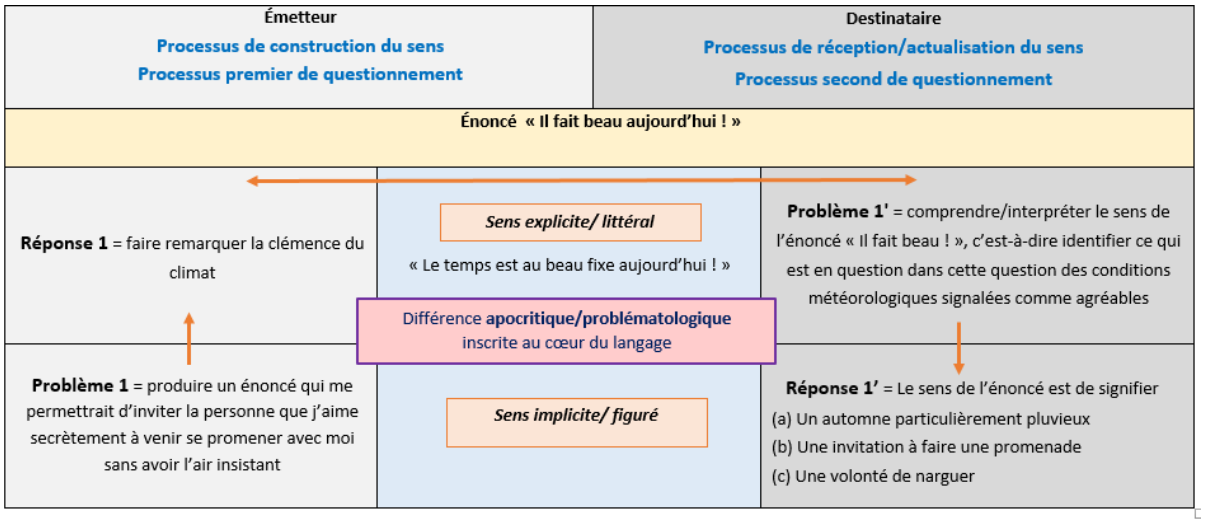
cette phrase est adressée par un individu amoureux à la personne qu'il aime secrètement en espérant qu'elle comprendra bien cette phrase comme une invitation à se promener (et non comme une remarque sur la clémence météorologique) et, ce faisant, comme un moment privilégié à partager. Tel est donc le problème de notre amoureux transi : inviter la personne aimée à faire une promenade, sans lui dévoiler ses intentions secrètes au risque de se voir refuser l'invitation à sortir, et même davantage (Problème 1)[402]. Affirmer qu'il fait beau est alors la réponse à son problème, à savoir avancer masqué et s'assurer la réussite de son entreprise en ne se montrant pas d'emblée insistant (Réponse 1). Mais, l'énoncé « Il fait beau aujourd'hui ! », par le fait même d'être énoncé, masque aussitôt son caractère de réponse : en effet, « la question, une fois résolue, n'est pas spécifiée parce que ce n'est pas le but du processus de questionnement que de la mentionner ; le but du répondre est d'affirmer la solution » (2001, p. 43). Telle est la dimension « apocritique » de toute proposition : ne pas montrer qu'elle est réponse à une question, puisqu'en se disant, elle absorbe son caractère même de réponse.

Le problème du destinataire à qui s'adresse l'énoncé « Il fait beau aujourd'hui ! » consiste à en actualiser le sens, autrement dit à le comprendre (Problème 1'). Comprendre le sens de cet énoncé, c'est alors, selon Meyer, se demander ce qui est en question dans ce dont il est question. Plusieurs questions/réponses/compréhensions sont alors possibles : « le problème de mon interlocuteur est de me dire qu'il fait beau aujourd'hui contrairement à hier ; l'énoncé « il fait beau » veut certainement signifier que l'on a enfin une belle journée au beau milieu de cet automne pluvieux » (Réponse 1'a) ; « le problème de mon interlocuteur est me proposer de faire une promenade » ; l'énoncé « Il fait beau aujourd'hui ! » veut certainement signifier que le temps clément est une bonne occasion pour nous d'aller se promener (Réponse 1'b) « le problème de mon interlocuteur consiste à me narguer comme toujours ; l'énoncé « Il fait beau aujourd'hui ! » veut certainement signifier que le temps clément est une belle occasion pour profiter de la journée, ce que je ne peux justement pas faire car j'ai trop de travail (réponse (Réponse 1'c), etc. Se poser la question de ce qui est en question permet donc à l'énoncé de départ de retrouver un statut de réponse (telle est sa dimension « problématologique »).

Aussi toutes les réponses sont-elles à la fois *apocritiques* et *problématologiques*, « même si en vertu de la différence problématologique, elles ne le sont pas vis-à-vis des mêmes questions ou du même processus de questionnement » (Meyer, 2001, p. 75), ce que nous formaliserons à l'aide du tableau suivant :

[402] Nos désignations à suivre (Problème 1/Réponse 1 ; Problème 1'/ Réponse 1') renvoient à notre tableau *infra* [*« La question du sens ou le sens en question » : un processus de double questionnement en vertu de la différence problématologique*] que nous avons élaboré pour chercher à formaliser la réflexion de M. Meyer sur la nature problématologique du langage.

Tableau 26 – « La question du sens ou le sens en question » : un processus de double questionnement en vertu de la différence problématologique



Comme le précise M. Meyer (2008a, p. 208), il faut entendre par « question », non pas un type grammatical particulier, celui des phrases dites « interrogatives », mais bien un « problème ». La corrélation entre les notions de question, de phrase et de problème est d'ailleurs loin d'être rigoureuse (*Ibid.*) : il existe ainsi des phrases interrogatives qui sont en réalité des affirmations, voire des ordres (« Voulez-vous me passer le sel ? »), le problème du locuteur étant alors de se faire « obéir » sans apparaitre autoritaire ou impoli.

Telle est donc la nature de tout processus herméneutique qui vise la compréhension de ce qui est dit/lu : actualiser le sens d'un énoncé consiste à substituer à cette assertion qui pose problème pour le destinataire (celui de savoir ce qu'elle signifie), « une réponse qui dit ce dont il est question dans cette assertion, qui montre en quoi elle est réponse » (*Ibid.*, p. 223). On a alors, selon Meyer, une « équivalence » entre, d'une part, l'assertion initiale produite par l'émetteur et, d'autre part, l'enquête sémantique menée par le destinataire. Mais cette équivalence n'est en rien une équivalence de contenu, mais seulement une « équivalence problématologique » (*Ibid.*). Certes, la réponse du locuteur et celle de l'interlocuteur peuvent dire la même chose : cette identité tient alors à ce que la question que découvre ou reçoit l'interlocuteur est bien celle que le locuteur/auteur avait en tête. Dans le cas de notre énoncé « Il fait beau aujourd'hui ! », seul le doublet « Réponse 1/Réponse 1'b » correspondrait au problème initial de notre amoureux, mais, fort malheureusement pour lui, les doublets « Réponse 1/Réponse 1'a » ou « Réponse 1/Réponse 1'c » ne feraient que l'éconduire. Aussi l'empathie, qui a longtemps servi à illustrer le phénomène de compréhension d'autrui, n'est-elle qu'un cas particulier de reconstruction problématologique, finalement fort rare, indique Meyer (*Ibid.*).

Toute compréhension ou toute interprétation (Meyer emploie les deux termes l'un pour l'autre pour désigner l'activité de réception de l'interlocuteur/lecteur) est par conséquent une « démarche de reconstruction » en raison de la « dualisation du sens [qui] opère exactement comme un appel de compréhension, comme une résistance du sens, comme une intelligibilité à

recouvrer » (*Ibid*., p. 242-243). Le questionneur-interprète s'interroge sur l'énoncé afin d'identifier la question à laquelle cet énoncé répond ; répétant certes l'énoncé comme réponse, il en reproduit le contenu mais, en réalité, il rapporte cette réponse à la question qu'elle solutionne selon lui, question qui n'est pas nécessairement, loin s'en faut, celle de l'émetteur. « En cela, l'interprète répond à sa propre question herméneutique » (*Ibid*.).

1.1.4. La différence problématologique inscrite au cœur du langage : un triplet question/réponse, implicite/explicite, sens littéral/sens figuré

En somme, précise Meyer (*Ibid*.), tout interprète refait en sens inverse le chemin du locuteur-auteur. La compréhension ne fait qu'*expliciter* la question *implicite* du propos qu'elle considère ; alors que le locuteur part de la question pour aller vers la réponse, la compréhension part de la réponse pour remonter vers la question qui lui permet de voir en quoi la réponse est réponse. Selon Meyer, la distinction qu'il établit ainsi entre question(s) (de l'émetteur/ du destinataire) et réponse(s) (de l'émetteur/ du destinataire) ne fait que recouper la distinction plus « traditionnelle » entre « sens explicite » et « sens implicite ». L*'explicite* est « du côté » des réponses, « niveau auquel ce qui veut être dit est dit. Passage d'un implicite, élaboré par l'esprit, à un explicite appelé langue » (*Ibid*., p. 208). De leur côté, « les questions qui préoccupent le locuteur, ou l'auteur, demeurent le plus souvent *tacites*, et seul ce qui vient y répondre se dit. La raison à cela tient à la différence problématologique : *ce qui est de l'ordre des problèmes doit être différent de ce qui relève des réponses, d'où l'opposition de l'explicite et de l'implicite* » (*Ibid*., souligné par nous).

À cette double opposition « problématologique » entre question/réponse et implicite/explicite, Meyer en ajoute une troisième : celle de « sens littéral » et de « sens figuré ». Cette distinction n'a en soi rien d'inédit puisqu'elle fonde l'herméneutique dès ses origines (cf. notre chapitre I) jusqu'aux théories littéraires et didactiques de la réception contemporaine. Nous avons vu ainsi qu'U. Eco et M. Fabre, à sa suite, redorent le blason du sens littéral. En effet, l'ère du déconstructivisme, du moins en littérature, avait érigé le sens second comme le seul sens digne d'intérêt au nom de la pluralisation illimitée de tout texte. Pour M. Fabre, il ne s'agit pas de remettre en cause la pluralité des interprétations, mais de montrer que ces dernières ne sont possibles et partageables comme telles qu'à partir d'un niveau de sens « littéral », d'un « noyau de sens commun » (Fabre, 2019, p. 101) : celui-ci n'existe pas en soi, mais « dépend du contexte de la discussion et de ce à quoi les interlocuteurs sont prêts à consentir pour être certains de parler du même texte » (*Ibid*.).

Aussi le sens littéral remplit-il d'abord une fonction épistémique au sein de la coopération entre les interprètes (cf. notre chapitre VII). De son côté, J.-L. Dufays (cf. notre chapitre IX) établit un parallèle entre distinction d'une actualisation sémantique de 1er degré (niveau de la compréhension) et d'une actualisation sémantique de 2nd degré (niveau de l'interprétation) et distinction entre sens « littéral » (les stéréotypies dénotatives) et sens « figuré » (les stéréotypies connotatives). Quant à Y. Citton, il fonde sa pratique de la lecture

actualisante sur l'allégorisation : parvenir à actualiser un sens à même de tisser un nouveau plan de référence, entre des réalités aussi hétérogènes que celles du monde du texte et du monde du lecteur, implique de présupposer dans toute lecture que le texte dit autre chose au lecteur que ce qu'il lui dit *littéralement* (cf. notre chapitre VIII).

Comme ces auteurs en ont bien conscience, le danger inhérent à une telle distinction entre un sens « littéral » et un sens « figuré » est la hiérarchisation qu'elle a entrainée dès les origines de l'herméneutique entre les pratiques de lecture et les lecteurs : en reprenant les termes du Dufays, on peut dire en effet que le sens « figuré » a été longtemps considéré comme l'apanage des pratiques « dominantes » de la lecture – où distance et pluralisation sont de mise –, tandis que le sens « littéral » est cette « part » que l'on concède aux pratiques « dominées », au prétexte que ces dernières ne seraient pas capables de dépasser l'illusion référentielle ou les sens uniques. C'est pourquoi, à l'instar de M. Fabre, Dufays voit dans le sens « littéral », non pas un en-soi, mais un niveau de sens dont la construction est nécessaire pour que les interprètes « s'entendent », qu'il s'agisse de lecteurs débutants ou de lecteurs savants. Comme nous l'avons montré dans notre grande partie précédente, l'actualisation sémantique et axiologique d'un texte est autant subjective qu'intersubjective dans la mesure où elle s'effectue au sein d'un cadre, celui d'une communauté interprétative.

Repartons de l'énoncé « Il fait beau aujourd'hui ! » et du contexte d'interprétation que nous avons arrêté pour construire sa signification. En termes « problématologiques », le sens *littéral* de cette proposition, à savoir « Le temps est au beau fixe aujourd'hui ! » (cf. notre tableau supra), *figure* une (des) question(s)/ un (des) problème(s) qu'il appartient à l'interprète de reconstruire, via un processus second de questionnement, différent de celui qui a conduit initialement l'émetteur à produire l'énoncé. Dans ces conditions, demande alors M. Meyer (2008a, p. 242) :

> **Qu'est-ce qui est le littéral et qu'est-ce qui est figuré ici ?** En clair, **le littéral et le figuré fonctionnent comme des catégories propositionnalisées** de la différence problématologique, enfouie du même coup en ce que l'on se trouve amené à *rechercher* autre chose que ce qui est dit *dans* ce qui est dit, une recherche qui ne peut aboutir que *par* ce qui est dit (Souligné par nous en caractères gras).

Il nous semble que la manière singulière dont M. Meyer remotive ici sens littéral et sens figuré, en les pensant en quelque sorte comme l'endroit et l'envers problématologiques d'un même énoncé, est particulièrement heuristique pour éviter toute forme de hiérarchisation entre les différentes actualisations sémantiques mises en œuvre en fonction du niveau de sens privilégié (littéral ou figuré). Le sens « littéral » ne vaut pas moins que le sens « figuré » dont il est le corollaire problématologique : l'identification de l'un est aussi nécessaire que celle de l'autre pour qui entame une enquête herméneutique sur la signification d'un énoncé. La conception problématologique du langage rend donc vaine toute hiérarchie entre sens « littéral » et sens « figuré » (*Ibid.*, p. 244).

Ainsi, selon M. Meyer, tout énoncé possède toujours un *double sens*, à la fois « littéral » et « figuré » : en tant que réponse *apocritique*, un énoncé *figure* une question (en vertu du processus second de questionnement) ; en tant que réponse problématologique à la question du sens que se pose l'interprète dans ce processus second, il répond *littéralement* à l'enquête herméneutique. Les affirmations « Il fait beau aujourd'hui » et « Viens te promener avec moi » répondent tous deux à la question « comment demander à la personne aimée de passer un moment agréable en tête à tête ? ». Sémantiquement, comme propositions, indépendamment d'une question particulière à préciser par le contexte, celles-ci ne sont pas substituables (d'où la différence entre niveau « littéral » et niveau « figuré »). Comme réponses, elles sont en revanche équivalentes « problématologiquement ».

1.2.Comprendre-interpréter un texte : actualiser son sens en le construisant comme réponse « littérale » à une question « figurée »

En vertu de sa conception problématologique du langage, M. Meyer considère que parler comme écrire sont deux activités qui nécessitent « un passage d'une question à une réponse » (2001, p. 5). Cette réponse peut se traduire par un mot, une phrase ou un texte tout entier. Ainsi, « ce qui est vrai des phrases l'est également des textes » (*Ibid*.). Rappelons-le, il s'agit pour M. Meyer de formaliser une théorie unifiée du sens, qui permette de rendre compte du « fonctionnement » de toute activité herméneutique, que celle-ci ait pour objet un énoncé ou une œuvre dans son intégralité. Puisque, en vertu de cette théorie, tout discours est considéré à la fois comme question et réponse, ce qui est en question dans le texte (autrement dit sa signification) se manifeste également comme réponse. Cette réponse, bien évidemment, ne s'énonce pas comme telle puisque toute réponse, une fois énoncée, se trouve pour ainsi dire « isolée », « coupée » de la question qui l'a vu naitre. Comprendre-interpréter un texte consiste donc pour le lecteur à le construire comme « réponse », en rendant *explicite* la question que cette « réponse littérale » *figure*. Telle est le propre d'une « lecture littéraire », pourrions-nous dire, même si M. Meyer n'emploie pas cette expression.

Dans une conversation ordinaire, le passage de la question à la réponse se distribue en prises de paroles alternées, et si le locuteur/interlocuteur ne rencontre pas de difficultés à inférer ce dont il est question dans ce qui est en question, c'est parce qu'il peut prendre appui sur le contexte « qui comprend aussi bien les lieux communs, les présupposés indirects propres à la situation que les subjectivités elles-mêmes qui sont littéralement impliquées par l'alternance des rôles » (2008a, p. 233). Le contexte agit donc comme un « différenciateur problématologique » (*Ibid*., p. 221-222) qui permet à chaque interlocuteur d'identifier, à chaque prise en parole, ce qui est réponse (c'est-à-dire ce qui ne fait plus question, ayant été résolu dans la prise de parole précédente) et ce qui fait encore question. À l'inverse, le discours littéraire se singularise par l'auto-contextualisation des questions et des réponses posées par le texte (2001, p. 6) : aussi appartient-il au lecteur, pour comprendre-interpréter le texte qu'il lit, de le construire lui-même, à la fois comme réponse et comme question. Nous allons montrer dans

cette sous-partie comment M. Meyer envisage l'actualisation sémantique d'un texte comme une activité doublement « questionnante » et résolutoire : construire le texte comme un tout cohérent, c'est en effet le construire, et comme réponse possible à un problème immanent au texte, et comme réponse possible (toujours provisoire) au(x) problème(s) propres au lecteur. Précisons que la vision de la lecture que propose M. Meyer concerne au premier chef la « lecture des textes littéraires », même si, en vertu de sa théorie unifiée du sens, le philosophe pense les processus en jeu dans l'actualisation sémantique d'un texte à partir de ceux que nous mettons en œuvre dans la vie de tous les jours pour comprendre ce qui se dit et se fait,

1.2.1. De la réponse littérale à la question figurée : un processus d'actualisation sémantique entre « transcendance » et « immanence » du sens

De manière convergente avec les théories philosophiques et littéraires de la réception du XX^{e} (et avec les théories psycho-cognitives), M. Meyer déclare que « comprendre un texte signifie le comprendre comme *un tout*, comme *un texte* » (Ibid., p. 88). Rien de surprenant dans une telle affirmation puisque nous retrouvons ici la définition « canonique » de la compréhension que nous avions mise en évidence dès notre chapitre I et que des didacticien·ne·s de la littérature, comme Tauveron ou Dufays, ont également retenue pour établir leur modèle de la lecture littéraire (ce qui n'empêche pas leur modèle, par ailleurs, d'être singulier, voire « novateur », dans la manière d'envisager la compréhension en lien avec les notions d'interprétation et d'appréciation).

C'est bien plutôt la perspective problématologique qu'adopte Meyer qui confère, selon nous, à sa définition de la compréhension, une dimension inédite, à même d'approfondir le postulat de Gadamer, selon lequel aucune expérience (y compris celle de la lecture) n'est possible sans un questionnement préalable (Meyer, 2008a, p. 63). Nous avons déjà souligné que plusieurs critiques ou didacticien·ne·s de la littérature (Y. Citton ou S. Ahr, par ex.) se sont inspiré·e·s de ce postulat pour penser la notion de lecture actualisante. Les arguments défendus par Meyer, à la suite de Gadamer, nous serviront, quant à nous, pour formaliser dans un cadre didactique une lecture littéraire « problématisante ».

Dans la mesure où la signification est une relation dialectique question/réponse, l'unité d'un texte doit également tenir, selon M. Meyer, d'une telle relation. Mais ce qui est question dans un texte ne saurait se résumer à la somme des questions auxquelles répond le texte au détour de chacune de ses phrases, dans la mesure où ces questions cessent de se poser au fur et à mesure qu'elles sont résolues, et ce, de manière continue, dans et par le texte. Si, quand nous comprenons les phrases d'un texte une par une, nous savons à quelles questions particulières elles répondent, en revanche, pour saisir ce que le texte dit comme tout, c'est d'une ou de plusieurs autres questions, différentes de celles qui sont abordées explicitement et littéralement dans le texte dont il s'agit (2001, p. 91). Par rapport aux significations produites par ses phrases et aux questions qu'elles résolvent, le texte est par conséquent *figurativement* une question qui lui donne sa cohérence.

En effet, si l'actualisation sémantique d'un texte nécessite de construire des relations d'interconnexion entre chacune de ses phrases, ce qui pose question dans ce dont il est question dans un texte concerne en tout premier lieu sa cohérence d'ensemble. Comprendre consiste alors à répondre à cette question figurée « en indiquant au moins mentalement quelle problématique on se figure être celle du texte en question » (*Ibid*., p. 95). Autrement dit, se figurer une problématique revient à réaliser une *lecture non littérale* des significations littérales trouvées dans le texte et « cette lecture non littérale est le but de la quête herméneutique » (*Ibid*.).

Pour M. Meyer, la signification textuelle ne peut donc pas être considérée comme une signification littérale ou phrastique mais bien comme quelque chose de *figuré* qui se trouve en dehors de toutes les phrases du texte. Le sens est en quelque sorte transcendant à la littéralité du texte. Mais, d'un autre côté, même si le sens transcende les phrases du texte, il n'en est pas pour autant indépendant. Les questions soulevées par le texte, sa « problématique », sont reliées à ce dont il est *littéralement* question dans le texte. C'est pourquoi, selon Meyer, si les questions ou les problématiques, qui permettent de saisir le texte comme un tout cohérent, varient d'un lecteur à l'autre en vertu de la transcendance du sens, il faut également reconnaitre, que les textes imposent de l'intérieur une *direction* (un « sens ») aux questions qu'on peut leur poser : « la variabilité de la réception a donc pour contrepartie la stabilité du texte et de sa problématique, multiple par définition, mais pas arbitraire » (*Ibid*., p. 236). La conception problématologique du langage et de la compréhension-interprétation n'est par conséquent ni un subjectivisme, ni un relativisme, à l'instar des théories de la réception du XX^{e} et du XXI^{e} que nous avons parcourues dans notre troisième grande partie.

1.2.2. Lecture « progressive » et lecture « régressive » : deux modalités de lecture propres à deux niveaux différents d'actualisation du sens ou de traitement du/des problème(s) posés dans et par le texte

Il existe donc, selon M. Meyer, une signification « immanente » au texte, signification qui correspond au problème posé dans le texte. L'actualisation de cette signification, fondée sur ce dont il est « littéralement » question dans le texte, relève pour ce philosophe d'une lecture « progressive » dont la visée première est par conséquent la saisie d'une « cohérence immanente » (*Ibid*., p. 112-113). Dans une lecture « progressive », l'interprète est capturé « par le réseau de croyances et de références » déployé par le texte, par les stéréotypies, dirait Dufays. Mais « si le lecteur réfléchissait cette problématique, il renoncerait du même coup à la *willing suspension of disbelief* ("suspension volontaire du principe de réalité") qui était sienne, en se dégageant du réseau narratif, en allant "derrière" ou "au-delà" de l'histoire » (*Ibid*.). Aussi, s'il s'agit déjà dans une lecture progressive de construire le texte comme un tout, comme une réponse, cette actualisation se fait-elle d'abord à partir de ce que l'*intentio operis* met littéralement en question et qui est « résolu » à la fin du texte. Pour Meyer, il est tout à fait possible pour un lecteur de décider de s'en tenir à une lecture « progressive » du texte, et à ce

premier niveau d'actualisation de son sens, dès lors qu'une signification de second degré n'est pas recherchée « derrière » ce qui est dit littéralement.

Néanmoins, le littéral peut s'avérer être formellement demandeur d'une seconde lecture non littérale, d'une lecture « régressive » dont la visée consiste cette fois-ci à s'intéresser au(x) problème(s) posés *figurativement* par le texte. Ces problèmes ne sont pas nécessairement directement ceux que le lecteur rencontre dans sa vie quotidienne. Si les textes littéraires figurent des solutions discursives à des problèmes non discursifs, ceci n'implique nullement, pour M. Meyer en effet, que la littérature doive procurer des réponses à des questions préexistantes que se poseraient les lecteurs. Cela signifie simplement qu'elle conduit, grâce aux questions qu'elle figure, ceux-ci à oublier leurs propres problèmes le temps de se poser eux-mêmes des questions qu'ils n'auraient sans doute pas envisagées sans le texte (*Ibid.*, p. 118). En reprenant les mots de Citton, nous pourrions dire qu'il s'agit alors pour le lecteur, en configurant les problèmes du texte, de « latéraliser » et de « reconfigurer » ses propres problèmes

Il nous semble qu'en envisageant ainsi deux niveaux de lecture, une lecture propre à l'actualisation du sens « littéral » du texte et une lecture propre à l'actualisation de son sens « figuré », M. Meyer – même si ce dernier ne distingue pas formellement compréhension et interprétation – propose une distinction similaire à celle que J.-L. Dufays avait envisagée pour circonscrire d'un point de vue logique chacune de ces deux opérations herméneutiques impliquées dans l'actualisation sémantique d'un texte. Nous proposons de synthétiser la manière dont M. Meyer envisage d'un point de vue problématologique l'activité herméneutique à l'aide du tableau à suivre. Notre synthèse prend appui sur les liens que nous venons de tisser entre la problématologie et certaines théories de la réception étudiées dans nos chapitres précédents.

Tableau 27 - Conception problématologique de la lecture des textes littéraires (d'après M. Meyer, 2001)

<table>
<tr><th>Sens
« littéral »</th><th colspan="2">Sens
« figuré »</th><th colspan="3">Modalités de construction
du sens littéral/ figuré du texte lu</th></tr>
<tr><td rowspan="2">Texte envisagé comme un tout,
une réponse littérale</td><td rowspan="2">Question figurée
dans et par
le texte</td><td>Problème
soulevé
dans le texte</td><td>Lecture progressive

Premier niveau
d'actualisation du sens</td><td>Participation
du lecteur
au(x) problème(s)
posés dans le texte</td><td>Compréhension</td></tr>
<tr><td>Problème(s)
soulevé(s)
par le texte</td><td>Lecture régressive

Second niveau
d'actualisation du sens</td><td>Distanciation du lecteur vis-à-vis des problèmes posés dans le texte pour réfléchir au(x) problème(s) soulevés par le texte – Latéralisation des problèmes propres au monde du lecteur</td><td>Interprétation</td></tr>
</table>

Comme nous l'avons vu dans notre chapitre VIII, Y. Citton (2007/2017) ou S. Ahr (2019) définissent, à la suite de Gadamer, la lecture comme une pratique interrogative qui consiste pour l'interprète à actualiser le sens du texte en le construisant comme une réponse possible à la fois à des problèmes (présents) qui le concernent et à des problèmes (passés) qui concernent/ ont concerné d'autres lecteurs, dans des lieux ou des temps différents. Si une telle définition a retenu notre attention, c'est parce que, comme nous l'avons expliqué précédemment, nous la trouvons riche de possibles didactiques pour renouveler l'enseignement de la lecture littéraire de textes que les élèves jugent souvent au premier abord comme éloignés de leurs intérêts. La problématologie de M. Meyer permet de renforcer selon nous la dimension heuristique de cette définition de la lecture actualisante en montrant, d'un point de vue épistémologique, *pourquoi* et *comment* toute lecture est « nécessairement » une pratique interrogative. En effet, toute expérience humaine relève, dans une perspective problématologique, d'un questionnement, qu'il s'agisse d'entreprendre quelque chose ou de donner sens à ce qui est entrepris.

Un tel questionnement implique parfois distance et réflexivité pour saisir le sens « figuré » par les réponses « littérales » (comportements, actes, discours) qui nous sont proposées. Mais, nous pensons que Meyer, ce faisant, ne « naturalise » pas cette notion de questionnement dans la mesure où il ne réduit pas la dialectique question/réponse à une caractéristique réservée à certaines pratiques sociales « dominantes ». D'un point de vue langagier, cette dernière rend compte simplement du dynamisme à l'œuvre dans tout discours (énoncé ou texte, oral ou écrit), que ce discours soit adressé à autrui ou seulement à soi-même.

Relisant « dans une perspective problématologique plus affirmée » ses premiers travaux sur la didactisation de la lecture de récits à l'école primaire[403], M. Fabre (2016, p. 35) propose lui aussi d'envisager, à la suite de M. Meyer, un texte comme « la réponse à un problème explicite ou non », et la compréhension-interprétation du sens de ce texte, comme une activité d'actualisation consistant à « remonter du sens littéral des phrases jusqu'à ce sens plus ou moins caché » (*Ibid*., p. 31). Nous allons à présent explorer comment M. Fabre explore précisément d'un point de vue didactique l'herméneutique problématologique proposée par M. Meyer. Comme nous le verrons en effet à la fin de ce chapitre X, ainsi que dans notre chapitre suivant, notre propre modélisation d'une « lecture littéraire problématisante » se nourrit des travaux de M. Fabre sur les fables et de sa relecture de la problématologie dans une perspective d'enseignement-apprentissage de la compréhension-interprétation des récits littéraires à l'école primaire (1989, 1999, 2016).

[403] M. Fabre fait référence notamment à *L'enfant et les fables* (1989) et *à Projets narratifs. Repères théoriques pour une pédagogie de la compréhension du récit* (1996).

2. Des « secrets » du récit aux « secrets » de l'enquête interprétative[404] : paradigme de la problématisation et activité herméneutique

M. Fabre, adoptant la perspective problématologique développée par M. Meyer, envisage la compréhension-interprétation comme une *enquête* herméneutique qui consiste, pour un lecteur de récits littéraires, à construire progressivement, au fur et à mesure de l'avancée de sa lecture, une problématique à même de conférer une cohérence au texte lu. Précisons que M. Fabre ne définit pas en tant que telles les notions de « compréhension » et d'« interprétation ». Néanmoins, sa vision de la lecture s'inscrit explicitement dans le sillage des théories de la réception. En effet, fin « gourmand » et « gourmet » des travaux théoriques et romanesques d'U. Eco, M. Fabre développe notamment son paradigme de l'enquête littéraire à partir de sa lecture, sous forme de mise en abyme, du roman *Le Nom de la rose*. Croisant les problèmes qui se sont présentés à U. Eco pour rédiger son roman et ceux que rencontre Guillaume de Baskerville pour trouver le meurtrier de l'Abbaye, M. Fabre (2016, chap. II et III) dessine une typologie des problèmes que le lecteur va devoir affronter pour actualiser le sens du texte.

En raison de cette « affiliation » à la sémiotique de la réception, il nous semble, comme nous allons le mettre en évidence, que M. Fabre envisage la compréhension, comme ce moment de l'activité herméneutique où il s'agit pour le lecteur d'actualiser le sens du texte en le construisant comme un tout, et l'interprétation, comme ce moment où le lecteur explore la pluralité des voies possibles pour construire cette cohérence. Pour l'auteur de *L'enfant et les fables*, il ne saurait être question de hiérarchiser ces deux opérations : comme Tauveron ou Dufays, Fabre les envisage comme deux types d'activités qui, inscrites dans un *continuum* de type spiralaire (cf. notre chapitre IX), concourent à l'actualisation sémantique du texte lu.

Dans cette sous-partie consacrée à la manière dont Fabre envisage la problématisation dans le cadre de la lecture et de son enseignement, nous allons également montrer comment ce dernier envisage le dialogue entre l'*intentio operis* et l'*intentio lectoris* de telle sorte que « le modèle du texte » ne se fasse pas « déborder par le modèle du monde des jeunes lecteurs » (1989, p. 179). Mais, si l'enquête que doit mener le lecteur pour problématiser le sens du texte est d'abord pensée à partir du respect des droits de ce dernier, nous verrons qu'il ne s'agit pas pour autant, pour M. Fabre, de mettre les droits du lecteur en sourdine. En effet, comme nous l'avions souligné dans notre propre lecture des travaux d'Eco (cf. notre chapitre VII), le texte ne « surveille » son lecteur – autrement dit le guide dans son actualisation en lui indiquant les *directions* (cf. l'étymologie de sens) les plus « sûres » – que pour mieux lui garantir la possibilité de partager avec autrui son/ses interprétation(s), le concept de *coopération*, cher à Eco, se comprenant peut-être avant tout au pluriel.

[404] Nous plaçons le terme de « secrets » entre guillemets car nous l'empruntons à M. Fabre : nous avons souhaité en effet faire un clin d'œil au titre du chapitre III (« Enquêter : les secrets du récit ») de son ouvrage *Le sens du problème. Problématiser à l'école ?* (2016).

2.1.Les gonds de la coopération interprétative

Comme le rappelle Fabre (2016, p. 31), dans le droit fil des théories de la réception, le sens d'un texte ne se trouve nullement dans l'*intentio auctoris*. Comprendre-interpréter un texte ne peut donc pas consister à chercher ce que l'auteur a bien pu vouloir dire. Selon M. Fabre, ce sens ne se trouve pas non plus exclusivement dans l'esprit des lecteurs, comme si ceux-ci étaient totalement libres de lui faire dire ce qu'ils veulent dire, de l'*utiliser* : certaines parties du texte ouvrent les possibles interprétatifs tandis que d'autres les contraignent. En effet, « si ces contraintes n'existaient pas, nous pourrions dire n'importe quoi de n'importe quoi » (2019, p. 104). Dès lors, demande M. Fabre (*Ibid*.), « quel sens pourrait avoir l'aventure de notre questionnement du monde ou des textes » ?

D'ailleurs, si les conflits d'interprétation sont possibles, c'est bien parce qu'il existe entre les interprètes un point d'accord, même minimal : toute dispute à propos d'un texte suppose que l'on se dispute les uns et les autres sur ce dont il est question dans le texte même si ce dont il est question… fait question. Aussi, selon M. Fabre, diverger sur la compréhension-interprétation de la problématique d'un récit suppose-t-il de s'entendre sur l'intrigue. Et si ce niveau d'entente n'est même pas possible, il faut chercher alors un consensus au niveau de l'identification des personnages et des évènements. « Le sens d'un texte réside donc au cœur du texte » (2016, p. 31), et ce sens réside dans une/des questions qui le font tenir comme un tout, questions dont l'auteur n'était certainement que partiellement conscient et qui ne seront jamais totalement épuisées par ce que les lecteurs pourront/voudront en dire (*Ibid*.). Ainsi, pour M. Fabre, il n'est pas de sens possible(s) sans significations partagées : nous retrouvons-là un principe commun aux théories psycho-cognitives comme aux théories de la réception que nous avons parcourues dans nos chapitres précédents.

La dimension de la signification n'est pas la seule en jeu dans la concrétisation du sens. Rappelons-le (cf. notre chapitre III), la « logique du sens » implique également la *manifestation* et la *référence*. Comme nous allons le mettre en évidence, toute enquête implique bien, selon M. Fabre, l'expression d'une subjectivité, d'une *intentio lectoris*, mais celle-ci ne saurait se passer de son corollaire, l'*intentio lectorum*, à savoir ces lignes de sens esquissées par l'*intentio operis*, sur lesquelles les lecteurs d'une même communauté interprétative se sont accordés afin de mettre en discussion leurs différentes hypothèses interprétatives.

2.1.1. Triangle du sens et lecture littéraire : des liens possibles entre paradigme de la problématisation, théories de la réception et théories psycho-cognitives

Le sens du texte est une unité bien fragile, souligne M. Fabre (*Ibid*., p. 34). En effet, le sens n'existe jamais en soi, comme l'a montré Deleuze dans sa *Logique du sens*. Nous avons exploré dans notre chapitre III (sous-partie 6.2) comment M. Fabre revisite cette « logique du sens » dans le cadre de la problématisation pour montrer que le sens d'une proposition (et, ce

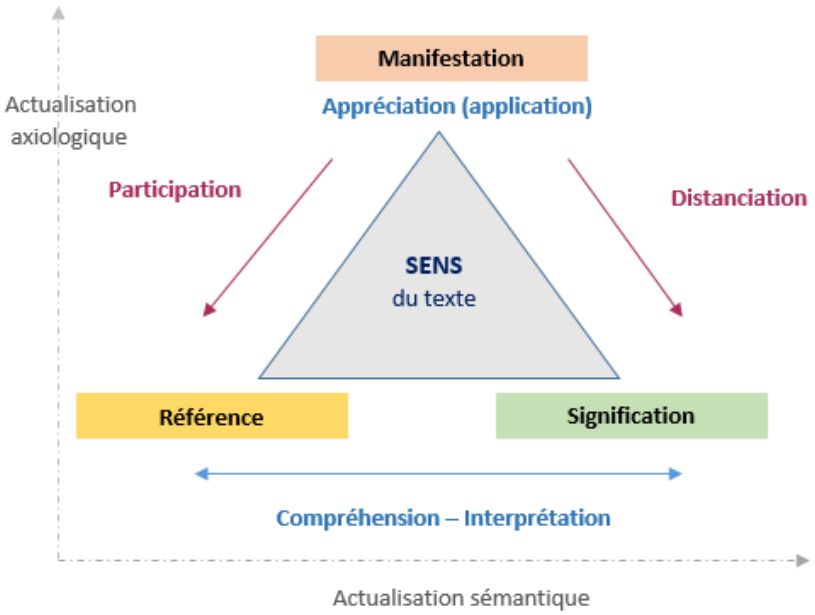
faisant, d'un savoir) n'est jamais un donné ; il est au contraire cette « quatrième dimension », soit cette « dimension un peu spéciale que l'on ne peut saisir directement, [mais] que l'on doit inférer au contraire à partir du cercle où nous entrainent les autres » (Fabre, 1999, p. 61) : la *référence*, la *signification* et la *manifestation*.

Ainsi, un énoncé est pertinent si ses mots se « rapport[ent] à des concepts et aux liaisons entre ces concepts » (*Ibid*., p. 60). La *signification* renvoie en effet à la « forme de possibilité » des concepts en jeu dans ce dont on parle (*Ibid*.). Cependant, sans *référence*, on risque de ne parler de rien : aussi tout énoncé ne renvoie-t-il pas seulement à des signifiés stables mais également à des états de choses, à des évènements d'un monde possible : telle est la « valeur indicative ou désignatrice » de tout énoncé (*Ibid*.). Enfin, si signification et référence peuvent être mises en relation, c'est bien parce qu'il existe, dans l'émergence du sens, une dimension propre à l'expression d'une subjectivité qui prend en charge cette mise en tension entre signification et référence en fonction de ses « croyances, sentiments et attitudes » (*Ibid*.) : c'est la dimension de la *manifestation*.

Chacune de ses dimensions renvoie aux autres et « prendre le risque du sens » (*Ibid*., p. 65), c'est essayer de tenir les trois dans un équilibre toujours précaire : en effet, tout locuteur/interlocuteur, dès qu'il prend la parole, court le risque de ne parler pour ne rien dire – « risque de la signification » –, ou de ne parler de rien – « risque de la référence » –, ou encore de parler uniquement pour que « ça parle » – « risque de la manifestation » – (*Ibid*.).

M. Fabre a surtout exploré cette triangulation du sens dans le cadre de la proposition afin de mettre en évidence que les catégories vrai/faux sont inadéquates pour juger de la recevabilité d'un savoir – savoir toujours exprimé sous la forme d'une (ou plusieurs) proposition. Si un savoir a du sens, c'est avant tout parce qu'il est « pertinent » au regard des trois dimensions articulées les unes aux autres. Comme nous l'avons montré dans nos chapitres III et IV consacrés aux travaux sur la problématisation, la question de la pertinence des savoirs est, pour ce paradigme, une des plus essentielles, sinon la plus fondamentale, afin d'envisager les conditions de leur construction, en particulier en contexte scolaire. De notre côté, nous nous proposons de revisiter ce « triangle du sens » du point de vue de l'actualisation de l'ensemble d'un texte dans le cadre d'une lecture dite « littéraire », telle que nous avons formalisée cette pratique de lecture dans la conclusion d'ensemble de notre grande partie III :

Figure 12 - « Triangle du sens » et lecture littéraire



Comme notre modélisation l'exemplifie, il s'agit tout d'abord pour nous de penser dans un cadre épistémologique les liens possibles entre le concept de « lecture littéraire », tel que nous l'avons défini sur la base des théories philosophiques, littéraires et didactiques de la réception, et le paradigme de la problématisation. Une fois ces liens présentés d'un point de vue épistémologique, nous envisagerons plus avant, dans la suite de ce chapitre, leur solidarisation du point de vue de l'enseignement de la compréhension-interprétation à l'école primaire.

Nous l'avons montré précédemment, l'actualisation d'un texte, lors d'une lecture littéraire, implique une forme d'horizontalité – qui concerne au premier chef l'actualisation sémantique du texte, autrement dit la construction de son sens – et une forme de verticalité – plan à partir duquel le lecteur apprécie, donne de la valeur au sens qu'il construit. Cette appréciation, comme Dufays l'a mis en évidence, se traduit chez le lecteur par une oscillation entre une attitude « participative » vis-à-vis des références du texte et une attitude « distanciée » vis-à-vis de ses significations. Autrement dit, en termes de problématisation, comme nous venons de le rappeler, nous dirons que les rapports que le lecteur entretient avec la *référence* et la *signification* relèvent de la dimension de la *manifestation*.

Notre modélisation *supra* reprend également nos conclusions relatives aux notions de compréhension, d'interprétation et d'appréciation (application), ces trois opérations herméneutiques qui permettent au lecteur d'actualiser sémantiquement et axiologiquement le texte qu'il est en train de lire. L'actualisation sémantique implique la compréhension et l'interprétation : la compréhension s'entend comme un moment d'unification du sens qui permet au lecteur de construire un modèle de situation relativement similaire à ceux que pourraient construire d'autres lecteurs ; l'interprétation correspond à un moment de pluralisation du sens où le lecteur « personnalise » l'actualisation sémantique du texte (et,

partant, la construction de son modèle de situation) en fonction des virtualités connotatives et symboliques qu'il décide d'explorer. Notre proposition permet donc, selon nous, de solidariser l'ensemble des champs théoriques que nous avons examinés tout au long de notre enquête doctorale.

2.1.2. Construire un sens « partagé », du moins « partageable »

Lors de notre parcours des modèles didactiques de la lecture littéraire formalisés par C. Tauveron et J.-L. Dufays, nous avions déjà évoqué celui que M. Fabre a élaboré de son côté dans une perspective de problématisation. Nous avions alors rapproché les travaux de Tauveron et de ceux de Fabre en indiquant que l'un et l'autre donnent la « préséance » aux droits du texte sur ceux du lecteur (cf. notre chapitre IX). Par conséquent, notre proposition *infra* de mise en relation du « triangle du sens », formalisé par M. Fabre, et de la vision oscillatoire de la participation et de la distanciation, mise en évidence par J.-L. Dufays, a de quoi surprendre. En effet, si Fabre reconnait que « la [première] lecture est toujours d'abord identifico-émotionnelle », dans la mesure où le (jeune) lecteur « projette en quelque sorte sa propre axiologique sur celle du message », il est nécessaire selon l'auteur de l'*Enfant et les fables* de revenir, dans un deuxième temps, sur cette première lecture pour « cherch[er] cette fois avec rigueur les marques de l'opinion de l'auteur, sa thèse » (1989, p. 35-36). Si l'on considère que M. Fabre conçoit ces deux formes de lecture en termes de « hiérarchisation », notre rapprochement entre le modèle qu'il propose et celui de J.-L. Dufays apparaitra en effet quelque peu artificiel car, comme nous l'avons montré, il ne saurait y avoir, pour ce didacticien de la littérature, de hiérarchisation entre participation et distanciation, ces deux modalités de lecture s'articulant suivant une dialectique de nature oscillatoire.

Nous pensons que, pour M. Fabre, il ne s'agit pas tant de hiérarchiser ces deux modalités de lecture, que de s'assurer, d'un point de vue didactique, que la discussion entamée en classe sur un texte littéraire ne se « réduise » pas à un échange d'impressions de lecture quelque peu solipsistes et relativistes ; au cours d'un tel échange, il semblerait difficile pour les élèves de construire des « savoirs » (au sens de la problématisation), objectivables du point de vue de l'enseignement comme de celui de l'apprentissage, dans la mesure où personne ne saurait vraiment de quoi l'on est en train de parler. C'est pourquoi, d'un point de vue épistémologique, il faut bien postuler selon Fabre que, s'il n'existe nullement une seule « bonne interprétation pour chaque texte », toute interprétation n'est pas nécessairement « valable » (2019, p. 99). Pour exemplifier ce postulat, M. Fabre imagine un débat interprétatif au cours duquel Rousseau, Verne et Tournier seraient rassemblés pour discuter de leur interprétation respective des rôles thématique et rhétorique joués par Robinson Crusoé et Vendredi dans le roman de Defoe. Ces auteurs « se disputeraient [alors] certainement sur l'importance à accorder à Vendredi » (Fabre, *Ibid.*, p. 100) : ce dernier est-il le faire-valoir de son « maitre » (lecture de Rousseau) ? L'illustration d'une aventure « colonisatrice » qui vise davantage à aménager les espaces géographiques entre eux, qu'à en asservir certains au profit d'autres (lecture de J. Verne) ?

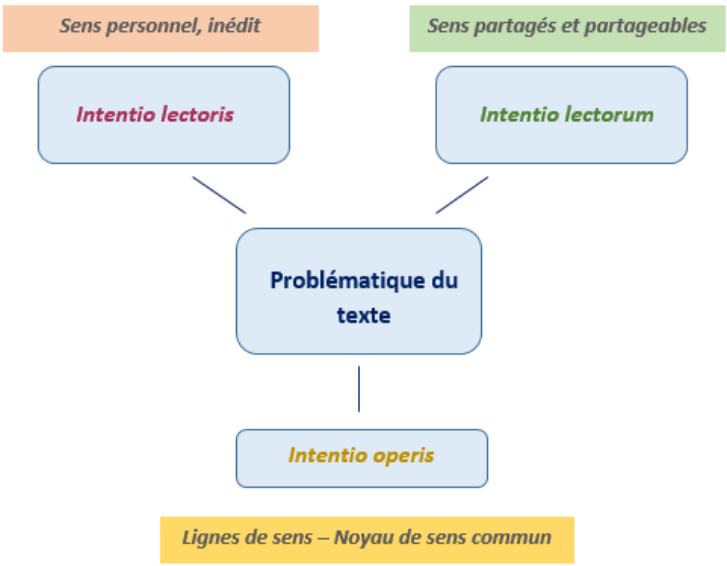
L'expression, au contraire, d'une révolte anticolonialiste qui permet à Vendredi de convertir Robinson au bien-fondé de la vie sauvage (lecture de Tournier) ?

Mettre en débat ces hypothèses interprétatives nécessite, selon Fabre (*Ibid.*), que nos débatteurs s'accordent sur l'existence du personnage de Vendredi et sur certaines de ses caractéristiques structurelles : victime potentielle d'un repas cannibale, il est en effet sauvé par Robinson dont il devient à la fois le serviteur et l'élève. Certes, Rousseau, Verne et Tournier ne liraient pas cette relation maitre/élève de la même manière, mais si cette relation peut poser *figurativement* question du point de vue de l'*intentio lectoris*, c'est justement parce qu'au niveau de l'*intentio operis*, elle n'est pas *littéralement* en question :

> La confrontation des interprétations n'est possible que par l'accord des parties en présence sur des portions de textes plus ou moins étendues qui servent alors d'indices ou de preuves. Pour débattre, il faut s'entendre sur ce dont on parle, sur ce qui est en question (*Ibid.*).

Ainsi, pour M. Fabre, aucun débat interprétatif n'est possible, qu'il s'agisse de lecteurs experts ou d'apprentis lecteurs, sans un « noyau de sens commun » (*Ibid.*), un « hors question » qui permet de délimiter « ce qui est en question » et qui peut faire l'objet de différentes interprétations. Ce noyau de « sens commun » ou de « sens littéral » ne constitue pas un en-soi mais désigne bien pour M. Fabre, une « *fonction épistémique* », soit les « gonds autour desquels peuvent pivoter la confrontation » (*Ibid.*). Par conséquent, construire une hypothèse interprétative ou, autrement dit, en termes problématologiques, construire la question figurée ou la problématique du texte, nécessite certes pour le lecteur d'en actualiser le sens d'un point de vue personnel (voire inédit), mais cette actualisation ne peut se faire qu'à partir de significations partagées et partageables par la communauté de lecteurs dont on fait partie, qui dessinent des lignes de sens au niveau textuel. Nous proposons de formaliser cette relation entre *intentio lectoris, intentio lectorum* et *intentio operis* de la manière suivante :

Figure 13 - Sens personnel, sens partageables et lignes de sens : Les « gonds de l'interprétation » d'après M. Fabre (2019, p. 101-102)



Afin de débattre de leurs hypothèses interprétatives, il appartient donc aux lecteurs de construire ensemble « une base commune » de discussion, base qui sera à chercher à des « profondeurs plus ou moins grandes » (*Ibid.*). On le voit, la problématisation du sens d'un texte, fondée sur l'articulation de la signification, de la référence et de la manifestation n'est possible pour M. Fabre que dans un cadre « collectif » dans la mesure où la véritable « pertinence » d'une interprétation est au fond d'être partageable, même si elle n'est pas *in fine* partagée. Il nous semble que la position de M. Fabre rejoint pleinement celle que défend Dufays du point de vue de la didactique de la littérature. En effet, ce dernier rappelle qu'une des finalités essentielles de l'enseignement de la lecture est de permettre aux élèves de se construire comme « sujets lecteurs » : c'est pourquoi leurs impressions de lecture constituent la matière première de cet enseignement. Néanmoins, précise Dufays (2013, p. 85) :

> Il semblerait problématique cependant de limiter le travail en classe à la conception non normative, car l'usage scolaire de la lecture serait alors cantonné à un partage de subjectivités où l'élève n'apprendrait rien, resterait enfermé dans son propre horizon. Or il est aussi membre d'une communauté qui partage certains stéréotypes, certains modes de lecture, et qu'il s'agit de renforcer si l'on veut garantir une pérennité du lien social face au solipsisme d'une individualisation sans borne.

Ainsi, les modèles de la lecture littéraire proposés par M. Fabre et J.-L. Dufays se rejoignent : pour l'un comme pour l'autre, les manifestations subjectives des lecteurs doivent avoir pour corollaire dans l'espace de la classe des moments singuliers et collectifs de distanciation, moments à partir desquels pourront s'élaborer, et une lecture commune, et une occasion pour les sujets d'apprécier le texte en le reliant à leur propre histoire. Il nous semble donc d'une part que le rapprochement que nous avons formalisé entre les modélisations

respectives de ces deux chercheurs n'est pas arbitraire. D'autre part, nous pensons qu'il est possible à partir du cadre de la problématisation de penser la dimension « participative » de la lecture, sans la voir tant comme une dimension à « suspendre » ou à « dépasser », que comme une dimension qui s'articule de manière oscillatoire, tout le temps de la lecture, avec une lecture « distanciée » : c'est ainsi, selon nous, que peuvent s'*entr-actualiser*, lors d'une lecture littéraire, sens personnels, sens partageables et lignes de sens.

2.2.La compréhension-interprétation du récit comme enquête

Comme nous venons de le montrer, comprendre-interpréter un récit, en actualiser le sens, consiste selon M. Fabre à en construire une problématique générale à partir de ce dont il est question dans le texte. Ce « dont il est question » consiste en un « un nœud de problèmes » que les personnages rencontrent au sein de l'intrigue et « ces problèmes s'enchainent les uns aux autres de sorte que, ce qui pour l'un [des personnages] est solution, devient donnée, condition ou problème pour l'autre » (2016a, p. 34). Ainsi, dans le *Roman de la rose*, la solution de l'enquête que mène Guillaume de Baskerville est de trouver qui est le meurtrier de l'Abbaye : pour ce faire, il doit co-construire les indices (les données) et les conditions de leur mise en relation afin d'identifier les raisons qui motivent ces meurtres. Quand il aura identifié ces raisons, il aura de fait trouvé le coupable. Ce qui est solution pour Guillaume de Baskerville (identifier le meurtrier) constitue en revanche le problème de Jorge de Burgos. Il s'agit pour lui de faire en sorte qu'on ne découvre pas le secret de l'Abbaye, c'est-à-dire ce cœur névralgique de la bibliothèque où sont cachés les livres pernicieux, qui menacent l'orthodoxie chrétienne, tels le deuxième tome de *La Poétique* d'Aristote et son apologie du rire. Les données, les conditions et les solutions aux problèmes des personnages ne sont pas les mêmes dans la mesure où ces derniers ne problématisent pas à partir des mêmes cadres : la cadre de l'enquête menée par Baskerville est celui de la vérité scientifique, le cadre de l'ordre bénédictin auquel appartient Jorge est aussi celui de la vérité, mais d'une vérité cette fois-ci propre à l'orthodoxie biblique, donc aménageable au gré des circonstances qui la mettent en péril.

2.2.1. Les trois plans de diffraction de la problématique : l'intrigue, les figures et les valeurs

Identifier la problématique d'un récit littéraire nécessite par conséquent, de la part du lecteur, de (re)construire les problèmes rencontrés par les personnages. Cette construction se fait à partir de différents plans qui entrent en contact les uns des autres, chacun se développant par « contamination de contraintes » au contact des autres (Fabre, 2016b, p. 4). Comme nous l'avons évoqué dans notre chapitre VIII (point 2.3.3), Y. Citton ou M. Fabre, dans la lignée des travaux de G. Simondon, considèrent en effet l'activité herméneutique de production de sens (aux niveaux de l'*intention operis* ou de l'*intentio lectoris*) comme une activité foncièrement « énergétique », « transductive », au cours de laquelle des séries d'éléments hétérogènes se cristallisent peu à un peu en un point nodal.

Il est, selon M. Fabre (1989, p. 271 ; 2016a, p. 34), un « premier » plan de « traitement » des problèmes rencontrés par les personnages : c'est celui de l'intrigue. En effet, « un récit racont[ant] une histoire, faite d'actions et d'évènements, comprendre, c'est pouvoir identifier les personnages, définir leurs problèmes, identifier les solutions qu'ils trouvent » (*Ibid.*). Il s'agit donc pour le lecteur d'identifier le « rôle narratif » de chaque personnage (l'enquêteur, l'inquisiteur, le novice…). Un récit est également porteur de valeurs, d'idéologies et même parfois d'un message, souligne également Fabre (*Ibid.*). Dans un apologue, ce message ou cette morale peuvent même apparaitre explicitement. Néanmoins, la saisie du « rôle rhétorique » joué par chacun des personnages est particulièrement complexe, précise M. Fabre. Il est en effet périlleux, en particulier pour un jeune lecteur, de repérer quelles valeurs le mode de narration accentue quand ces valeurs ne sont pas celles auxquelles on adhère. Si le lecteur parvient quand même à articuler le plan de l'intrigue à celui des valeurs, c'est parce qu'il existe, ajoute Fabre (*Ibid.*), un plan qui leur est intermédiaire : celui des « figures ». En effet, chaque personnage, aussi singulier peut-il apparaitre (notamment en raison des projections fantasmatiques du sujet lecteur), joue toujours un rôle « thématique » en incarnant un (stéréo)type à la fois socioculturel et architextuel : la probité, la ruse, la bonté, la méchanceté…

La caractérisation de ces différents plans à partir desquels le sens d'un récit peut être actualisé n'est pas sans rappeler la réflexion menée par Dufays sur la nature et le rôle des stéréotypes dans l'activité de lecture. En effet, ce dernier montre que les schémas actanciels, relatifs aux rôles thématiques, permettent de circonscrire les positions stratégiques occupés par les personnages ; les schémas idéologiques, quant à eux, en tant que systèmes stéréotypés de valeurs, aident le lecteur à interpréter en termes axiologiques les attitudes des différents actants. Comme Fabre, Dufays considère également que, sans l'identification des structures « profondes » d'un texte (niveau de l'*inventio*), celle de ses structures configurationnelles et séquentielles « de surface » (niveaux de de l'*elocutio* et de la *dispositio*) ne peut pas vraiment s'opérer (cf. notre chapitre IX, point 2.2.3.). Ces positions communes aux deux chercheurs ne sont pas surprenantes puisque l'un et l'autre se réfèrent aux travaux de Greimas.

De notre côté, dans le droit fil des travaux de Fabre et de Dufays, nous faisons de l'identification, par les jeunes élèves de l'école primaire, des rôles « narratif », « thématique » et « rhétorique » joués par les personnages principaux (cf. Fabre, 1989), une des conditions essentielles (sinon la principale pour ce niveau scolaire) d'une « lecture littéraire problématisante ». Nous verrons dans notre chapitre XI à suivre que la séquence didactique que nous avons élaborée vise à explorer cette condition[405]. Nous proposons d'envisager le travail relatif au plan des valeurs à la fois du point de vue de la compréhension-interprétation et de l'appréciation : il s'agit à la fois pour le lecteur d'identifier les valeurs mises en jeu dans le récit

[405] L'article « Lire et interpréter les rôles des personnages pour comprendre les récits », que nous avons co-signé avec A. Schmehl-Postaï pour *Le français aujourd'hui* (2018), prend appui sur l'analyse d'une séquence menée par une de nos stagiaires de Master 2 MEEF (premier degré) dont nous encadrions le mémoire. Cette séquence, que nous avons « supervisée » dans le cadre de la méthodologie des « séquences forcées », visait également à explorer cette condition.

via les rôles narratif et thématique joués par les personnages principaux (actualisation *sémantique*) et d'apprécier, du point de vue de ses propres valeurs, les solutions trouvées par les personnages pour résoudre leurs propres problèmes (actualisation *axiologique* qui fait appel à la double posture participation/ distanciation).

2.2.2. Mener une enquête herméneutique en contexte scolaire

Dans ses deux chapitres consacrés à la lecture de récits à l'école primaire, envisagée du point de vue de la problématologie et de la problématisation, M. Fabre propose d'envisager le lecteur comme un véritable « enquêteur » (2016a, p. 38). En effet, selon lui, l'actualisation sémantique d'un récit (sa compréhension-interprétation), consiste pour l'interprète, « tout comme dans l'enquête policière », « en une série de transactions entre deux opérations fondamentales » (*Ibid.*) : la sélection d'informations textuelles (et leur *col-lection*, dirait Citton), d'une part ; la « projection de sens sur le texte » (*Ibid.*), d'autre part. Nous avons montré dans nos chapitres précédents que les théories psycho-cognitives et les théories de la réception retiennent également ces deux types d'opérations comme des éléments décisifs de la saisie du sens du texte. Si, pour saisir le sens d'un texte, le sujet lecteur doit pouvoir le comprendre et l'interpréter en fonction de ses connaissances architextuelles et de ses expériences du monde, ajoute Fabre (*Ibid.*), il doit également fonder ses hypothèses interprétatives « sur des indices textuels précis », autrement dit des « séries de marqueurs » (*Ibid.*, p. 43).

2.2.2.1. Favoriser l'actualisation sémantique en aidant les élèves à construire les données textuelles en séries convergentes d'indices ou de marqueurs

Encore une fois, pour M. Fabre, « il en est tout à fait ici comme dans l'enquête policière ou le diagnostic médical » (*Ibid.*) : les marqueurs textuels, qui ne sont absolument pas déterminants un à un, jouent peu à peu le rôle d'indices ou de symptômes quand, s'agrégeant en réseaux convergents, ils finissent par rendre possible et pertinente une direction d'interprétation. Dans le cadre de la lecture d'un apologue (fable, conte, nouvelle), M. Fabre propose de qualifier ces marqueurs de « rhétoriques » dans la mesure ils permettent de déterminer l'argumentation sous-jacente au texte narratif ainsi que les valeurs mises en jeu et accentuées (1989, p. 268 ; 2016a, p. 44). Le chercheur propose de classer ces marqueurs en cinq catégories, en fonction du plan (narratif/ thématique/ rhétorique) où ils sont construits, comme le met en évidence la synthèse suivante que nous avons réalisée sous forme tabulaire :

Tableau 28 - Rôles des personnages et marqueurs textuels en fonction des plans de l'intrigue, des figures et des valeurs (d'après M. Fabre, 1989, 1999, 2016)

<table>
<tr><th>Plans de l'intrigue, des figures et des valeurs
Identification des « rôles » des personnages</th><th>Types de marqueurs (séries d'indices)</th><th colspan="2">Fonctions des marqueurs au niveau de l'actualisation sémantique du texte</th></tr>
<tr><td>Rôle NARRATIF</td><td>Marqueurs
NARRATIFS</td><td colspan="2">Permettent d'identifier quel personnage a le « beau rôle » (en fonction du contexte pragmatique ou évaluatif et des avantages/inconvénients rencontrés par le personnages)</td></tr>
<tr><td>Rôle THÉMATIQUE</td><td>Marqueurs
THÉMATIQUES</td><td colspan="2">Permettent d'identifier quelles valeurs prototypiques incarnent les personnages</td></tr>
<tr><td rowspan="3">Rôle RHÉTORIQUE</td><td>Marqueurs
SYNTAGMATIQUES</td><td rowspan="3">Permettent d'identifier quelles valeurs et contrevaleurs sont accentuées par le mode de narration/ le narrateur</td><td>Place des marqueurs : au début, à la fin…</td></tr>
<tr><td>Marqueurs
ÉVALUATIFS</td><td>Présence de modalisateurs, de jeux connotatifs et de commentaires</td></tr>
<tr><td>Marqueurs
AXIOLOGIQUES</td><td>Présence d'un énoncé injonctif, d'une « morale »</td></tr>
</table>

Il s'agit, par conséquent, en contexte scolaire d'amener les élèves, grâce à la mise en débat de leurs hypothèses interprétatives, à réfléchir aux éléments textuels qu'ils ont tissés en séries de marqueurs/ d'indices pour étayer ces dernières et actualiser le sens du texte. Du point de vue de l'intrigue et des figures, ces mises en débat sont alors l'occasion de construction de savoirs architextuels liés à la reconnaissance de schémas narratifs et actanciels stéréotypés. Du point de vue des valeurs, ces mises en débat sont l'occasion d'amener les élèves à discuter des stéréotypes qui animent ces dernières : au niveau des raisons qui poussent les personnages à agir de telle ou telle manière comme au niveau des jugements que lecteurs, nous portons sur eux (et qui motivent nos projections identificatoires).

On le voit, les propositions didactiques de M. Fabre entrent en résonance avec les conclusions d'un certain nombre de recherches issues à la fois de la psychologie cognitive (Sabatini et O'Reilly (2013), van den Broek *et al*. (2012, 2015), Wilkinson et Son (2011)) et des théories didactiques de la lecture littéraire (Dufays (1994/2010, 2019) ; Tauveron (1991, 2001, 2014, 2018) : il n'est pas possible d'apprendre à comprendre sans apprendre à interpréter et/ou apprendre à apprécier ; et il n'est pas possible d'apprendre à interpréter et/ou apprendre à apprécier sans apprendre à comprendre. Selon M. Fabre d'ailleurs, « l'accès à la problématique générale du récit est possible très tôt, dès l'école maternelle, c'est-à-dire dès que l'on raconte des histoires aux enfants » (2016a, p. 35).

2.2.2.2. Favoriser les « situations critiques »

En raison de la priorité (épistémique, pragmatique et éthique) qu'il accorde à l'actualisation de sens partageables et partagés, M. Fabre fait de la question des valeurs un élément central de sa réflexion sur la didactisation des opérations mises en jeu dans l'actualisation du sens d'un texte. En effet, les protocoles de recherche qu'il a pu mener relativement à la lecture des fables à l'école primaire mettent en évidence combien les projections identificatoires et les préférences axiologiques des élèves jouent un rôle déterminant dans leur établissement du message du texte au détriment des lignes de sens « indiquées » par les marqueurs textuels (1989, p. 118-122 ; 2016a, p. 45 *et sq.*). Aussi, les obstacles à l'actualisation sémantique des fables semblent-ils, d'après M. Fabre (*Ibid.*), moins résider dans l'identification des valeurs en jeu dans que dans la prise en compte par les élèves de l'accentuation rhétorique du sens du texte. Au lieu d'accorder une forme d'attention aux marques textuelles qui font « pencher » le sens du texte vers la « promotion » narrative de telle ou telle valeur, les résultats des enquêtes menées par M. Fabre auprès de jeunes lecteurs de cycle 3 montrent que ceux-ci se contentent d'une perception globale du texte : ils parviennent en effet à construire un modèle de situation assez élaboré qui fait qu'ils peuvent s'engager dans une discussion sur la thématique du texte mais cette discussion reste très lâche et reflète une actualisation du texte qui s'accomplit uniquement en termes identificatoires et référentiels.

C'est pourquoi, selon M. Fabre, il convient d'aider didactiquement les élèves à distinguer ce qui est en question dans le texte et ce qu'ils pensent chacun·e de la question évoquée par le texte : c'est leur permettre alors de prendre conscience de la dimension à la fois collective et singulière de leur compréhension/ interprétation/ appréciation du texte. Pour le dire autrement, avec les mots de Dufays, il s'agit en effet d'accompagner les élèves dans leur construction de savoirs propres à chacune de ces opérations herméneutiques à l'aide de « dispositifs didactiques qui attribuent des places égales mais clairement différenciées au "sujet lecteur" et au "lecteur intersubjectif" (Dufays, 2013, p. 87) ».

Pour M. Fabre, de tels savoirs ne peuvent véritablement se construire que si les élèves sont placés en « situation critique » grâce à la proposition de textes dont l'accentuation rhétorique des valeurs va à l'encontre de leurs propres systèmes de références axiologiques (2016a, p. 46). Comment comprendre ce concept didactique de « situation critique » proposé par M. Fabre ? Selon le chercheur, une situation critique est une situation de lecture que l'enseignant·e propose aux élèves afin que ces derniers puissent expérimenter comment l'*intentio lectoris* et l'*intentio operis* entrent parfois sérieusement en conflit (1999, p. 153).

M. Fabre repère trois types de tensions à l'origine de tels « conflits ». Tout d'abord, la représentation qu'a le sujet lecteur d'un élément du récit peut se heurter à la signification contextuelle : contradiction entre stéréotype d'intrigue et intrigue effective (renard trompé par poules) ; contradiction entre rôle thématique et rôle narratif effectif (personnage du loup gentil) ; contradiction entre stéréotypes d'action et rôle rhétorique effectif (violence d'un personnage accentuée positivement), etc. Ensuite, critères « subjectifs » et « objectifs » de la

hiérarchisation de l'information narrative peuvent ne pas « aller dans le même sens ». Le lecteur peut ainsi surévaluer (sémantiquement et axiologiquement) le rôle tenu par un personnage secondaire auquel il s'identifie. Enfin le texte lui-même peut sembler se contredire de l'intérieur : fausses pistes d'interprétation données par le texte ; contradiction entre péripéties, entre début et fin, etc. Les situations critiques sont par conséquent des situations didactiques de lecture « où les obstacles herméneutiques jouent à plein » : en cela, « [elles] constituent des "pièges" auxquels le jeune lecteur doit nécessairement se confronter s'il veut devenir compétent en matière de compréhension du récit », pièges qui « exemplifient les problèmes fondamentaux de l'appréhension narrative » (*Ibid*.).

Défendre une telle « pédagogie de la lecture rhétorique », fondée sur la mise en place en classe de « situations critiques », ne consiste nullement, comme le souligne M. Fabre (cf. 1989, p. 237), à défendre « un modèle du sens » qui se présenterait comme « un catéchisme où le sens se fige ». Il s'agit bien de permettre aux jeunes lecteurs de faire en classe des rencontres singulières avec les textes qui leur sont proposés mais la constitution de sa « bibliothèque intérieure » (cf. B. Louichon et A. Rouxel, 2010) doit être conçue comme la construction d'un « espace pluriel où le sens à la fois se sédimente et circule » (Fabre, *Ibid*.).

3. Éléments de synthèse

La notion de « situation critique » rappelle à certains égards celle de littérature « résistante » dont Tauveron a fait le cœur de son modèle didactique (cf. notre chapitre IX). Nous avons montré en effet que la didacticienne considère la lecture en classe des textes résistants, comme la clé de voute de l'enseignement à l'école primaire de la compréhension et de l'interprétation. Les types de tensions que M. Fabre identifie au niveau de la coopération textuelle ne sont pas, selon nous, sans évoquer les problèmes de « réticence » ou de « prolifération » modélisés par C. Tauveron. G. Langlade, dont les travaux sont en grande partie à l'origine de l'essor didactique de la notion de « sujet lecteur », conteste quant à lui le recours à de tels textes et à des telles situations didactiques. Mieux vaut, selon lui, privilégier :

> Des œuvres qui suscitent des réactions personnelles – émotionnelles, affectives, cognitives – et des lectures plurielles. Mieux vaut privilégier les œuvres qui s'attachent à des enjeux humains – éthiques, fantasmatiques, etc. – que celles qui jouent sur les codes littéraires (textes à énigme, à « pièges ») ou sur les références intertextuelles[406] (2007, p. 72).

De même, le didacticien invite à déplacer « le questionnement traditionnel sur le personnage » (*Ibid*.). Ainsi, au lieu de demander aux élèves quelle est la fonction actantielle de chaque personnage, il lui semble préférable de les interroger sur ceux qui les touchent, ceux qu'ils aiment, qu'ils détestent ou sur l'attitude qu'ils auraient adoptée s'ils avaient été à leur

[406] Dans cet extrait, on devinera aisément que, faisant référence aux « textes à énigme » et à la notion d'intertextualité, G. Langlade s'oppose directement à C. Tauveron même s'il ne mentionne pas explicitement les travaux de la chercheuse.

place. Bref, il s'agit avant tout de favoriser l'implication subjective des jeunes lecteurs afin que ces derniers puissent « faire appel à la fois à la profondeur de leur imaginaire et de leurs interrogations axiologiques et métaphysiques » (*Ibid*.).

De notre point de vue, nous pensons effectivement que l'enseignement de la lecture littéraire ne saurait privilégier que les textes résistants et les « pièges » qu'ils tendent aux lecteurs. La fréquentation des textes « simples », c'est-à-dire ces textes dans lesquels correspondent terme à terme rôles narratif, thématique et rhétorique des personnages (Fabre, 1989, p. 55 ; 2016a, p. 50) est tout autant nécessaire que la fréquentation de textes « complexes » : non seulement parce qu'elle constitue la base même de l'acculturation des jeunes élèves aux stéréotypes qu'ils rencontreront dans tout texte, mais aussi parce qu'elle permet de faire l'expérience fondamentale de la participation émotionnelle, référentielle, éthique, esthétique au sens du texte (cf. Dufays, 1994/2010, 2016, 2019).

Mais lire à l'école des textes « simples » n'empêche nullement d'en faire lire de plus « complexes », qui font appel aussi à la subjectivité du lecteur. À nos yeux, le plus important est de faire varier les dispositifs en classe en fonction des modalités de lecture que l'on souhaite particulièrement travailler à tel ou tel moment de l'année scolaire : ainsi les lectures dites « cursives » se prêtent certainement davantage à la mise en valeur de la « participation du lecteur » ; la « lecture par épisodes » ou le « dévoilement progressif » sont l'occasion d'aborder des œuvres dont l'actualisation sémantique et/ou axiologique plus complexe demande un accompagnement professoral resserré pour aider les élèves à questionner et mettre à distance leurs premières hypothèses interprétatives ainsi que leurs jugements.

Il nous semble donc possible de concevoir une « lecture littéraire problématisante » qui ne fasse pas exclusivement la promotion d'une littérature ou de situations didactiques fondées sur le seul art de la distance (la participation est elle aussi un art qui s'apprend…). Et, le paradigme de l'enquête, tel que le formalise M. Fabre (2016b), à la suite de Dewey, peut nous y aider. En effet, si problématiser consiste pour un sujet à mettre en tension, au sein d'un cadre, des données et des conditions (modèle « chronologique » de l'enquête), ou à faire converger des séries hétérogènes (modèle « énergétique » de l'enquête), en vue de résoudre un problème auquel il est confronté, toute activité de lecture de récit, quelle que soit sa finalité (distraction, information, érudition, expérience émotionnelle, esthétique, éthique…) relève bien d'une problématisation. Certes, le degré de réflexivité ou de créativité n'est pas toujours le même, les conditions ne sont pas toujours à inventer par ex. (cf. notre chapitre III, point 4.5), mais il s'agit bien, pour tout lecteur, de parvenir *in fine* à actualiser le sens de ce récit, ce qui est un *problème* dont la résolution est loin d'être évidente, y compris quand le texte est dit « simple » ou quand le projet de lecture est considéré – péjorativement – comme peu « ambitieux ». Aussi toute lecture (ordinaire ou littéraire) est-elle enquête : enquête de sens, de valeurs, de formes… et (en)quête de soi, du monde et des autres, à travers ce sens, ces valeurs et ces formes dont il est question et qui sont en question.

Concernant l'école primaire, nous pensons que l'identification des rôles joués par les personnages, comme le propose M. Fabre, peut servir de tremplin à un enseignement-apprentissage de la lecture littéraire « problématisante » dans la mesure où cette identification est indissociable de la question des valeurs. Une telle identification résiste, selon nous, à l'ère du soupçon inaugurée par les théories du sujet lecteur pour mettre en garde contre toute technicité, aridité et désincarnation liées à la transposition scolaire des notions de schéma « narratif » ou de schéma « actanciel ». En effet, l'identification des rôles narratif, thématique et rhétorique joués par les personnages principaux concerne aussi bien les enjeux sémantiques du texte que ses enjeux axiologiques, comme nous l'avons vu, puisqu'elle met en jeu compréhension, interprétation et appréciation à parts égales. Il ne s'agit nullement d'interdire aux jeunes élèves de s'identifier aux personnages et aux valeurs au nom desquelles ils agissent puisque l'actualisation du sens du texte commence nécessairement par cette identification. Mais le plaisir tiré de cette « adhésion vivante » aux personnages (Langlade, 2004, p. 89) peut se partager – c'est même une des finalités premières du cours de français dès l'école primaire. Et s'il peut se partager, c'est parce qu'il peut se discuter – ce qui n'est pas sans le renforcer d'ailleurs – à partir notamment des questions suivantes : quelles valeurs ai-je/avons-nous mobilisées pour interpréter/apprécier le texte ? Dans quelle mesure le texte « voulait-il » que nous nous interrogions sur telle ou telle valeur ?

De plus, ce partage et cette mise en discussion du plaisir (ou du déplaisir) de lecture, que provoquent les personnages – en raison de la concordance/discordance interne à leurs rôles –, constituent à nos yeux un cadre didactique précieux pour permettre aux élèves de construire des savoirs relatifs aux trois opérations herméneutiques impliquées dans toute actualisation du sens d'un texte (la compréhension, l'interprétation et l'appréciation), tels que les ont formalisés respectivement les théories psycho-cognitives et les théories de la réception.

À l'issue de notre chapitre X

Enseignement-apprentissage de la compréhension, de l'interprétation et de l'appréciation à l'école primaire
à la croisée des théories psycho-cognitives, des théories de la réception
et du paradigme de la problématisation

Notre examen de la conception problématologique du langage et de l'herméneutique (M. Meyer) et de la lecture de récits littéraires envisagée du point de vue du paradigme de l'enquête et des rôles joués par les personnages (M. Fabre) nous a permis de **concrétiser notre projet de solidarisation d'un corps de savoirs solidaire en termes d'enseignement-apprentissage de la compréhension, de l'interprétation et de l'appréciation à l'école primaire**, tenant compte à la fois des apports de la psychologie cognitive et des théories de la réception (cf. notre hypothèse 3' de recherche[407]), concrétisation que nous allons formaliser ci-dessous à l'aide d'un nouveau losange de problématisation.

- Du point de vue de la ***compréhension*****,** il s'agit d'apprendre à identifier qui sont les personnages, quelles figures stéréotypées ils incarnent, quel(le)s problèmes/problématiques stéréotypé(e)s ils rencontrent, ce qu'ils font (ensemble ou les uns contre les autres) pour les résoudre et quelle(s) solution(s) (éventuellement stéréotypées) ils ont finalement trouvée(s). Autrement dit, il s'agit d'apprendre à **construire le texte comme un tout unifié – sur le plan de l'intrigue et des figures – afin d'en construire un modèle de situation cohérent avec le monde du texte**.

- Apprendre à ***interpréter*** consiste à apprendre à **conférer un sens « symbolique », « figuré » aux actions des personnages** et, donc à **identifier les valeurs au nom desquelles ces derniers agissent**. Cette symbolique est nécessairement à la fois plurielle (elle dépend de l'investissement du lecteur) et contrainte (elle dépend de la communauté interprétative à partir de laquelle le lecteur actualise le sens du texte). Il faut donc apprendre à **pluraliser le sens du texte**, c'est-à-dire à **repérer ce qui est *figurativement* en question dans ce dont il est *littéralement* question**.

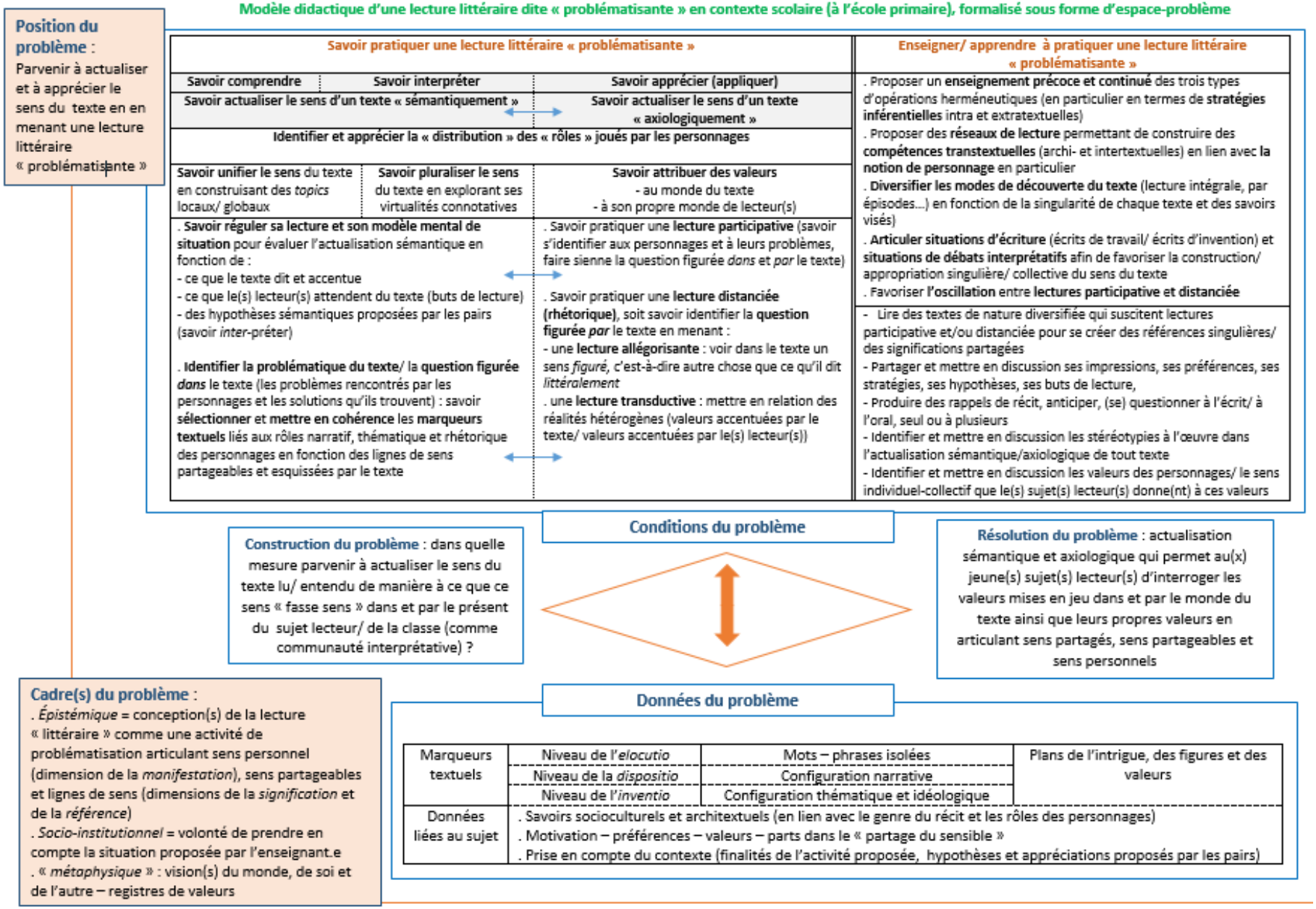
- L'***appréciation*** relève elle aussi d'un apprentissage : l'apprenti lecteur convoque certes, avant même le « démarrage » de sa lecture, un système de références et de valeurs qui lui est propre et qui va ensuite lui servir de sélection des informations jugées importantes tout au long de son actualisation du sens du texte, comme c'est aussi le cas du lecteur expert. Néanmoins, cette actualisation, qu'elle se fasse sur le plan sémantique ou axiologique, est conditionnée par les savoirs (codes) socioculturels et architextuels dont le sujet lecteur dispose. **Produire des jugements de gout et de valeurs et en débatte avec ses pairs**, dans l'optique de **construire ensemble des « sens »** (*i.e.* **des *significations* et des *directions*) partageables**, voire partagés, nécessite d'apprendre à **repérer les valeurs (individuelles/ collectives) au nom desquelles je/on participe et je/on met(s) à distance ce dont il est question et ce qui fait question dans le texte lu**.

L'enseignement-apprentissage de l'interprétation et de l'appréciation est nécessaire dès l'école primaire pour permettre aux élèves de saisir pourquoi la construction d'un modèle mental de situation, cohérent avec le texte lu, est toujours à la fois, et commune à l'ensemble des lecteurs qui le lisent, et singulière en fonction de chaque sujet lecteur. Ne pas enseigner ces deux opérations, ce serait oublier que :

- **L'appréciation est la première opération impliquée dans l'actualisation du sens du texte**. Elle conditionne en effet les buts de lecture que l'on se fixe et les stratégies de compréhension que l'on met en œuvre
- **L'interprétation est une opération de régulation de la construction du sens** dont un lecteur ne saurait se passer au regard de ses buts de lecture et des stratégies mises en œuvre.

[407] Rappel de notre hypothèse 3' (cf. Introduction générale) : L'ensemble des savoirs et des conditions de leur enseignabilité – délimité à partir des recherches respectivement menées par les théories psycho-cognitives de la compréhension et les théories philosophiques, littéraires et didactiques de la réception – peuvent être « cartographiés » de manière « solidaire » et « homogène », et non pas de manière juxtaposée ou conflictuelle, grâce à la formalisation d'un modèle d'enseignement-apprentissage de la « lecture littéraire », défini en termes de problématisation (les activités de compréhension et d'interprétation pouvant notamment être l'une comme l'autre considérées comme des activités relevant d'une problématisation).

Figure 14 - Modèle didactique d'une lecture littéraire dite « problématisante » en contexte scolaire (à l'école primaire), formalisé sous forme d'espace-problème



Chapitre XI – La lecture littéraire problématisante à l'école : une exploration des possibles didactiques en classe de Cours Moyen 1ère année

Finalités de notre chapitre XI

Nous avons expérimenté, suivant la **méthodologie des « situations forcées »** (C. Orange, 2010, 2015), une séquence de recherche dans une classe de 27 élèves de cours moyen 1ère année. La finalité première de cette expérimentation a consisté à **examiner jusqu'où il était possible d'accompagner les élèves dans leur identification des rôles (narratif, thématique et rhétorique) tenus par les personnages dans la nouvelle « Joconde » de C. Bourgeyx**. En effet, nous avons fait de l'identification des rôles des personnages, dans la lignée des travaux de M. Fabre sur le récit et le genre de la fable, une condition essentielle de notre modèle d'une lecture littéraire problématisante à l'école primaire (cf. notre chapitre précédent).

S'il ne nous est pas possible dans le cadre de cet ultime chapitre de notre thèse d'analyser en détail l'accès éventuel des élèves aux savoirs problématisés que visait cette séquence de recherche, nous allons présenter quelques éléments qui, selon nous, permettent dans une certaine mesure de **poser les premiers jalons d'une mise à l'épreuve approfondie à venir de notre modélisation**. Notre réflexion va s'inscrire dans une **perspective comparatiste** avec les autres disciplines qui se sont intéressées au paradigme de la problématisation, en particulier les sciences de la vie et de la terre (cf. notre chapitre IV) :

- Nous allons ainsi examiner, comment il nous a été possible, à partir de notre modélisation, de **cartographier un espace-problème de la lecture de la nouvelle « Joconde » en termes de « position, de construction et de résolution de problème », de « données », de « nécessités » et de « cadre ».** La formalisation de ces espaces-problèmes est en effet un moment névralgique et structurant des « séquences forcées » qu'expérimentent les didacticien·ne·s qui cherchent à circonscrire les conditions d'un apprentissage par problématisation. Parvenir à une telle formalisation a constitué un enjeu fort de notre expérimentation.

- Nous allons également **présenter les grandes lignes de la séquence forcée qui a été mise en œuvre en fonction de cet espace-problème**. Cette présentation sera l'occasion pour nous de croiser notre modélisation des activités de compréhension, d'interprétation et d'appréciation avec un vocabulaire méthodologique propre au paradigme didactique de la problématisation (comme les concepts d'inducteurs ou de caricatures par exemple).

Dans notre chapitre précédent, nous avons montré comment la lecture littéraire peut être envisagée comme une activité de problématisation. Dans cette perspective, nous postulons, suite aux travaux de M. Fabre que nous avons notamment articulés à ceux de J.-L. Dufays, qu'actualiser le sens d'un récit consiste pour le lecteur (expert ou apprenti) à mettre en œuvre trois types d'opérations herméneutiques : la compréhension, l'interprétation et l'appréciation ; celles-ci vont le conduire notamment à identifier les rôles joués par les personnages principaux sur le triple plan de l'intrigue, des figures et des valeurs. Nous pensons en effet que la

construction par le lecteur d'un modèle de situation « correspondant » au texte lu se nourrit en grande partie de l'identification de ces rôles.

Il s'agit en effet pour le lecteur de circonscrire quels sont les problèmes que rencontrent les personnages, comment ils s'y prennent pour y faire face et quelle(s) solution(s) ils finissent par trouver (plan de l'intrigue). Cette résolution se fait au nom de valeurs : non seulement les personnages agissent en fonction de leurs systèmes de références personnels, mais le mode de narration « accentue » également certaines valeurs (cf. Fabre, 1989) : ainsi, certains personnages sont présentés comme des « exemples » alors que d'autres sont érigés en « contre-exemples ». Autrement dit, un certain nombre de récits – en particulier ceux dont l'appartenance générique signale d'emblée leur portée argumentative (l'apologue par ex.) – ont une dimension « rhétorique » : ils illustrent et mettent en question des valeurs *dans* et *par* la *fabula*. Pour identifier ce rôle « rhétorique » joué par personnages, le lecteur prend appui en particulier sur la configuration actancielle du récit : chaque protagoniste agit en fonction du rôle thématique qu'il incarne (héros, victime, agresseur, justicier, naïf, etc.), le plan des figures concentrant effectivement de nombreux stéréotypes architextuels et intertextuels (cf. notre chapitre IX).

C'est le plan des valeurs qui semble être le plus *problématique* pour les jeunes lecteurs. Au cycle 3, un grand nombre d'entre eux parviennent certes, via le plan des figures, à identifier sans réelle difficulté, les valeurs dont il est question dans le récit ; en revanche, ils peinent à mettre ces valeurs en question : aussi sélectionnent-ils davantage les données textuelles qui confortent leurs propres valeurs, sans prêter attention (volontairement ou non) aux marqueurs qui pourraient accentuer des valeurs qui ne vont pas dans le *sens* escompté. Comme M. Fabre l'a montré dans ses travaux sur la lecture des fables à l'école primaire, il est certes des textes dans lesquels rôles narratif, thématique et rhétorique « correspondent terme à terme[408] » (2016, p. 50) ; la lecture de tels récits est alors « confortable » dans la mesure où le sort exemplaire des personnages et le jugement du lecteur s'accordent. En revanche, certains récits sont bien plus complexes à comprendre-interpréter et à apprécier dans la mesure où la machine rhétorique s'enraille : « il n'y a plus de correspondances strictes entre tous les rôles d'un même personnage » (*Ibid.*).

Dans de tels cas, il est généralement compliqué pour le lecteur de ne pas surinvestir (sur les trois plans) tel ou tel personnage (et ses actions) alors même que ce dernier ne joue pas un grand rôle, si ce n'est celui de mettre *en valeur* le rôle rhétorique tenu par un autre personnage. Ainsi, dans *Le Corbeau et le Renard*, la ruse du renard n'est pas condamnée dans la mesure où ce n'est pas ce personnage qui joue le rôle de contre-exemple, mais le corbeau. Aussi la manœuvre du goupil ne sert-elle qu'à souligner la bêtise du volatile (Fabre, 1989, p. 163 ; 2016, p. 51). Selon M. Fabre, le rôle rhétorique du renard est « neutre » par conséquent ; ni exemple,

[408] Dans la fable *Le Lièvre et la Tortue*, le personnage de la tortue sort gagnante de la course (plan de l'intrigue), grâce à sa persévérance (plan des figures) : en cela, son comportement incarne une valeur « exemplaire » (Fabre, *Ibid.*).

ni contre-exemple, ce personnage est avant tout un « catalyseur dramatique » qui sert la mise en intrigue et l'accentuation du rôle rhétorique du corbeau.

Si, comme nous l'avons vu, il n'est pas possible de comprendre-interpréter un texte sans l'apprécier et l'investir de ses préférences (référentielles, affectives, esthétiques, éthiques, etc.), la « participation » dont les jeunes lecteurs font preuve vis-à-vis des valeurs qu'ils approuvent s'accompagne rarement d'une « distanciation », qui leur permettrait de voir que l'*intentio operis* peut justement, dans certains récits, entrer en tension avec l'*intentio lectoris*/*lectorum*, et que cette tension est intéressante à mettre en discussion entre lecteurs. La plupart du temps, le modèle de situation qu'ils ont élaboré, notamment quand le récit est complexe, « correspond » bien davantage à leur modèle du monde qu'au modèle du texte (cf. Fabre, 1989, p. 122 *et sq.*). Ces « difficultés » à repérer la « morale » sous-jacente au texte n'ont rien de surprenant. Selon van den Broek et ses confrères (cf. notre chapitre VI, point 3.1.1), c'est seulement vers l'âge de 10-11 ans que les enfants perçoivent véritablement que la cohérence d'un texte provient en grande partie du « message qu'il délivre. De manière similaire, l'enquête, que M. Brunel et J.-L. Dufays ont menée sur l'importance des temps, des lieux et des modes de lecture sur la réception d'élèves âgés de 5 à 11 ans, montre que les enfants ne commencent « à généraliser et à dégager des visées du conte ("c'est fait pour") et une morale » qu'à partir de 8-9 ans. C'est pourquoi, pour les deux didacticiens, cette tranche d'âge peut être considérée « comme un véritable saut qualificatif » dans les performances lectorales dont les jeunes élèves font preuve en termes de distanciation et d'appréciation (2015, p. 29-30).

Dans cette perspective, il nous a semblé intéressant d'éprouver la pertinence heuristique de notre modèle d'une lecture littéraire problématisante à partir de la découverte d'un apologue dans une classe d'élèves scolarisés en Cours Moyen 1ère année (CM1), soit des élèves âgés de 9-10 ans. Notre chapitre XI s'articulera en deux grands moments. Dans un premier temps, nous présenterons la nouvelle « Joconde » de C. Bourgeyx que nous avons retenue dans le cadre de notre expérimentation : nous expliquerons dans quelle mesure celle-ci peut se lire comme un apologue. Puis, dans un second temps, nous expliquerons pourquoi l'élaboration d'une séquence didactique autour de cet apologue, adossée au paradigme de l'apprentissage par problématisation, nous est apparue comme une « situation critique » (Fabre, 1989, 1999, 2016), propice à la construction par des élèves de cycle 3 de savoirs en matière de compréhension, d'interprétation et d'appréciation de récits. Ce moment conclusif de notre enquête doctorale sera l'occasion pour nous de revenir brièvement sur les conditions d'enseignement-apprentissage de savoirs « problématisés » que nous avons développées dans notre chapitre IV. En effet, la « situation critique » que nous avons expérimentée s'est déroulée suivant la méthodologie des « situations forcées » (Orange, 2010, 2015). Nous expliquerons alors comment nous avons formalisé notre lecture de la nouvelle « Joconde » sous forme d'espace-problème, en lien avec le modèle proposé à la fin de notre chapitre précédent. Nous pointerons également les dispositifs de régulation que nous avons élaborés et mis en œuvre à partir de cet espace-problème pour accompagner au mieux les élèves dans leur accès aux savoirs problématisés visés.

1. Une lecture littéraire problématisante de la nouvelle « Joconde » : quand l'identification du rôle rhétorique des personnages peut donner du « fil à retordre » aux jeunes lecteurs

Dans la continuité des travaux que M. Fabre a menés sur la lecture de récits à l'école primaire, nous pensons que le genre de l'apologue offre des ressources précieuses pour permettre aux élèves de construire des savoirs appropriés à leur âge, leur permettant d'exploiter à la fois leurs compétences participatives et distanciées de sujets lecteurs. Dans la « Préface » de ses *Fables*, La Fontaine décrit ainsi ce qu'est un apologue : « L'apologue est composé de deux parties, dont on peut appeler l'une le corps, l'autre l'âme. Le corps est la fable ; l'âme, la moralité ». Reprenant à son compte ces éléments, M. Fabre définit la fable, comme un bref récit allégorique, accompagné « d'énoncés interprétatifs, voire injonctifs, délivrant un enseignement moral et visant à persuader par l'exemple » (Fabre, 1999, p. 146). Aussi toute fable apparait-elle « comme l'harmonie d'un corps (le récit) et d'une âme (sa prise en charge rhétorique) » (*Ibid*.).

Comme nous allons le montrer dans cette sous-partie, il nous semble que l'ensemble de ces caractéristiques « s'applique » à la nouvelle « Joconde » de C. Bourgeyx. Cette nouvelle, tirée du recueil *Le Fil à retordre*, peut en effet, selon nous, être considérée comme un apologue, intéressant à faire lire à des élèves de cycle 3, non seulement en raison de son verve humoristique, jubilatoire pour les (jeunes) lecteurs, mais aussi du jeu subtil entre rôles narratif, thématique et rhétorique, qui appelle une lecture particulièrement oscillatoire entre participation et distanciation.

1.1.L'art de l'apologue selon C. Bourgeyx

Le recueil *Le fil à retordre* dessine un univers désopilant pour les jeunes lecteurs (comme pour les plus âgés…) : les protagonistes, baptisés de patronymes drolatiques (Gégé-La-Flemme, Lulu-Ventouse, Gigi-Crevette, Nono-Gros-Bras, Wanda-Vinaigrette…), ont pour la plupart l'âge de leurs lecteurs. Ils se retrouvent, dans chaque nouvelle, dans des situations cocasses : ainsi Gigi-Crevette et Nono-Gros-Bras veulent jouer à « être Dieu ». Gigi-Crevette refuse de n'être que la femme de Dieu ou « sa bonne » et propose à Nono-Gros-Bras de s'y coller, ce qu'il refuse au prétexte qu'il est un garçon... Gino-Passe-Partout, qui donne son nom à la nouvelle que Bourgeyx lui réserve, « possède un trousseau de clés qui lui sont utiles toute la journée ». Ainsi, en classe, Gino n'hésite pas à sortir la clé « qui va lui ouvrir l'esprit », tandis qu'il garde bien cachée au fond de sa poche « la clé à ouvrir son cœur », qui ne lui sert que lorsqu'il est vraiment amoureux.

Bref, C. Bourgeyx tord et retord les mots, à chacune des pages, pour faire sourire ses lecteurs mais, comme l'auteur l'écrit lui-même, dans la nouvelle intitulée « Poids des mots », en guise de « manifeste métapoétique » (notre expression serait certainement bien trop sérieuse au gout de Bourgeyx) :

> Les mots légers ou réputés tels peuvent être lourds. Lourds de conséquences. Là, une question mérite d'être posée : un mot léger mais lourd de conséquences pèse-t-il plus qu'un mot lourd aux conséquences légères ? Sur ce point chacun a son idée. J'ai la mienne : je pense qu'un mot lourd, comme LOURD, pour ne pas aller chercher plus loin, a souvent moins de poids qu'un mot léger. Me fais-je bien comprendre ? (*Le Fil à retordre*, 1991/2013, p. 42-43)

Si les situations racontées par Bourgeyx ne sont jamais « lourdes de conséquences », pour reprendre son expression, elles ne sont pas non plus aux « conséquences légères ». Il en est ainsi de la nouvelle liminaire « Le Fil à retordre » : Gégé-La-Flemme ne comprend pas pourquoi son enseignante n'arrête pas de lui dire qu'il lui donne du *fil à retordre*, « parce que du fil, il n'en a jamais sur lui ». Le jeune garçon se demande d'ailleurs si ce n'est pas plutôt la maitresse qui a l'esprit « tordu ». D'ailleurs ne l'appelle-t-elle pas « tête de cochon » (dans la nouvelle « Gégé-La-Mauvaise-Tête ») ? Il parait ainsi bien difficile pour Gégé-La-Flemme, personnage que les lecteurs rencontrent à plusieurs reprises tout au long de l'ouvrage, de comprendre les adultes qui l'entourent.

Cette incompréhension entre enfants d'un côté et adultes de l'autre se retrouve dans un certain nombre de nouvelles du recueil *Le Fil à retordre*. Si la mise en scène des « conflits » entre générations y est toujours amusante et résonne en grande partie avec le monde des jeunes lecteurs, elle ne nous semble jamais « innocente ». Charles-Antoine (dans « Joconde »), Pierre-Henri (dans « Tiers monde ») ou Marie-Bénédicte (dans « Amis des animaux, bonjour ! ») découvrent combien il existe de hiatus entre les principes que défendent leurs parents et la manière dont ces derniers agissent au quotidien : charité bien ordonnée commence… et finit visiblement par soi-même ; les parents, dans ces nouvelles, sont généralement furieux quand leur progéniture décide de faire preuve d'altruisme ou de générosité en dehors de leur sphère familiale[409].

Véritables flèches décochées envers les conventions sociales dont se réclament les adultes, certaines des nouvelles du *Fil à retordre* peuvent ainsi se lire, selon nous, comme des apologues. Même s'il s'agit avant tout, dans ce recueil, de *movere* (« émouvoir ») et de *placere* (« plaire »), il est aussi question de *docere* (« enseigner ») – ces finalités propres à l'art de l'apologue, comme les premiers vers de la fable « Le Pâtre et le Lion » le rappellent en écho au

[409] Pierre-Henri « rentre de l'école de tout excité » car la maitresse veut que les élèves l'aident à organiser une collecte de « vieux vêtements », « pour les enfants du tiers monde ». La mère du garçon trouve que « l'action de Mademoiselle Dupainsec est [certes] exemplaire », mais qu'il ne s'agit pas pour autant de se précipiter… Pierre-Henri n'en fait qu'à sa tête et rassemble ses « mocassins iroquois », ses « blousons en chevreau » tout neufs ainsi que les chemises de nuit de sa mère…

poète Horace[410] – et ce, selon Bourgeyx, avec des « mots légers ». Tel est le cas de la nouvelle « Joconde », que nous avons retenue dans le cadre de notre recherche expérimentale, dans la mesure où cette dernière peut donner aux jeunes élèves bien du « fil à retordre » en termes d'identification des rôles thématiques et rhétoriques tenus par les personnages.

1.2. Analyse de « Joconde », nouvelle retenue pour la mise en œuvre d'une « situation critique » de lecture dans une classe de Cours Moyen 1ère année

La nouvelle « Joconde » a retenu notre attention en raison de son humour et de ses clins d'œil savoureux à un des tableaux les plus connus au monde. Bourgeyx y dessine un « contre-blason » du légendaire sourire de Mona Lisa, à même de réjouir les jeunes lecteurs comme les plus grands (dont nous faisons résolument partie…).

1.2.1. « Joconde » et sa *fabula*

Dans la nouvelle « Joconde » (cf. Annexe IX), le célèbre tableau de Léonard de Vinci se plaint de ses conditions de travail au musée du Louvre. Mona Lisa explique en effet, via un récit à la première personne, qu'elle est non seulement obligée de sourire toute la journée (ce qui est fort douloureux pour ses « zygomatiques », « depuis le temps qu'[elle] se fend la poire »), mais que ses regardeurs sont également pour la plupart « sinistres » en raison de leur « sourire figé » et de leur « regard fixe ». S'ils la « dévisagent avec des airs de connaisseurs », on devine aisément « qu'ils ne sont pas là pour se marrer », de quoi jalouser leur sort finalement : eux, au moins, ne sont pas obligés de sourire ! Joconde envie aussi certaines de ses collègues de travail, des statues qui, une nuit, échappant à la surveillance des caméras, ont réussi à sortir pour rejoindre une nouvelle galerie d'art. La surveillance des gardiens est également impitoyable : pas moyen de « s'accord[er] du délassement ». Mais, Joconde s'en moque, même si elle « risqu[e] sa place » : elle essaie ainsi dès qu'elle peut, en se cachant, de ne plus sourire…notamment en éclatant de rire jusqu'à parfois en « faire pipi dans [sa] culotte » et inonder tout le cadre du tableau (*sic*.).

Au moment même où Joconde partage avec son lecteur ses états d'âme sur son sort, deux visiteurs venus au Louvre, une mère et son fils, prénommé Charles-Antoine, se disputent au sujet de son légendaire sourire. Charles-Antoine ignore visiblement tout de la renommée du tableau comme de la conduite à tenir dans un musée : aussi déclare-t-il, en mettant les doigts dans son nez et en essayant de toucher le tableau, que Mona Lisa « tord la bouche », ce qui la rend particulièrement « moche ». La mère de Charles-Antoine est prête à défaillir tant les propos et le comportement de son fils risquent « d'attirer l'attention sur [eux] ». Comment cet

[410] Les fables ne sont pas ce qu'elles semblent être/ Le plus simple animal nous y tient lieu de maitre./ Une morale nue apporte de l'ennui/ Le conte fait passer le précepte avec lui./ **En ces sortes de feinte il faut instruire et plaire/ Et conter pour conter me semble peu d'affaire**. (La Fontaine, « Le Pâtre et le Lion », *Fables*, VI. Souligné par nous).

enfant « assommant » et « insupportable » ose-t-il critiquer « Joconde », qui n'est pas « n'importe quelle dame », mais cette femme dont « le visage irradie le bonheur, un peu comme si une flamme intérieure brûlait en elle » ? On imagine ce que la petite voix intérieure de Joconde pourrait dire à l'écoute d'une telle analyse… Charles-Antoine semble le percevoir d'ailleurs : « Maman ! Maman, regarde ! On dirait qu'elle va rire pour de vrai ».

Lors d'observations menées dans des classes de cycle 3, à l'occasion de visites de stage d'enseignant·e·s, que nous accompagnions en formation, nous avions constaté que la lecture de cette nouvelle était source chez les élèves de réactions « participatives », sensibles à l'univers de Claude Bourgeyx : la plupart riaient de bon cœur au récit des facéties de Joconde et de Charles-Antoine. Certains avaient même mémorisé quelques passages et pouvaient revenir de la récréation en s'échangeant des « Charles-Antoine, tes doigts ! Je ne vais pas le répéter » et des « C'est pas vrai, y'a pas de flamme », avec des intonations de voix attestant d'une compréhension déjà fine des relations entre la mère et son fils.

Autrement dit, il nous est apparu, au cours de nos visites, que cet apologue joue à plein, dès sa première lecture, une « fonction divertissante » chez les élèves de Cours Moyen. Néanmoins, lors de notre présence en classe, nous avons également constaté que les jeunes lecteurs réagissent essentiellement aux jeux de sens créés au niveau de l'*elocutio* : en effet, ils semblent apprécier vivement le langage « familier » de Joconde et le comportement de Charles-Antoine. Des échanges, que nous avons pu avoir en aparté avec certains, nous ont montré, qu'en revanche, ils ne construisent pas ce texte, comme un récit formant un tout (ils ne perçoivent pas les liens entre les deux parties de la nouvelle) et exprimant implicitement un message – même humoristique – sur les conventions socio-culturelles liées à un lieu comme le musée.

Il ne s'agit pas pour nous d'affirmer ici qu'apprécier la nouvelle de Bourgeyx implique nécessairement de la construire comme un apologue. Néanmoins, nous pensons qu'une situation scolaire de lecture, qui viserait l'actualisation sémantique et axiologique de ce récit, comme finalité d'enseignement-apprentissage première, doit aider les élèves à en saisir l'unité : d'une part, du point de vue de la *dispositio* (en identifiant que le dialogue entre Charles-Antoine et sa mère est un « contrepoint » au monologue intérieur de Joconde) ; d'autre part, du point de vue de l'*inventio* (en percevant que Joconde et Charles-Antoine agissent au nom de valeurs qui ne font pas forcément d'eux des contre-exemples, contrairement à ce que laisse entendre leur rôle narratif). C'est du moins l'hypothèse que nous avons faite dans le cadre de notre expérimentation visant à explorer notre modèle d'une lecture littéraire problématisante à l'école primaire à partir de cette nouvelle.

1.2.2. Un récit qui peut se lire comme un apologue « complexe »

Selon nous, la nouvelle « Joconde » peut se comprendre, s'interpréter et s'apprécier comme un apologue « complexe » (cf. Fabre, 1989). Nous allons ici justifier notre hypothèse dans le cadre de notre modèle d'une « lecture littéraire problématisante ». Le sens du récit que nous propose C. Bourgeyx est loin d'être évident à construire, tant comme « réponse littérale » que comme « question figurée ».

1.2.2.1. Un récit « contrapuntique »

D'un point de vue *littéral*, l'unité de la nouvelle est difficile à appréhender puisque le (jeune) lecteur peut avoir l'impression qu'il a affaire à deux intrigues, et non à une seule. En effet, d'un point de vue architextuel, les « aventures » de Joconde, de Charles-Antoine et de sa mère, sont racontées selon deux modalités énonciatives différentes, voire deux modalités génériques différentes. Tout d'abord, c'est Joconde qui « prend la parole » dans un récit mené d'emblée à la première personne (« Je suis la Joconde, la vraie, celle du tableau ») et adressé directement à ses lecteurs/spectateurs (« Vous savez bien, celle qui sourit du matin jusqu'au soir »). Dans ce récit, Joconde conte ses heurs et malheurs. Non seulement, sourire en permanence l'épuise physiquement (« J'en ai les muscles du visage endoloris »), mais elle se sent également espionnée par les caméras et les gardiens, qui ne lui laissent aucun répit : pas moyen de se décrisper le visage sans risquer de perdre son emploi. De plus, aucun des visiteurs du musée ne la comprend : ils ont beau la « dévisager avec des airs de connaisseurs », aucun d'eux ne s'aperçoit que son sourire est contraint et qu'elle ne brule aucunement d'une « flamme intérieure », comme le prétendra la mère de Charles-Antoine.

Quel statut donner à ce récit encadré typographiquement de part et d'autre de guillemets pour le mettre en évidence aux yeux du lecteur ? L'hypothèse la plus probable consiste selon nous à le considérer comme un monologue intérieur grâce auquel le personnage nous fait partager ses états d'âme au moment même où un couple de visiteurs (faisant partie du « défilé permanent ») s'arrête devant elle. Au récit de Joconde succède en effet un dialogue entre une mère et son fils qui se disputent au sujet du tableau. Ce dialogue se présente, lui, quasiment comme un échange théâtral : même si des tirets marquent les tours de parole, comme dans un dialogue « narratif », l'absence de verbes d'incise et la précision sous forme de didascalie (« *À voix basse, pour lui-même* »), qui accompagne le départ des personnages, contribuent à faire de cet échange une véritable saynète qui renforce son rythme comique.

Comme nous avons pu le constater en classe, y compris lors de notre propre expérimentation, ce jeu énonciatif et générique n'est pas sans poser des obstacles de compréhension-interprétation à certains élèves. D'une part, quelques-uns sont « perturbés » par l'emploi de la première personne, à tel point qu'ils en viennent à penser que la première partie de la nouvelle est le témoignage « réel » de la « vraie » Joconde. Aussi plusieurs ne

comprennent-ils pas comment cette dernière pourrait faire pipi dans sa culotte puisque Léonard de Vinci ne l'a pas pourvue de jambes[411]… Nous avions évoqué dans notre chapitre VI (point 3.1.1) combien il est difficile pour certains élèves, y compris au cycle 3, d'admettre la « fictivité » des récits qu'ils lisent. Il nous semble qu'il est d'autant plus périlleux de composer avec le « mentir-vrai[412] » de certaines narrations quand celles-ci se font à la première personne du singulier.

D'autre part, les élèves que nous avons observés comprennent bien que Charles-Antoine et sa mère se disputent à propos du sourire de la Joconde, mais n'interprètent pas cet échange comme lié au monologue précédent. Pourtant, les effets contrapuntiques entre les deux parties de la nouvelle sont nombreux, tant du point de vue narratif, thématique et rhétorique. En effet, Charles-Antoine parait comprendre Joconde (et c'est le seul visiteur dans ce cas) : ne déclare-t-il pas qu'elle « tord la bouche » comme s'il s'apercevait que ce prétendu sourire est pratiquement une grimace (de douleur) ? En tout cas, il remarque que celle-ci est prête « à rire pour de vrai » : le petit garçon a sans doute raison puisque la Joconde a confessé qu'elle ne pouvait s'empêcher de pouffer à la vue de ses spectateurs, surtout les plus sinistres (comme la mère de Charles-Antoine peut-être, puisque celle-ci ne sourit jamais, apprend-on dans la seconde partie du récit).

Joconde et Charles-Antoine semblent d'ailleurs faits pour s'entendre, remplissant finalement l'un et l'autre les mêmes rôles narratif et thématique : « victimes » tous les deux des conventions sociales propres au fonctionnement d'un musée (c'est-à-dire se comporter comme un tableau ou un enfant sage), ils cherchent à trouver une solution à leur problème en « fanfaronnant » avec les interdits que les gardiens de l'ordre établi (surveillants du musée, caméras, parents) leur impose : faire des grimaces, rire, mettre les doigts dans son nez, parler haut et fort ; en un mot se montrer « insupportables », comme la mère de Charles-Antoine le lui (leur) reproche.

1.2.2.2. Un récit « critique »

Et c'est là que cette nouvelle apparait comme une « fable complexe » (cf. Fabre, 1989, 2016). Malgré leurs manières « insupportables », les deux personnages ne sont pas érigés « rhétoriquement » en contre-exemples : ils sont sympathiques non seulement parce que leur langage et leur comportement nous font sourire, mais aussi parce qu'on peut éprouver une forme d'empathie pour eux. Les conditions décrites par Joconde quand elle évoque son travail au musée sont quelque peu « dramatiques ». Peut-être un jeune lecteur se montrera-t-il particulièrement sensible à la thématique de la perte d'emploi tant celle-ci est une

[411] À chaque fois que nous avons assisté à la lecture de cette nouvelle (en CM1 en particulier), plusieurs élèves ont semblé vraiment « perturbés » par ce détail narratif même s'il les a fait rire : il a même constitué pour une petite Inès, dans une classe de CM1, un réel obstacle à la construction d'un modèle mental de situation cohérent dans la mesure où elle n'a jamais pu admettre que ce n'est pas la « vraie » Joconde qui parle dans cette nouvelle …
[412] Aragon, L. (1980). *Le mentir-vrai*. France : Gallimard.

caractéristique réellement tragique de nos sociétés contemporaines. De même, tout enfant (et même enfant devenu grand…) ne se retrouve-t-il pas un peu en ce Charles-Antoine et sa volonté de faire fi (quelques instants seulement) des « sermons[413] » auxquels les adultes se livrent en permanence ? Dans la mesure où, sur le plan de l'intrigue et des figures, ils sont certes « fanfarons », mais aussi « victimes », les deux personnages, grâce à leur double rôle thématique, paraissent ainsi interroger, d'un point de vue rhétorique, les valeurs liées aux pratiques socioculturelles dominantes. En effet, la solidarité « actancielle » entre les deux parties du récit, qui se donne à lire *littéralement* grâce à des marqueurs textuels en contrepoint, semble soulever *figurativement* la question de ce qui en jeu dans une visite au musée : vient-on dans de tels lieux culturels parce qu'on en a d'abord envie, parce que la découverte d'œuvres d'art peut rendre heureux, ou seulement parce qu'il s'agit d'un lieu où il faut se montrer et, ce faisant, montrer sa maitrise des pratiques dominantes socialement valorisées ? Autrement dit, Joconde et Charles-Antoine sont de véritables personnages « bourdieusiens », dont le rôle rhétorique interroge la vaste Comédie Humaine qu'est la « visite au musée » : « Le musée est important pour ceux qui y vont dans la mesure où il leur permet de se distinguer de ceux qui n'y vont pas », déclare ainsi Bourdieu lors d'un entretien radiophonique[414] au cours duquel il revient sur son ouvrage *L'amour de l'art* (1966). Ses propos constituent, selon nous, en quelque sorte la question *figurée* que la nouvelle de Bourgeyx, en tant que réponse, « *littéralise* ».

Joconde et Charles-Antoine jouent donc le même rôle narratif, thématique et rhétorique : victimes de la conception bourgeoise de l'art, ils ne laissent pourtant pas complètement faire et se « rebellent » contre les conventions établies. Leur rôle de « victime contestataire » en fait alors des « exemples ». Comme le précise M. Fabre (1989, p. 54-55), le fait qu'un personnage soit un « exemple », c'est-à-dire soit valorisé « rhétoriquement », ne consiste pas à faire de lui un « exemple à imiter ». Cette valorisation ne se fait pas en effet d'un point de vue « pragmatique » mais d'un point de vue « évaluatif », argumentatif, ce qui est particulièrement complexe à saisir pour un jeune élève (*Ibid*.).

Si l'on adopte une telle hypothèse de lecture, quel peut être alors le rôle joué par la mère de Charles-Antoine ? D'un point de vue narratif, comme thématique, il s'agit avant tout pour celle-ci d'assurer son rôle de « gardienne » des conventions : conventions de lecture du sourire de la Joconde (en effet, « On ne touche pas la Joconde », ni à son aura…) d'une part, conventions du comportement séant dans un haut lieu culturel comme le musée (du Louvre) d'autre part. Charles-Antoine demande néanmoins à sa mère pourquoi celle-ci ne sourit jamais, question qu'elle s'empresse d'éluder. Comment interpréter-apprécier ce seul passage où le personnage de la mère apparait soudainement plus « sympathique » ? Faut-il la voir elle aussi

[413] Dans plusieurs nouvelles du *Fil à retordre*, les enfants se font « sermonner » par les adultes (le terme de « sermon » apparait à plusieurs reprises en effet), ce qui ne semble guère donner de résultats probants (*sic*.)…

[414] Le 21 février 1972, pour ouvrir une série d'émissions intitulée « Musées d'aujourd'hui et de demain », Jocelyn de Noblet reçoit Pierre Bourdieu, qui expose le cadre, les conclusions et les enjeux de son étude sur la fréquentation des musées et sa signification sociale. L'entretien est disponible sur le site de *France Culture*. Repéré à : https://www.franceculture.fr/emissions/les-nuits-de-france-culture/musees-daujourdhui-et-de-demain-pierre-bourdieu-1ere-diffusion-21021972.

comme une « victime » potentielle, prise au piège des valeurs dont elle fait pourtant la promotion ?

D'un point de vue rhétorique, la mère semble bien plutôt un « contre-exemple » (cf. Fabre, 1989, 2016), comme le sont également les gardiens du musée ou encore les spectateurs « connaisseurs » : les uns et les autres incarnent les conventions socio-culturelles auxquelles s'opposent Joconde et Charles-Antoine. La complexité de la nouvelle de Claude Bourgeyx est telle que l'on peut même considérer que les rôles rhétoriques de Charles-Antoine et de sa mère se « dédoublent », se « dissocient » en quelque sorte (Fabre, 2016, p. 52). En effet, ils jouent chacun un rôle de « catalyseur » par rapport à l'autre : le comportement « fanfaron » de Charles-Antoine permet de mettre en relief la « contre-exemplarité » (rhétorique) de sa mère ; et, inversement, la « rigidité » morale de la mère, particulièrement drôle, vient souligner, de son côté, l'exemplarité (rhétorique) de Charles-Antoine.

Ces phénomènes de « catalyse » et de « dissociation » sont « critiques » (au sens de M. Fabre) à interpréter et à apprécier pour de jeunes élèves d'une dizaine d'années dans la mesure où la nouvelle ne *figure* pas des valeurs directement positives : en effet, son sens figuré repose avant tout sur la mise en relief rhétorique de conventions sociales présentées, dans le texte, comme des anti-valeurs, dans la mesure où ces conventions « emprisonnent » les personnages de la nouvelle au sens propre… et figuré. Comme nous avons pu le constater lors de notre présence en classe, à l'âge où l'on apprend à l'école pourquoi visiter un musée peut être important (et digne d'intérêts) et pourquoi « bien se tenir » dans un musée est également important, les élèves qui lisent cette nouvelle voient au contraire dans cette dernière un message sur ce qu'il convient de faire dans un musée. Aussi érigent-ils davantage Joconde et Charles-Antoine en contre-exemples – ce qui ne les empêche pas de rire pleinement à ce qu'ils font et disent – et la mère, en exemple.

Faire réfléchir en faisant rire : telle nous semble être la finalité de la nouvelle « Joconde » si le lecteur décide de lire celle-ci comme un apologue comme nous venons de le montrer. C'est d'ailleurs ce que font la plupart des élèves de cycle 3 que nous avons rencontrés, malgré le « fil à retordre » que peut leur donner la complexité configurationnelle de ce récit au plan des figures et des valeurs. Nous proposons de synthétiser notre lecture de la nouvelle à l'aide du tableau suivant en reprenant les éléments que nous avons dégagés dans notre chapitre précédent quant à une lecture littéraire, dite « problématisante » :

Tableau 29 - Proposition d'une lecture littéraire « problématisante » possible de la nouvelle « Joconde » de C. Bourgeyx

	Sens « figuré » - Question figurée *dans* et *par* le texte			
	Problème(s) soulevé(s) *dans* le texte		Problème(s) soulevé(s) *par* le texte	
	Plan de l'**intrigue**	Plan des **figures**	Plan des **valeurs**	
	Compréhension		**Interprétation**	**Appréciation**
	Rôle « **narratif** » - identification des problèmes et des solutions des personnages	Rôle « **thématique** » - identification des valeurs types incarnées par les personnages	Rôle « **rhétorique** » - identification de l'**accentuation des valeurs du point de vue de l'*intentio operis***	**Accentuation des valeurs du point de vue de l'*intentio lectoris/ lectorum***
Sens « littéral » Texte envisagé comme un tout, une ***réponse littérale*** Dans le musée du Louvre, la Joconde se plaint auprès du lecteur-spectateur de sa condition de tableau ; une mère et son fils se disputent devant le tableau de la Joconde.	**Problème de Joconde** : être obligée de sourire (douleur « physique ») – être obligée de rester impassible devant des regardeurs qu'elle juge pour la plupart comme stupides et/ou prétentieux **Solution de Joconde** : trouver des moments de détente à l'insu des gardiens – fuir comme ses collègues statues (?) – trouver du réconfort auprès de certains regardeurs compréhensifs comme Charles-Antoine (?)	**Double rôle** : - **« Victime »** : obligée de sourire en raison de sa « condition » de tableau et des conventions sociales propres au « fonctionnement » d'un lieu culturel comme le musée - **« Contestataire »** : brave l'autorité des gardiens du musée – se moque de ses regardeurs (et des pratiques socio-culturelles dominantes) – défie son créateur	. Rôle de Joconde : **exemple** . Rôles « dissociés » de Charles-Antoine : **exemple et catalyseur dramatique** . **Accentuation des valeurs incarnées par ces deux personnages** grâce : - à la présence du registre comique qui rend La Joconde et C-A. sympathiques (comique de mots/ de gestes/ de situation) - à leur statut de « victimes » (empathie pour la Joconde en raison des conditions de travail « déshumanisantes » qu'elle décrit (?) et pour le petit garçon) → Personnages qui, en tant que contestataires des pratiques socioculturelles dominantes, permettent de poser la **question figurée suivante : « À quoi sert la visite d'un musée ? À être heureux grâce à la culture ou à reproduire socialement une élite ? »**	**Participation** (émotionnelle/ référentielle/ esthétique/ éthique) : - liée à l'humour de la nouvelle - liée à l'isotopie de la contrainte (corps contraints/ conditions de travail aliénantes) → Identification possible aux personnages de Joconde et de Charles-Antoine (et de la mère (?)) **Distanciation (émotionnelle/ référentielle/ éthique)** : → « Condamnation » du comportement impoli de Charles-Antoine (?) → « Condamnation » du comportement guindé de la mère (?) → « Condamnation » du comportement « répressif » des gardiens du musée (?) **Distanciation (esthétique/ éthique)** : → Construction de la notion d'apologue, comme un récit divertissant (grâce à ses thèmes, son écriture), « illustrant » un message
	Problème de Charles-Antoine : être obligé de visiter le musée du Louvre avec sa mère **Solution de C.A** : perturber la visite en parlant et en se conduisant de manière « inadéquate » dans un musée – presser sa mère de questions inopportunes (selon elle) – trouver du réconfort auprès de certaines œuvres du musée comme La Joconde (?)	**Double rôle** : - **« Victime »** : obligé de se comporter de manière adéquate aux conventions sociales propres au « fonctionnement » d'un lieu culturel comme le musée – obligé de se soumettre à l'autorité de sa mère - **« Contestataire »** : brave un temps l'autorité maternelle/ l'autorité des conventions sociales propres au musée (des pratiques socio-culturelles dominantes)		
	Problème de la mère : visiter le musée du Louvre en faisant en sorte que son fils se conduise de la manière « attendue », « convenable », dans un tel lieu culturel **Solution de la mère** : expliquer à C.A le sourire de la Joconde – lui rappeler les règles de bienséance – accélérer la visite en changeant de salle	**Double rôle** (?) : - **« Gardienne » des pratiques socio-culturelles dominantes** : s'assure du comportement adéquat de son fils dans un lieu culturel comme le musée – s'assure de la lecture « canonique » du sourire de la Joconde - **« Victime »** (?) : ne sourit jamais (malheureuse car prisonnière des conventions ?)	Rôles dissociés de . **contre-exemple** : emprisonne son fils dans les conventions socio-culturelles dominantes – veut faire de lui, malgré lui, un « héritier » . **catalyseur dramatique** : souligne le rôle de « victime contestataire » que joue son fils	
	Problème et solutions des gardiens/ des visiteurs : s'assurer du respect à la lettre des « lois » du musée	**« Gardiens » des pratiques socio-culturelles et morales** (« militaires », « ecclésiastiques ») **dominantes**	. Rôle de **contre-exemple** : emprisonnent l'art (œuvres, pratiques) dans des conventions socio-culturelles dominantes	

Comme nous l'avons précisé *supra*, la plupart des élèves, avec l'étayage de l'enseignant·e (et même d'emblée pour certains, dès la première lecture), voient dans cette nouvelle un apologue. Néanmoins, ils y lisent de manière quasiment exclusive une condamnation du comportement de Charles-Antoine, et ce faisant, une défense des « bonnes pratiques » à adopter au musée. Par ailleurs, s'ils érigent le petit garçon en contre-exemple (tout en appréciant son rôle de « fanfaron »), ils neutralisent « rhétoriquement » le personnage de Joconde. Les aventures que celle-ci leur conte et la manière dont elle les conte les font rire ; néanmoins, ils ne lui attribuent pas une valeur d'exemplarité ou de contre-exemplarité. Il leur est difficile à leur âge, en effet, d'évaluer symboliquement sa condition fictive de « tableau exploité », d'autant plus qu'ils ne tissent pas de liens de complémentarité (narrativement et thématiquement) entre son comportement et celui du petit garçon décrit dans la seconde partie de la nouvelle.

Ces constats réalisés lors d'observations menées en classe nous ont conduite à faire l'hypothèse que la lecture de cette nouvelle pouvait se prêter à une « situation critique » : en effet, il nous a semblé intéressant de « confronter » des élèves de cours moyen à un tel récit humoristique, pouvant les amener à questionner différemment certaines de leurs valeurs, grâce notamment à la mise en scène d'un personnage de leur âge, peu enclin à faire ce qu'on lui demande. Précisons qu'il ne saurait être question à l'école primaire de proposer aux élèves de ne rencontrer la littérature que lors de « situations [didactiques] critiques ». M. Fabre (1989, 2016), à qui nous empruntons ce concept, défend l'idée que tout texte comme toute modalité de lecture ont leur place dans la classe. Dans ces conditions, il ne s'agit nullement de confronter en permanence les élèves à des univers fictionnels qui remettent en cause leurs systèmes de préférences et de valeurs. Les textes « de plaisir » sont tout aussi essentiels non seulement parce qu'ils procurent des émotions salutaires, mais aussi parce qu'ils permettent de s'approprier les réseaux de significations stéréotypés qui traversent l'ensemble des textes dits « littéraires ».

Il est néanmoins des récits issus de la littérature de jeunesse qui, tout en se prêtant à une lecture plaisir, nécessitent aussi une lecture attentive – également source de plaisir – pour apprécier pleinement le(s) jeu(x) qu'ils proposent avec les différents niveaux de stéréotypies : jeux de mots qui détournent les stéréotypies lexicales (niveau de l'*elocutio*), jeu avec les scénarios conventionnels et les figures types incarnées par les personnages (niveau de la *dispositio*) ou encore jeu avec les stéréotypes idéologiques (niveau de l'*inventio*). Ces jeux, sans pour autant être raffinés à l'extrême (« résistants », pourrait-on dire), nécessitent un accompagnement didactique serré pour permettre aux élèves de les repérer et de les gouter à leur tour s'ils le souhaitent. Tel est l'enjeu d'une « situation critique » en matière de lecture, envisagée sous l'angle de la problématisation : permettre aux élèves d'apprendre à comprendre-

interpréter-apprécier des textes, dont l'actualisation sémantique et axiologique peut s'avérer « complexe »[415].

2. Une lecture littéraire problématisante de la nouvelle « Joconde » : une exploration des possibles didactiques en classe de Cours Moyen 1ère année à partir de la méthodologie des « situations forcées »

Comme l'explique C. Orange (2010, p. 76-77), créer des conditions expérimentales à même d'évaluer les apprentissages effectifs des élèves en termes de problématisation nécessite une méthodologie particulière, une sorte de « troisième voie », entre « ingénierie didactique » et observation de situations dites « ordinaires ». Si ces dernières sont intéressantes, elles ne sont pas « suffisantes », selon le didacticien (*Ibid.*), pour observer et analyser des phénomènes de problématisation, non pas parce que les élèves ne se livreraient à aucune activité de problématisation en situation ordinaire, mais parce que, dans de tels cas, ce n'est pas l'accès à des savoirs problématisés qui est d'abord visé par l'enseignant·e. Or, dans la perspective du paradigme de l'apprentissage par « problématisation », il s'agit en classe de créer des « situations forcées, qui "tordent la queue du lion", non pas avec la prétention de proposer des situations reproductibles et exemplaires, mais avec celle d'explorer de nouveaux territoires didactiques », précise C. Orange (*Ibid.*), tout en respectant bien entendu un certain nombre de « conditions déontologiques ».

Pour autant, même si « l'observation ne peut suffire », puisqu'il s'agit de « construire de nouveaux phénomènes », il ne saurait être question de « confondre le travail du chercheur avec celui de l'ingénieur » (*Ibid.*). C'est pourquoi mettre en œuvre une « situation forcée » en classe, afin de créer des conditions propices à l'accès à des savoirs problématisés dans la discipline concernée, ne consiste pas à créer un « artefact technique », qui serait imposé de manière extérieure et surplombante à l'enseignant·e de la classe, mais à produire un « artefact théorique » (*Ibid.*), qui implique celui-ci/celle-ci à la fois dans la délimitation *a priori* des savoirs visés, l'organisation didactique et pédagogique de la séquence, ainsi que dans l'interprétation de ce qui se passe dans la classe au moment de la mise en œuvre. La méthodologie des « situations forcées » nécessite par conséquent la constitution d'une équipe de recherche dont l'enseignant·e de la classe fait partie intégrante. Nous avons nous-même élaboré une « séquence forcée[416] » dans une classe de CM1 relativement à la lecture de la nouvelle « Joconde », comme nous allons désormais l'expliquer.

[415] Nous recourons aux guillemets pour signaler à nouveau combien notre réflexion sur la possibilité de mener une lecture littéraire problématisante à l'école primaire essaie de se garder de toute promotion en soi de la notion de « difficulté » ou de « résistance ».

[416] Comme le précise C. Orange (2016, p. 77), « les situations forcées sont des situations d'enseignement qui ne sont généralement pas isolées, mais organisées en une séquence d'enseignement (d'où la notion de séquences forcées) ». Nous nous autorisons donc, de manière métonymique, à utiliser l'expression de « situation forcée », comme synonyme de celle de « séquence forcée ».

2.1. Production d'une séquence forcée en classe de CM1 à même d'explorer les conditions d'une lecture littéraire problématisante de la nouvelle « Joconde »

Nous avons constitué avec une enseignante de CM1 une petite « équipe » de recherche afin d'expérimenter dans sa classe une « situation critique » de lecture de la nouvelle « Joconde ». Si nous qualifions cette situation de « critique », comme nous l'avons déjà expliqué, c'est parce que nous avons cherché à accompagner les élèves vers une identification régulée du rôle rhétorique joué par chaque personnage, identification sans nul doute différente de celle que la plupart d'entre eux auraient pu réaliser seuls et/ou de manière spontanée. Nous souhaitons préciser à nouveau qu'il ne s'agit pas pour nous d'affirmer que les réceptions premières des élèves quant à cette nouvelle devraient être nécessairement « corrigées ». Nous considérons seulement que « Joconde » est un apologue dont la lecture peut fournir l'occasion d'accéder à des savoirs dits problématisés, si telle est la modalité didactique retenue par l'enseignant·e.

Or, accéder à des savoirs problématisés, dans le cadre d'une lecture littéraire, consiste selon nous à proposer aux élèves un espace et un temps conséquents afin qu'ils puissent mettre en débat, à plusieurs reprises, leurs hypothèses, et ce faisant, apprendre à comprendre/interpréter/apprécier les différents rôles tenus par les personnages sur le triple plan de l'intrigue, des figures et des valeurs. Dans cette perspective, les élèves sont alors amenés à interroger certaines de leurs valeurs, non pas pour y renoncer (fort heureusement), mais pour questionner leur articulation avec le monde du texte, aussi bien en termes de participation que de distanciation. Ce questionnement passe notamment par le repérage des stéréotypes auxquels les lecteurs de la classe recourent pour actualiser sémantiquement et axiologiquement le sens du texte. Une telle situation de lecture est donc bien « critique », dans la mesure où il est demandé aux élèves de faire preuve de réflexivité quant à leurs postures de lecture mais, nous le répétons, solliciter une telle attitude « méta » chez les élèves n'est en rien spécifique, selon nous, à la pratique de la lecture littéraire ; elle est tout aussi nécessaire dans les autres sous-domaines du français (en « grammaire », en « production d'écrit ou d'oral »), comme dans toutes les autres disciplines scolaires travaillées à l'école primaire.

Précisons que la mise en œuvre d'une « situation critique », propre à mener une lecture littéraire problématisante en classe, ne nécessite pas de recourir à la méthodologie de recherche dite des « situations forcées ». Heureusement pour l'enseignant·e et les élèves ! En effet, cette méthodologie n'est pas sans conséquence sur le travail de la classe, comme nous allons le montrer.

2.1.1. Méthodologie des « situations » ou « séquences » forcées

Si une « séquence » forcée tient nécessairement compte d'« objectifs pédagogiques » qui « incluent les objectifs que l'on fixe habituellement et/ou institutionnellement pour la classe » (Orange, 2010, p. 77), elle vise également des objectifs propres à la recherche entreprise, ce qui exige la formation d'un groupe de recherche comportant des chercheur·se·s en didactique ainsi que des enseignant·e·s au fait du cadre théorique de la problématisation et des phénomènes didactiques visés.

En amont de la séquence, ainsi qu'avant chaque séance, le groupe construit la préparation en fonction de ces doubles objectifs et de ce qui s'est passé dans les séances précédentes. Au cours de ces moments de travail collectif, chaque membre du groupe peut proposer les situations qui lui sembleraient pertinentes à explorer, en fonction notamment des recherches déjà réalisées dans le domaine de savoirs exploré. Il revient alors à l'enseignant·e de la classe de dire ce qui lui semble possible ou non, ce qui conduit le groupe à réaliser un choix de situations qui prend en compte les caractéristiques « réelles » de la classe et des élèves. La préparation dans le détail (y compris matérielle) est également partagée dans le groupe. De même, après chaque séance, un bilan évaluatif est réalisé entre les chercheur·se·s et l'enseignant·e, puis est suivi (immédiatement ou non) de la préparation de la séance suivante. Il s'agit donc d'un protocole de recherche conséquent d'autant plus qu'il conduit également à enregistrer les échanges lors séances de travail du groupe de recherche comme bien-sûr les échanges entre élèves lors des séances de classe, y compris pendant les travaux de groupe. Les différents écrits de travail, individuels ou collectifs, sont par ailleurs photocopiés ou scannés afin d'être archivés en vue de leur analyse.

La séquence que nous avons élaborée à partir de la nouvelle « Joconde » relève de cette méthodologie. Notre groupe de recherche était certes restreint puisqu'il était composé uniquement de nous-même et de l'enseignante. Néanmoins, notre projet a fait l'objet de plusieurs communications internes lors de séminaires[417], ce qui nous a aidée à réguler nos objectifs ; nous avions également tiré des enseignements d'une séquence forcée que nous avions conduite à partir de la même nouvelle, deux années auparavant (cf. C. Huchet, 2016). L'enseignante de la classe, quant à elle, avait suivi de son côté une formation à la recherche et avait rédigé un mémoire prenant appui sur le paradigme de la problématisation.

La séquence s'est étendue sur dix séances, à raison de deux séances par semaine, précision que nous apportons, pour souligner une nouvelle fois la caractéristique méthodologique première d'une séquence dite « forcée » : il s'agit « d'une recherche, théoriquement armée, de nouveaux faits, quitte à les *forcer*, à être à la limite de l'envisageable » (Orange, *Ibid*., p. 78). Ainsi, la nouvelle « Joconde » a été lue à cinq reprises par l'enseignante

[417] Séminaires « Problématisation » et « Aide à la problématisation », laboratoire du CREN, EA 2661, Thème 5 : « Savoirs, apprentissage, valeurs en éducation ».

et relue par extraits par les élèves lors de travaux individuels ou de groupe, ce qui serait guère « raisonnable » ni « productif », selon nous, dans une situation dite « ordinaire ». Comme le descriptif de séquence l'indique (*infra*), de nombreuses situations ont été ainsi proposées aux élèves afin de voir dans quelle mesure leurs représentations des rôles rhétoriques de Joconde et Charles-Antoine pouvaient évoluer ou non (séances 4, 5 et 6).

2.1.2. Formalisation d'un espace-problème possible pour accompagner des élèves de CM1 dans leur lecture littéraire de la nouvelle « Joconde »

Contrairement à la didactique des sciences de la vie et de la terre, de la didactique de l'histoire, ou encore de la didactique de l'éducation physique et sportive (cf. notre chapitre IV), les travaux sur la problématisation dans le domaine de la lecture littéraire sont assez récents, malgré les recherches pionnières de M. Fabre sur la didactisation des fables à l'école primaire. C'est pourquoi, si les didacticien·ne·s de ces disciplines ont l'habitude de recourir à des « espaces-problèmes » ou à « des espaces de contraintes » pour délimiter les savoirs visés dans les séquences de recherche qu'ils mettent en œuvre, les recherches croisant problématisation et didactique de la littérature font de la formalisation de tels « espaces de contraintes », un objectif de recherche en soi, ce qui a été le cas de la séquence forcée que nous avons élaborée.

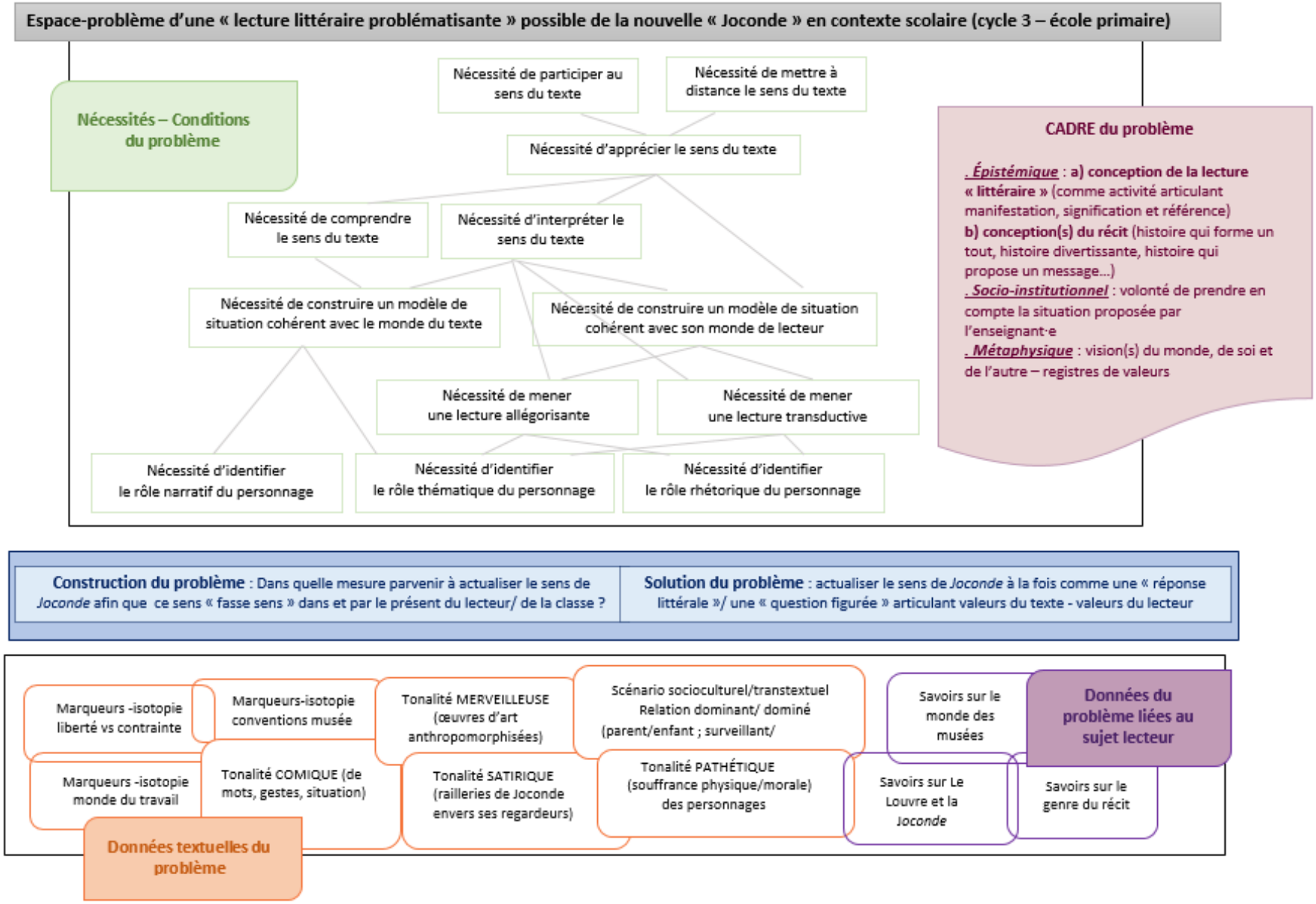
Un « espace de contraintes[418] » est une modélisation qui permet de formaliser quelles données et quelles conditions du problème peuvent être mises en tension pour le poser, le construire et le résoudre dans tel ou tel cadre. Dans une séquence forcée, le recours à une telle modélisation s'impose à plusieurs reprises à l'équipe de recherche : au moment de la préparation en amont, puis tout au long de la régulation des séances et au moment de l'analyse des données recueillies (débats en grand groupe, en petit groupe, écrits individuels et collectifs). En amont de la séquence, il est nécessaire en effet de délimiter ce que les élèves vont pouvoir mettre en question de ce qu'ils ne vont pas pouvoir mettre en question, en fonction des savoirs visés et du cadre épistémique et « métaphysique » qui est le leur (du moins que l'on pense être le leur en fonction des recherches déjà menées dans le domaine concerné). Cette modélisation initiale de l'espace-problème sert ensuite de fil conducteur tout au long de la séquence forcée pour réajuster les séances en fonction de la problématisation « effective » ou non des élèves.

[418] Nous utilisons ici les expressions « espaces-problèmes » ou « espaces de contraintes » comme des synonymes. L'expression « espaces de contraintes », privilégiée d'abord par les didacticien·ne·s des SVT, a été reprise par d'autres didactiques (l'histoire, l'EPS, les sciences physiques notamment). Il s'agit pour les élèves de problématiser en explorant les « contraintes » qui pèsent sur les solutions possibles : les contraintes « empiriques » (on ne peut pas problématiser le mouvement du bras si l'on ne prend pas en compte que ce membre supérieur ne peut pas se plier dans tous les sens par ex.) et les contraintes qui pèsent sur le registre des modèles (dans un cadre « mécaniste », les choses, pour bouger, doivent « tenir ensemble »). De notre côté, comme nous l'avons montré dans nos chapitres III et IV, faisant appel au losange de la problématisation, formalisé par M. Fabre, nous préférons l'expression d'« espace-problème », à nos yeux plus « générique ». En effet, une lecture dite « problématisante » ne pourrait certes pas se mener sans la construction de données (sorte de « contraintes empiriques ») et de conditions (« contraintes sur les modèles »), mais il semble que, dans le domaine de la littérature, ces données et ces conditions ne sont pas des « contraintes » au même sens que les « contraintes » qui président au fonctionnement d'un bras par ex.

Un espace-problème est également un outil méthodologique au service des chercheur·se·s à la fois pour analyser les textes oraux ou écrits, qui auront été produits par les élèves au cours de la séquence, et formaliser leurs résultats (cf. Annexe X).

La séquence forcée que nous avons produite pour accompagner des élèves de CM1 dans leur lecture littéraire de la nouvelle « Joconde » nous a permis de formaliser l'espace-problème suivant :

Figure 15 - Espace-problème de la séquence forcée, expérimentée en CM1 à partir de la nouvelle « Joconde »



Comme nous l'avons précisé *supra*, dans le cas de notre enquête doctorale, la formalisation que nous venons de présenter de l'espace-problème, qui a présidé à notre séquence forcée, est en soi un « résultat » de recherche. La plupart des didactiques, qui s'intéressent au paradigme de la problématisation, n'ont plus, en effet, à « problématiser » en tant que telle la formalisation de tels espaces-problèmes, en raison de l'avancée de leurs recherches : leurs résultats ont permis de mettre à l'épreuve l'efficience de cet outil quant à leur discipline, à la fois pour mettre en œuvre des séquences forcées et évaluer l'accès effectif des élèves aux savoirs problématisés visés. C'est pourquoi les didactiques des sciences de la vie et de la terre, par exemple, s'intéressent désormais aux conditions d'élaboration des textes de savoir (Orange, 2015 ; Chalak, 2014) ou à la question croisée des savoirs et des *curricula* (Orange et Orange-Ravachol, 2019). Dans le cas de la séquence forcée que nous avons produite en matière de lecture littéraire, il en va tout autrement : parvenir à formaliser un tel espace-problème a constitué en soi un des objectifs de notre groupe de recherche. Il a donc beaucoup évolué au cours de la mise en œuvre de la séquence et nécessite encore d'être interrogé.

Cet espace-problème devra en effet être confronté à l'analyse des apprentissages effectifs réalisés par les élèves au cours de la séquence forcée. En effet, celui-ci est avant tout un outil heuristique, servant de prise de repères, et nullement une « prescription » de ce que les élèves auraient dû faire pour « bien problématiser » la nouvelle. La méthodologie des séquences forcées n'a pas pour finalité d'évaluer les apprentissages en termes d'écart mais d'évaluer les conditions possibles d'un accès pour tou·te·s à des savoirs qui ont du sens (et de la saveur) : ainsi, l'espace-problème que nous avons établi n'aura-t-il de pertinence que s'il nous permet d'appréhender comment les élèves s'y sont pris réellement pour actualiser sémantiquement et axiologiquement la nouvelle « Joconde ». Dans nos recherches à venir, il s'agira pour nous d'analyser quelles données et quelles conditions ces deniers ont construites et articulées pour construire ce texte comme un tout et identifier les valeurs mises en question « figurativement » *dans* et *par* la narration. Cette analyse nous obligera sans nul doute à réévaluer les « nécessités » que nous avons formalisées quant à la lecture de cette nouvelle, ainsi que notre modèle de manière plus générale.

2.2.Présentation de la séquence de recherche expérimentée en classe de CM1

La formalisation de la séquence forcée (cf. *infra*) et sa mise en œuvre en classe constituent également à nos yeux un « résultat » expérimental de notre recherche doctorale. En effet, il nous a fallu adopter une démarche véritablement comparatiste pour définir ce qui, en termes d'enseignement-apprentissage de la lecture littéraire, pouvait être considéré comme un « inducteur de problématisation ». Selon M. Fabre et A. Musquer (2009a et b), les « inducteurs » constituent des aides bien spécifiques, susceptibles de provoquer l'activité cognitive de l'élève par rapport aux différentes opérations du processus de problématisation (position, construction et résolution du problème) et de leur contenu. L'inducteur consiste à questionner les sujets d'une certaine manière (à l'oral, à l'écrit, avec une seule consigne, tout

un document, une question faussement naïve, etc.) afin de les aider à rechercher les données ou les conditions du problème, à les articuler, ou à réévaluer les données, les conditions ou les solutions déjà trouvées.

Nous avons expérimenté plusieurs types d'inducteurs dans notre séquence forcée. Tout d'abord, la modalité de découverte de l'œuvre que nous avons retenue – une lecture par « dévoilement progressif » (Dufays, 2014) – nous semble en soi un inducteur pour aider les élèves à réguler la construction de leur modèle mental de situation. Lors de la séance 1, l'enseignante a proposé aux élèves de travailler à partir de différents tableaux : il s'agissait non seulement d'amorcer la production d'écrits qui serait demandée en fin de séquence mais surtout de permettre aux élèves de se créer un univers de références communes sur la thématique du « musée ». Aussi leur a-t-il été demandé de repérer dans quels musées les tableaux choisis sont exposés. Toujours dans cette même séance, suite à ce travail relatif à l'univers des musées, l'enseignante a demandé aux élèves de réfléchir à la problématique suivante : « À quoi ça sert d'aller au musée ? Est-ce qu'on a forcément envie d'aller au musée ? ». L'enseignante et nous-même avons décidé en effet de retenir cet ensemble de questions comme la « question figurée » qui allait pouvoir aider les élèves à reconstruire l'apologue de Bourgeyx comme une réponse formant un tout à la fois au plan de l'intrigue, des figures et des valeurs. Cette question est selon nous un inducteur qui structure l'ensemble de la séquence. Elle permet à la séance 2 de « finaliser » la lecture de la nouvelle (nous avons en effet montré, en référence à plusieurs recherches issues des théories psycho-cognitives ou littéraires, l'importance des buts de lecture pour construire un modèle mental de situation et apprécier le sens du texte). Un retour sur cette question figurée est organisé à la séance 6 : en termes d'objectifs d'apprentissage, il s'agit de faire prendre conscience aux élèves du travail de lecture qu'ils ont accompli ; en termes d'objectifs de recherche, il s'agit pour le groupe de recherche, de « mesurer » si les élèves ont construit la nouvelle de Bourgeyx comme une réponse unifiée et porteuse d'un message qui ne va pas forcément dans le sens de leurs valeurs.

Ensuite, tout au long de cette lecture par épisodes, il a été proposé aux élèves à chaque séance différentes situations à même de les aider à identifier les rôles joués par les personnages (questions, activités de reformulation, choix d'émoticônes, etc.). Nous avons fait ainsi figurer de manière détaillée dans notre tableau à suivre les questions que notre groupe de recherche a établies pour permettre aux élèves d'entrevoir une relation possible entre Joconde et Charles-Antoine (séance 6). Ces questions ont en effet longtemps été débattues entre nous car il s'agissait de la séance ultime consacrée à l'identification du rôle rhétorique de ces deux personnages.

Pour accompagner les élèves dans leur lecture littéraire de la nouvelle, nous avons également fait le choix d'expérimenter dans la séance 8 le recours à une « caricature », dispositif d'aide à la problématisation que les didacticien·ne·s des sciences de la vie et de la terre ont introduit pour permettre aux élèves de réfléchir sur les productions de groupes « en les homogénéisant du point de vue de la forme et en les dépersonnalisant » (Chalak, 2016, paragr.

1). De notre côté, nous avons proposé aux élèves (cf. Annexe XI), un texte rédigé par nos soins dans lequel, à la « manière de » Bourgeyx, nous avons donné la parole à la femme peinte par Hopper dans *Morning Sun* ainsi qu'à un couple de visiteurs contemplant le tableau. Il ne s'agissait nullement de fournir un « modèle » d'écriture aux élèves, mais de mettre à nouveau en débat les liens thématiques et rhétoriques que les personnages (ceux de la nouvelle de Bourgeyx ou ceux de notre « caricature ») peuvent avoir entre eux, même s'ils semblent appartenir à deux récits différents. La fonction des inducteurs, comme celle des caricatures (forme particulière d'inducteurs), sont actuellement l'objet d'un séminaire spécifique, espace qui nous permettra de soumettre notre proposition de « caricature » et ses « effets » sur les élèves à la sagacité de nos collègues travaillant sur cette thématique.

Le tableau à suivre synthétise les grandes étapes de la séquence forcée que nous avons élaborée et mise en œuvre avec l'enseignante de la classe. Nous avons indiqué, pour chaque séance, les finalités visées en termes de construction de savoirs ainsi que le déroulé, les supports et les modalités de travail proposées aux élèves. En lien avec l'analyse de la nouvelle de Bourgeyx et la formalisation de l'espace-problème réalisées avec l'enseignante, les objectifs de recherche visés concernent en tout premier lieu, en termes de compréhension, d'interprétation et d'appréciation, l'identification des rôles thématique et rhétorique que jouent Joconde et Charles-Antoine. Nous avons cherché en effet à voir si les élèves pouvaient construire : d'une part, « le savoir pourquoi » un personnage, qui n'a pas sur le plan de l'intrigue et des figures un comportement exemplaire, n'est pas nécessairement d'un point de vue rhétorique un contre-exemple ; d'autre part, le « savoir pourquoi » cette non-concordance entre les différents rôles d'un personnage peut servir à interroger autrement des valeurs que l'on n'a peut-être plus/pas l'occasion de questionner tant elles nous semblent « évidentes ». Une telle finalité est ambitieuse dans la mesure où les élèves de la classe sont à un âge où ils construisent les notions de sens « littéral » et de sens « figuré », comme nous l'avons souligné dans l'introduction de notre chapitre XI : autrement dit, ils commencent seulement à saisir qu'un texte peut dire autre chose que ce qu'il dit et que c'est cette « autre chose » qui le fait tenir comme un tout.

C'est pourquoi, de manière conforme aux règles « déontologiques » de la méthodologie des « situations forcées », notre proposition de séquence s'est fixé des objectifs d'apprentissage plus institutionnels : aussi avons-nous veillé à ce que l'ensemble des élèves parviennent à identifier les rôles narratifs et thématiques de chaque personnage. Dans ce cadre, concernant le rôle thématique, nous n'attendions pas (si ce n'est du point de vue de la recherche) que les élèves accèdent nécessairement au double rôle de « fanfaron » et de « victime » de Joconde et de Charles-Antoine – la seconde facette de « victime » étant bien plus difficile à identifier puisqu'elle implique une lecture rhétorique qui n'érige pas les deux personnages en contre-exemples.

Dans la troisième colonne du tableau, nous avons indiqué les textes qui ont été produits en commun par la classe. Nous les avons désignés comme des « textes de savoir » mais, nos guillemets l'indiquent, nous restons prudente quant à cette appellation « importée » de la

didactique des SVT. S'agit-il vraiment de « textes de savoir » au sens de C. Orange (2012, 2015) ou de H. Chalak (2016) ? Nous le voyons, les chantiers d'étude pour analyser notre séquence seront nombreux puisqu'ils concernent à la fois la didactique du français (mise à l'épreuve de notre modèle de la lecture littéraire) et les didactiques qui s'intéressent à l'apprentissage par problématisation (dimension « comparatiste » de notre recherche).

Tableau 30 -Séquence forcée - nouvelle « Joconde » - Séances 1 et 2

Séances	Déroulé des séances	Articulation positionnement individuel/ positionnement collectif - Textes de savoirs
Séance 1 [La nouvelle n'est pas lue pendant cette séance]	Finalités : a) Aider les élèves à **préclicher** et à **finaliser la nouvelle** lorsqu'elle sera lue en permettant à la classe de se créer des **références communes en lien avec le monde des musées** [Inducteur « inférences extratextuelles » - interprétation/ appréciation] b) **Permettre aux élèves d'exprimer leurs « valeurs » vis-à-vis du monde des musées** → ces valeurs seront réinterrogées à la fin de la séquence (articulation monde du texte/ monde du (des) lecteur(s) [inducteur interprétation/ appréciation] Supports : - Différents tableaux (dont *La Joconde*) - Une carte du monde pour repérer dans quelles villes et quels pays sont situés les musées d'où sont les tableaux présentés sont issus	« Texte de savoir » commun créé à partir des questions suivantes : - D'après vous, pourquoi a-t-on créé des musées ? - D'après vous, pourquoi peut-on avoir envie d'aller dans un musée ? - D'après vous, peut-on aussi avoir envie de ne pas aller dans un musée ?
Séance 2	Finalités : a) **Compréhension** : identifier le narrateur en « je » [**rôle narratif**] + identifier que le récit est fictif b) **Compréhension-interprétation** : De quoi/ pourquoi Joconde se plaint-elle ? [**rôle thématique** de « victime »] c) **Interprétation- appréciation** : se demander si Joconde parle seule ou à quelqu'un (dimension argumentative de son récit [**rôle rhétorique**]) d) **Appréciation** : réactions vis-à-vis du discours de la Joconde et de sa situation Déroulé : 1) Lecture intégrale de la nouvelle par l'enseignante 2) **Présentation des questions** qui vont servir de fil conducteur (but de lecture) en lien avec la séance 0 *À quoi ça sert d'aller au musée ? Est-ce qu'on a forcément envie d'aller au musée ?*	

Tableau 31 - Séquence forcée - nouvelle « Joconde » - Séances 2 (suite) et 3

Suite séance 2	3) Échange 1 à partir des trois questions suivantes : - Qu'est-ce que le texte raconte ? - Est-ce qu'il y a des choses qui vous ont surpris dans ce texte ? - Est-ce l'auteur du texte veut nous faire réfléchir à certaines choses ? 4) Échange 2 à partir de la relecture de l'incipit (*Je suis la Joconde* […] *le temps que je me fends la poire*) et de la question suivante : - Pourquoi peut-on dire que le début du texte est surprenant ? 5) Échange 3 à partir des questions suivantes : - Sait-on où est La Joconde au début de l'histoire ? - Pourquoi dit-elle qu'elle est fatiguée de sourire ? - Est-ce la « vraie » Joconde qui parle ? - Est-ce que La Joconde parle seule ou à quelqu'un ? - Premières impressions sur Joconde ?	Positionnement individuel/ collectif Positionnement collectif/ « Texte de savoir » commun créé à partir des questions examinées [point 3)]
Séance 3	Finalités : a) **Compréhension-interprétation** : identification du double **rôle thématique** de Joconde [« victime » + « fanfaronne »] b) **Interprétation** : identification du **rôle rhétorique** de Joconde [n'est pas d'accord avec/ conteste les règles de fonctionnement du musée] c) **Appréciation** : réactions vis-à-vis du discours de la Joconde et de sa situation Déroulé : 1) Lecture de la nouvelle par l'enseignante (partie « monologue Joconde ») 2) Débat interprétatif (par petits groupes) – réalisation d'une affiche 3) Débat interprétatif (en grand groupe) - Quels sont les traits de caractère de Joconde ? 4) Question à l'issue du débat interprétatif en grand groupe - Joconde est-elle heureuse d'être son musée ?	Positionnement collectif

Tableau 32- Séquence forcée - nouvelle « Joconde » - Séances 4 et 5

Séance 4	Finalités : a) **Compréhension-interprétation** : identification du double **rôle thématique** de Joconde [« victime » + « fanfaronne »] b) **Compréhension-interprétation** : identification des **rôles narratif/ thématique** de Charles-Antoine et de sa mère c) **Interprétation** : identification du **rôle rhétorique** de Joconde [n'est pas d'accord avec/ conteste les règles de fonctionnement du musée] d) **Appréciation** : réactions vis-à-vis du discours de la Joconde et de sa situation/ réactions vis-à-vis du caractère de Charles-Antoine et de sa mère [**rôles thématiques** de « victime »/ « fanfaron »/ « autoritaire »] Déroulé : 1) Reformulation par les élèves des traits de caractère de Joconde qu'ils ont identifiés à la séance précédente 2) Travail individuel - D'après toi, qu'est-ce que la Joconde pense de ce qui se passe dans un musée ? 3) Débat interprétatif (en grand groupe) à partir de la même question 4) Lecture de la nouvelle par l'enseignante (partie « dialogue mère-fils ») 5) Travail individuel - D'après toi, quels sont les traits de caractère de Charles-Antoine ? - D'après toi, quels sont les traits de caractère de la mère ?	Positionnement collectif Positionnement individuel Positionnement collectif/ « Texte de savoir » commun créé à partir des réponses données au débat Positionnement individuel
Séance 5	Finalités : a) **Interprétation** : identification du **rôle rhétorique** des trois personnages [identifier que Joconde et Charles-Antoine jouent le même rôle rhétorique] b) **Appréciation** : réactions vis-à-vis des trois personnages	

Tableau 33 - Séquence forcée - nouvelle « Joconde » - Séances 5 (suite) et 6

Suite séance 5	Déroulé : 1) Relecture de l'affiche collective réalisée à la séance précédente (ce que la Joconde pense de ce qui se passe dans un musée) 2) Débat interprétatif en grand groupe sur les caractères de Charles-Antoine et de sa mère à partir de la question suivante : - Pourquoi Charles-Antoine dit à la fin de l'histoire : « Vivement ce soir qu'on se couche ! » 3) travail de groupe : Avant d'aller voir la salle des antiquités égyptiennes, Charles-Antoine regarde Joconde une dernière fois. Quels comportements les personnages peuvent-ils avoir ? Les élèves doivent choisir pour chaque personnage cinq attitudes ou sentiments (symbolisés par des émoticônes : colère/ sourire/ clin d'œil/ Rire et tire la langue/ tristesse) et justifier leurs réponses [plusieurs sentiments sont possibles] 4) Débat interprétatif (en grand groupe) à partir de la même question	Positionnement collectif Positionnement collectif Positionnement collectif
Séance 6	Finalités : a) **Interprétation** : identification du **rôle rhétorique** des trois personnages [identifier que Joconde et Charles-Antoine jouent le même rôle rhétorique] a') **Interprétation** : identification des valeurs accentuées par l'*intentio operis* b) **Appréciation** : réactions vis-à-vis des trois personnages/ **permettre aux élèves d'exprimer leurs « valeurs » vis-à-vis du monde des musées** Déroulé : 1) Reformulation par les élèves des arguments échangés lors de la séance précédente 2) Travail individuel - D'après toi, est-ce que la Joconde comprend le comportement de Charles-Antoine ? - Si Charles-Antoine pouvait entendre la Joconde pense, pourrait-il comprendre ce qu'elle ressent ? 3) Débat interprétatif (en grand groupe) à partir des mêmes questions	Positionnement individuel

Tableau 34 - Séquence forcée - nouvelle « Joconde » - Séance 6 (suite)

Suite séance 6	*Inducteur 1 : C-A dit à sa mère « maman on dirait qu'elle va rire pour de vrai », est-ce que cette phrase ne montre pas que C-A comprend Joc. ?* *Inducteur 2 : Hier, plusieurs d'entre vous ont dit que Joc. et C-A avaient des points communs. Quels sont ces points communs ?* *Inducteur 3 : Quelqu'un m'avait dit que Joc utilisait un langage familier. Est-ce que c'est pas un peu le cas de C-A aussi ? Est-ce que ça ne veut pas dire qu'ils se comprennent ?* 4) [suite] Débat interprétatif (en grand groupe) à partir de la question : - D'après vous, si la mère de Charles-Antoine pouvait entendre Joconde, est-ce qu'elle la comprendrait ? *Inducteur 1a : Est-ce que la maman a raison quand elle dit que la Joconde a l'air heureuse ?* *Inducteur 1b : Qu'est-ce que la maman penserait si elle savait que la Joc a envie de partir du musée ou qu'elle a failli rire quand L. de Vinci est mort ?* *Inducteur 2a : Qu'est-ce que vous en pensez de cette maman ? De son comportement vis-à-vis de C-A ?* *Inducteur 2b : Est-ce qu'elle utilise un langage familier elle aussi ? Pourquoi ?* *Inducteur 3 : Pourquoi C-A lui dit qu'elle ne sourit jamais ?* 5) [suite] Débat interprétatif (en grand groupe) : retour sur la « question figurée » posée par la nouvelle à partir de la question suivante - Je voudrais vous demander pourquoi, selon vous, C. Bourgeyx a écrit deux parties dans cette nouvelle. Il y a d'abord la partie avec la Joconde puis la partie avec C-A et sa mère. Pourquoi l'auteur ne nous raconte-t-il pas uniquement ce que pense Joconde ? Pourquoi il rajoute le dialogue entre C-A et sa mère ? 5') [suite] Débat interprétatif (en grand groupe) : retour sur la « question figurée » posée par la nouvelle à partir des réponses données à la séance 1 [raisons pour aller au musée]	Positionnement collectif « Texte de savoir » commun créé à partir des réponses données au débat pour compléter l'affiche remplie à la séance 1

Tableau 35 - Séquence forcée - nouvelle « Joconde » - Séances 7 à 10

Séances 7, 8 et 9	Finalité : Évaluation de ce que les élèves ont compris/ interprété/ apprécié de la nouvelle de C. Bourgeyx Modalités : - Production d'écrit individuelle « à la manière de » à partir de trois tableaux proposés au choix - Réalisation de deux jets - Entre « jet 1 » et « jet 2 » : proposition d'une [caricature] rédigée par le groupe de recherche à partir de *Morning Sun* d'E. Hopper (tableau étudié à la séance 1)	
Séance 10	Lecture collective des nouvelles produites par les élèves Lecture d'autres nouvelles du recueil Le Fil à retordre de C. Bourgeyx	

3. Éléments de synthèse

Pour conclure notre chapitre, nous proposons de parcourir deux extraits du long débat interprétatif qui s'est déroulé à la séance 6 (cf. Annexe XII). Cette séance 6 constitue déjà, dans une certaine mesure, un moment conclusif de la séquence forcée puisque c'est la dernière fois où le texte de la nouvelle est directement interrogé pour aider les élèves à identifier les rôles thématique et rhétorique en contrepoint de Joconde et Charles-Antoine. Les quelques éléments d'analyse que nous allons en proposer attestent de la richesse du corpus que notre séquence forcée nous a permis de collecter.

3.1.Identification des rôles thématique et rhétorique joués par Joconde et Charles-Antoine

Nous avons choisi cet extrait (qui retranscrit une dizaine de minutes d'échanges) car nous y voyons un moment fort de « problématisation » dans la mesure où les élèves, en tissant les rôles narratif et thématique de Joconde et Charles-Antoine, entrevoient la dimension contrapuntique du récit. Zélia (54, 56) considère ainsi que les deux personnages sont « foufous » et qu'ils peuvent être « drôles ». Martin (58) se saisit de ce propos pour dire qu'il pense lui aussi que « les deux sont rigolos », et ce faisant, met de lui-même en lien deux « données » textuelles, issues de part et d'autre de la nouvelle (monologue et dialogue). Zoé et Camille (60, 61) évoquent la notion de « registre familier » comme point commun aux deux personnages et opèrent une abstraction en construisant l'idée que le « registre familier » est utilisée de manière particulière dans ce récit car « ils diraient pas ça dans toutes les histoires ». Axel (75-79), de son côté, ne semble pas comprendre pourquoi certains élèves pensent que les deux personnages ne pourraient pas se comprendre ; au contraire, pour lui, cette entente a une forme d'évidence comme le montrent sa « démonstration » et son recours à de nombreux processus langagiers de secondarisation (« parce qu'on sait », « à la séance d'avant, on avait dit que », « et du coup ça veut dire que », « donc du coup, il comprend la Joconde ») qui lui permettent de mettre en lien des données du texte et des données de la situation didactique.

Dans cet extrait, les élèves n'évoquent pas seulement le rôle thématique de « fanfaron » des deux personnages mais commencent à entrevoir leur rôle potentiel de « victime ». Zélia (91), Axel (93), Lisa (95, 97) identifient certaines « contraintes » qui pèsent sur les personnages (Joconde est enfermée dans le musée, Charles-Antoine « en a marre »).

Les propos de Zoé (46) et de Camille (113) révèlent les opérations d'appréciation qu'elles mettent en œuvre respectivement pour approcher le rôle des personnages. Ainsi, Zoé contrefait sa voix et imagine ce qu'aurait pu dire Joconde quand cette dernière était « enfant » (c'est-à-dire quand elle venait tout juste d'être achevée par Léonard de Vinci, *sic*.). Zoé crée ainsi une autre histoire, elle *affabule*, pourrait-on dire au sens de M. Escola (cf. notre chapitre VIII). Peut-être cette affabulation, provoquée par la consigne de l'enseignante, l'aide-t-elle à tisser des liens entre les deux personnages. De son côté, Camille (113) convoque son système de croyances et valeurs pour tisser des parallèles entre les rôles narratif et thématique des personnages : même si Charles-Antoine est plus « libre » que Joconde, dans la mesure où il peut sortir du musée et rentrer chez lui, comme l'expliquent certains élèves, pour Camille, il « va pas monter sur la table », « normalement s'il est bien élevé ». Ce savoir sur le monde l'aide-t-elle à entrevoir des similitudes entre les conditions respectives vécues par les personnages ou la conduit-elle à considérer rhétoriquement Charles-Antoine comme un contre-exemple ?

Cet extrait montre à notre avis combien les opérations de compréhension (saisir le texte comme une réponse littérale formant un tout), d'interprétation (allégoriser le texte pour y voir un sens symbolique) et d'appréciation (mettre en résonance le monde du texte et son monde de lecteur pour créer éventuellement un nouveau plan de références) sont inextricablement liées pour actualiser le sens d'un texte. Est-ce à dire que les élèves problématisent véritablement le sens de la nouvelle parce, dans l'extrait que nous avons sélectionné, ces derniers mettent en tensions les données et les conditions que nous avions pointées dans l'espace-problème de notre séquence forcée ?

L'analyse des productions orales ou écrites des élèves, nous le répétons, ne saurait avoir de pertinence si elle se fait en termes d'écarts par rapport à ce qui était prévu. Nous apercevons ici l'étendue du travail méthodologique que nous aurons à mener afin de mettre véritablement en évidence un accès problématisé des élèves aux savoirs visés par notre séquence forcée : nous aurons ainsi à « suivre » chaque élève dans son actualisation du sens du texte, de ses premiers écrits de travail (lors de la séance 1) jusqu'à la production de sa nouvelle « à la manière de ». En effet, tous les élèves sont loin de prendre la parole dans le débat de la séance 6 : qu'en est-il alors des élèves silencieux ? Est-ce qu'ils ne « participent » pas au débat (dans tous les sens du terme) par ce qu'ils sont « lassés » par une longue séance qui remet en jeu des éléments déjà abordés lors des séances suivantes ? Ne comprennent-ils pas ce dont les autres parlent parce qu'ils n'ont pas identifié les problèmes des personnages et, par conséquent, n'ont pas identifié un « noyau de sens commun », que d'autres ont tissé pour eux et à partir duquel ceux-ci font tourner seuls les gonds de l'interprétation ?

3.2.La question des « valeurs » : une question qui interroge vraiment les élèves

Le second extrait correspond à la toute fin des échanges menés pendant la séance 6. Vingt minutes se sont écoulées par rapport à l'extrait précédent. Ce moment conclusif consiste à revenir sur la « problématique » qui avait déjà été posée aux élèves lors de la séance 1 : « À quoi ça sert d'aller au musée ? Est-ce qu'on a forcément envie d'aller au musée ? ». Les élèves sont fatigués (la séance et la séquence sont longues…) : Zoé (325) essaie alors d'esquiver la consigne en proposant de reprendre tout ce qui avait déjà été écrit sur l'affiche collective lors de cette séance 1. Mais finalement un certain nombre d'eux (y compris Zoé) continuent à débattre (avec courage) pour savoir sur quoi la nouvelle peut les aider à réfléchir. On peut voir alors combien la consigne que nous avons proposée aux élèves est à la fois « artificielle » mais aussi très « productive ». Axel (321) pense d'abord que la nouvelle veut faire réfléchir les lecteurs sur les points communs entre les personnages… On perçoit ici l'effet de la consigne précédente : puisqu'on me demande si Joconde et Charles-Antoine ont des liens entre eux, c'est bien que l'on veut me faire réfléchir sur les liens entre les personnages...

Néanmoins, les élèves s'engagent peu à peu dans des échanges qui convoquent les valeurs. Plusieurs d'entre eux (Dorian, 329 ; Hamza, 382 ; Lucas, 394 ?) pensent que la nouvelle conseille de bien se conduire au musée : nous avions déjà vu combien il est difficile pour des élèves aussi jeunes de ne pas ériger Joconde et Charles-Antoine en contre-exemples même s'ils apprécient les facéties des personnages et la manière dont elles sont racontées. Zélia (357), au contraire, évoque l'idée que la « politesse » ne peut pas constituer le message de la nouvelle puisque Joconde n'est « pas très polie ». On voit que cette jeune élève perçoit que les rôles thématique et rhétorique du personnage ne coïncident pas vraiment.

Les élèves montrent également leur sensibilité à d'autres valeurs : les contraintes exercées sur la Joconde et ses conditions de travail (son « enfermement », son « obligation » à sourire). Les échanges sur l'obligation qu'a Joconde de sourire permet à Axel (331, 333) de revenir sur un élément de l'affiche avec lequel il n'est plus d'accord. On peut alors constater combien le modèle mental qu'il a construit de l'histoire se tient et lui permet de « réguler » de lui-même les hypothèses interprétatives échangées dans la classe. Certaines élèves (Julia B., 361 ; Camille, 369 ; Zoé, 375) se questionnent sur le monde du travail : la perte de son emploi, le fait de choisir un métier qui plait. La nouvelle résonne donc fortement avec leur monde de lectrices : Camille (371) explique ainsi qu'elle connait quelqu'un qui a perdu son travail (il s'agit de son papa en fait…). Certes, les valeurs que les élèves projettent dans le texte ne correspondent pas nécessairement à l'accentuation qui en est faite dans le texte. Néanmoins, leur appréciation montre qu'ils sont sensibles à certaines isotopies (les contraintes exercées sur les corps par exemple) et qu'ils ont pris en compte malgré tout, de manière fine, des marqueurs décisifs. Au bout d'une heure vingt de séance et de six séances, les élèves sont donc encore impliqués par la question des valeurs posée *dans* et *par* la nouvelle de Bourgeyx. D'eux-mêmes, ils nous montrent ainsi qu'il n'est pas possible à l'école primaire d'apprendre à comprendre sans apprendre à interpréter et sans apprendre à apprécier…car interpréter et apprécier

permettent de mieux de comprendre ce qu'on lit comme le montre la remarque d'Artus (353), qui semble interroger le modèle de situation qu'il a construit grâce à la question des valeurs.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Nous avons utilisé tout au long de notre thèse l'expression d'« enquête doctorale » pour qualifier notre entreprise de recherche. Cette expression n'est pas neutre et renvoie au paradigme de l'enquête de J. Dewey, à partir duquel M. Fabre pense, dans un cadre épistémologique et didactique (l'un n'allant pas sans l'autre), les conditions d'un apprentissage par problématisation. Nous nous proposons dans notre conclusion générale de mettre en perspective les grandes étapes de notre travail d'enquête en recourant à nouveau au paradigme et au vocabulaire de la problématisation.

1. Retour sur la position et la construction de notre problème de recherche

Dans notre introduction générale, nous avons commencé à délimiter la position de notre problème de recherche en évoquant notre carrière professionnelle d'enseignante et de formatrice de français. Intervenant dans la formation (initiale et continue) au professorat des écoles, nous sommes sans cesse confrontée à l'épineuse question de l'enseignement-apprentissage de la compréhension et de l'interprétation à l'école primaire, qu'il s'agisse de faire lire des textes littéraires ou non. Comme l'explique M.-F. Bishop (2016, 2017, 2019), la didactique de la littérature est récente pour ce niveau scolaire : si les recherches dans ce champ montrent depuis un moment déjà que le savoir lire ne saurait se limiter au savoir décoder, elles n'envisagent pas toutes de la même manière cependant le savoir comprendre et le savoir interpréter. Ainsi, les recherches issues de la psychologie cognitive mettent l'accent sur la maitrise des stratégies de compréhension nécessaires à la réalisation et à la régulation des processus inférentiels. De leur côté, les théories didactiques de la lecture littéraire, en lien avec l'herméneutique, les théories de la réception et la critique littéraire contemporaine, mettent en avant l'activité des sujets lecteurs : il s'agit de permettre aux élèves de s'investir subjectivement dans leurs lectures et de les partager via leur mise en discussion au sein de la communauté interprétative que constitue la classe.

Pour reprendre les mots de M.-F. Bishop (2019, p. 46), la didactique de la compréhension-interprétation semble être, dans ces conditions, « écartelée entre deux pôles ». Nous avons émis l'hypothèse qu'une telle situation rend peu visibles, aux yeux des professeur·e·s des écoles, les savoirs à enseigner en matière de compréhension et d'interprétation. Lors d'échanges que nous avons eus avec des enseignant·e·s (débutant·e·s ou expérimenté·e·s), certain·e·s nous ont déclaré avoir « fait la compréhension » avec leurs élèves parce que « c'est bon, on a vu les inférences ». Lors d'observations en classe, nous avons pu assister à des débats interprétatifs très « lâches » au cours desquels les élèves surinvestissaient les actions de certains personnages de manière si singulière qu'ils finissaient par parler d'un texte qui n'avait rien à voir avec celui que nous avions sous les yeux, sans que cet « éloignement » ne soit régulé à l'aide de l'enseignant·e ou des pairs. Loin de nous l'idée de

juger de manière surplombante ces pratiques. Si nous les convoquons ici, c'est seulement pour souligner combien il est difficile d'enseigner en classe la compréhension et l'interprétation, et ce, de concert, comme si ces deux opérations qui contribuent à l'actualisation du sens d'un texte pouvaient se dérouler indépendamment l'une de l'autre, et s'apprendre de manière tout aussi indépendante.

La question de la définition de la compréhension et de l'interprétation est loin d'être récente : notre rapide parcours, dans notre chapitre I, de l'histoire de l'herméneutique, nous a permis de montrer que les philosophes, les juristes, les grammairiens, les théologiens et les littéraires n'ont cessé de s'interroger sur leur possible définition. Toutefois, nous avons pu mettre en évidence de grandes tendances définitoires, la compréhension étant présentée comme ce moment de saisie du sens comme un tout, et l'interprétation, comme ce moment de diffraction de différentes significations possibles. En raison de cette multiplicité d'interprétations possibles, les herméneutes n'ont eu de cesse d'ailleurs de s'interroger sur les conditions de leur « limitation ». Ces grands traits définitoires se sont, à notre avis, stabilisés : en effet, les théories critiques de la littérature, comme celles d'Y. Citton, de M. Macé ou de S. Rabau, ou les théories didactiques de la littérature, comme celles de J.-L. Dufays ou C. Tauveron y font toujours référence (cf. nos chapitres VIII et IX), même s'ils ne les articulent pas tou·te·s de la même manière.

Malgré cette stabilisation conceptuelle de ces deux types d'opérations herméneutiques, il est un point qui reste « litigieux » du point de vue épistémologique et didactique : celui des liens entre compréhension et interprétation. Quand un lecteur actualise le sens d'un texte, le comprend-il d'abord, puis l'interprète-t-il ensuite ? Ou inversement ? Ou encore, le lecteur y a-t-il recours de manière simultanée ? Les réponses à ces questions ne sont pas sans conséquence en termes curriculaires : si la compréhension est première, n'est-ce pas alors la tâche de l'école primaire que d'en faire sa priorité, via l'enseignement des stratégies inférentielles, et de réserver l'enseignement de l'interprétation aux classes du secondaire ? Si l'interprétation est première, il appartient alors à l'école primaire de l'enseigner, ce qui est une affaire périlleuse, car il est difficile en classe de composer avec la pluralité des significations tant est grand le risque de perdre de vue un sens partagé et partageable, risque générateur de « malentendus scolaires » (C. Delarue-Breton, 2016). Si les deux opérations herméneutiques se déroulent en même temps, comme les enseigner en évitant leur juxtaposition ?

Notre parcours, dans notre chapitre II, des programmes scolaires à destination de l'école primaire – parcours que nous avons réalisé à l'aide des travaux de M.-F. Bishop et de notre propre analyse des programmes de français de 2015 et de 2018 – met en lumière une telle juxtaposition. En lien avec les travaux issus de la psychologie cognitive, ces programmes délimitent en effet un certain nombre de « savoirs » propres à l'enseignement-apprentissage de la compréhension, savoirs qui sont rassemblés sous le domaine de la « lecture ». En lien avec les théories littéraires et didactiques de la réception, d'autres « savoirs », liés à

« l'appropriation[419] » et à l'interprétation des textes spécifiquement littéraires, sont rassemblés sous le domaine de la « littérature ». Notre lecture des *Ressources* accompagnant les programmes de 2018 montre que ces textes institutionnels mettent néanmoins l'accent sur l'enseignement des stratégies de compréhension au détriment de celui de l'interprétation, en particulier pour le cycle 2. Il nous semble donc particulièrement périlleux pour les enseignant·e·s de repérer les savoirs en jeu en termes de compréhension et d'interprétation en raison de leur « émiettement » didactique, du moins dans les programmes de français pour l'école primaire. D'autant plus que, comme nous l'avons montré également dans notre chapitre II, la notion de « savoirs » est complexe en didactique du français : les savoirs propres à l'enseignement de la compréhension-interprétation relèvent en effet à la fois de savoirs académiques « savantes », de pratiques sociales « expertes », de pratiques sociales « ordinaires » et de pratiques proprement « scolaires ».

À partir de cette position du problème relatif aux difficultés inhérentes à l'enseignement de la compréhension et de l'interprétation à l'école primaire, nous avons alors construit une problématique et des hypothèses de recherche à même de guider notre travail d'enquête. Partant de la manière dont l'apprentissage par problématisation définit la construction des savoirs (cf. nos chapitres III et IV), nous avons émis l'hypothèse générale que ce paradigme pouvait nous servir de « cadre » (en termes de « forme » comme de « matière ») pour élaborer un modèle didactique, permettant d'envisager, à l'école primaire, un enseignement des savoirs relatifs à la compréhension et interprétation en termes de complémentarité. Par « modèle didactique », nous nous référons à la définition qu'en propose Y. Reuter (2002, 2013, 2016) : soit une description théorique à visée descriptive et/ou praxéologique de contenus potentiels d'enseignement, basée sur leur o*bjectivation* (grâce à la mise en relation de données empiriques et de cadres théoriques), leur *organisation* (avec la distinction et la mise en relation des composantes), leur *réduction* (via le changement d'échelle et la sélection des traits pertinents) et leur possibilité de *figuration*.

2. Retour sur la construction des données, des conditions et du cadre de notre problème de recherche

✓ Le *cadre* et les conditions de notre enquête

Notre enquête visant à construire un modèle didactique permettant de penser un ensemble, sinon homogène, du moins solidaire, des savoirs relatifs à la compréhension et à l'interprétation, tels qu'ils peuvent être définis respectivement pas différents domaines scientifiques, nous nous avons décidé de la « borner » à partir des trois principes formalisés par Schneuwly et Dolz (1997, p. 34) et repris par Y. Reuter (2001/2018, paragr. 19) ou C. Tauveron (propos recueillis par M.-F. Bishop, 2018, p. 21) pour établir la validité d'un modèle didactique.

[419] Ce terme a quasiment supplanté celui d'interprétation dans les programmes scolaires de 2018 (cf. notre chapitre II, point 3.4.2).

D'après ces didacticien·ne·s, il faut qu'un modèle didactique désireux d'assoir sa scientificité respecte tout d'abord un principe de *légitimité* en faisant référence à des savoirs reconnus comme tels par les chercheur·se·s du domaine. Les savoirs privilégiés par le modèle doivent également relever d'un principe de *pertinence* : leur choix doit en effet être guidé en fonction des capacités des élèves en matière d'apprentissage et des finalités propres au niveau scolaire envisagé. Enfin, en vertu du principe de *solidarisation*, il convient que le modèle didactique proposé se présente comme un tout cohérent dans lequel les savoirs retenus comme pertinents prennent un sens nouveau tout en mettant en valeur leur dimension enseignable. Ces trois principes ont donc constitué le *cadre* de notre recherche.

S'il s'agissait bien pour nous de faire appel à des savoirs *reconnus* en termes d'enseignement et *pertinents* en termes d'apprentissage, nous avons cherché à les rendre solidaires à partir du paradigme de la problématisation qui envisage ces savoirs comme des *outils* et des *réponses* à des problèmes. Les principes développés par ce paradigme ont ainsi constitué les « conditions » qui ont présidé à la sélection et à la mise en relation des données propres à l'élaboration de notre modèle didactique. C'est pourquoi nous avons pris soin de détailler comment la notion de savoirs est envisagée, en termes de problématisation, à la fois d'un point de vue philosophique (cf. chapitre III) et didactique (cf. notre chapitre IV).

- ✓ **Les données de notre enquête**

Notre projet de modèle didactique visant en premier lieu l'école primaire, nous avons construit les « données » de notre enquête à partir du double champ théorique de la psychologie cognitive et des théories philosophiques et littéraires de la réception. Concernant notre exploration du champ de la psychologie cognitive (cf. nos chapitres V et VI), nous avons retenu en priorité les travaux de trois équipes anglo-saxonnes (ceux de Kintsch et van Dijk, ceux de Graesser et *al*. ainsi que ceux de Zwaan et *al*.) dans la mesure où leurs résultats théoriques et empiriques restent une référence pour la recherche contemporaine (anglo-saxonne ou française), en particulier en matière de didactique. M. Bianco ou R. Goigoux prennent appui en effet, dans leurs travaux respectifs, sur le modèle de construction-intégration de Kinstch, pour envisager les conditions didactiques et pédagogiques qui permettent d'aider chaque élève à construire un modèle mental de situation correspondant au texte lu. En lien avec Graesser, les recherches anglo-saxonnes et françaises contemporaines mettent également en évidence combien l'élaboration et l'intégration de ce modèle mental exige des (jeunes) lecteurs une recherche active et régulée de signification afin de construire le texte comme un tout cohérent, grâce à la mise en œuvre de stratégies inférentielles textuelles (de liaison) et extratextuelles (élaboratives). En lien avec les recherches de Zwaan et de ses collègues, ces mêmes recherches insistent par ailleurs sur le repérage des actions et des motivations des personnages, que le lecteur doit accomplir pour construire la cohérence du texte, et ce faisant, celle de son modèle mental.

Concernant les théories philosophiques, littéraires et didactiques de la littérature, nous nous sommes intéressée à des générations successives de recherches que, pour des raisons d'exposition, nous avons présentées de manière séparée, même si cette séparation, il faut le reconnaitre, peut apparaitre parfois quelque peu « artificielle ». Tout d'abord, nous avons décidé de parcourir les principes défendus par les théories herméneutiques, littéraires et sémiotiques de la réception « du XX^e^ » dans la mesure où les travaux de Gadamer, Ricoeur, Jauss, Iser et Eco ont influencé et influencent encore aujourd'hui la didactique de la littérature (cf. notre chapitre VII). Ces derniers montrent que le sens d'un texte (passé) reste à l'état virtuel s'il n'est pas actualisé par un lecteur *dans* et *par* son présent. Gadamer, Jauss et Ricoeur reprennent notamment les trois *subtilitates* mises en avant par l'herméneutique religieuse piétiste au XVIII^e^ pour conduire les fidèles à respecter le message biblique grâce à son appropriation Selon ces trois auteurs, l'actualisation du sens d'un texte exige donc à la fois de le « comprendre » (*subtilitas intellegendi*), de l'« interpréter » (*subtilitas explicandi*) et de l'« appliquer » à son présent (*subtilitas applicandi*). Ainsi, si comprendre et interpréter un texte nécessitent de l'expliquer pour saisir son sens comme un tout, la saisie de ce sens implique également que celui-ci « fasse sens » d'un point de vue existentiel et éthique pour l'interprète. La saisie du sens d'un texte ne peut par conséquent se faire qu'au pluriel.

Néanmoins, il ne s'agit pas pour ces théories de la réception de laisser tous les droits à l'*intentio lectoris* : celle-ci reste placée sous la surveillance de l'*intentio operis*, d'un lecteur « modèle », qui s'efforce de prévenir le lecteur « empirique » de toute « utilisation » intempestive du sens du texte (Eco). Pour les théories critiques contemporaines de la littérature, il s'agit également de penser l'interprétation en lien étroit avec l'application, mais cette fois-ci, à partir du lecteur « empirique » justement (cf. notre chapitre VIII). Aussi, selon Y. Citton, toute lecture est-elle nécessairement *utilisation* : l'*actualisation* du sens d'un texte (contemporain ou passé) nécessite que le lecteur en exploite les virtualités connotatives en y projetant ses désirs, ses projets, ses émotions. Telle semble être, pour cet auteur, la condition pour que la littérature continue à exercer son pourvoir de reconfiguration du sensible. Les théories critiques contemporaines n'ont pas cependant évacué totalement la question des limites de l'interprétation (et de l'application) mais celle-ci est pensée non plus à partir de l'*intentio operis* mais en termes de « communauté interprétative ».

Ces théories ont diversement nourri les modèles de la lecture littéraire qui ont été proposés par les didacticien·ne·s (cf. notre chapitre IX). C. Tauveron propose d'enseigner l'interprétation dès les débuts de l'école primaire dans la mesure où, selon elle, l'interprétation encadre de part et d'autre la compréhension d'un texte : en amont, il est nécessaire de pluraliser le sens du texte, avant de pouvoir s'arrêter à une hypothèse sémantique permettant de le saisir comme un tout ; en aval, il s'agit de s'approprier le sens du texte en l'interprétant d'un point de vue symbolique en lien avec sa propre existence. Néanmoins, l'interprétation reste pensée par la chercheuse en termes de distanciation, les droits du sujet lecteur s'arrêtant là où commencent ceux du texte. Dufays envisage de son côté la lecture littéraire comme une pratique oscillatoire entre participation aux réseaux de significations stéréotypées du texte et mise à distance de

ceux-ci, double modalité « appréciative » que l'on retrouve dans toute lecture, qu'il s'agisse de lire des textes « littéraires » ou « ordinaires ». Selon le chercheur, la question de la compréhension et de l'interprétation est donc indissociable de celle des valeurs : la construction du sens du texte est nécessairement tributaire de la manière dont le lecteur *évalue* celui-ci en fonction de son propre système de références et de valeurs.

- ✓ **Retour sur l'articulation de nos « données »**

L'examen des données, que nous venons de rappeler, nous a conduite à mettre en évidence que, dans le domaine de la psychologie cognitive, les recherches anglo-saxonnes parcourues n'envisagent pas la construction par le lecteur d'un modèle mental de situation uniquement en termes de compréhension (contrairement à ce que les programmes pour l'école primaire française peuvent laisser entendre, cf. notre chapitre II). Selon ces recherches, l'interprétation joue également un rôle important dans l'élaboration d'un tel modèle. Néanmoins, celles-ci proposent plusieurs définitions « concurrentes » de l'interprétation, ce qui les conduit nécessairement à envisager les relations entre compréhension et interprétation de manière différente.

Après avoir mis en évidence, à la fin de nos chapitres VII et VIII, les ambigüités inhérentes à ces différentes définitions, en les confrontant à celles que les théories littéraires et didactiques de la réception ont élaborées de leur côté, nous avons proposé à l'issue de notre chapitre IX notre propre délimitation des notions de compréhension, d'interprétation et d'appréciation : celle-ci constitue, selon nous, une base possible pour un enseignement de la lecture littéraire à l'école primaire, qui puisse tenir compte de manière solidaire des apports propres à chaque domaine scientifique examiné. En lien avec les travaux de J.-L. Dufays (1994/2010, 2019), notre proposition envisage en effet la compréhension et l'interprétation comme deux moments inextricablement liés, qui permettent au lecteur d'actualiser le sens du texte en construisant une hypothèse sémantique générale (un « macrotopic »). Celle-ci résulte de l'exploration, par le lecteur, de différents possibles dénotatifs et connotatifs mis en lien avec les significations stéréotypées, propres à une communauté interprétative, et des référents inédits, propres au lecteur. Le sens d'un texte ne saurait néanmoins être actualisé que d'un point de vue *sémantique* : en effet, la compréhension et l'interprétation sont toujours accompagnées d'une *appréciation* de la part du lecteur, dès le début de sa lecture : en effet, dès la prise de contact avec l'environnement paratextuel (première de couverture, titre, mise en page…), celui-ci investit le texte de valeurs qui vont réguler sa prise d'informations à la fois en termes de participation et de distanciation (adhésion/ suspension vis-à-vis de l'univers référentiel, des valeurs des personnages, des choix d'écriture, etc.).

L'intérêt de notre proposition réside notamment, selon nous, dans le fait qu'elle permet, en introduisant la notion d'appréciation, comme corollaire de celles de compréhension et d'interprétation, de préciser davantage cette dernière en l'occurrence. En effet, l'interprétation

est généralement définie de manière très large (pluralisation du sens du texte, participation subjective au sens du texte, évaluation esthétique de l'écriture). Nous avons d'ailleurs fait l'hypothèse que la « frilosité » dont certaines préconisations didactiques, issues de la psychologie cognitive, font preuve quant à l'enseignement de l'interprétation provient en grande partie de l'empan conceptuel très large qui est généralement associé à cette notion. Nous pensons que notre définition plus « restrictive » de l'interprétation – dont nous limitons le rôle à l'actualisation sémantique du texte – permet d'éclaircir les savoirs en jeu concernant cette opération herméneutique, opération indispensable selon nous à enseigner dès l'école primaire, puisqu'elle concourt à l'actualisation du sens du texte au même titre que la compréhension. À moins de vouloir priver les jeunes élèves de la dimension symbolique des textes littéraires…

Comme le montre notre formalisation sous forme de losange de problématisation, que nous proposons à la fin de la troisième grande partie de notre thèse, il est par conséquent possible, d'après nous, d'envisager un ensemble de savoirs à l'école primaire, pensés en termes de complémentarité – malgré leur provenance de champs théoriques divers –, permettant d'enseigner et d'apprendre à comprendre, interpréter et apprécier le texte lu. Ainsi, il est tout aussi nécessaire d'apprendre aux élèves à maitriser les stratégies de compréhension qui permettent d'élaborer un modèle de situation et d'en réguler la construction que de leur apprendre à explorer les virtualités connotatives et symboliques du texte lu pour l'interpréter (*i.e.* en enrichir le sens) et l'apprécier (*i.e.* s'enrichir soi-même de la rencontre doublement participative et distanciée de l'autre du texte et des lectures des autres lecteurs). Il nous semble par ailleurs que notre tentative de solidarisation propose une définition de la lecture littéraire qui permet de dépasser les frontières généralement érigées entre lecture des textes dits « ordinaires » et des textes dits « littéraires ». En effet, dans la continuité des travaux d'Y. Citton et de J.-L. Dufays, nous voyons la lecture littéraire comme une modalité de lecture qui, en fonction du projet que s'est fixé le lecteur, explore et exploite le plus possible les ressources oscillatoires auxquelles toute lecture dite « ordinaire » recourt également.

Nous avons conscience que notre projet nous a conduit à gommer parfois les spécificités des théories et des modèles que nous avons sollicités : nous ne sommes pas sûre que les critiques ou didacticien·ne·s de la littérature qui défendent les notions de lecture subjective et de sujet lecteur partageraient notre proposition. En effet, notre modèle reste en partie « dialectique » dans la mesure où il repose sur une co-régulation des droits du lecteur, des droits du texte et des droits de la communauté interprétative des lecteurs. S'il nous semble impossible d'apprendre à comprendre sans laisser au sujet lecteur la possibilité d'interpréter et d'apprécier le sens du texte en faisant appel à ses références et en exprimant ses gouts et ses jugements, nous défendons l'idée que, dans un contexte didactique, le sens construit par chacun·e doit pouvoir se partager : en effet, toute actualisation sémantique et axiologique d'un texte est à la fois subjective et intersubjective : pouvoir échanger avec les autres sur son « texte de lecteur » (cf. Langlade, 2014, paragr. 21) nécessite que l'on parle, au moins à un moment, du « même » texte. Comme Dufays ou Fabre, il nous semble que la construction d'un sens personnel est inséparable de la construction d'un sens *commun*, qui ne se donne, ni ne s'impose, mais se tisse

collectivement et se re-négocie dès que nécessaire. Aussi, restons-nous prudente avec la notion de « contre-sens » : nous partageons l'idée avec Y. Citton qu'un contresens n'est pas en soi sens « interdit » car ce qui est jugé comme un contresens par telle communauté interprétative ne l'est pas pour telle autre. Néanmoins, en situation scolaire, ces contresens sont générateurs de malentendus scolaires préjudiciables (Viriot-Goeldel et Crinon, 2014) et ne peuvent pas être ignorés ou passés sous-silence. Il nécessite une régulation *dans* et *à partir* de la communauté interprétative qu'est la classe et du texte qui est lu ensemble.

3. Retour sur la « solution » de notre enquête

✓ La question des valeurs et les valeurs en question au cœur de notre modélisation d'une lecture littéraire problématisante

Si le paradigme de la problématisation nous a permis de donner « forme » (c'est-à-dire des *conditions*) à notre modèle didactique de solidarisation des savoirs en matière de compréhension et d'interprétation des textes littéraires (ou non littéraires) à l'école primaire, il nous a permis également d'envisager la lecture littéraire comme une activité de problématisation (cf. notre chapitre X).

Une telle conception de la lecture littéraire n'est pas étrangère au domaine de l'herméneutique littéraire. Gadamer et Jauss, ainsi que Y. Citton ou S. Ahr à leur suite, envisagent en effet l'activité herméneutique comme un dialogue interrogatif qui se tisse entre le lecteur et le texte. La conception problématologique du langage et de la littérature que propose M. Meyer permet, selon nous, de renforcer la portée heuristique d'une telle conception de la lecture. En effet, pour ce philosophe, toute activité humaine, dans la mesure où elle est productrice (et réceptrice) de sens, peut se lire comme un doublet question/ réponse. Aussi tout énoncé, qu'il s'agisse d'une phrase ou d'un texte, peut se lire comme une « réponse » *littérale* à une « question » qu'il *figure*. Actualiser son sens consiste par conséquent à le (re)construire à la fois comme question et comme réponse.

En prenant appui sur les premiers travaux de M. Fabre sur le genre du récit (et celui des fables en particulier), et la relecture qu'il en propose dans une perspective problématologique dans son ouvrage de 2016 consacré à l'apprentissage de la problématisation à l'école, nous avons exploré, via notre modèle didactique, comment il était possible de penser la lecture littéraire et son enseignement à l'école primaire en termes de pratiques interrogatives. Pour ce faire, nous avons également fait appel à la réflexion de J.-L. Dufays sur l'importance des valeurs pour apprendre à interpréter et apprécier un texte littéraire (ou non). Nous avons alors croisé notre définition des notions de compréhension, d'interprétation et d'appréciation avec la notion de « rôles » du personnage que M. Fabre a thématisée. Nous envisageons ainsi la lecture littéraire d'un récit, comme une activité possible de problématisation, qui consiste pour le lecteur à actualiser le sens du texte en *comprenant*, sur le plan de l'intrigue, quels sont les problèmes rencontrés par les personnages et quelles solutions ils ont trouvées et en *interprétant*,

sur le plan des figures, quelles valeurs ces problèmes et ces solutions symbolisent. Il s'agit également pour le lecteur d'*interpréter* comment ces valeurs sont mises en question dans et par l'intrigue en identifiant le rôle rhétorique des personnages : ces derniers jouent-ils un rôle d'« exemple », de « contre-exemple » ou de « catalyseur » ? Une telle interprétation sollicite alors au plus haut point l'*appréciation* du lecteur puisque ce dernier questionne les valeurs du monde du texte à partir de ses propres valeurs. Un tel questionnement mobilise par conséquent sa participation et sa distanciation, sur un mode particulièrement oscillatoire quand monde du texte et monde du lecteur n'envisagent pas les valeurs selon la même perspective.

- ✓ **Vers de nouvelles enquêtes**

Notre démarche de recherche s'inscrit dans un double mouvement, à la fois descendant et ascendant, combinaison que Dufays définit comme « souhaitable » (2017a, p. 15) dans la mesure où :

> L'un des rôles du didacticien du français langue première […] est sans doute de faire preuve de vigilance épistémologique à la fois pour que la discipline reste ancrée dans les contextes contemporains qui contribuent à lui donner sens et pour que l'accès aux savoirs d'une culture socialement légitimée, qui reste l'une des spécificités de l'école, soit garantie (*Ibid*., p. 20).

Notre recherche est en effet « descendante », car notre proposition part de modèles didactiques existants sur les savoirs, qu'il s'agisse de modèles spécifiques en matière de lecture littéraire, ou plus généraux en lien avec la notion d'apprentissage. Mais la « normativité » à l'œuvre dans notre proposition n'est en rien prescriptive dans la mesure où notre recherche s'est voulue également « ascendante ». La méthodologie des « situations forcées », à laquelle nous avons recourue pour éprouver la pertinence de notre modèle, n'avait pas vocation en effet à définir de « bonnes » pratiques à destination des enseignant·e·s, ou de « bonnes » lectures à destination des élèves, mais à observer la manière dont de jeunes lecteurs de CM1 s'y sont pris réellement pour actualiser sémantiquement et axiologiquement la nouvelle de C. Bourgeyx que l'enseignante de la classe et nous-même leur avions proposée (cf. notre chapitre XI). Dans le dernier chapitre de thèse, nous avons ainsi esquissé les pistes que nos recherches futures auront à explorer à la fois pour interroger la pertinence de notre modèle (notamment dans une perspective comparatiste avec nos collègues qui travaillent sur le paradigme de la problématisation dans d'autres disciplines) et mieux comprendre l'activité des élèves.

Nous avons tenu à décrire la méthodologie des séquences forcées car elle repose sur un principe fondateur à nos yeux : la collaboration étroite et « sans surplomb » entre le/la chercheur.se et l'enseignant.e de la classe dans laquelle la séquence est expérimentée. À nos yeux, nous qui nous nous sommes intéressée finalement à la question du *sens* tout au long de notre enquête (sens des savoirs, sens des textes, sens pour les lecteurs), notre travail n'aurait guère de sens s'il ne s'adressait pas aux enseignant·e·s. En effet, notre projet de recherche est né du sentiment que ces derniers ne s'y « retrouvaient » pas dans les préconisations en termes

d'enseignement de la compréhension et de l'interprétation, en raison de l'émiettement des savoirs dans ce domaine – certains privilégiant alors en classe l'apprentissage de stratégies de compréhension uniquement à partir de textes créés *ad hoc*, d'autres privilégiant la lecture d'œuvres de littérature de jeunesse mais sans réelle programmation de savoirs accompagnant cette lecture.

Comme nous avons déjà commencé à le faire, nous allons donc également expérimenter la pertinence de nos propositions, en menant des « recherches-action », à même de « produire des connaissances » et de rendre compte de « l'usage d'un modèle didactique » (Louichon 2017, p. 57). Ainsi, nous avons accompagné en 2016-2019, en collaboration avec François Simon, une dizaine d'enseignant·e·s de cycle 2 et de cycle 3 d'une même circonscription dans leur réflexion sur l'enseignement de la compréhension et de l'interprétation des textes littéraires, à partir de certains éléments issus de notre modèle (les notions de « question figurée » et de « rôles » des personnages notamment). Si, lors de la première année, ce temps de formation continue avait été imposé par l'Institution, certains enseignants ont demandé d'eux-mêmes à poursuivre le travail que nous avions entamé ensemble, ce qui nous a conduits à envisager les deux années suivantes une forme de « recherche-action ». Notre longue enquête doctorale est par conséquent loin d'être achevée…

Bibliographie

Achard-Bayle, G., Guérin, M., Kleiber, G. et Krylyschin, M. (2018). L'interprétation au regard des sciences du langage. Dans G. Achard-Bayle, M. Guérin, G. Kleiber et M. Krylyschin (dir.), *Les sciences du langage et la question de l'interprétation (aujourd'hui) : Actes du colloque 2017 de l'Association des sciences du langage* (p. 7-17). France : Éditions Lambert-Lucas.

Ahr, S. (2017). Entretien : disputes et justifications de l'enseignement de la littérature. *Transpositio n°1*. Repéré à : http://www.transpositio.org/articles/view/entretien-disputes-et-justifications-de-l-enseignement-de-la-litterature

Ahr, S. (2018). *Former à la lecture littéraire*. France : Réseau Canopé.

Ahr, S. (2019). L'interprétation : un concept stabilisé ? À stabiliser ? Dans N. Denizot, J.-L. Dufays et B. Louichon (dir.), *Approches didactiques de la littérature* (p. 89-106). Belgique : Presses Universitaires de Namur.

Astolfi, J.-P. (2008). *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*. France : ESF éditeur.

Baroni, R. (2007). *La tension narrative. Suspense, curiosité, surprise*. France : Seuil.

Baroni, R. (2017). Le rôle des personnages dans les rouages de l'intrigue. *Letras de Hoje*, *52*(2), 156-166. doi : 10.15448/1984-7726.2017.2.29185

Bautier, É. et Rayou, P. (2013). La littératie scolaire : exigences et malentendus. Les registres de travail des élèves. *Éducation et didactique*, *7*(2), 29-46. doi : 10.4000/educationdidactique.1721

Beker, K., van den Broek, P. et Jolles, D. (2019). Children's integration of information across texts: reading processes and knowledge representations. *Reading & Writing*, *32*(3), 663-687.

Bianco, M. (2010). La compréhension des textes : peut-on l'apprendre et l'enseigner ? Dans M. Crahay et M. Dutrevis (dir.), *Psychologie des apprentissages scolaires* (p. 229-256). Belgique :De Boeck.

Bianco, M. (2015a). *Du langage oral à la compréhension de l'écrit*. France : Presses universitaires de Grenoble.

Bianco, M. (2015b). *Pratiques pédagogiques et performances des élèves : langage et apprentissage de la langue écrite* (Rapport du Cnesco Comment l'école amplifie les inégalités sociales et migratoires ?). France : Cnesco. Repéré sur le site du *Cnesco* à : https://www.cnesco.fr/fr/inegalites-sociales/paroles-dexperts/

Bianco, M. (2016). *Comprendre et apprendre : Quoi de neuf ?* (Rapport pour la préparation de la conférence de consensus sur la lecture). France : Cnesco. Repéré sur le site du *Cnesco* à : https://www.cnesco.fr/fr/lecture/

Bianco, M., Dessus, P., Nardy, A., Rémond, M., Lima, L., Dascalu, M., …Trausan-Matu, S. (2013). Peut-on évaluer automatiquement les auto-explications lors de la lecture d'élèves de cycle 3 ? *ANAE*, *123*, 149-155.

Bianco, M., Lima, L. et Sylvestre, E. (2004). Comment enseigner les stratégies de compréhension. Dans E. Gentaz et P. Dessus (dir.), *Comprendre les apprentissages et enseigner :Apports des sciences cognitives* (p. 49-68). France : Dunod.

Bianco, M., Pellenq, C., Lambert, E., Bressoux, P., Lima, L. et Doyen A.-L. (2012). Impact of early code-skill and oral-comprehension training on reading achievement in first grade: Early training and reading in first grade. *Journal of Research in Reading*, *35*(4), 427-455.

Bisault, J., Isidore-Prigent, J., Orange, C., Plane, S., Rebière, M. et Weisser, M. (2004). Quelques éléments de cadrage de cette recherche. Dans J. Douaire (dir.), *Argumentation et disciplines scolaires* (p. 13-43). France : INRP.

Bishop, M.-F. (2016). Lire, comprendre, interpréter ? Quels objectifs pour la lecture des textes littéraires à l'école élémentaire, en France, depuis la fin du XIX^{e} siècle ? Dans A. Petitjean (dir.), *Didactiques du français et de la littérature* (p. 367-386). France : Université de Lorraine.

Bishop, M.-F. (2017). Lire la littérature à l'école élémentaire en France : enjeux et débats au cours du XX^{e} siècle. *Transpositio n°1*. Repéré à : http://transpositio.org/articles/view/lire-la-litterature-a-l-ecole-elementaire-en-france

Bishop, M.-F. (2019). Quelle didactique de la littérature dans les manuels de l'enseignement primaire en France, de 1880 à nos jours ? Dans N. Denizot, J.-L. Dufays et B. Louichon (dir.), *Approches didactiques de la littérature* (p. 33-48). Belgique : Presses Universitaires de Namur.

Bishop, M.-F. et Belhadjin, A. (2015). Les patrimoines littéraires à l'école : une notion à (ré)interroger. Dans M.-F. Bishop et A. Belhadjin (dir.), *Les patrimoines littéraires à l'école. Tensions et débats actuels* (p. 17-27). France : Honoré Champion Éditeur.

Bishop, M.-F., Boiron, V., Schmehl-Postaï, A. et Royer, C. (2017). Comprendre des histoires en cours préparatoire : l'exemple du « rappel de récit accompagné ». *Repères*, *55*, 87-107. doi : 10.4000/reperes.1157

Bishop, M.-F., Cèbe, S. et Piquée, C. (2015). L'enseignement de la compréhension dans les classes de CP aujourd'hui : temps consacré et choix didactiques. *Repères*, *52*, 15-38. doi : 10.4000/reperes.927

Blanc, N. (2002). Occurrence et qualité de l'actualisation des représentations mentales : Les connaissances du lecteur comme facteur explicatif. *Cognito*, *22*, 27-36.

Blanc, N. (2006). *Le concept de représentation en psychologie*. France : In Press.

Blanc, N. (2009). La compréhension de contes présentés oralement en classes de CP et CE1 : quelle utilisation des dimensions situationnelles ? *L'Année psychologique*, *109*(4), 607-628. doi : 10.4074/S0003503309004023

Blanc, N. (2010). *Lecture et habiletés de compréhension chez l'enfant*. France : Dunod.

Blanc, N. et Brouillet, D. (2003). *Mémoire et compréhension. Lire pour comprendre*. France : In Press.

Bonnéry, S., Crinon, J. et Marin, B. (2015a). Les albums utilisés avec les élèves : approche quantitative des choix différenciés des enseignants de cycle 3. *Recherches en Éducation*, *22*, 58-69.

Bonnéry, S., Crinon, J. et Marin, B. (2015b). Des inégalités d'usage de la littérature de jeunesse dès les premiers cycles de l'école primaire ? Une enquête par questionnaires. *Spirale*, *55*(1), 43-56. doi : 10.3406/spira.2015.1021

Bonnéry, S. et Joigneaux, C. (2015). Des littératies familiales inégalement rentables scolairement. *Le Français aujourd'hui*, *190*(3), 23-34. doi : 10.3917/lfa.190.0023

Brinker, V. et Di Rosa, G. (2018). Recherche en théorie de la littérature et programmes de 2015 des cycles 3 et 4. Dans *Le français aujourd'hui*, *202*(3), 25-37. doi : 10.3917/lfa.202.0025

Bronckart, J.-P. et Plazaola Giger, I. (1998). La transposition didactique. Histoire et perspectives d'une problématique fondatrice. *Pratiques*, *97*(1), 35-58. doi : 10.3406/prati.1998.2480

Bronckart, J.-P. et Schneuwly, B. (1991). La didactique du français langue maternelle : l'émergence d'une utopie indispensable. *Éducation et recherche*, 13, 8-26.

Brossard, M., Bernié, J.-P., Jaubert, M. et Rebière, M. (2003). *Langage, savoirs, développement : quelle articulation, pour quelles didactiques ? Un défi aussi actuel que « politique »*. Communication présentée au colloque pluridisciplinaire Construction des connaissances et langage dans les disciplines d'enseignement, Bordeaux. Repéré à : http://airdf.ouvaton.org/archives/bordeaux-2003/pdf/brossard.pdf

Brunel, M. et Dufays, J.-L. (2015). Modes de lecture, espace collectif et âge des élèves. *Repères*, *51*, 17-34. doi : 10.4000/reperes.873

Bucheton, D. (1999). Les postures de lecture des élèves au collège. Dans P. Demougin et J.-F. Massol (dir.), *Lecture privée et lecture scolaire. La question de la littérature à l'école* (p. 137-150). France : CRDP.

Bucheton, D. (2002). Lire, comprendre, interpréter, sans expliquer. *Tréma*, *19*, 67-76. doi : 10.4000/trema.1586

Cain, K. et Oakhill, J. (2004). Reading comprehension difficulties. Dans A. Nunes et P. Bryant (dir.), *Handbook of children's literacy* (p. 313-338). Royaume-Uni : Springer.

Cain, K. et Oakhill, J. (2006). Profiles of children with specific reading comprehension difficulties. *British Journal of Educational Psychology*, *76*(4), 683-696. doi: 10.1348/000709905X67610

Cain, K. et Oakhill, J. (2011). Matthew effects in young readers: reading comprehension and reading experience aid vocabulary development. *Journal of Learning Disabilities*, *44*(5), 431-443.

Cain, K. et Oakhill, J. (2012). Reading comprehension development from seven to fourteen years: implication for assessment. Dans J.-P. Sabatini, E. Albro et T. O'Reilly (dir.), *Measuring up: advances in how we assess reading ability* (p. 59-76). États-Unis : Rowman & Littlefield.

Cain, K., Oakhill, J. et Lemmon, K. (2004). Individual differences in the inference of word meanings from context: the influence of reading comprehension, vocabulary knowledge and memory capacity. *Journal of Educational Psychology*, *96*(4), 671-681. doi : 10.1037/0022-0663.96.4.671

Chalak, H. (2013). Magmatisme et conditions de construction de textes de savoirs problématisés au collège. *Recherches en Éducation, HS n°5*, 100-112.

Chalak, H. (2014). Difficultés de construction de savoirs et de textes problématisés en sciences de la Terre et pratiques enseignantes : étude d'une séquence ordinaire portant sur le magmatisme. *Éducation et didactique*, *8*(3), 55-80. doi : 10.4000/educationdidactique.2063

Chalak, H. (2016). Outils d'aide à la problématisation : l'utilisation des caricatures autour du magmatisme des zones de subduction en terminale S. *RDST*, *14*, 63-94. doi : 10.4000/rdst.1423

Charbonnier, S. (2017). Entretien avec Michel Fabre. *Recherches en didactiques*, *24*(2), 105-118. doi : 10.3917/rdid.024.0105.

Chartier, A.-M. (2015). La logique des compétences dans l'histoire de la lecture scolaire. *Le français aujourd'hui*, 191(4), 97-112. doi : 10.3917/lfa.191.0097

Citton, Y. (2007). Puissance des communautés interprétative. Dans S. Fish (dir.), *Quand lire, c'est faire. L'autorité des communautés interprétatives* (p. 5-27). France : Les Prairies ordinaires.

Citton, Y. (2007/2017). *Lire interpréter actualiser. Pourquoi les études littéraires ?* France : Éditions Amsterdam.

Citton, Y. (2010). *L'avenir des humanités. Économie de la connaissance ou cultures de l'interprétation ?* France : Éditions La Découverte.

Citton, Y. (2012, 4 novembre). *Détourner l'actualisation*. https://www.fabula.org/atelier.php?Limites_des_lectures_actualisantes

Citton, Y. (2015). Herméneutique et (re)médiation, vers des études de media comparés ? *Critique*, *817-818*, 569-581. doi : 10.3917/criti.817.0569

Clément, P. (2018). Les programmes de français et l'enseignement de la littérature : ruptures et continuités depuis 1995. *Le français aujourd'hui*, 202(3), 65-80. doi : 10.3917/lfa.202.0065

Colmant, M. et Le Cam, M. (2012). *PIRLS 2011 – Étude internationale sur la lecture des élèves au CM1 en compréhension de l'écrit. Évolution des performances à dix ans* (note d'information n°12.21). Ministère de l'éducation nationale. Repéré à : https://www.lireetfairelire.org/sites/default/files/depp-ni-2012-21-pirls-2011-etude-internationale-lecture-eleves-cm1_236680.pdf

Colmant, M. et Le Cam, M. (2017). *PIRLS 2016 : évaluation internationale des élèves de CM1 en compréhension de l'écrit. Évolution des performances sur quinze ans* (note d'information n°17.24). Ministère de l'éducation nationale. Repéré à : https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/imported_files/document/depp-ni-2017-24-pirls-cm1-ecrit_860737.pdf

Compagnon, A. (1998). *Le démon de la théorie. Littérature et sens commun*. France : Éditions du Seuil.

Compagnon, A. (2007). Cours d'Antoine Compagnon. Qu'est-ce qu'un auteur ? *Atelier de théorie littéraire.* Repéré sur le site *Fabula* à : https://www.fabula.org/atelier.php?Qu%27est_ce_qu%27un_auteur%3F

Coulange, L., Jaubert, M. et Lhoste, Y. (2018). Les gestes professionnels langagiers didactiques dans différentes disciplines : fondements théoriques et méthodologiques - études de cas en mathématiques et en français. *eJRIEPS*, *1*, 64-86. doi : 10.4000/ejrieps.316

Creissen, S. et Blanc, N. (2015). Quelle représentation des différentes facettes de la dimension émotionnelle d'une histoire entre l'âge de 6 et 10 ans ? *Apports d'une étude multimédia. Psychologie Française*, *62*(3), 263-277. doi : 10.1016/j.psfr.2015.07.006

Crocé-Spinelli, H. (2008). *Quand l'approche par compétences à l'école élémentaire peut être favorable au développement des processus interprétatifs des élèves : le cas du débat littéraire*. Institut Français de l'Éducation. Repéré à : http://litterature.ens-lyon.fr/litterature/discussions/enseignement-de-la-litterature-l2019approche-par-competences-a-t-elle-un-sens/helene-croce-spinelli-quand-lapproche-par-competences-a-lecole-elementaire-peut-etre/view

Daunay, B. (2004). L'infini processus de disqualification du lecteur ou contre une didactique bathmologique. Dans A. Rouxel et G. Langlade (dir.), *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature* (p. 233-243). France : Presses Universitaires de Rennes.

Daunay, B. (2006). Lecture littéraire et disqualification scolaire. *Lidil*, *33*, 19-36. doi : 10.4000/lidil.51

Daunay, B. (2007). État des recherches en didactique du français. *Revue française de pédagogie*, *159*, 139-189. doi : 10.4000/rfp.1175

Daunay, B. (2015). Contenus et disciplines: une problématique didactique. Dans B. Daunay, C. Fluckiger et R. Hassan (dir.), *Les contenus d'enseignement et d'apprentissage. Approches didactiques* (p. 19-41). France : Presses Universitaires de Bordeaux.

Daunay, B. et Dufays, J.-L. (2016). La lecture littéraire en débat, pour en finir ? Dans C. Ronveaux (dir.), *Enseigner les littératures dans le souci de la langue* (p. 211-235). Belgique : P.I.E Peter Lang.

Daunay, B. et Reuter, Y. (2011). De quelques obstacles rencontrés par les recherches en didactique du français. *Pratiques*, *149-150*, 9-24. doi : 10.4000/pratiques.1680

Daunay, B., Reuter, Y. et Schneuwly, B. (2011). L'interrogation des concepts et des méthodes en didactique du français. Dans B. Daunay, Y. Reuter et B. Schneuwly (dir.), *Les concepts et les méthodes en didactique du français* (p. 13-31). Belgique : Presses Universitaires de Namur.

David., J. (2015). Fatiguer l'herméneutique. *Transitions*. Repéré à : http://www.mouvement-transitions.fr/index.php/intensites/le-contresens/909-n-15-j-david-fatiguer-l-hermeneutique-pour-jean-kaempfer

David., J. (2017). Enseigner la littérature : une approche par les justifications (XIX^{e}-XXI^{e} siècles). *Transpositio n°1*. Repéré à : https://www.transpositio.org/articles/view/enseigner-la-litterature-une-approche-par-les-justifications-xixe-xxie-siecles

De Beaudrap, A.-R. (2004). *Images de la littérature et de son enseignement. Étude réalisée à l'IUFM des Pays de la Loire auprès des PLC de lettres*. France : CRDP des Pays de la Loire.

Delarue-Breton, C. (2016). *Inégalité d'accès au savoir, ou inégalité d'accès au questionnement ? De l'étude du dialogisme du discours scolaire à l'étude de l'activité dialogique des élèves et des étudiants* [Dossier présenté en vue de l'obtention du diplôme d'Habilitation à Diriger des Recherches. Volume II. Note de synthèse. Université Paris 8 Vincennes Saint-Denis]. Repéré à : https://halshs.archives-ouvertes.fr/tel-01500276/document

Delarue-Breton, C. et Bautier, É. (2013). *Restitution de récit et nouvelle littératie scolaire. Étude comparée de productions orales d'élèves issus d'établissements scolaires de milieux contrastés*. 9th IAIMTE International Conference (International Association for the Improvement of Mother Tongue Education), Créteil. Repéré à : https://pdfs.semanticscholar.org/8cef/44c903e44f8177e61e7eb5e42e1f8f480eca.pdf

Deleuze, G. (1969). *Logique du sens*. France : Les Éditions de Minuit.

Denizot, N., Dufays, J.-L. et Louichon, B. (2019). *Approches didactiques de la littérature*. Belgique : Presses Universitaires de Namur.

Dias-Chiaruttini, A. (2007). Du débat interprétatif à l'école ? *Recherches, 46*, 151-168.

Dias-Chiaruttini, A. (2015). *Le débat interprétatif dans l'enseignement du français*. Suisse : Peter Lang.

Dispy, M. (2011). De la compréhension de l'implicite dans le récit fictionnel. Propositions pour résoudre le problème tel qu'il se pose actuellement en Communauté française de Belgique dans l'enseignement fondamental. Dans R. Goigoux et M.-C. Pollet (dir.), *Didactiques de la lecture, de la maternelle à l'université* (p. 117-139). Belgique : Presses Universitaires de Namur.

Douaire, J. et Hubert, C. (2004). Éléments de synthèse. Dans J. Douaire (dir.), *Argumentation et disciplines scolaires* (p. 301-317). France : INRP.

Doussot, S. (2014). Continuité recherche, formation, enseignement en didactique de l'histoire. Problématisation historique et problématisation didactique. *Revue française de pédagogie*, *187*, 55-70. doi : 10.4000/rfp.4470

Doussot, S. (2017a). Modélisation des problématisations historiques en classe et chez les historiens. *Recherches en Éducation*, *29*, 22-37.

Doussot, S. (2017b). Recherches historiques, recherches didactiques et formation à l'enseignement de l'histoire. Vingtième Siècle. *Revue d'histoire*, *133*(1), 129-143. doi : 10.3917/ving.133.0129

Doussot, S. (2018). Quelques conditions à l'institution d'une communauté d'amélioration. *Éducation et didactique*, *12*(3), 145-150.

Doussot, S. et Fink, N. (2019). Faire problématiser des élèves de CE2 en histoire à partir de témoignages. *Recherches en didactiques*, *29*(1), 92-103. doi : 10.3917/rdid.027.0089

Doussot, S. et Vézier, A. (2014). Des savoirs comme pratiques de problématisation : une approche socio-cognitive en didactique de l'histoire. *Éducation et didactique*, *8*(3), 111-139. doi : 10.4000/educationdidactique.2097

Dufays, J.-L. (1994/2010). *Stéréotype et lecture. Essai sur la réception littéraire*. Belgique : P.I.E Peter Lang.

Dufays, J.-L. (2001/2018). Didactique du français et réflexion épistémologique : où en sommes-nous, que voulons-nous ? *Cahiers Forell - Archives (1993-2001), n°15*. Repéré à : http://09.edel.univ-poitiers.fr/lescahiersforell/index.php?id=668

Dufays, J.-L. (2005). Lecture littéraire *vs* lecture ordinaire : une dichotomie à interroger. Dans V. Jouve (dir.), *L'expérience de lecture* (p. 309-322). France : Éditions L'improviste.

Dufays, J.-L. (2006). La lecture littéraire, des « pratiques du terrain » aux modèles théoriques. *Lidil*, *33*, 79-101. doi : 10.4000/lidil.60

Dufays, J.-L. (2011). Quel enseignement de la lecture et de la littérature à l'heure des « compétences » ? *Pratiques*, *149-150*, 227-248. doi : 10.4000/pratiques.1747

Dufays, J.-L. (2013). Sujet lecteur et lecture littéraire : quelles modélisations pour quels enjeux ? *Recherches & Travaux*, *83*, 77-88.

Dufays, J.-L. (2014). De la tension narrative au dévoilement progressif : un dispositif didactique pour (ré)concilier les lectures du premier et du second degrés. *Études de lettres*, *1*, 133-150. doi : https://doi.org/10.4000/edl.615

Dufays, J.-L. (2016). La lecture littéraire, histoire et avatars d'un modèle didactique. *Tréma*, *45*, 9-16. doi : 10.4000/trema.3486

Dufays, J.-L. (2017a). Analyser les pratiques d'enseignement-apprentissage de la lecture des textes littéraires : quelle modélisation pour quels enjeux ? *Recherches en Éducation*, *29*, 11-21.

Dufays, J.-L. (2017b). Apprendre la littérature, pour quoi faire ? Du débat des experts aux discours des élèves. *Transpositio n°1*. Repéré à : http://transpositio.org/articles/view/apprendre-la-litterature-pour-quoi-faire-du-debat-des-experts-aux-discours-des-eleves

Dufays, J.-L. (2019). Comment évalue-t-on les textes littéraires ? Une typologie des valeurs et des modes d'évaluation ou d'appréciation. *Recherches &Travaux, 94*. doi : 10.4000/recherchestravaux.1605

Duke, N.-K., Pearson, D., Strachan, S. et Billman, A. (2011). Essential elements of fostering and teaching reading comprehension. Dans S.-J. Samuels et A.-E. Farstrup (dir.), *What research has to say about reading instruction* (p. 51-93). États-Unis : International Reading Association.

Duke, N.-K. et Martin, N.-M. (2015). Best practices for comprehension instruction in the elementary classroom. Dans S.-R. Parris et K. Headley (dir.). *Comprehension instruction: Research-based best practices* (p.211-223). États-Unis : The Guilford Press.

Eco, U. (1985). *Lector in fabula. Le rôle du lecteur ou la Coopération interprétative dans les textes narratifs*. France : Grasset.

Eco, U. (1985). *Apostille au « Nom de la rose »*. France : Grasset.

Eco, U. (1992). *Les limites de l'interprétation.* France : Grasset.

Eco, U. (2010). *De l'arbre au labyrinthe. Études historiques sur le signe et l'interprétation*. France : Grasset.

Escola, M. (2003). *Lupus in fabula. Six façons d'affabuler La Fontaine*. France : Presses Universitaires de Vincennes.

Escola, M. (2008). L'autorité de l'interprète. Les fables théoriques de Stanley Fish. *Acta fabula, 9*(1). Repéré à : https://www.fabula.org/revue/document3780.php

Escola, M. (2018). Existe-t-il des œuvres que l'on puisse dire achevées ? *Atelier de théorie littéraire*. Repéré sur le site *Fabula* à : https://www.fabula.org/atelier.php?Existe%2Dt%2Dil_des_%26%23%31%35%36%3Buvres_que_l%27on_puisse_dire_achev%26eacute%3Bes%3F

Fabre, M. (1989). *L'enfant et les fables*. France : Presses Universitaires de France.

Fabre, M. (1996). *Projets narratifs. Tome III, repères théoriques pour une pédagogie de la compréhension du récit*. France : CRDP de Basse-Normandie.

Fabre, M. (1999). *Situations-problèmes et savoir scolaire*. France : Presses Universitaires de France.

Fabre, M. (2002) Existe-t-il des savoirs pédagogiques ? Dans J.-H. Houssaye, M. Soëtard, D. Hameline et M. Fabre (dir.), *Manifeste pour les pédagogues* (p. 99-124). France : ESF éditeur.

Fabre, M. (2005). Deux sources de l'épistémologie des problèmes : Dewey et Bachelard. *Les Sciences de l'Éducation – Pour l'Ère nouvelle, 38*(3), 53-64. doi : 10.3917/lsdle.383.0053

Fabre, M. (2006a). Analyse des pratiques et problématisation. Quelques remarques épistémologiques. *Recherche et formation*, 51, 133-145. doi : 10.4000/rechercheformation.511

Fabre, M. (2006b). Qu'est-ce que problématiser ? L'apport de John Dewey. Dans M. Fabre et E. Vellas (dir.), *Situations de formation et problématisation* (p. 17-30). Belgique : Éditions De Boeck Université.

Fabre, M. (2007). Des savoirs scolaires sans problèmes et sans enjeux. La faute à qui ? *Revue française de pédagogie*, *161*, 19-78. doi : 10.4000/rfp.823

Fabre, M. (2009). *Philosophie et pédagogie du problème*. France : Librairie Philosophique J. Vrin.

Fabre, M. (2011). Est-il possible d'éduquer dans un monde problématique ? *Revue internationale de philosophie*, *257*(3), 97-118.

Fabre, M. (2013). Rupture épistémologique et travail sur les représentations. *Recherches en Éducation*, *17*, 62-72.

Fabre, M. (2015). *Éducation et humanisme. Lecture de John Dewey*. France : J. Vrin.

Fabre, M. (2016a). *Le sens du problème. Problématiser à l'école ?* Belgique : De Boeck Éducation.

Fabre, M. (2016b). L'enquête et l'expression. Rhétorique et Poétique de la problématisation chez John Dewey. *Trema*, *45*, 96-106. doi : https://doi.org/10.4000/trema.3518

Fabre, M. (2017). *Qu'est-ce que problématiser ?* France : J. Vrin.

Fabre, M. (2019). *Éducation et (post) vérité. L'épreuve des faits*. France : Hermann Éditeurs.

Fabre, M. et Musquer, A. (2009a). Comment aider l'élève à problématiser ? Les inducteurs de problématisation. *Les Sciences de l'Éducation – Pour l'Ère nouvelle*, *42*(3), 111-129.

Fabre, M. et Musquer, A. (2009b). Vers un répertoire d'inducteurs de problématisation. Analyse d'une banque de situations-problèmes. *Spiral-E., supplément électronique au n°43*, 45-68. doi :10.3406/spira.2009.1705

Fabre, M. et Orange, C. (1997). Construction des problèmes et franchissements d'obstacles. *Aster*, *24*, 37-57. doi : 10.4267/2042/8668

Fillon, P., Orange, C., Peterfalvi, B., Rebière, M. et Schneeberger, P. (2004). Argumentation et construction de connaissances en sciences. Dans J. Douaire (dir.), *Argumentation et disciplines scolaires* (p. 203-247). France : INRP.

Fish, S. (2007). *Quand lire, c'est faire. L'autorité des communautés interprétatives*. France : Les Prairies ordinaires.

Florey, S. et Cordonier, N. (2019). Dix-sept années de recherches en didactique de la littérature (2001-2016). Typologie, histoire et perspectives. Dans N. Denizot, J.-L. Dufays et B. Louichon (dir.), *Approches didactiques de la littérature* (p. 17-32). Belgique : Presses Universitaires de Namur.

Forment, L. (2019). Repenser le temps des œuvres, ou l'hypothèse d'un régime littéraire de transhistoricité. *Fabula-LHT*, *23*. Repéré à : https://www.fabu-la.org/lht/23/introduction.html

Gadamer, H.-G. (1976/1996). *Vérité et méthode*. France : Seuil.

Gaonac'h, D. et Fayol, M. (2003). *Aider les élèves à comprendre : du texte au multimédia*. France : Hachette Livres.

Gineste, M.-D. et Le Ny, J.-F. (2002). *Psychologie cognitive du langage : de la reconnaissance à la compréhension*. France : Dunod.

Goigoux, R. (2001/2018). Recherche en didactique du français : contribution aux débats d'orientation. *Cahiers Forell - Archives (1993-2001) n°15*. Repéré à : http://09.edel.univ-poitiers.fr/lescahiersforell/index.php?id=600

Goigoux, R. (1998). Apprendre à lire : de la pratique à la théorie. *Repères, 18*(1), 147-162. doi : https://doi.org/10.3406/reper.1998.2278

Goigoux, R. (2015). *Lire et écrire au CP. Étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des apprentissages*. Lyon, France : Institut Français de l'Éducation. Repéré sur le site de l'Institut Français de l'Éducation à : http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire/rapport/rapport-lire-et-ecrire/view

Goigoux, R. et Cèbe, S. (2007). Concevoir un instrument didactique pour améliorer l'enseignement de la compréhension de textes. *Repères, 35*(1), 185-208. doi : https://doi.org/10.3406/reper.2007.2756

Goigoux, R. et Cèbe, S. (2011). Comprendre et mémoriser les récits à l'école : se souvenir de ce que les textes ne disent pas. Dans G. Toupiol (dir.), *Mémoire, langages et apprentissage* (p. 33-52). France : Retz.

Goigoux, R. et Cèbe, S. (2013). Enseigner la compréhension à l'école élémentaire : des résultats de recherches à la conception d'un outil didactique. *Recherches, 58*(1), 29-45.

Goigoux, R., Jarlégan, A. et Piquée, C. (2015). Évaluer l'influence des pratiques d'enseignement du lire-écrire sur les apprentissages des élèves : enjeux et choix méthodologiques. *Recherches en didactiques, 19*(1), 9-37.

Goldman, S.-R, McCarthy, K.-S. et Burkett, C. (2015). Interpretive inferences in literature. Dans E.-J. O'Brien, A.-E. Cook et R.-F. Lorch (dir.). *Inferences during reading* (p. 362-385). Royaume-Uni : Cambridge University Press.

Graesser, A. C. (2007). An introduction to strategic reading comprehension. Dans D.-S. McNamara (dir.), *Reading comprehension strategies: Theories, interventions, and techno-logies* (p. 3-26). États-Unis : Lawrence Erlbaum Associates.

Graesser, A.-C., Li, H. et Feng, S. (2015). Constructing inferences in naturalistic reading contexts. Dans E.-J. O'Brien, A.-E. Cook et R.-F. Lorch (dir.), *Inferences during reading* (p. 290-320). Royaume-Uni : Cambridge University Press.

Graesser, A.-C., Millis, K.-K. et Zwaan, R.A. (1997). Discourse comprehension. *Annual Review of Psychology, 48*(1), 163-189. doi : 10.1146/annurev.psych.48.1.163

Graesser, A.-C., Singer, M. et Trabasso, T. (1994). *Constructing inferences during narrative text comprehension. Psychological Review, 101*(3), 371-395. doi : 10.1037/0033-295X.101.3.371

Grancher, C., Schneeberger, P. et Lhoste, Y. (2015). Vers la caractérisation de processus d'acculturation scientifique à l'école primaire. Analyse de situations en classe de CP portant sur la construction d'une conception scientifique du vivant. *Spiral-E., supplément électronique au n°55*, 139-164. doi : https://doi.org/10.3406/spira.2015.1741

Grondin, J. (2006/2017). *L'herméneutique*. France : Presses Universitaires de France.

Grondin, J. (2007). L'art comme présentation chez Hans-Georg Gadamer. Portée et limites d'un concept. *Études Germaniques*, *246*(2), 337-349. doi : 10.3917/eger.246.0337

Grondin, J. (2013/2016). *Paul Ricoeur*. France : Presses Universitaires de France.

Halté, J.-F. (1998). L'espace didactique et la transposition. *Pratiques*, *97*(1), 171-192. doi : 10.3406/prati.1998.2485

Halté, J.-F. (2001/2018). Des modèles de la didactique aux problèmes de la DFLM. *Cahiers Forell - Archives (1993-2001) n°15*. Repéré à : https://cahiersforell.edel.univ-poitiers.fr/index.php?id=552

Harlé, I. (2012). La construction des contenus d'enseignement : quelle complémentarité des approches sociologique, didactique et historique ? *Recherches en didactiques*, *13*(1), 11-23.

Harlé, I. (2019). Interroger les contenus d'enseignement pour « fabriquer de l'enseignable » : De l'usage du concept de « configuration disciplinaire » en formation. *Le français aujourd'hui*, *204*(1), 139-148. doi : 10.3917/lfa.204.0139

Huchet, C. (2011). *L'enseignement-apprentissage de la compréhension-interprétation des textes narratifs* [mémoire de master 2 recherche inédit]. Université de Nantes.

Huchet, C. (2016). De la quête d'identité à la construction d'une véritable professionnalité émergente. *Recherches en Éducation*, *HS n°9*, 123-139.

Iser, W. (1976). *L'acte de lecture. Théorie de l'effet esthétique*. Belgique : Mardaga.

Iser, W. (2012). *L'Appel du texte. L'indétermination comme condition d'effet esthétique de la prose littéraire*. France : Éditions Allia.

Jaubert, M. (2017). Un point de vue comparatiste sur la modélisation des savoirs dans les analyses didactiques des situations d'enseignement apprentissage. *Recherches en Éducation*, *29*, 88-100.

Jaubert, M. et Rebière, M. (2001). Pratiques de reformulation et construction de savoirs. *Aster*, *33*, 82-110. doi : 10.4267/2042/8777

Jaubert, M. et Rebière, M. (2009). Évolution des relations entre langage et sciences : de l'instrumentalisation à la collaboration. Dans P. Schneeberger et A. Vérin (dir.), *Développer des pratiques d'oral et d'écrit en sciences. Quels enjeux pour les apprentissages à l'école ?* (p. 49-61). France : INRP.

Jaubert, M. et Rebière, M. (2011). Positions énonciatives pour apprendre dans les différentes disciplines scolaires : une question pour la didactique du français ? *Pratiques*, *149-150*, 112-128. doi : 10.4000/pratiques.1718

Jaubert, M. et Rebière, M. (2012). Communautés discursives disciplinaires scolaires et construction de savoir : l'hypothèse énonciative. *Forumlecture.ch*, *3*, 1-18. Repéré à : https://www.forumlecture.ch/myUploadData/files/2012_3_Jaubert_Rebiere_Bernier.pdf

Jaubert, M. et Rebière, M. (2017). Pour continuer le dialogue. Dans A. Dias Chiaruttini et C. Cohen-Azria (dir.), *Théories – didactique de la lecture et de l'écriture. Fondements d'un champ de recherche en cheminant avec Yves Reuter* (p. 193-205). France : Presses Universitaires du Septentrion.

Jaubert, M. et Rebière, M. (2019). Le scénario langagier didactique, un outil dans le processus de construction des savoirs ? Un exemple : l'enseignement et l'apprentissage de la lecture. *Raisons éducatives*, *23*(1), 153-176. doi : 10.3917/raised.023.0153

Jaubert, M., Rebière, M. et Bernié, J.-P. (2004). Significations et développement : quelles « communautés » ? Dans C. Moro et R. Rickenmann, *Situation éducative et significations* (p. 85-104). Belgique : De Boeck Supérieur. doi : 10.3917/dbu.moro.2004.01

Jaubert, M., Rebière, M. et Schneeberger, P. (2009). Construire un point de vue, faire évoluer la position énonciative : la germination au cycle 2. Dans P. Schneeberger et A. Vérin (dir.), *Développer des pratiques d'oral et d'écrit en sciences. Quels enjeux pour les apprentissages à l'école ?* (p. 121-146). France : INRP.

Jauss, H.-R. (1978). *Pour une esthétique de la réception*. France : Gallimard.

Jauss, H.-R. (1988/2017). *Pour une herméneutique littéraire*. France : Gallimard.

Karlsson, J., van den Broek, P., Helder, A., Hickendorff, M., Koornneef, A.-W. et van Leijenhorst, L. (2018). Profiles of young readers: Evidence from thinking aloud while reading narrative and expository texts. *Learning and Individual Differences*, *67*, 105-116. doi : 10.1016/j.lindif.2018.08.001

Kendeou, P. (2015). A general inference skill. Dans E.-J. O'Brien, A.-E. Cook et R.-F. Lorch (dir.). *Inferences during reading* (p. 160-181). Royaume-Uni : Cambridge University Press.

Kendeou, P., Savage, R. et van den Broek, P. (2009). Revisiting the simple view of reading. British *Journal of Educational Psychology*, *79*(2), 353-370. doi : 10.1348/978185408X369020

Kendeou, P., van den Broek, P., White, M.-J. et Lynch, J.-S. (2007). Comprehension in Preschool and Early Elementary Children: Skill Development and Strategy Interventions. Dans D.-S. McNamara (dir.), *Reading comprehension strategies: Theories, interventions, and technologies* (p. 27-47). États-Unis : Lawrence Erlbaum Associates.

Kendeou, P., van den Broek, P., White, M.-J. et Lynch, J.-S. (2009). Predicting reading comprehension in early elementary school: The independent contributions of oral language and decoding skills. *Journal of Educational Psychology*, *101*(4), 765-778. doi : 10.1037/a0015956

King, A. (2007). Beyond literal comprehension: A strategy to promote deep understanding of text. Dans D.-S. McNamara (dir.), *Reading comprehension strategies: Theories, interventions, and technologies* (p. 267-290). États-Unis : Lawrence Erlbaum Associates.

Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: a construction-integration model. *Psychological Review*, *95*(2), 163-192.

Kintsch, W. (1998). *Comprehension: a paradigm for cognition*. États-Unis : Cambridge University Press.

Kintsch, W. et Rawson, K.-A. (2005). Comprehension. Dans M. Snowling et C. Hulme (dir.), *The science of reading: a handbook* (p. 211-226). Royaume-Uni : Blackwell Publishing Ltd.

Kintsch, W. et van Dijk, T.-A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, *85*(5), 363-394.

Kintsch, W. et van Dijk, T.-A. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York, États-Unis : Academic Press.

Kraal A., Koornneef A.-W., Saab N. et van den Broek, P. (2017). Processing of expository and narrative texts by low- and high-comprehending children. *Reading and Writing*, *31*(9), 1-24. doi : 10.1007/s11145-017-9789-2

Kucan, L., Hapgood, S. et Palincsar, A. (2011). Teachers specialized knowledge for supporting student comprehension in text-based discussions. *The Elementary School Journal*, *112*(1), 61-82. doi : 10.1086/660689

Lahanier-Reuter, D. et Reuter, Y. (2013). Catégories de contenus et modes d'organisation : comparaison entre français et mathématiques à la fin de l'école primaire. Dans B. Daunay, Y. Reuter et A. Thépaut (dir.), *Les contenus disciplinaires. Approches comparatistes* (p. 137-154). France : Presses Universitaires du Septentrion.

Langlade, G. (2004). Le sujet lecteur auteur de la singularité de l'œuvre. Dans A. Rouxel et G. Langlade (dir.), *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature* (p. 81-91). France : Presses Universitaires de Rennes.

Langlade, G. (2007). La lecture subjective. *Québec français*, *145*, 71-73. Repéré à : https://id.erudit.org/iderudit/47315ac

Langlade, G. (2014). La lecture subjective est-elle soluble dans l'enseignement de la littérature ? *Études de lettres*, *1*, 47-64. doi : https://doi.org/10.4000/edl.608

Lavocat, F. (2015). L'interprétation : engagements, pratiques, idéologies. *Fabula-LHT, 14*. Repéré à : https://www.fabula.org/lht/14/presentation.html

Lavocat, F. (2016). *Fait et fiction. Pour une frontière*. France : Éditions du Seuil.

Larrivé, V. (2017). Le *journal de personnage*, un dispositif d'écriture pour développer les aptitudes lectorales. Dans J.-F. Massol et N. Rannou (dir.), *Le sujet lecteur-scripteur de l'école à l'université. Variété des dispositifs, diversité des élèves* (p. 133-152). France : UGA Éditions.

Le Bas, A., Lebouvier, B. et Ouitre, F. (2013). L'évaluation et le développement de compétences didactiques dans la formation des enseignants. *Travail et apprentissage*, *11*, 65-86.

Lebouvier, B. (2015). Expérience et problématisation en EPS, une étude en course de relais. *Carrefours de l'éducation*, *40*(2), 31-49. doi : 10.3917/cdle.040.0031

Lebouvier, B., Ouitre, F. et Briaud, P. (2016). Aider les enseignants débutants à problématiser la conception de situations d'enseignement-apprentissage. *Recherches en Éducation, HS n°9*, 85-99.

Leclaire-Halté, A. (2006). Lecture formelle ou participative ? Première réception d'*Histoire à quatre voix* par des élèves de cycle 3. *Lidil*, *33*, 117-134. doi : 10.4000/lidil.66

Lhoste, Y. (2005). Argumentation sur les possibles et construction du problème dans le débat scientifique en classe de 3ème (14-15 ans) sur le thème de la nutrition. *Aster*, 40, 153-176.

Ligozat, F. et Orange, C. (2017). La modélisation des savoirs dans les analyses didactiques des situations d'enseignement et apprentissage. *Recherches en Éducation*, *29*, 2-10.

Lima, L., Sylvestre, E. et Bianco, M. (2006). Lectures partagées et acquisition de stratégies au cycle 3. Dans P. Dessus et E. Gentaz (dir.), *Apprentissage et enseignement : sciences cognitives et enseignement* (p. 25-42). France : Dunod.

Louichon, B. (2010). *La langue de l'actualisation patrimoniale*. 11e Rencontres des chercheurs en didactique des littératures, Genève. Repéré à : http://www.unige.ch/litteratures2010/contributions_files/Louichon2010.pdf

Louichon, B. (2011). La lecture littéraire est-elle un concept didactique ? Dans Daunay, B., Reuter, Y. et Schneuwly, B. (dir.), *Les concepts et les méthodes en didactique du français* (p. 195-216). Belgique : Presses Universitaires de Namur.

Louichon, B. (2017). La question des modèles dans les recherches sur le sujet lecteur. Dans J.-F. Massol (dir.), *Le sujet lecteur-scripteur de l'école à l'université. Variété des dispositifs, diversité des élèves* (p. 47-57). France : UGA Éditions.

Louichon, B. et Perrin-Doucey, A. (2017). La littérature et le débat empathique et raisonnable. Dans M. Lebrun (dir.), *Et si l'école apprenait à penser…* (p. 173-188). Suisse : Hep Béjune.

Louichon, B. et Rouxel, A. (2010). *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure*. France : Presses Universitaires de Rennes.

Lynch, J.-S. et van den Broek, P. (2007). Understanding the glue of narrative structure: Children's on- and off-line inferences about characters' goals. *Cognitive Development*, *22*(3), 323-340. doi : 10.1016/j.cogdev.2007.02.002

Macé, M. (2011). *Façons de lire, manières d'être*. France : Gallimard.

Macé, M. (2015). Questions de lecture, entre expérience et appropriations. *Fabula-LHT, 14*. Repéré à : https://www.fabula.org/lht/14/mace.html

McNamara, D.-S. (2007). *Reading comprehension strategies: Theories, interventions, and technologies.* États-Unis : Lawrence Erlbaum Associates.

McNamara, D.-S., Graesser, A.-C. et Louwerse, M.-M. (2012). Sources of text difficulty: Across the ages and genres. Dans J.-P. Sabatini, E. Albro et O'Reilly (dir.), *Measuring up: Advances in how we assess reading ability* (p. 89-116). Royaume-Uni : Rowman & Littlefield Education.

McNamara, D.-S., Jacovina, M.-E. et Allen, L. K. (2015). Higher order thinking in comprehension. Dans P. Afflerbach (dir.), *Handbook of individual differences in reading: Text and context* (p. 164-176). États-Unis : Taylor & Francis, Routledge. Repéré à : https://laurakallenblog.files.wordpress.com/2016/09/mjv_higher-order-thinking_in-press.pdf

McNamara, D.-S. et Kendeou, P. (2011). Translating advances in reading comprehension research to educational practice. *International Electronic Journal of Elementary Education*, *4*(1), 33-46.

McNamara, D.-S., Kintsch, E., Songer, N.-B. et Kintsch, W. (1996). Are good texts always better? Interactions of text coherence, background knowledge, and levels of understanding in learning from text. *Cognition and Instruction*, *14*(1), 1-43. doi : 10.1207/s1532690xci1401_1.

McNamara, D.-S. et Magliano, J.-P. (2009). Self-explanation and metacognition: The dynamics of reading. Dans J.-D. Hacker, J. Dunlosky et A.-C. Graesser (dir.), *Handbook of metacognition in education* (p. 60-81). États-Unis : Lawrence Erlbaum Associates.

McNamara, D.-S., O'Reilly, T., Rowe, M., Boonthum, C. et Levinstein, I. (2007). iSTART: A web-based tutor that teaches self-explanation and metacognitive reading strategies. Dans D.-S. McNamara (dir.), *Reading comprehension strategies: Theories, interventions, and technologies* (p. 397-421). États-Unis : Lawrence Erlbaum Associates.

McNamara, D.-S., Ozuru, Y., Best, R. et O'Reilly, T. (2007). The 4-Pronged Comprehension Strategy Framework. Dans D.-S. McNamara (dir.), *Reading comprehension strategies: Theories, interventions, and technologies* (p. 465-497). États-Unis : Lawrence Erlbaum Associates.

Magliano, J.-P., Trabasso, T. et Graesser, A.-C. (1999). Strategic processing during comprehension. *Journal of Educational Psychology*, *91*(4), 615-629. doi : 10.1037/0022-0663.91.4.615

Magliano, J.-P., Zwaan, R.-A. et Graesser, A.-C (1999). The role of situational continuity in narrative understanding. Dans H. van Oostendorp et S.-R. Goldman (dir.), *The construction of mental representations during reading* (p. 196-219). États-Unis : Lawrence Erlbaum Associates.

Massol, J.-F. (2017). Introduction. Dans J.-F. Massol et N. Rannou (dir.), *Le sujet lecteur-scripteur de l'école à l'université : variété des dispositifs, diversité des élèves* (p. 9-28). France : UGA Éditions.

Merlin-Kajman, H. (2019). (Trans-)historicité, transhistoricité et transitionnalité (de la littérature). *Fabula-LHT*, *23*. Repéré à : https://www.fabula.org/lht/23/merlinkajman.html

Meyer, M. (1979). *Découverte et justification en science. Kantisme, néo-positivisme et problématologie*. France : Éditions Klincksieck.

Meyer, M. (2000). *Questionnement et historicité*. France : Presses Universitaires de France.

Meyer, M. (2001). *Langage et Littérature. Essai sur le sens*. France : Presses Universitaires de France.

Meyer, M. (2005). *Qu'est-ce que l'argumentation ?* France : J. Vrin.

Meyer, M. (2008a). *De la problématologie. Philosophie, science et langage*. France : Presses Universitaires de France.

Meyer, M. (2008b). *Principia Rhetorica. Une théorie générale de l'argumentation*. France : Éditions Fayard.

Murphy, P.-K, Wilkinson, I.-A., Soter, A.-O., Hennessey, M.-N. et Alexander, J-F. (2009). Examining the effects of classroom discussion on students' comprehension of text: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology, 101*(3), 740-764. doi : 10.1037/a0015576

Niewiadomski, C. (2017). De l'incidence du parcours biographique sur la création d'espaces de recherche collaboratifs. Entretien avec Yves Reuter. Dans A. Dias-Chiaruttini et C. Cohen-Azria (dir.), *Théories-didactiques de la lecture et de l'écriture. Fondements d'un champ de recherche en cheminant avec Yves Reuter* (p. 19-33). France : Presses Universitaires du Septentrion.

Oakhill, J. et Cain, K. (2007). Issues of Causality in Children's Reading Comprehension. Dans D.-S. McNamara (dir.), *Reading comprehension strategies: Theories, interventions, and technologies* (p. 47-73). Mahwah, États-Unis : Lawrence Erlbaum Associates.

Oakhill, J. et Cain, K. (2012). The precursors of reading ability in young readers: evidence from a four-year longitudinal study. *Scientific Studies of Reading*, *16*(2), 91-121. doi : 10.1080/10888438.2010.529219

Oakhill, J., Cain, K. et McCarthy, D. (2015). Inference processing in children: the contributions of depth and breadth of vocabulary knowledge. Dans E.-J. O'Brien, A.-E. Cook et R.-F. Lorch (dir.). *Inferences during reading* (p. 140-159). Royaume-Uni : Cambridge University Press.

Orange, C. (2003). Débat scientifique dans la classe, problématisation et argumentation : le cas d'un débat sur la nutrition au cours moyen. *Aster, 37*, 83-107. doi : 10.4267/2042/8821

Orange, C. (2005 a). Problème et problématisation dans l'enseignement scientifique. *Aster*, 40, 3-11.

Orange, C. (2005b). Problématisation et conceptualisation en sciences et dans les apprentissages scientifiques. *Les Sciences de l'Éducation – Pour l'Ère nouvelle, 38*(3), 69-94. doi : 10.3917/lsdle.383.0069

Orange, C. (2006a). Analyse de pratiques et formation des enseignants. Un point de vue didactique. *Recherche et formation*, 51, 119-131.

Orange, C. (2006b). Problématisation, savoirs et apprentissages en sciences. Dans M. Fabre et E. Vellas (dir.), *Situations de formation et problématisation* (p. 75-90). Belgique : Éditions De Boeck Université.

Orange, C. (2007). Quel milieu pour l'apprentissage par problématisation en sciences de la vie et de la terre ? *Éducation et didactique*, *1*(2), 37-56. doi : 10.4000/educationdidactique.152

Orange, C. (2012). *Enseigner les sciences. Problèmes, débats et savoirs scientifiques en classe*. Belgique : De Boeck Éducation.

Orange, C. (2014). Regard complémentaire – Unité et diversité du didactique. *Éducation et didactique*, *8*(1), 85-90. doi : 10.4000/educationdidactique.1897

Orange, C. (2015). Pratiques d'argumentation et construction de savoirs en classe de sciences : une étude de cas concernant le concept d'articulation en biologie à la fin de l'école primaire. Dans N. Muller Mirza et C. Buty (dir.), *L'argumentation dans les contextes de l'éducation* (p. 227-265). Suisse : Peter Lang.

Orange Ravachol, D. (2005). Problématisation fonctionnaliste et problématisation historique en sciences de la terre chez les chercheurs et chez les lycéens. *Aster*, *40*, 177-204.

Orange Ravachol, D. (2010). Collaboration chercheur didacticien / enseignant et choix de l'enseignant en situation scolaire : une étude de cas en sciences de la Terre. *Recherches en Éducation, HS n°1*, 47-59

Orange Ravachol, D. (2018). L'enseignement scientifique, entre émancipation et asservissement ? *Recherches en Éducation*, *34*, 49-61.

Orange, C., Beorchia, F., Ducroq, P. et Orange, D. (1999). « Réel de terrain », « Réel de laboratoire » et construction de problèmes en sciences de la vie et de la terre. *Aster*, *28*, 107-129. doi : https://doi.org/10.4267/2042/8718

Orange, C. et Orange Ravachol, D. (2007). Problématisation et mise en texte des savoirs scolaires : le cas d'une séquence sur les mouvements corporels au cycle 3 de l'école élémentaire. *Actes des 5èmes rencontres de l'ARDIST*, 305-312. Repéré à : http://ardist.org/wp-content/Actes_2007.pdf

Orange, C. et Orange Ravachol, D. (2013). Le concept de représentation en didactique des sciences : sa nécessaire composante épistémologique et ses conséquences. *Recherches en Éducation*, *17*, 46-61.

Orange, C. et Orange Ravachol, D. (2019). *Travailler des problèmes en classe de biologie pour permettre aux élèves d'accéder à des formes extraordinaires de pensée*. Communication présentée au colloque de l'ADiS des 12 & 13 septembre 2018, Haute École Galilée – ISPG – Belgique. Repéré à : https://www.ispg.be/system/files/uploads/ispg_actes_colloque_adis_2019_web_0.pdf.

O'Reilly, T. et Sabatini, J.-P. (2013). *Reading for understanding: how performance moderators and scenarios impact assessment design* (vol. 2). États-Unis : ETS Research Report Series. doi : 10.1002/j.2333-8504.2013.tb02338.x

Ouitre F., Bonnette P. et Huchet C. (sous presse). Problématiser dans les disciplines artistiques : Comment et à quelles conditions ? Un positionnement épistémologique au service du didactique. Dans S. Doussot, M. Hersant, Y. Lhoste et D. Orange-Ravachol (dir.), *Le cadre de l'apprentissage par problématisation*. France : PUR.

Palincsar, A. et Schutz, K.-M. (2011). Reconnecting strategy instruction with its theoretical roots. *Theory Into Practice*, *50*(2), 85-92. doi : 10.1080/00405841.2011.558432

Palincsar, A., Spiro, R.-J., Kucan, L., Magnusson, S.-J., Collins, B., Hapgood, S.,…Gelpi-Lomangino, A. (2007). Designing a hypermedia environment to support comprehension instruction. Dans D.-S. McNamara (dir.), *Reading comprehension strategies: Theories, interventions, and technologies* (p. 441-462). États-Unis : Lawrence Erlbaum Associates.

Perfetti, C.-A., Rouet, J.-F. et Britt, M.-A (1999). Toward a theory of documents representation. Dans H. van Oostendorp et S.-R. Goldman (dir.), *The construction of mental representations during reading* (p. 88-108). États-Unis : Lawrence Erlbaum Associates.

Perfetti, C. et Stafura, J. (2014). Word knowledge in a theory of reading comprehension. *Scientific Studies of Reading*, *18*(1), 22-37. doi : 10.1080/10888438.2013.827687

Perrin-Doucey, A. (2017). Apprenti lecteur et sujet lecteur : incertaines frontières ou pôles antagonistes ? Dans J.-F. Massol et N. Rannou (dir.), *Le sujet lecteur-scripteur de l'école à l'université. Variété des dispositifs, diversité des élèves* (p. 185-201). France : UGA Éditions.

Perrin-Doucey, A. (2018). Lecture littéraire et formation morale au cycle 3 : enjeux, programmes et analyse de pratiques. *Repères*, *58*, 81-97. doi : 10.4000/reperes.1732

Petitjean, A. (1998). La transposition didactique en français. *Pratiques*, *97*(1), 7-34. doi : 10.3406/prati.1998.2479

Plane, S. (2018). Lire et interpréter les programmes : décrypter les enjeux et repérer les obstacles. *Le français aujourd'hui*, *202*(3), 117-122. doi : 10.3917/lfa.202.0117

Pressley, M. (2002). Metacognition and self-regulated comprehension. Dans A.-E. Farstrup et S.-J. Samuels (dir.), *What research has to say about reading instruction* (p. 291-309). États-Unis : International Reading Association.

Pressley, M. (2005). Final reflections: metacognition in literacy learning: then, now, and in the future. Dans S.-E. Israel, C.-Collins Block, K.-L. Bauserman et K. Kinnucan-Welsch (dir.), *Metacognition in literacy learning. Theory, assessment, instruction, and professional development* (p. 391-412). États-Unis : Lawrence Erlbaum Associates.

Prevel, S. (2018). Problématiser la pratique enseignante pour mieux la comprendre : études de cas en sports collectifs à l'école maternelle. *Les Sciences de l'Éducation – Pour l'Ère nouvelle*, *51*(3), 101-123. doi : 10.3917/lsdle.513.0101

Rabau, S. (2015). Qu'est-ce qu'une variante ? Productivité de l'interprétation et identité du texte *Fabula-LHT*, *14*. Repéré à : https://www.fabula.org/lht/14/rabau.html

Rancière, J. (1999). Partage du sensible. Entretien avec Jacques Rancière. Repéré sur le site de la revue *Multitudes* à : https://www.multitudes.net/le-partage-du-sensible/

Reuter, Y. (2001/2018). Éléments de réflexion à propos de l'élaboration conceptuelle en didactique du français. *Cahiers Forell - Archives (1993-2001), n°15*. Repéré à : https://cahiersforell.edel.univ-poitiers.fr/index.php?id=572

Reuter, Y. (2002). Quelques questions à propos des formalisations de l'écriture en didactique du français. *Repères*, *26*(1), 21.30. doi : 10.3406/reper.2002.2386

Reuter, Y. (2004). Analyser la discipline : quelques propositions. *La lettre de l'AIRDF*, *35*(2), 5-12. doi : 10.3406/airdf.2004.1611

Reuter, Y. (2010). Définition et transmission des savoirs scolaires : statut des tensions dans une approche didactique. Dans R. Malet (dir.), *École, médiation et réformes curriculaires* (p. 39-46). Belgique : De Boeck Supérieur.

Reuter, Y. (2014). Didactique et disciplines : une relation structurelle. *Éducation et didactique*, *8*(1), 53-64. doi : 10.4000/educationdidactique.1877

Reuter, Y. (2016). Didactiques : les modèles en question. *Tréma*, *45*, 107-112. doi : 10.4000/trema.3529

Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I. et Lahanier-Reuter, D. (2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Belgique : De Boeck Supérieur. doi : 10.3917/dbu.reute.2013.01

Reuter, Y., Daunay, B., Delcambre, I., Cohen-Azria, C. et Lahanier-Reuter, D. (2011). Contribution à un dialogue. *Éducation et didactique*, *5*(1), 121-126.

Rey, B. (2007). Autour du mot « contenu ». *Recherche et formation*, 55, 119-133. doi : 10.4000/rechercheformation.912

Rey, B. (2014). *La notion de compétence en éducation et formation : enjeux et problèmes*. Belgique :De Boeck.

Ricoeur, P. (1977). Expliquer et comprendre : Sur quelques connexions remarquables entre la théorie du texte, la théorie de l'action et la théorie de l'histoire. *Revue philosophique de Louvain*, *25*, 126-147.

Ricoeur, P. (1981/2016). *Hermeneutics and the Human Sciences : Essays on Language, Action and Interpretation*. Royaume-Uni : Cambridge University Press.

Ricoeur, P. (1983). *Temps et Récit I. L'intrigue et le récit historique*. France : Seuil.

Ricoeur, P. (1984). *Temps et Récit II. La configuration dans le récit de fiction*. France : Seuil.

Ricoeur, P. (1985). *Temps et Récit III. Le temps raconté*. France : Seuil.

Rouet, J.-F. et Tricot, A. (1998). Chercher de l'information dans un hypertexte : vers un modèle des processus cognitifs. Dans A. Tricot et J.-F. Rouet (dir.), *Les hypermédias, approches cognitives et ergonomiques* (p. 57-74). France : Hermès.

Rouxel, A. et Langlade, G. (2004). *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*. France : Presses Universitaires de Rennes.

Sabatini, J.-P. et O'Reilly, T. (2011). *Assessing reading for understanding: A theory-based, developmental approach* [Vidéo en ligne]. Repéré à : http://www.ets.org/s/research/videos/19952_ets-research.html

Sabatini, J., O'Reilly, T. et Deane, P. (2013). *Preliminary reading literacy assessment framework: foundation and rationale for assessment and system design* (vol. 2). États-Unis : ETS Research Report Series. doi : 10.1002/j.2333-8504.2013.tb02337.x

Sabatini, J., O'Reilly, T., Halderman, L. et Bruce, K. (2014). Broadening the scope of reading comprehension using scenario-based assessments: Preliminary findings and challenges. *L'Année psychologique*, *114*(4), 693-723. doi : 10.4074/S0003503314004059.

Sauvaire, M. et É. Falardeau (2016). Susciter le moment critique. De l'investissement de ressources axiologiques à leur mise à distance par des sujets lecteurs élèves. *Arborescences*, *6*, 121-147. doi : 10.7202/1037507ar

Sauvaire, M. (2019). La notion de réflexivité en didactique de la littérature. Dans N. Denizot, J.-L. Dufays et B. Louichon (dir.), *Approches didactiques de la littérature* (p. 107-124). Belgique : Presses Universitaires de Namur.

Schmehl-Postaï, A. et Huchet, C. (2018). Lire et interpréter les rôles des personnages pour comprendre les récits. *Le français aujourd'hui*, *201*(2), 27-38. doi : https://doi-org.budistant.univ-nantes.fr/10.3917/lfa.201.0027

Schneuwly, B. (2008). De l'utilité de la « transposition didactique ». Dans J.-L. Chiss (dir.), *Didactique du français : fondements d'une discipline* (p. 47-59). Belgique : De Boeck.

Schneuwly, B. (2014). Didactique : construction d'un champ disciplinaire. *Éducation et didactique*, *8*(1), 13-22. doi : 10.4000/educationdidactique.1860

Schneuwly, B. et Dolz, J. (1997). Les genres scolaires. Des pratiques langagières aux objets d'enseignement. *Repères*, *15*(1), 27-40. doi : 10.3406/reper.1997.2209

Shawky-Milcent, B. (2017). Traces durables de lecture. Dans J.-F. Massol et N. Rannou (dir.), *Le sujet lecteur-scripteur de l'école à l'université : variété des dispositifs, diversité des élèves* (p. 287-302). France : UGA Éditions.

Simard, C., Dufays, J.-L., Dolz, J. et Garcia-Debanc, C. (2010/2019). *Didactique du français langue première*. Belgique : de Boeck.

Simon, F., Schmehl-Postaï, A. et Huchet, C. (2015a). *Le Parcours Problema Littérature* : une modélisation de possibles pour l'enseignement-apprentissage de la compréhension-interprétation à l'école primaire, *Repères*, *51*, 177-191. doi : https://doi.org/10.4000/reperes.915

Simon, F., Schmehl-Postaï, A. et Huchet, C. (2015b). *Parcours Problema Littérature* : un dispositif didactique centré sur la théorie du questionnement. *Recherches en Éducation*, *22*, 82-93.

Tapiero, I. et Blanc, N. (2001). Vers la prise en compte de la caractéristique multidimensionnelle des représentations mentales construites à partir des textes narratifs : apports théoriques, empiriques et questions. *L'année psychologique*, *101*(4), 655-682. doi : 10.3406/psy.2001.29573

Tauveron, C. (1999). Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant. *Repères*, *19*, 9-38.

Tauveron, C. (2001). Présentation – Relations conjugales dans le couple infernal compréhension/ interprétation : un autre « drame très parisien ». Dans C. Tauveron (dir.), *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà* (p. 5-24). France : INRP.

Tauveron, C. (2002). *La lecture comme jeu, à l'école aussi*. Actes de l'université d'automne La lecture et la culture littéraires au cycle des approfondissements, France.

Tauveron, C. (2004). Droits du texte et droits des jeunes lecteurs : un équilibre instable. Dans A. Rouxel et G. Langlade (dir.), *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature* (p. 255-266). France : Presses Universitaires de Rennes.

Tauveron, C. (2005). Que veut dire évaluer la lecture littéraire ? Cas d'élèves en difficulté de lecture. *Repères*, *31*(1), 73-112. doi : 10.3406/reper.2005.2663

Tauveron, C. (2014). Réflexions sur la lecture et l'apprentissage de la compréhension aux cycles 2 et 3. Contribution aux travaux des groupes d'élaboration des projets de programmes C2, C3 et C4. Conseil supérieur des programmes – Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse. http://ekladata.com/x7AlXACcjvnzAzSVXPKE1pMJD_4/Tauveron_Catherine_-_PU_emerite-_CSP_Contribution_374212.pdf

Tauveron, C. et Bishop, M.-F. (2018). La vie secrète du personnage. *Le français aujourd'hui*, *201*(2), 13-26. doi : 10.3917/lfa.201.0013

van den Broek, P. (1997). Discovering the cement of the universe: The development of event comprehension from childhood to adulthood. Dans P. van den Broek, P.-J. Bauer et T. Bourg (dir.), *Developmental spans in event comprehension and representation* (p. 321-342). États-Unis : Lawrence Erlbaum Associates.

van den Broek, P., Beker, K. et Oudega, M. (2015). Inference generation in text comprehension: automatic and strategic processes in the construction of a mental representation. Dans E.-J. O'Brien, A.-E. Cook et R.-F. Lorch (dir.). *Inferences during reading* (p. 94-121). Royaume-Uni : Cambridge University Press.

van den Broek, P. et Espin, C.-A. (2012). Connecting cognitive theory and assessment: measuring individual differences in reading comprehension. *School Psychology Review*, *41*(3), 315-325.

van den Broek, P., Kendeou, P., Kremer, K., Lynch, J.-S., Butler, J., White, M.-J. et Lorch, E.-P. (2005). Assessment of comprehension abilities in young children. Dans S. Stahl et S. Paris (dir.), *Children's Reading Comprehension and Assessment* (p.107-130). États-Unis : Lawrence Erlbaum Associates.

van den Broek, P., Kendeou, P., Lousberg, S. et Visser, G. (2011). Preparing for reading comprehension: Fostering text comprehension skills in preschool and early elementary school children. *International Electronic Journal of Elementary Education*, *4*(1), 259-268.

van den Broek, P., Tzeng, Y., Risden, K., Trabasso, T. et Basche, P. (2001). Inferential questioning: Effects on comprehension of narrative texts as a function of grade and timing. *Journal of Educational Psychology*, *93*(3), 521-529. doi : 10.1037//0022-0663.93.3.521

van den Broek, P., White, M.-J., Kendeou, P. et Carlson, S. (2009). Reading between the lines: Developmental and individual differences in cognitive processes in reading comprehension. Dans R.-K. Wagner, C. Schatschneider et C. Phythian-Sence (dir.), *Beyond decoding: The behavioral and biological foundations of reading comprehensio*n (p. 107-123). États-Unis : Guilford Press.

Viriot-Goeldel, C. (2017). Quelles sont les pratiques d'enseignement de la lecture-écriture au cours préparatoire favorables aux élèves les plus faibles ? Note de synthèse. *Repères*, *55*, 227-245. doi : 10.4000/reperes.1171

Viriot-Goeldel, C. et Crinon, J. (2014). Lire des albums complexes en CP : stratégies d'anticipation et construction des significations. *Pratiques*, *161-162*. Repéré à : http://journals.openedition.org/pratiques/2133

Vultur, I. (2015). Où va l'herméneutique ? Présentation. *Critique*, *817-818*, 451-452.

Vultur, I. (2017). *Comprendre : l'herméneutique et les sciences humaines*. France : Gallimard.

Wilkinson, I.-A. et Son, E.-H. (2011). A dialogic turn in research on learning and teaching to comprehend. Dans M. Kamil, P. Pearson, P. Mosenthal, P. Afflerbach et E. Moje (dir.), *Handbook of reading research* (p. 359-387). États-Unis : Routledge.

Yeari, M. et van den Broek, P. (2011). A cognitive account of discourse understanding and discourse interpretation: The Landscape Model of reading. *Discourse Studies*, *13*(5), 635-643. doi : 10.1177/1461445611412748

Yuill, N. (2007). Visiting Joke City: How can talking about jokes foster metalinguistic awareness in poor comprehenders? Dans D.-S. McNamara (dir.), *Reading comprehension strategies: Theories, interventions, and technologies* (p. 325-347). États-Unis : Lawrence Erlbaum Associates.

Zwaan, R.-A. (1999). Five dimensions of narrative comprehension: The Event-Indexing Model. Dans S.-R. Goldman, A.-C. Graesser et P. van den Broek (dir.), *Narrative comprehension, causality, and coherence: essays in honor of Tom Trabasso* (p. 93-110). États-Unis : Lawrence Erlbaum Associates.

Zwaan, R.-A. et Radvansky, G.-A. (1998). Situation models in language comprehension and memory. *Psychological Bulletin*, *123*(2), 162-185.

Table des figures et des tableaux

Figure 1. Le losange de la problématisation (d'après M. Fabre, 2016, p. 21) *121*
Figure 2 - Modélisation des savoirs scientifiques (C. Orange, 2006b, p. 77) *156*
Figure 3 - La problématisation : un processus bidimensionnel (C. Orange, 2005b, p. 81) *164*
Figure 4 - Problématisation et communauté scientifique (Orange, 2012, p. 41) *166*
Figure 5 - Espace-problème de notre enquête doctorale *203*
Figure 6 - Proposition de schématisation de la compréhension selon Kintsch et van Dijk (1er modèle) *238*
Figure 7 - Proposition de schématisation du modèle constructionniste de la compréhension *269*
Figure 8 - Schématisation du modèle d'indexage d'évènements *288*
Figure 9 - Espace-problème des savoirs en jeu dans la compréhension selon les théories psycho-cognitives examinées dans le chapitre V *299*
Figure 10 - Schématisation des compétences impliquées dans l'activité de compréhension d'un lecteur expert *336*
Figure 11 - Schématisation d'un espace-problème possible de l'enseignement de la compréhension-interprétation d'après les théories psycho-cognitives examinées dans les chap. V et VI *387*
Figure 12 - « Triangle du sens » et lecture littéraire *594*
Figure 13 - Sens personnel, sens partageables et lignes de sens : Les « gonds de l'interprétation » d'après M. Fabre (2019, p. 101-102) *597*
Figure 14 - Modèle didactique d'une lecture littéraire dite « problématisante » en contexte scolaire (à l'école primaire), formalisé sous forme d'espace-problème *608*
Figure 15 - Espace-problème de la séquence forcée, expérimentée en CM1 à partir de la nouvelle « Joconde » *627*

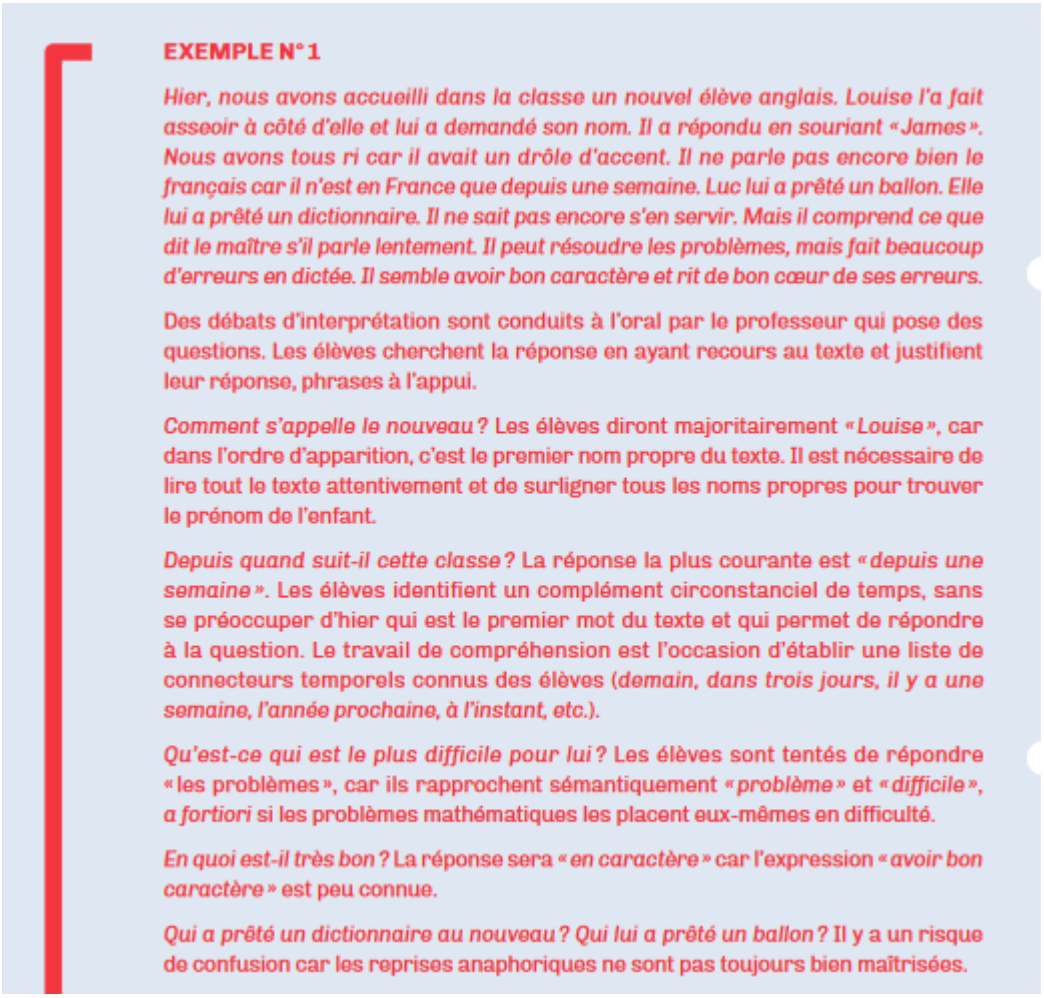
Tableau 1 - Première tentative de mise en relation des notions de compréhension et d'interprétation *39*
Tableau 2 - Seconde tentative de mise en relation des notions de compréhension et d'interprétation *47*
Tableau 3 - Typologie des inférences selon le modèle de construction-intégration de Kintsch (1998, p. 189) *244*
Tableau 4 - Typologie des inférences selon la théorie constructionniste *263*
Tableau 5 - Ivan le guerrier, texte proposé par Magliano et al. (1999, p. 198, notre traduction) *283*
Tableau 6 - Typologie des inférences selon le modèle d'indexage d'évènements *286*
Tableau 7 - Proposition de comparaison des modèles de la compréhension élaborés par Kinstch, Graesser et Zwaan (et leurs collègues) *296*
Tableau 8 - Compétences mises en œuvre par le compreneur expert pour construire une représentation mentale aboutie *339*
Tableau 9 - Catégories de facteurs impliqués dans les différences développementales et interindividuelles d'après van den Broek et Espin (2012, p. 322) *341*
Tableau 10 - Évolution de la sensibilité des enfants à la dimension causale en fonction de leur âge. Source : Auteure (d'après les travaux de van den Broek et al.) *342*
Tableau 11- Finalités, modalités et opérations de lecture requises par l'activité herméneutique selon les théories de la réception du XXe *442*
Tableau 12 - Les différentes définitions de la compréhension et de l'interprétation selon les recherches en psychologie cognitive examinées dans la grande partie II *444*
Tableau 13 - Proposition (1) d'une définition générique, « trans-théorique », de la notion d'activité herméneutique *446*
Tableau 14 - Proposition (2) d'une définition générique, « trans-théorique », de la notion d'activité herméneutique *448*
Tableau 15 - Finalités, modalités et opérations de lecture requises par l'activité herméneutique, considérée sous l'angle de l'application/actualisation *500*
Tableau 16 - Extrait du Tableau intitulé « Finalités, modalités et opérations de lecture requises par l'activité herméneutique selon les théories de la réception du XXe *501*

Tableau 17 - Définition possible de la compréhension et de l'interprétation à partir des travaux de C. Tauveron (1999, 2001) *521*
Tableau 18 - « Lectures en réseaux » et savoirs à l'école primaire en matière de littérature d'après C. Tauveron (1999, 2001) *529*
Tableau 19- Fonctions des « écrits de travail » pour apprendre à comprendre-interpréter individuellement et collectivement le sens d'un texte d'après C. Tauveron (2005) *531*
Tableau 20 - La lecture selon J.-L Dufays : une activité dialectique tridimensionnelle « hiérarchisée » *540*
Tableau 21 - Les différents types d'actualisations et d'opérations à l'œuvre dans toute activité herméneutique selon les théories philosophiques, littéraires, sémiotiques et didactiques de la réception *541*
Tableau 22 - Une typologie des stéréotypies socioculturelles et transtextuelles (d'après Dufays, 1994/2010) : des savoirs culturels indispensables à toute actualisation sémantique et axiologique *547*
Tableau 23 - Modalités de lecture et valeurs d'après Dufays (1994/2010, 2000, 2016, 2019) *560*
Tableau 24 - Proposition de définition des notions de compréhension, d'interprétation et d'appréciation, opérations impliquées dans toute activité herméneutique *569*
Tableau 25 - Schématisation d'un espace-problème possible de la « lecture littéraire » en contexte scolaire d'après les théories philosophiques, littéraires et didactiques de la réception *571*
Tableau 26 – « La question du sens ou le sens en question » : un processus de double questionnement en vertu de la différence problématologique *583*
Tableau 27 - Conception problématologique de la lecture des textes littéraires (d'après M. Meyer, 2001) *589*
Tableau 28 - Rôles des personnages et marqueurs textuels en fonction des plans de l'intrigue, des figures et des valeurs (d'après M. Fabre, 1989, 1999, 2016) *601*
Tableau 29 - Proposition d'une lecture littéraire « problématisante » possible de la nouvelle « Joconde » de C. Bourgeyx *620*
Tableau 30 -Séquence forcée - nouvelle « Joconde » - Séances 1 et 2 *632*
Tableau 31 - Séquence forcée - nouvelle « Joconde » - Séances 2 (suite) et 3 *633*
Tableau 32- Séquence forcée - nouvelle « Joconde » - Séances 4 et 5 *634*
Tableau 33 - Séquence forcée - nouvelle « Joconde » - Séances 5 (suite) et 6 *635*
Tableau 34 - Séquence forcée - nouvelle « Joconde » - Séance 6 (suite) *636*
Tableau 35 - Séquence forcée - nouvelle « Joconde » - Séances 7 à 10 *637*

Table des annexes

Annexe I : Extrait du guide édité par le Ministère de l'éducation nationale *Pour enseigner la lecture et l'écriture au CE1* (2019, p. 50).

Repéré à : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Cycle_2/17/5/Livre_Lecture-ecriture_2019_CE1_web_1173175.pdf



EXEMPLE N°1

Hier, nous avons accueilli dans la classe un nouvel élève anglais. Louise l'a fait asseoir à côté d'elle et lui a demandé son nom. Il a répondu en souriant « James ». Nous avons tous ri car il avait un drôle d'accent. Il ne parle pas encore bien le français car il n'est en France que depuis une semaine. Luc lui a prêté un ballon. Elle lui a prêté un dictionnaire. Il ne sait pas encore s'en servir. Mais il comprend ce que dit le maître s'il parle lentement. Il peut résoudre les problèmes, mais fait beaucoup d'erreurs en dictée. Il semble avoir bon caractère et rit de bon cœur de ses erreurs.

Des débats d'interprétation sont conduits à l'oral par le professeur qui pose des questions. Les élèves cherchent la réponse en ayant recours au texte et justifient leur réponse, phrases à l'appui.

Comment s'appelle le nouveau ? Les élèves diront majoritairement « *Louise* », car dans l'ordre d'apparition, c'est le premier nom propre du texte. Il est nécessaire de lire tout le texte attentivement et de surligner tous les noms propres pour trouver le prénom de l'enfant.

Depuis quand suit-il cette classe ? La réponse la plus courante est « *depuis une semaine* ». Les élèves identifient un complément circonstanciel de temps, sans se préoccuper d'hier qui est le premier mot du texte et qui permet de répondre à la question. Le travail de compréhension est l'occasion d'établir une liste de connecteurs temporels connus des élèves (*demain, dans trois jours, il y a une semaine, l'année prochaine, à l'instant, etc.*).

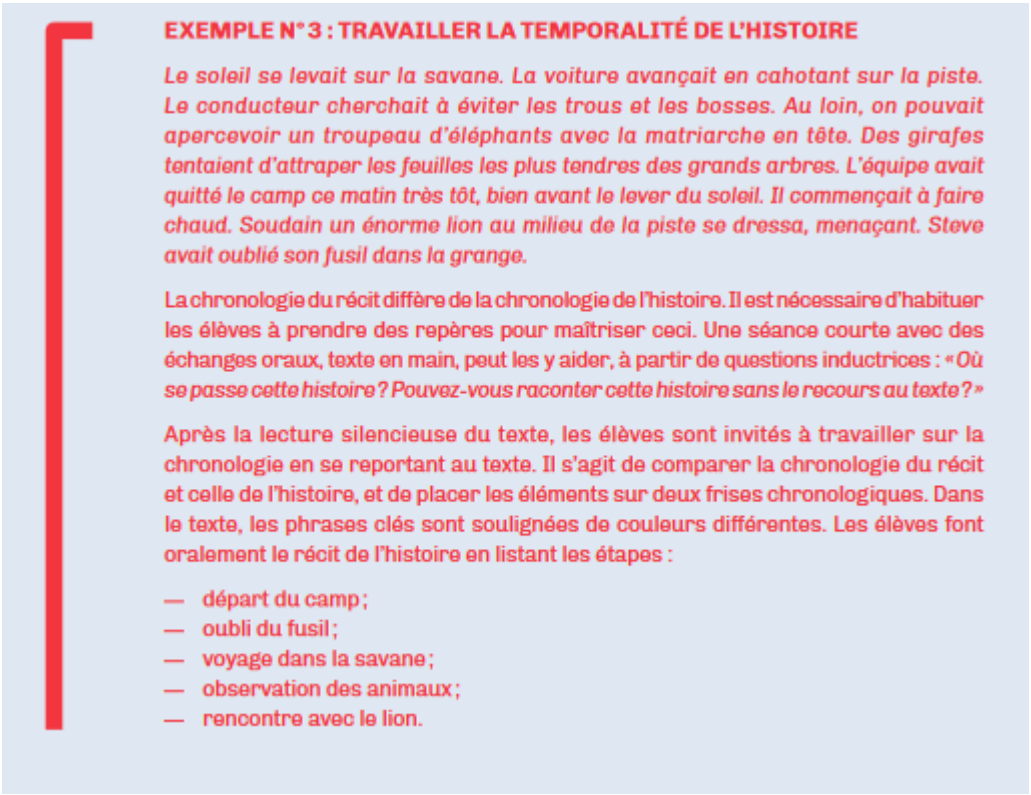
Qu'est-ce qui est le plus difficile pour lui ? Les élèves sont tentés de répondre « les problèmes », car ils rapprochent sémantiquement « *problème* » et « *difficile* », *a fortiori* si les problèmes mathématiques les placent eux-mêmes en difficulté.

En quoi est-il très bon ? La réponse sera « *en caractère* » car l'expression « *avoir bon caractère* » est peu connue.

Qui a prêté un dictionnaire au nouveau ? Qui lui a prêté un ballon ? Il y a un risque de confusion car les reprises anaphoriques ne sont pas toujours bien maîtrisées.

Annexe II : Extrait du guide édité par le Ministère de l'éducation nationale *Pour enseigner la lecture et l'écriture au CE1* (2019, p. 51).

Repéré à : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Cycle_2/17/5/Livre_Lecture-ecriture_2019_CE1_web_1173175.pdf



EXEMPLE N°3 : TRAVAILLER LA TEMPORALITÉ DE L'HISTOIRE

Le soleil se levait sur la savane. La voiture avançait en cahotant sur la piste. Le conducteur cherchait à éviter les trous et les bosses. Au loin, on pouvait apercevoir un troupeau d'éléphants avec la matriarche en tête. Des girafes tentaient d'attraper les feuilles les plus tendres des grands arbres. L'équipe avait quitté le camp ce matin très tôt, bien avant le lever du soleil. Il commençait à faire chaud. Soudain un énorme lion au milieu de la piste se dressa, menaçant. Steve avait oublié son fusil dans la grange.

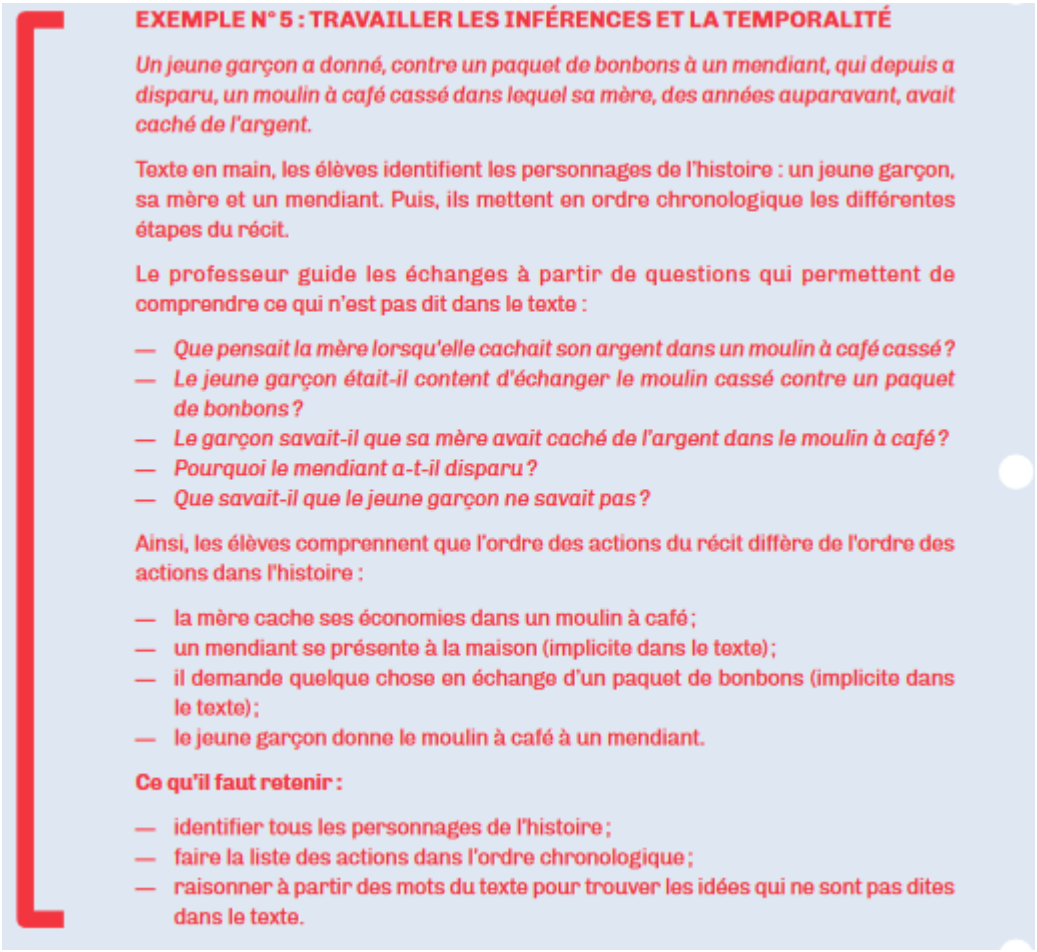
La chronologie du récit diffère de la chronologie de l'histoire. Il est nécessaire d'habituer les élèves à prendre des repères pour maîtriser ceci. Une séance courte avec des échanges oraux, texte en main, peut les y aider, à partir de questions inductrices : « *Où se passe cette histoire ? Pouvez-vous raconter cette histoire sans le recours au texte ?* »

Après la lecture silencieuse du texte, les élèves sont invités à travailler sur la chronologie en se reportant au texte. Il s'agit de comparer la chronologie du récit et celle de l'histoire, et de placer les éléments sur deux frises chronologiques. Dans le texte, les phrases clés sont soulignées de couleurs différentes. Les élèves font oralement le récit de l'histoire en listant les étapes :

— départ du camp ;
— oubli du fusil ;
— voyage dans la savane ;
— observation des animaux ;
— rencontre avec le lion.

Annexe III : Extrait du guide édité par le Ministère de l'éducation nationale *Pour enseigner la lecture et l'écriture au CE1* (2019, p. 52).

Repéré à : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Cycle_2/17/5/Livre_Lecture-ecriture_2019_CE1_web_1173175.pdf



EXEMPLE N° 5 : TRAVAILLER LES INFÉRENCES ET LA TEMPORALITÉ

Un jeune garçon a donné, contre un paquet de bonbons à un mendiant, qui depuis a disparu, un moulin à café cassé dans lequel sa mère, des années auparavant, avait caché de l'argent.

Texte en main, les élèves identifient les personnages de l'histoire : un jeune garçon, sa mère et un mendiant. Puis, ils mettent en ordre chronologique les différentes étapes du récit.

Le professeur guide les échanges à partir de questions qui permettent de comprendre ce qui n'est pas dit dans le texte :

— *Que pensait la mère lorsqu'elle cachait son argent dans un moulin à café cassé ?*
— *Le jeune garçon était-il content d'échanger le moulin cassé contre un paquet de bonbons ?*
— *Le garçon savait-il que sa mère avait caché de l'argent dans le moulin à café ?*
— *Pourquoi le mendiant a-t-il disparu ?*
— *Que savait-il que le jeune garçon ne savait pas ?*

Ainsi, les élèves comprennent que l'ordre des actions du récit diffère de l'ordre des actions dans l'histoire :

— la mère cache ses économies dans un moulin à café ;
— un mendiant se présente à la maison (implicite dans le texte) ;
— il demande quelque chose en échange d'un paquet de bonbons (implicite dans le texte) ;
— le jeune garçon donne le moulin à café à un mendiant.

Ce qu'il faut retenir :

— identifier tous les personnages de l'histoire ;
— faire la liste des actions dans l'ordre chronologique ;
— raisonner à partir des mots du texte pour trouver les idées qui ne sont pas dites dans le texte.

Annexe IV : Proposition personnelle de classement *des Ressources*, relatives à l'enseignement du français au cycle 3 et éditées par le Ministère de l'éducation nationale sur le site *Eduscol*

1. Concernant les *Ressources* d'accompagnement du programme de français au cycle 3, intitulées « Lecture et compréhension de l'écrit » - Repéré sur le site *Eduscol* à : https://eduscol.education.fr/cid101051/ressources-francais-c3-lecture-et-comprehension-de-l-ecrit.html

***Ressources* réparties selon 5 entrées, elles-mêmes déclinées en 20 sous-rubriques :**

Lecture et compréhension de l'écrit au cycle 3 : enjeux et problématiques *(Rubrique détaillée en 3 sous-rubriques)*	Pourquoi enseigner la compréhension ?
	Les difficultés rencontrées dans l'enseignement de la compréhension
	Des ressources possibles pour l'enseignement de la compréhension
Comprendre différents types de textes *(Rubrique détaillée en 4 sous-rubriques)*	Les stratégies de compréhension
	La lisibilité des textes
	Comprendre des textes narratifs
	Comprendre des textes informatifs (documentaires et composites)
Travailler et évaluer la compréhension *(Rubrique détaillée en 6 sous-rubriques)*	La fluidité de lecture
	Les questions sur le texte
	Le résumé de texte
	Le débat interprétatif
	La compréhension des consignes
	Pour aller plus loin : ressources pour travailler et évaluer la compréhension
Et la différenciation ? *(Rubrique détaillée en 2 sous-rubriques)*	Construire l'autonomie des lecteurs en réussite
	Accompagner les élèves les plus fragiles
Activités développées *(Rubrique détaillée en 5 sous-rubriques)*	Entrer dans un texte littéraire en confrontant texte et image à partir d'un extrait de *Le roi des trois Orients* de François Place
	Entrer dans un texte par l'oral et travailler la compréhension
	Comprendre et interpréter un texte littéraire, la lecture offerte revisitée par le contrat d'écoute
	Comprendre et interpréter un texte littéraire, « du fragment à l'œuvre » ou le calcul d'inférence continu
	Comprendre des textes documentaires qui associent textes, images et schémas

2. Concernant les *Ressources* d'accompagnement du programme de français au cycle 3, intitulées « Pour une culture littéraire et artistique au cycle 3 » - Repéré sur le site *Eduscol* à : https://eduscol.education.fr/cid99241/ressources-francais-c3-culture-litteraire-et-artistique.html

***Ressources* réparties selon 3 entrées, les deux dernières entrées étant elles-mêmes déclinées en 12 sous-rubriques :**

Quelques principes sur la culture littéraire et artistique au cycle 3	
Des outils pour la classe	Le parcours de lecture à travers le cycle
	Organiser la classe pour aborder les textes littéraires
	Le débat littéraire interprétatif
	Des modalités pour lire une œuvre longue en prenant en compte l'hétérogénéité des classes
	Le carnet de lecteur
	Lire en réseaux
Des « entrées » dans la culture littéraire et artistique	Héros/héroïnes et personnages
	Vivre des aventures & récits d'aventures
	Se confronter au merveilleux, à l'étrange & Le monstre, aux limites de l'humain
	Se découvrir, s'affirmer dans le rapport aux autres
	Imaginer, dire et célébrer le monde - Récits de création ; création poétique

Annexe V : Exemple de « caricatures » utilisées dans une « situation forcée » dans le cadre de l'enseignement des SVT à l'école primaire (Orange, 2012, 2015)

Séance 4

En s'appuyant sur les productions écrites des groupes, les chercheurs ont construit quatre prototypes d'explication (« caricatures ») du mouvement du bras (figure 2), en ne représentant que les os et leurs relations.

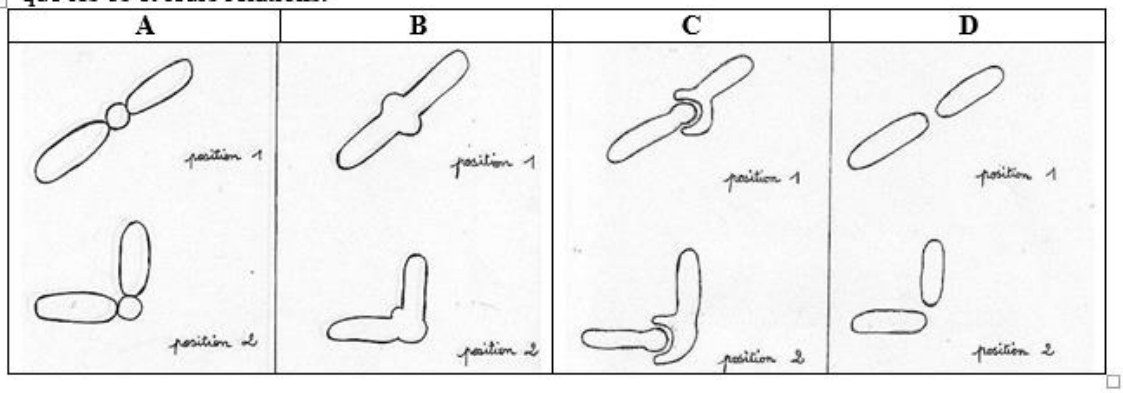


Figure 2 : les 4 « caricatures » soumises à la critique de la classe

Annexe VI : Exemple de travail de classement des « raisons » dans une séquence forcée sur le magmatisme en collège (Chalak, 2013)

Figure 3 - Les raisons du non fonctionnement des explications proposées au classement

A'. Ça ne fonctionne pas parce que la chambre n'est pas assez profonde	B'. Ça ne fonctionne pas parce que la température n'est pas assez élevée pour que ça fonde	C'. Ça ne fonctionne pas car la chambre n'est pas approvisionnée en magma
D'. Ça ne fonctionne pas parce que la poche est trop profonde	E' Ça ne fonctionne pas car le magma ne peut pas remonter	F'. Ça ne fonctionne pas car il n'y a aucune production de magma
G'. Ça ne fonctionne pas car il ne fait pas assez chaud pour former du magma	H'. Ça ne fonctionne pas car il n'y a pas de cheminée pour que le magma puisse remonter	I'. Ça ne fonctionne pas car c'est très éloigné de la surface de la Terre

Annexe VII : Exemple de « mise en texte » finale du savoir dans une séquence forcée sur le magmatisme en collège (Chalak, 2013)

Figure 6 - Le texte de savoir final produit par la classe sur le fonctionnement des volcans (Ecrit final 3b)

Comment c'est dans la Terre pour que ça marche ?	
Il faut que le magma remonte	Il faut que le magma se forme
Le magma est poussé par la pression des gaz. Cela crée des failles et des cheminées pour que le magma remonte. Son lieu de fabrication peu profond par rapport à l'échelle de la Terre permet sa remontée vers la surface.	La roche fond à des profondeurs de la Terre (100 à 200km) à des températures d'environ 1000° à 2000° et sous une certaine pression. Cela se forme à environ -70 à -200 km de profondeur. La roche fond et produit du magma : un mélange de gaz et de roche fondue.

Annexe VIII : Principales références bibliographiques retenues dans le chapitre VI

Notre tableau de synthèse présente :
. Les auteurs anglo-saxons sélectionnés ainsi que la date des références lues (première colonne)
. Les thèmes principaux de chacun de ces auteurs (deuxième colonne)
. Les collaborations entre ces auteurs (troisième colonne)
. Les auteurs français faisant référence à ces auteurs (quatrième colonne)

Principaux chercheurs anglo-saxons et date des références retenues	**Principaux thèmes de recherche**	**Collaboration avec d'autres chercheurs anglo-saxons**	**Recherches françaises associées**
K. Cain et J. Oakhill (2004, 2006, 2007, 2011, 2012, 2015)	. Ont mené une vaste étude longitudinale auprès d'une cohorte d'une centaine d'enfants suivis de l'âge de 7 ans à 15 ans afin d'identifier les facteurs précoces, prédictifs de la compréhension (en particulier la production d'inférences, la régulation de la compréhension et la connaissance des structures textuelles) . Se sont intéressées aux liens entre compétences de décodage et compétences de compréhension . Ont accordé un intérêt particulier aux élèves en difficultés de compréhension (notamment à travers la question du vocabulaire ; cf. la notion d'« effet Matthieu »)	. Ont collaboré à l'ouvrage de D. Mc Namara (2007), consacré aux stratégies de compréhension . Ont collaboré à l'ouvrage d'O'Brien (2015) sur les inférences	. M. Bianco *et al*., N.Blanc ou R. Goigoux *et al*. ont repris les principaux résultats de leur étude longitudinale : - pour les diffuser auprès du lectorat français (chercheurs, enseignants, étudiants) - pour s'en servir de points d'ancrage à leurs propres recherches expérimentales - pour s'en servir de points d'ancrage à leurs propositions didactiques (M. Bianco *et al*., R. Goigoux *et al*.)
D.-S. Mc Namara	. S'est centrée : - sur l'enseignement des stratégies : à ce titre, a coordonné un ouvrage fondamental	. A fait appel pour son ouvrage sur les stratégies à : Cain & Oakhill, Kendeou & van den Broek, Graesser Magliano, Millis,	. M. Bianco *et al*. ou R. Goigoux *et al*. ont repris les dispositifs proposés par la chercheure comme points

(1996, 2007, 2009, 2011, 2012, 2015)	sur cette thématique et a créé différents dispositifs expérimentaux pour développer l'enseignement de la compréhension (SERT, iSTART) - sur une évaluation renouvelée de la compréhension	O'Reilly, Palincsar (*Graesser, Magliano et Millis ont collaboré aux modèles constructionniste et d'indexage d'évènements*) . A collaboré à de nombreuses reprises avec Graesser, Kendeou, O'Reilly, Sabatini pour articles et chapitres d'ouvrage[420]	d'ancrage à leurs propositions didactiques, en lien avec l'enseignement des stratégies notamment.
P. Kendeou/ van den Broek (1997, 2001, 2005, 2007, 2009, 2011, 2012, 2017, 2019)	. Ont écrit ensemble ou chacun de leur côté en se centrant : - sur l'importance des inférences de nature causale - sur les liens entre compétences de décodage et compétences de compréhension - sur les différences développementales et interindividuelles relatives à la compréhension - sur une évaluation renouvelée de la compréhension	. Ont collaboré avec D. Mc Namara à l'écriture de plusieurs articles et chapitres d'ouvrage (dont celui de 2007) . Ont collaboré à l'ouvrage d'O'Brien (2015) sur les inférences	. M. Bianco *et al*., N. Blanc ou R. Goigoux *et al*. reprennent les principaux principes et résultats relatifs aux différences développementales et interindividuelles en termes de compréhension : - pour les diffuser auprès du lectorat français (chercheurs, enseignants, étudiants) - pour s'en servir de points d'ancrage à leurs propres recherches expérimentales - pour s'en servir de points d'ancrage à leurs propositions didactiques (M. Bianco *et al*., R. Goigoux *et al*.)
M. Pressley *et al.* (2002, 2005)	. Défendent un enseignement multi-intégré des stratégies de compréhension via un dispositif appelé « enseignement transactionnel des stratégies »	. Les principes à la base d'un enseignement multi-intégré des stratégies sont repris par plusieurs chercheurs dans des travaux plus récents : Duke *et al*. (2011, 2015) ; Palincsar et al. (2007, 2011) ; Wilkinson *et al*. (2009, 2011)	. M. Bianco *et al.* reprennent certains principes relatifs à l'enseignement des stratégies défendus par Pressley *et al.* pour s'en servir de points d'ancrage à leurs premières propositions didactiques (2004, 2006)

[420] Se reporter au *curriculum vitae* de D.-S. McNamara disponible sur le site du département de psychologie de l'État d'Arizona : https://psychology.asu.edu/content/danielle-mcnamara

A.-S. Palincsar *et al.* (2007, 2011)	. Défendent un enseignement multi-intégré des stratégies de compréhension via un dispositif appelé « enseignement réciproque » . Proposent des dispositifs de formation des enseignants à la mise en œuvre dans leurs classes d'un enseignement des stratégies de compréhension	. Les principes à la base d'un enseignement multi-intégré des stratégies sont repris par plusieurs chercheurs dans des travaux plus récents : Duke *et al*. (2011, 2015) ; Wilkinson *et al*. (2009, 2011)	. M. Bianco *et al.* reprennent certains principes relatifs à l'enseignement des stratégies défendus par Palincsar *et al.* pour s'en servir de points d'ancrage à leurs propres propositions didactiques en lien avec l'importance des modalités orales de négociation du sens (2004, 2006)
N. Duke *et al.* (2011, 2015)	. Défendent un enseignement multi-intégré des stratégies de compréhension par paliers avec délégation progressive des responsabilités aux élèves		. R. Goigoux *et al.* (2015) reprennent les caractéristiques des enseignants les plus efficaces en termes de compréhension
O'Reilly et Sabatini (2011, 2013a, 2013b, 2014)	. Proposent d'enrichir la représentation multiniveaux proposée par Kintsch d'un 3ème niveau, correspondant à un modèle de situation « approfondi » . Proposent un dispositif (GISA) basé sur une évaluation renouvelée de la compréhension	. O'Reilly a collaboré à l'ouvrage de D. Mac Namara (2007), consacré aux stratégies de compréhension . O'Reilly et Sabatini ont supervisé un ouvrage consacré à l'évaluation (2012) auquel ont collaboré Cain et Oakhill	. M. Bianco (2015) reprend certains principes relatifs à une pratique renouvelée de l'évaluation de la compréhension
Murphy et Wilkinson (2009, 2011)	. Ont mené une méta-analyse sur les dispositifs oraux d'enseignement de la compréhension . Proposent : - un état des lieux de l'enseignement des stratégies de compréhension et de ses limites - un enseignement « dialogique » des stratégies de compréhension, basé notamment sur des discussions de haut niveau		. M. Bianco (2015) et R. Goigoux *et al.* (2015) reprennent les caractéristiques à la base d'un enseignement oral efficace de la compréhension . C. Viriot-Goeldel (2017) en lien avec l'enquête *Lire et écrire* pilotée par R. Goigoux (2016) reprend les bénéfices possibles d'un enseignement dialogique des stratégies de compréhension pour les élèves les plus en difficultés

Annexe IX : Texte intégral de la nouvelle « Joconde », *Le fil à retordre*, Claude Bourgeyx, (1991/2013), Nathan.

(*Nous avons fait le choix de reproduire le texte de la nouvelle en respectant au mieux sa pagination*)

[p. 53]

« Je suis la Joconde, la vraie, celle du tableau. Vous savez bien, celle qui sourit du matin jusqu'au soir.

Ça me fatigue de sourire mais si j'arrêtais, je perdrais mon emploi. Comment trouver un autre travail à mon âge ? J'en ai les muscles du visage endoloris. Mes zygomatiques sont noués depuis le temps que je me fends la poire.

Toute la journée je vois passer des gens. Hommes, femmes, enfants, militaires, ecclésiastiques…

[p. 54]

C'est un défilé permanent. Ils ont l'air sérieux, on devine qu'ils ne sont pas là pour se marrer. Je les envie.

Ils s'immobilisent devant moi et ils me dévisagent avec des airs de connaisseurs. Je dois faire comme si de rien n'était. Sourire figé, regard fixe, je ne bronche pas. Certains font de ces têtes ! Mais de ces têtes ! Hier j'ai failli avoir le fou rire tellement ils étaient sinistres. Je ne sais pas comment je me suis retenue. Il s'en est fallu de peu.

Un jour, je me rappelle, c'est bel et bien arrivé. Heureusement, il y a eu un temps mort entre le passage de deux groupes ; j'en ai profité pour me laisser aller. J'ai ri ! Mais j'ai ri ! C'est simple, j'en ai fait pipi dans ma culotte. J'ai mouillé jusqu'au cadre. Par bonheur, le gardien ne s'est aperçu de rien, sinon il aurait fait un rapport. Je risquais ma place.

Le soir, quand on ferme le musée, bien que j'en n'aie pas le droit, je m'accorde du délassement. Je me renfrogne et je fais la moue. Vous verriez ma tête ! Ça me fait un bien fou. Hélas ! Je ne peux pas faire durer.

[p. 55]

C'est que nous sommes très surveillés. Les gens imaginent que les caméras installées aux angles de galeries sont là pour observer les visiteurs. Pas du tout ! Elles sont là pour nous espionner, nous ! On veut voir si nous gardons correctement la pose, si nous ne quittons pas nos toiles pour nous dégourdir les jambes, si nous ne faisons pas la causette d'un mur à l'autre.

Il est vrai qu'avant la mise en place des caméras, trois statues avaient quitté leur socle. Personne ne sait où elles sont passées. On murmure qu'elles travaillent au noir dans une galerie d'art clandestine.

En tout cas, elles ont réussi leur évasion.

Pour moi, c'est sans espoir. Je suis condamnée à sourire. Sourire sans relâche même lorsque l'actualité n'est pas rose. C'est dur.

Je me rappelle : le jour où Léonard de Vinci est mort, j'étais la seule dans son entourage à avoir l'air de trouver ça drôle.

Ça faisait désordre. »

[p. 56]

- Dis, maman, pourquoi elle tord la bouche, la dame ?
- Parle plus bas, Charles-Antoine. Tu n'es pas en cour de récréation.
-Dis, pourquoi elle tord la bouche, la dame ?
- Tout d'abord, il ne s'agit pas de n'importe quelle dame mais de la Joconde, ensuite elle ne tord pas la bouche, elle sourit.
- Pourquoi elle sourit ?

- Sans doute parce qu'elle est heureuse.
- Et pourquoi elle est heureuse ?
- Parce qu'elle pose pour un grand peintre, j'imagine.
- Il lui raconte des histoires rigolotes ?
- Charles-Antoine, tu me fais honte. Et puis arrête de mettre tes doigts dans ton nez, c'est dégoûtant.
- En tout cas, elle est moche !

[p. 57]
- Charles-Antoine, tu ne l'as pas bien examinée. Son visage irradie le bonheur, un peu comme si une flamme intérieure brûlait en elle. Tu comprends cela, mon chéri ?
- C'est pas vrai, y'a pas de flamme.
- Charles-Antoine, tes doigts ! Je ne vais pas le répéter.
- Elle a l'air bête !
- Chut ! Tu veux donc attirer l'attention sur nous ?
- Maman ! Maman, regarde ! On dirait qu'elle va rire pour de vrai.
- Arrête de sauter comme un ouistiti.
- Je vais lui tirer la langue.
- Viens, tu es insupportable !
- Restons, je veux la toucher.
- Malheureux ! On ne touche pas la Joconde.
- C'est interdit ?
- C'est interdit.
- Et toi, pourquoi tu ne souris jamais, maman ?
- Je souris, Charles-Antoine.

[p. 58]
- C'est pas vrai, tu souris jamais. C'est parce que tu poses pas pour un grand peintre ?
- C'est parce que tu m'assommes !
- Maman, regarde ! On dirait qu'elle va éclater de rire.
- Charles-Antoine, cela suffit ! Allons voir les antiquités égyptiennes.
- (*À voix basse, pour lui-même*). Vivement ce soir qu'on se couche !

Annexe X : Exemple d'un espace de contraintes construit à partir de l'analyse d'un débat mené sur la nutrition en classe de cycle 3 dans le cadre de la méthodologie des « séquences forcées » (Orange, 2006b, p. 79)

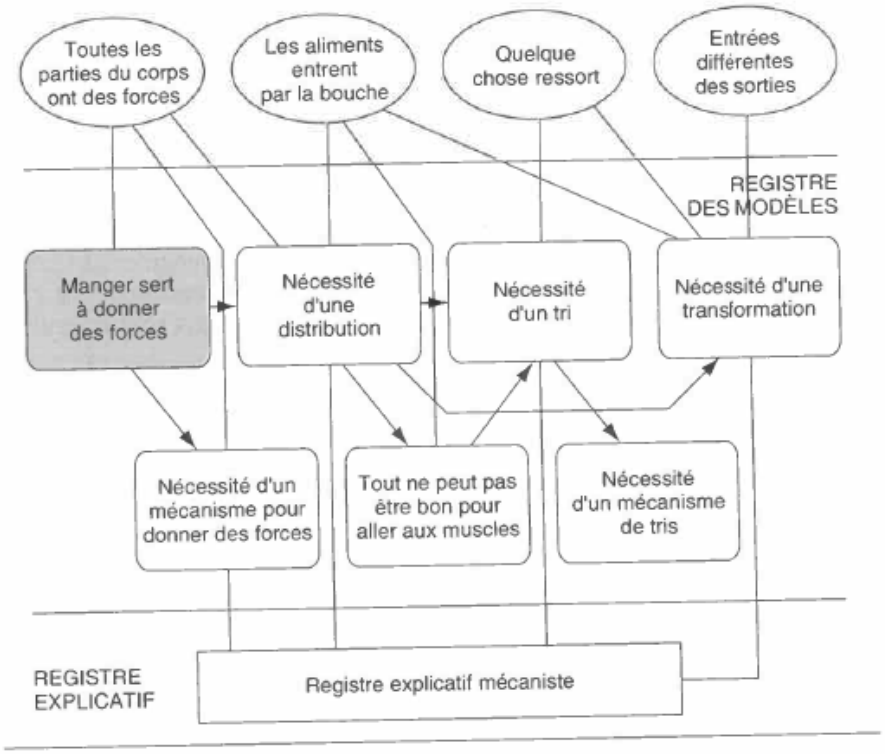


FIGURE 2

Espaces des contraintes en jeu lors du débat sur la nutrition en CM1-CM2

Annexe XI : Exemple de « caricature » utilisée lors de la séquence forcée menée à partir de la nouvelle « Joconde » (séances 7 à 9)

S8 – écrire une nouvelle à la manière de C. Bourgeyx

Morning Sun/

Glagla, j'ai trop froid avec cette fenêtre ouverte. Mais quelle idée Edward Hopper a-t-il eue de me peindre en chemise de nuit face à une fenêtre ouverte ? Evidemment il s'en fiche lui ! Il était bien au chaud dans son atelier quand il m'a peinte ! Il n'a pas pensé que je passerais ma vie à affronter le froid. Et puis, pourquoi me fait-il regarder une ville ? J'en ai marre de toute cette pollution. A son époque, il n'y avait pas autant d'automobiles. Ah, pourquoi n'ai-je pas été peinte par Friedrich ? Son voyageur a de la chance lui ! Il regarde une belle mer de nuages. Moi non, des voitures et encore des voitures, toujours des voitures…

J'ai bien essayé une nuit d'aller fermer la fenêtre. Mais les autres tableaux m'ont dit que les gardiens du musée allaient s'en apercevoir. On voit bien qu'ils ne sont pas en chemise de nuit, eux, en face d'une fenêtre ouverte !

En plus, je suis peinte de profil. Pas moyen de regarder les spectateurs. Pourtant la Joconde que j'ai croisée un jour lors d'une exposition m'a dit que ça vaut le coup car certains spectateurs font de ces têtes quand ils regardent les tableaux. Ils sont persuadés qu'ils nous comprennent, nous, les œuvres. La Joconde m'a même parlé d'un Charles-Antoine et de sa mère qui l'avaient fait beaucoup rire. La mère, m'a confié la Joconde, ne comprenait rien du tout ! Elle a failli en faire pipi dans sa culotte, m'a-t-elle raconté. Parfois, j'essaie un peu de regarder sur le côté mais c'est pas facile avec les caméras du musée !

- Rose-Cunégonde ! Pourquoi sautez-vous comme un ouistiti devant cette femme qui a l'air si heureuse de contempler la ville ?
- Mais elle est pas heureuse la dame, grand-mère. Regarde, elle fait une de ces têtes. On voit bien qu'elle s'ennuie comme un rat mort.
- Oh quelle enfant ! Rose-Cunégonde, comment osez-vous tutoyer votre grand-mère ? Dans un musée en plus ! Que dirait E. Hopper, son créateur, s'il vous entendait !
- Bah, il dirait que j'ai raison quoi ! Elle s'ennuie la dame. Et puis, je suis sûre qu'elle préférerait regarder un paysage de campagne. Hé madame, madame, hein que j'ai raison ?
- Rose-Cunégonde, tenez-vous tranquille. Ce ne sont pas des manières dans un musée. Tout le monde nous regarde ! Cette femme est magnifique et heureuse.
- Tralalalère, regarde grand-mère comme je lui tire bien la langue à la dame ! Je suis sûre que ça va lui plaire. Ohé ohé, tralalaitou.
- (**La grand-mère *Tout bas***) Vivement ce soir qu'on se couche ! Ma petite-fille est épuisante. C'est pourtant si merveilleux un musée ! Quoi de mieux pour apprendre les bonnes manières, non ?

Annexe XII : Extraits des échanges collectifs de la séance 6 de la séquence expérimentée à partir de la lecture littéraire de la nouvelle « Joconde » dans une classe de CM1

Rappel des finalités retenues pour la séance 6 :
a) Interprétation : identification du rôle rhétorique des trois personnages [identifier que Joconde et Charles-Antoine jouent le même rôle rhétorique]
a') Interprétation : identification des valeurs accentuées par l'*intentio operis*
b) Appréciation : réactions vis-à-vis des trois personnages/ permettre aux élèves d'exprimer leurs « valeurs » vis-à-vis du monde des musées

Conventions adoptées pour retranscrire les échanges :
PE : Professeure des écoles qui a mené le débat
E (?) : Élève qui prend la parole, non reconnu·e sur l'enregistrement au dictaphone
Italique : Précisions apportées pour éclairer le contexte et la compréhension du contenu des échanges
[00'00] : Minutage
××× : Propos inaudibles
… : Propos hésitants ou interrompus par l'interlocuteur de lui-même
+ : Pause dans les propos

EXTRAIT 1 : Identification des rôles thématique et rhétorique joués par Joconde et Charles-Antoine [Tours de parole 46 à 113]

Les élèves débattent pour savoir si Joconde et Charles-Antoine pourraient « se comprendre »

Zoé	46	Moi, je pense qu'elle pourrait comprendre parce que moi, je m'imagine être la Joconde et je me dirais que bon quand je venais d'être peinte, moi aussi, je faisais des petites bêtises (*Zoé prend une petite voix* ; *rires de la PE*). Je sais pas, je crois qu'elle comprend parce que peut-être elle se dit que elle aussi quand elle venait d'être peinte elle faisait des bêtises.
PE	47	[30'52] Ah quand elle était enfant en quelque sorte alors ?
Zoé	48	Oui.
PE	49	Ah d'accord.
Zoé	50	Comme Charles-Antoine fait des bêtises.
PE	51	D'accord. Est-ce qu'il y aurait pas d'autres raisons aussi ? 30'59 Zélia ?
Zélia	52	Bah moi j'ai mis oui ××× parce que ils sont un peu pareils, enfin drôles, même si Charles-Antoine, il est un peu plus foufou, il pourrait comprendre la Joconde.
PE	53	Ah ils sont un peu pareils tu as dit ?
Zélia	54	Charles-Antoine est un peu plus foufou que la Joconde.
PE	55	Il est plus fou que la Joconde vous pensez ? (*Approbation de quelques élèves*) Alors pourquoi justement tu disais « ils sont pareils » ? C'est intéressant. Pourquoi ils sont pareils alors ?
Zélia	56	Des fois la Joconde elle peut être drôle, Charles-Antoine aussi.
PE	57	D'accord dans le fait qu'elle peut être drôle dans ses pensées, dans ce qu'on a lu, en fait ? D'accord, OK. Martin, t'en penses quoi ? [31'47] (*PE demande à Robin de se tenir tranquille*)
Martin	58	Comme Zélia bah parce que les deux sont rigolos. Par exemple à un moment elle dit dans le texte « j'en ai fait pipi dans la culotte » et Charles-Antoine, il fait à peu près pareil, il dit « elle est bête ».
PE	59	Ah et c'est quoi qui vous faire rire là-dedans dans « pipi dans la culotte » et « elle est bête » ? [32'12] Qu'est-ce qui vous fait rire ? (*Plusieurs élèves répondent en même temps ; propos inaudibles*) Zoé, elle dit quoi ?
E (Zoé ?)	60	Le langage familier qu'ils utilisent. Ils diraient pas ça dans toutes les histoires.
Camille	61	Bah tu vas pas entendre quelqu'un dans l'avion « bah ma sœur elle a fait pipi dans la culotte ». (*Rires des élèves*)
PE	62	D'accord donc tous les deux ils ont utilisé le langage finalement familier comme disait Zoé ? D'accord. Oui, Mathilde, vas-y.
Mathilde	63	[32'43] Elle peut le comprendre parce que peut-être il est petit (*Camille dit : « c'est ce que je viens de dire »*) ××× il est petit donc c'est normal qu'il pose beaucoup de questions.
PE	64	Ah donc tu penses comme Camille que comme il est enfant, en fait il est excusé parce que voilà. D'accord. Et pourquoi… Alors, toi, Artus, qu'est-ce que tu en penses ? [33'06] Qu'est-ce que tu as dit à la première question ?
Artus	65	Bah un petit peu comme tout le monde en fait, un petit peu comme Adrien, un petit peu comme Zélia, euh…
PE	66	D'accord, OK et est-ce que, euh, par exemple, on peut lire, à la ligne 85 (*PE lit le texte)* « Maman, maman, regarde, on dirait qu'elle va rire pour de vrai ». Est-ce que là ça montre pas finalement que ?…
Prune	67	Qu'il est un petit peu dans sa tête, ça se voit pas trop parce qu'elle peut sourire donc elle peut toujours ×××

PE	68	[32'50] D'accord donc il est un peu dans sa tête alors, ça montre qu'il la comprend un peu alors ? (*Approbation de Prune*) Qu'est-ce que vous en pensez ? (*PE demande à Robin de ranger quelque chose, puis demande à Axel et Adrien de bien écouter*) Et vous qu'est-ce que vous en pensez alors de cette phrase, est-ce que ça voudrait dire que Charles-Antoine, finalement, il comprend la Joconde ? Vous n'avez pas entendu, je pense. (*PE lit le texte*) « Maman, maman, on dirait qu'elle va rire pour de vrai », est-ce que ça ?… [34'41] Zoé ?
Zoé	69	Moi je pense que peut-être il peut comprendre certaines choses, peut-être pas tout parce que peut-être il peut pas comprendre, il comprend pas que la Joconde, elle soit enfermée dans le musée alors que lui, il peut aller partout quand même.
PE	70	Ah d'accord donc peut-être qu'il peut comprendre une partie mais pas le fait que la Joconde
Zoé	71	Soit enfermée, soit surveillée 35'06.
PE	72	D'accord. Zélia ?
Zélia	73	Moi je suis un peu d'accord avec Zoé mais parce qu'aussi la Joconde c'est un adulte, c'est pas un enfant alors elle est un peu quand même plus intelligente que Charles-Antoine.
PE	74	D'accord [35'20]. Est-ce que vous êtes d'accord ? Axel ?
Axel	75	Moi je comprends pas très bien parce qu'on sait que la Joconde a envie de rire car à la séance d'avant on avait dit qu'elle était en train, voilà qu'elle pouvait rire. Et du coup ça veut dire qu'elle va éclater de rire à un moment de l'histoire et Charles-Antoine a compris comme il dit que la Joconde va rire. [35'55]
PE	76	D'accord.
Axel	77	Donc du coup il comprend la Joconde.
PE	78	Ah d'accord, il comprend, il comprend ce qu'elle va faire. Adrien ?
Adrien	79	[36'04] En fait il comprend que la Joconde est vivante et qu'elle va rire.
PE	80	Ah d'accord. (*Camille parle ; propos presque inaudible : « ça veut pas dire forcément qu'elle est vivante »*) Qui a dit ça ? Vas-y Camille.
Camille	81	Moi je dis pas qu'il pense pas forcément qu'elle est vivante parce que peut-être il peut penser ça ×××
PE	82	D'accord [36'24]. Donc comprendre la Joconde, c'est pas forcément comprendre qu'elle est vivante d'après toi ? D'accord. Alors, euh, Lucas, t'en penses quoi toi ? Par exemple, tout à l'heure, Zélia, elle disait qu'ils étaient un peu pareils parce qu'ils faisaient rire. Et hier on a parlé de points communs. Et d'après vous, ça peut être quoi, quels peuvent être les points communs entre la Joconde et Charles-Antoine ? [37'07] Quels peuvent être les points communs ? Ce serait bien que tout le monde participe. Lucie ?
Lucie	83	[37'17] Ils sont marrants
PE	84	Ils sont drôles. Maxence, tu voulais dire quoi ?
Maxence	85	Bah, la même chose.
PE	86	La même chose. Euh, Lucas ?
Lucas	87	Ils arrêtent pas de sourire
PE	88	Ils n'arrêtent pas de sourire. Martin ?
Martin	89	Ils sont tous les deux dans un musée.
PE	90	Ils sont tous les deux dans un musée (*Rires des élèves*) et comment ils vivent le fait d'être dans un musée les deux ? [37'40] Zélia ?
Zélia	91	Bah, hier, on avait vu que peut-être Charles-Antoine il en avait marre d'être au musée et La Joconde elle se sent prisonnière et enfermée dans le musée.

PE	92	Voilà. Est-ce que vous êtes d'accord avec Zélia ? Est-ce que tous les deux, finalement, ils n'en ont pas marre d'être au musée tous les deux ? (*Plusieurs élèves répondent affirmativement*). C'est ce que tu voulais dire Axel ? [38'07] Pourquoi tu voulais dire ça toi ?
Axel	93	Parce que la Joconde se sent enfermée et à la fin Charles-Antoine dit « vivement ce soir qu'on se couche » et du coup, ça montre que Charles-Antoine en a marre [38'22] et tous les soirs, la Joconde elle dit qu'elle a les zygomatiques endoloris.
PE	94	Oui. Oui Lisa, qu'est-ce que tu veux ajouter ? Oui Lisa.
Lisa	95	Elle, Joconde, elle préfère la nuit parce qu'elle peut se détendre.
PE	96	Oui.
Lisa	97	Et Charles-Antoine, il a dit vivement ce soir qu'on se couche.
PE	98	Ah bah oui là aussi on retrouve un point commun oui. Tous les deux finalement ils aiment bien la nuit alors ? (*Rires de quelques élèves*) Ils ont envie d'aller…
E	99	Dormir [39'05].
PE	100	D'aller dormir et comme disait Axel c'est parce qu'ils en ont marre d'être au musée. D'accord. Prune ?
Prune	101	Bah moi j'ai vu qu'ils sont tous les deux un petit peu, bah humoristes. [39'20]
PE	102	Humoristes.
Prune	103	Quand même un peu ristes* (*Prune n'arrive pas à prononcer le mot*) par exemple Charles-Antoine il fait rire la Joconde. Par exemple à un moment la Joconde je pense qu'elle nous a tous fait rire ×××. Ils sont quand même tous les deux un petit peu drôles.
PE	104	[39'46] Ils provoquent la même réaction chez vous en fait.
Prune	105	Oui voilà.
PE	106	D'accord OK.
Prune	107	Parce que Charles-Antoine, par exemple il se prend pour un ouistiti.
PE	108	D'accord tout ça, ça vous a fait rire [39'56] que ce soit pour la Joconde ou Charles-Antoine. OK. Donc en fait Charles-Antoine et la Joconde se sentent enfermés dans le musée si je résume ce que vous venez de dire et en même temps ils se ressemblent dans le sens où tous les deux ils sont drôles. D'accord. Et ils aiment la nuit parce qu'ils peuvent faire ce qu'ils veulent la nuit. Parce que les zygomatiques sont noués et la Joconde peut se relâcher et puis, Charles-Antoine, il dit vivement ce soir qu'on se couche. Camille ? [40'37]
Camille	109	Mais pour la nuit je suis d'accord d'un côté mais de l'autre je suis pas trop d'accord parce qu'à un moment, l'histoire elle est plutôt que, que certaines, que des fois la nuit elle pouvait se relâcher mais des fois elle pouvait pas parce que les caméras, elles surveillaient tout le monde.
PE	110	Oui, ah oui, ah oui d'accord et Charles-Antoine, lui, est-ce qu'il peut faire ce qu'il veut ?
Camille	111	Oui il est chez lui mais il peut pas genre il va pas monter sur sa table ××× (*Rires de quelques élèves*).
PE	112	Et pourquoi, il peut pas faire ça ?
Camille	113	41'05 Bah, normalement s'il est bien élevé, les parents, ils laisseront pas passer ça. […]

EXTRAIT 2 : Identification du « message » de la nouvelle : à quoi l'auteur peut-il bien nous faire réfléchir ? [Tours de parole 321 à 398]

Axel	321	Il veut nous faire réfléchir à quelque chose, c'est que tout le monde peut avoir des points communs parce que là avec la Joconde et Charles-Antoine, je pense aussi avec la mère de Charles-Antoine et des personnes dans la vraie vie, ça peut être du langage soutenu, on n'a pas tous le même langage. [1'14'20]
PE	322	OK, est-ce que vous êtes d'accord avec Axel ? (*On entend plusieurs élèves répondre « oui »*) Alors faut justifier. Qu'est-ce que t'en penses Ethan ?
Ethan	323	J'ai rien dit.
PE	324	Non mais si je t'interroge (*Rires des élèves*) alors est-ce que vraiment, est-ce qu'il nous dit il faut être poli dans un musée ? Est-ce qu'il veut nous dire à travers son texte qu'il faut être poli dans un musée et ne pas se moquer ? (*On entend plusieurs élèves répondre « oui »*) Est-ce que c'est vraiment ça qu'il veut nous dire ? (*On entend un élève dire « pas que »*). Levez la main. Zoé ?
Zoé	325	[1'14'53] Peut-être que c'est l'une des choses qu'il veut nous dire. Peut-être qu'il veut nous dire plusieurs choses.
PE	326	Et qu'est-ce qu'il voudrait nous dire alors ?
Zoé	327	Bah tout ce qui est marqué dans la colonne « oui ».
PE	328	Alors, ça c'étaient vos idées au début, d'accord ? Peut-être qu'elles ont changé. Dorian ?
Dorian	329	[1'14'46] Peut-être qu'il veut nous apprendre à être poli dans un musée.
PE	330	D'accord alors tu penses encore qu'il faut que, que c'est pour… d'accord. Euh Axel ?
Axel	331	Mais y a une question en fait je viens de me rendre compte que je suis pas d'accord.
PE	332	[1'15'26] Alors t'es pas d'accord avec quoi ?
Axel	333	Je trouve que c'est bien de toujours sourire mais dans l'histoire, là, pas beaucoup parce qu'on en a marre de sourire.
PE	334	Oui.
Prune	335	Il veut nous faire comprendre que, enfin, c'est peut-être bien.
Axel	336	C'est peut-être bien mais là y'en a marre. [1'15'48]
Prune	337	J'ai jamais dit le contraire qu'elle en avait pas marre, j'ai jamais dit qu'elle avait marre, qu'elle en avait pas marre, j'arrive pas à parler (*Intonation amusée*. *Rires de quelques élèves*) mais j'ai dit que peut-être il voulait nous faire comprendre que à des moments c'est bien à des moments c'est pas bien.
PE	338	D'accord.
Axel	339	1'16'09 Ouais mais là ça nous fait pas trop expliquer que là…, moi j'aurais jamais deviné sans ce qu'on a fait, bah quand même, il faut sourire à des moments, des sourires…, qu'il faut pas sourire à des moments. Là ça fait pas trop réfléchir à ça.
Prune	340	Peut-être.
Axel	341	Peut-être.
PE	342	Finalement avec tout ce qu'on a dit, finalement avec tout ce qu'on a dit, Axel, t'es plus trop d'accord avec cette idée-là.
Axel	343	Ouais.

PE	344	OK parce qu'on a vu qu'elle en avait marre de sourire ?
Adrien	345	Moi aussi je suis plus trop d'accord avec celle-là. [1'16'45]
PE	346	Ah pourquoi ?
Axel	347	Pour la même raison qu'Axel.
PE	348	La même raison qu'Axel, OK. Artus ?
Artus	349	Pareil.
PE	350	La même raison ?
Artus	351	Oui.
PE	352	Alors pourquoi ?
Artus	353	Bah parce que ××× pour le ras le bol comme le texte ils disent y a les bustes qui se fatiguent, euh c'est bizarre, elle le dit tout en souriant.
PE	354	D'accord OK, euh, Shana, tu voulais dire quelque chose tout à l'heure ? Non ? Zélia.
Zélia	355	1'17'25 Bah pas vraiment je suis plus vraiment d'accord avec cette idée parce que la Joconde aussi elle a un cerveau d'enfant comme il a dit euh donc ben ça sert plus à rien, parce que même certains tableaux peuvent pas avoir le même caractère. [1'17'19]
PE	356	D'accord (*Intonation marquant l'hésitation*). OK d'accord. Je suis pas sûre d'avoir tout compris Zélia.
Zélia	357	Bah, en fait à quoi ça sert d'être poli enfin, il veut faire réfléchir à être poli dans un musée, que là je suis plus d'accord parce que la Joconde elle est des fois pas très polie.
PE	358	D'accord, en fait Zélia nous dit qu'il faut pas, il faut, qu'elle est plus trop d'accord avec cette idée parce qu'en fait la Joconde, elle est pas toujours polie, elle. Donc est-ce que vraiment il veut nous montrer ça ? Julia ?
Julia B.	359	[1'18'06] Je suis plus d'accord avec cette idée de toujours sourire.
PE	360	D'accord. Et pourquoi t'es pas d'accord Julia ?
Julia B.	361	Parce qu'elle en a, elle veut pas perdre son travail, elle en a peut-être marre de sourier* (**sourire*) à chaque fois
PE	362	De sourire à chaque fois.
Julia B.	363	C'est énervant.
PE	364	C'est énervant [1'18'28] OK. Shana ?
Shana	365	Moi je pense que la Joconde elle en a un peu marre de sourire, elle en a marre (*Rappel à l'ordre de Mathilde*) parce que c'est un petit nul de toujours sourire. [1'18'44]
PE	366	D'accord. Camille ?
Camille	367	Il veut aussi nous faire réfléchir à quelque chose, je sais pas si tout le monde va être d'accord.
PE	368	Pas grave.
Camille	369	Mais à un moment dans le texte elle dit qu'elle est obligée de sourire sinon elle perdrait son travail et qu'à son âge elle pourrait rien trouver, donc il peut aussi nous faire réfléchir à ce qu'on choisisse un travail qui nous plait bien, où on est heureux, comme ça on peut garder notre vie même si on est ×××. [1'19'15]
PE	370	Ah alors là on ajouterait, en fait, qu'il veut nous faire réfléchir à nous-mêmes en fait, à nous, à ce qu'on a envie de faire, à un travail où on serait heureux, il faudrait choisir un travail où on serait heureux, où on serait épanoui ?
Camille	371	Moi je connais quelqu'un qui a perdu son travail.
PE	372	D'accord toi tu l'associes même à ce que tu connaissais dans ta vie personnelle, alors ? C'est ça Camille ? OK [1'20'07] Shana ?

Shana	373	Moi je suis un petit peu d'accord avec Camille… oh, j'ai oublié.
PE	374	T'as oublié ? Tu sais plus pourquoi ? C'est pas grave, ça veut dire que tu écoutes bien tes camarades en fait. D'accord. Ça veut dire que tu écoutes bien les camarades parce que, des fois, on oublie nos idées quand on écoute une autre idée. Zoé ?
Zoé	375	Moi aussi je suis d'accord avec Camille parce qu'on peut pas toujours choisir le travail qu'on veut parce que ça dépend de nos compétences d'avant en fait et tout ça et en fait et la Joconde, elle voudrait pas être toujours enfermée tout le temps dans un musée à sourire. Moi je suis d'accord avec Camille. [1'20'56]
PE	376	OK. Shana ?
Shana	378	Bah moi j'étais d'accord avec Camille parce que quand Léonard de Vinci il l'a peint, elle est restée une minute, et après elle est allée directement dans le musée et peut-être qu'elle va y passer toute sa vie et elle commence à en avoir marre.
PE	379	D'accord, en fait, elle a passé une minute avec Léonard de Vinci pour être peinte et après elle reste toute sa vie dans un musée. (*Certains élèves semblent remettre en cause le « une minute » pour être peinte*) OK Zélia ?
Zélia	380	[1'21'29] Moi aussi je suis d'accord avec Camille. Peut-être que bah celui qui a écrit l'histoire, peut-être qu'il veut nous donner du courage, enfin nous encourager pour qu'on trouve un travail qui nous plaise, que ce soit pas un travail qui ne nous plaise pas et qu'on en a marre et si on arrêtait, on pourrait pas être ××× et tout.
PE	381	D'accord, vous êtes d'accord. Et toi Hamza, t'en penses quoi ? [1'21'56] Il veut nous faire réfléchir à quoi l'auteur, d'après toi ?
Hamza	382	Bah au comportement qu'on devrait avoir au musée.
PE	383	Au comportement qu'on devrait avoir au musée et quel comportement on devrait avoir alors ? (*Pas de réponse d'Hamza*) Et est-ce que t'étais d'accord avec Zélia quand elle disait, est-ce que finalement il nous fait réfléchir au fait de devoir être poli alors que la Joconde elle est pas polie et Charles-Antoine aussi [1'22'30]. T'étais d'accord aussi. Martin oui ?
Martin	384	Moi je pense qu'il veut nous faire réfléchir à ce que la Joconde a au fond du cœur, ce qu'elle pense.
PE	385	D'accord et ça nous dit quoi en tant que lecteurs alors ?
Martin	386	Bah que la Joconde, c'est peut-être drôle, La Joconde peut aussi être bah en colère parfois. Elle peut aussi être bah triste, comme ça.
PE	387	OK. Camille ? Tu voulais ajouter ? Tu voulais ajouter quoi ?
Camille	388	Non mais c'est bête en fait. [1'23'16]
PE	389	Non mais rien n'est bête Camille.
Camille	390	Si si c'est bête.
PE	391	D'accord comme tu veux, sinon t'hésite pas. Alors. Et toi Lucas, t'es toujours d'accord avec le fait qu'il veuille nous faire réfléchir pour toi ?
Lucas	392	Dans un musée, s'il y des policiers, ils vont t'embêter, ils vont…
PE	393	Comment ?
Lucas	394	Si t'étais bête, si t'étais dans un musée, les policiers vont t'arrêter. [1'23'45]
PE	395	Ah d'accord OK. Oui Camille ?
Camille	396	En fait je vais le dire, on va pas forcément se faire renvoyer de son travail des fois on peut en avoir marre et dans la vie normale des personnes peuvent partir et ils peuvent trouver un autre métier souvent mais là elle peut pas partir elle est××× y a les caméras qui la surveillent du coup elle peut pas changer de métier.

PE	397	En fait elle peut pas en fait elle est condamnée à faire son métier. D'accord OK. OK. Shana ?
Shana	398	Je pense que elle a la vie dure, puisqu'en fait, en fait la Joconde, elle se pose des questions pourquoi je suis là, pourquoi je suis dans le tableau, pourquoi je peux pas marcher comme Charles-Antoine (*Plusieurs élèves parlent en même temps*). […]

Table des matières

Remerciements ***2***

SOMMAIRE ***3***

INTRODUCTION GÉNÉRALE ***6***

1. La didactique du français et de la littérature : un champ de tensions ? 7
2. De la prise de conscience de la complexité épistémologique et didactique des notions de compréhension, d'interprétation et de lecture littéraire 8
3. Du constat d'une hétérognéité des savoirs à enseigner et des pratiques enseignantes à une première entreprise de recherche inscrite dans le paradigme de la problématisation 15
4. Formulation de notre problématique et de nos hypothèses de recherche 28

PREMIÈRE PARTIE : La question des savoirs : quand celle-ci continue à faire « problème » au sein des didactiques, des programmes et des classes… ***31***

Chapitre I – Une première tentative de définition des notions de « compréhension » et d'« interprétation » **32**

1. À la recherche d'une définition impossible ?… 33
2. Compréhension au singulier *versus* interprétations au pluriel 35
   - 2.1. La compréhension : un ensemble de facultés hétérogènes ? 35
   - 2.2. Quand interpréter, c'est traduire 36
   - 2.3. Première tentative de mise en relation des notions de compréhension et d'interprétation 38
3. Brève histoire de l'herméneutique 40
   - 3.1. Quand la compréhension et l'interprétation sont à la fois affaire de normes et d'actualisation 41
   - 3.2. Quand la compréhension et l'interprétation sont affaire de recollection d'un sens « objectif » 43
   - 3.3. Quand la compréhension et l'interprétation sont affaire de quête de sens existentielle 45
4. La compréhension et l'interprétation : une question de sens au pluriel 45
5. Éléments de synthèse 47

CHAPITRE II - L'enseignement de la lecture et de la littérature à l'École **49**

1. Enseigner la littérature à l'École sans la naturaliser : un défi impossible ? 51
   - 1.1. Qu'est-ce que la « Littérature » ? 51
   - 1.2. Qu'est-ce que la littérature à l'École ? 53
   - 1.3. Qu'enseigne-t-on en matière de littérature à l'École : des « contenus », des « savoirs » ou des « pratiques » ? 57
   - 1.4. La littérature à l'École : une didactique et une discipline à part entière ? 61
2. Savoir lire, savoir comprendre, savoir interpréter à l'école primaire 64
   - 2.1. Le « modèle de la lecture expressive » (1880-1960) : quand il s'agit d'apprendre à déchiffrer et à lire de manière fluide 66
   - 2.2. Le « modèle de la lecture silencieuse » (1970-1990) : quand il s'agit d'apprendre à comprendre 68
   - 2.3. Le « modèle centré sur l'activité du lecteur » (fin du XX^{e}) : un modèle unique ? Quand il s'agit d'apprendre à comprendre ET/ OU à interpréter 70
     - 2.3.1. Vers une « didactique de la compréhension » 71
     - 2.3.2. Vers une « didactique de la lecture littéraire » 72
     - 2.3.3. Deux modèles didactiques différents 74
3. Quand les programmes ne savent pas à quel modèle didactique se vouer… ou quand ils se réclament de l'un au détriment de l'autre au fil de leur alternance 75
   - 3.1. L'enseignement de la compréhension et de l'interprétation dans les programmes de 2002 : quand la notion de « lecture littéraire » s'impose 76
     - 3.1.1. L'enseignement de la compréhension et de l'interprétation au cycle des apprentissages fondamentaux 76
     - 3.1.2. L'enseignement de la compréhension et de l'interprétation au cycle des approfondissements 77

3.2. L'enseignement de la compréhension et de l'interprétation dans les programmes de 2008 : quand ceux-ci s'affranchissent des recherches théoriques et didactiques 79
3.3. L'enseignement de la compréhension et de l'interprétation dans les programmes de 2015 : quand les propositions didactiques issues de la psychologie cognitive et des théories littéraires se voient davantage solidarisées 81
3.3.1. L'enseignement de la compréhension et de l'interprétation au cycle des apprentissages fondamentaux 82
3.3.2. L'enseignement de la compréhension et de l'interprétation au cycle de consolidation 83
3.4. L'enseignement de la compréhension et de l'interprétation dans les programmes de 2018 : quand le « modèle didactique de la compréhension » l'emporte 86
3.4.1. L'enseignement de la compréhension et de l'interprétation au cycle des apprentissages fondamentaux 87
3.4.2. Enseigner la compréhension et l'interprétation au cycle de consolidation 94
4. Éléments de synthèse 100
4.1. Quels « savoirs » enseigner et apprendre en matière de « lecture des textes littéraires » à l'école primaire ? 101
4.2. Retour sur le choix de notre problématique de recherche et de notre cheminement argumentatif 104

CHAPITRE III – Philosophies du problème et problématisation 109
1. Prolégomènes aux notions de problème et de problématisation 109
1.1. Aux origines du paradigme de la problématisation 111
1.2. Qu'est-ce qu'un problème ? 112
2. L'examen d'une question, une affaire de temps et de tempo 115
2.1. Distinguer position, construction et solution du problème 115
2.2. Le jugement problématique, le mode de la problématisation 116
2.3. Un examen basé sur l'articulation du doute et de la certitude 116
3. L'articulation des données et des conditions dans un cadre, une modélisation générique sous forme de losange 117
3.1. L'articulation des données et des conditions 117
3.1.1. Des données qui ne se donnent pas mais se construisent 118
3.1.2. Des conditions qui régulent la construction des données 118
3.1.3. Des différences de statut logique entre données et conditions 119
3.2. Une problématisation qui se développe à l'intérieur d'un cadre 120
3.2.1. Un cadre explicatif de nature épistémologique 120
3.2.2. Un cadre de nature socio-institutionnelle 121
4. La problématisation, un processus réflexif qui exige une pensée qui veille et se surveille 122
4.1. Une pensée qui doit apprendre à se dédoubler 122
4.2. Une pensée qui passe de l'assertorique à l'apodictique 123
4.3. Une réflexivité horizontale et verticale 123
4.4. Les obstacles à la problématisation et à la réflexivité 124
4.5. Plusieurs niveaux de réflexivité 126
4.6. Conséquences en termes d'apprentissage de la problématisation 127
5. La dimension heuristique de la problématisation 127
5.1. Problématisation, recherche et savoirs 128
5.1.1. Trancher le nœud du dilemme du Ménon pour penser la possibilité de la recherche 128
5.1.2. Passer d'une conception propositionnelle à une conception problématologique du savoir 129
5.1.3. Passer d'une épistémologie de la justification à une épistémologie de la recherche 130
5.2. Problématisation et langage 131
5.2.1. La proposition logique selon Dewey : quand le jugement devient la conclusion d'une enquête 132
5.2.2. La proposition logique selon Meyer : quand les réponses (re)deviennent questions 133
5.2.3. La proposition logique selon Deleuze : quand la logique de la vérité doit céder le pas devant la logique du sens 136
6. Éléments de synthèse 141
6.1. De la liquidité du vrai et du faux à la pertinence des problèmes et des savoirs 141

6.2. Des conséquences didactiques et pédagogiques des philosophies du problème 142
6.2.1. Contrer la fétichisation des savoirs scolaires qui dilue leur *sens* et leur *saveur* 142
6.2.2. Passer d'une logique de l'erreur à une logique de construction des problèmes..... 144
6.2.3. Apprendre à douter oui, mais avec certitude(s) et de bonne heure…..... 145

CHAPITRE IV – Problématisation et didactique(s) 147
1. Didactique des sciences et problématisation..... 149
1.1. L'importance de la didactique des sciences au sein du paradigme de la problématisation..... 149
1.2. Les origines de la problématisation en didactique des sciences 150
1.2.1. La problématisation en classe de sciences : un paradigme aux antipodes des propositions didactiques centrées sur une vision empiriste des savoirs scientifiques..... 151
1.2.2. Qui trop embrasse mal problématise…. 152
2. Caractéristiques épistémologiques des savoirs véritablement scientifiques..... 153
2.1. Une relation dynamique entre savoirs scientifiques et problèmes explicatifs..... 154
2.2. Les savoirs scientifiques : des savoirs liés à une activité de modélisation, basée sur l'articulation de trois registres 155
2.2.1. L'activité scientifique : une activité de production de modèles explicatifs..... 155
2.2.2. Une co-construction du registre empirique et du registre des modèles 157
2.2.3. Le registre explicatif..... 158
2.3. Les savoirs scientifiques : des savoirs caractérisés par leur apodicticité 159
2.3.1. L'exploration et la délimitation des possibles pour fonder les savoirs en raison..... 159
2.3.2. La problématisation historique fondée elle aussi sur la distinction entre savoirs factuels et savoirs apodictiques..... 161
2.4. Les savoirs scientifiques : des savoirs problématisés qui ne réduisent pas à la solution des problèmes auxquels ils sont liés..... 162
2.4.1. Une construction des problèmes plus essentielle que leur résolution 162
2.4.2. Des solutions remises constamment sur le métier de la critique..... 163
2.4.3. La problématisation : un processus bidimensionnel..... 164
2.5. Les savoirs scientifiques : des savoirs fondés sur des pratiques langagières spécifiques à une communauté discursive 165
2.5.1. Pas de savoirs problématisés sans un travail langagier instituant et institué par une communauté scientifique 165
2.5.2. Les savoirs scientifiques : pas seulement des produits mais aussi des pratiques argumentatives particulières 166
2.5.3. Le paradigme de la problématisation et la notion de communauté discursive 167
3. L'accès des élèves à des savoirs problématisés 170
3.1. Problématisation, argumentation et débats en classe 171
3.1.1. Il y a débat et débat… 171
3.1.2. Débats explicatifs, mise au travail des représentations et exploration des possibles 173
3.1.3. L'accès à des savoirs problématisés : un travail éminemment langagier 177
3.2. Rôle de l'enseignant·e dans l'accès des élèves à des savoirs problématisés..... 183
3.2.1. Choisir une question de départ qui permette aux élèves de s'engager dans un problème scientifiquement pertinent..... 183
3.2.2. Organiser le travail individuel et le travail de groupe en amont des débats collectifs 185
3.2.3. Concevoir et mettre en œuvre des scénarios d'aides à la problématisation..... 186
3.3. Problématisation, argumentation et mise en texte de savoirs raisonnés 188
3.3.1. Mise en texte des savoirs et pratiques des scientifiques..... 189
3.3.2. Mise en texte des savoirs et pratiques de classe..... 189
4. Éléments de synthèse..... 194
4.1. Accéder à des savoirs extraordinaires : des enjeux didactiques exigeants..... 195
4.2. Accéder à des savoirs problématisés : une mise en œuvre didactique « extra-ordinaire » 196
5. Conclusion d'ensemble de la première grande partie..... 198
5.1. Une recherche doctorale basée sur une entreprise de « dénaturalisation » et de « solidarisation » des « savoirs » dans le domaine de l'enseignement de la lecture des textes littéraires à l'école primaire..... 198

5.2. À la recherche d'un modèle didactique de la compréhension et de l'interprétation unifié grâce au paradigme de la problématisation 201
5.2.1. Finalité de notre recherche doctorale 201
5.2.2. Une recherche qui prend la forme d'une « enquête » 202
5.2.3. Le paradigme de la problématisation : un outil heuristique pour penser à nouveaux frais la question des « savoirs » en lecture et littérature ? Oui, mais… 205
5.2.4. Une enquête régulée de part et d'autre par un cadre fédéré autour des principes de légitimité, de pertinence et de solidarisation 208

DEUXIÈME PARTIE : La compréhension et son enseignement envisagés sous l'angle de la psychologie cognitive 213

CHAPITRE V - Les modèles théoriques de la compréhension 214
1. Les travaux de Kintsch 217
1.1. Une compréhension éminemment stratégique 218
1.1.1. Un modèle fondé sur des hypothèses « cognitives » et « contextuelles » 218
1.1.2. Une représentation à trois niveaux 222
1.1.3. La formation d'une base de texte cohérente 223
1.1.4. La construction d'un modèle de situation 229
1.1.5. Une compréhension stratégique 234
1.1.6. Proposition de schématisation du premier modèle de la compréhension proposé par Kintsch et van Dijk 236
1.1.7. Des éléments empiriques en faveur du premier modèle de Kintsch et van Dijk 238
1.2. Le modèle de construction-intégration de Kintsch 240
1.2.1. Un traitement cyclique de l'information basé sur deux étapes 241
1.2.2. Une conception plutôt minimaliste de la génération des inférences… 243
1.2.3. … Mais une reconnaissance réaffirmée du rôle joué par le genre de texte et les intentions du compreneur dans la construction de la représentation 246
2. Le modèle constructionniste 249
2.1. Un modèle en accord avec le modèle de construction-intégration de Kintsch 251
2.1.1. La construction d'une représentation multi-niveaux 251
2.1.2. Une conception connexionniste du rôle joué par la mémoire et les connaissances au cours de la compréhension 252
2.2. Un modèle fondé sur la « recherche de signification » 253
2.2.1. La satisfaction des buts du lecteur 254
2.2.2. La recherche de cohérence 255
2.2.3. La recherche d'explication 256
2.3. Le statut des inférences dans le modèle constructionniste 259
2.3.1. Différents types d'inférences 259
2.3.2. Des inférences nécessaires et des inférences non nécessaires 262
2.3.3. Une mise en œuvre stratégique des inférences 263
2.4. Des éléments empiriques en faveur du modèle constructionniste 265
2.5. Proposition de schématisation du modèle constructionniste de la compréhension 268
3. Le modèle d'indexage d'évènements 270
3.1. Un modèle en accord avec les travaux de Kintsch et de Graesser 271
3.1.1. Le modèle de situation : une construction absolument nécessaire 271
3.1.2. Un lecteur engagé dans une recherche explicative de sens 273
3.2. Une compréhension multidimensionnelle 273
3.2.1. Les dimensions spatiale et temporelle 275
3.2.2. La dimension causale 276
3.2.3. Les dimensions actantielle et motivationnelle 277
3.3. Des dimensions plus importantes que d'autres 278
3.4. Une construction progressive du modèle de situation 279
3.4.1. Trois états du modèle de situation 279
3.4.2. Le rôle de la mémoire dans la construction progressive du modèle de situation 280
3.5. La notion de pertinence : une notion centrale dans le modèle d'indexage d'évènements 281
3.6. Continuité situationnelle et réalisation d'inférences 282

3.6.1. Cohérence du texte et continuité situationnelle ... 283
3.6.2. Inférences textuelles et extratextuelles ... 285
3.6.3. Des éléments empiriques en faveur de la continuité situationnelle et de la typologie des inférences proposées par le modèle d'indexage d'évènements ... 287
3.7. Proposition de schématisation du modèle d'indexage d'évènements ... 287
4. Éléments de synthèse ... 289
4.1. La construction d'une représentation multiniveaux ... 290
4.2. La compréhension : une activité séquentielle et dynamique ... 290
4.3. Cohérence de l'information et de la représentation en cours de construction ... 291
4.4. Le rôle essentiel des inférences ... 292
4.5. La compréhension : une activité hautement stratégique et interprétative ... 293

CHAPITRE VI - Renouveler l'enseignement de la compréhension, une urgence didactique autant que sociale ... 300

1. Un enseignement de la compréhension à fonder nécessairement sur des assises théoriques, solides et reconnues ... 302
1.1. Les éléments théoriques retenus des modèles de la compréhension théorisés par Kintsch ... 303
1.1.1. Une représentation mentale composée de plusieurs niveaux ... 303
1.1.2. Compréhension et interprétation : deux types d'activités nécessaires à la construction d'une représentation mentale aboutie ... 304
1.2. Les éléments théoriques retenus du « modèle constructionniste » de la compréhension ... 307
1.2.1. Buts du lecteur et construction d'une représentation mentale cohérente ... 307
1.2.2. Cohésion textuelle et cohérence(s) de la représentation mentale construite par le lecteur. 308
1.2.3. L'adoption de normes faibles ou fortes de cohérence : un/le but de lecture en soi ? ... 309
1.3. Les éléments théoriques retenus du modèle d'indexage d'évènements ... 311
1.3.1. La recherche des liens de causalité au cœur de l'activité de compréhension ... 311
1.3.2. L'identification des buts du personnage : la « colle » qui tient causalement le récit et sa représentation ... 312
1.4. Conclusion sur les principes repris des modèles théoriques de la compréhension ... 312
1.4.1. La compréhension : à la fois un produit et un ensemble de processus à distinguer ... 313
1.4.2. La compréhension : une activité multidimensionnelle qui varie d'un lecteur à l'autre en fonction des processus mis en œuvre ... 313
1.4.3. La dimension interprétative : un oubli des recherches françaises de filiation psycho-cognitiviste ? ... 315
2. La compréhension : une activité cyclique qui fait appel à des processus de bas et de haut niveau, mobilisés conjointement ... 317
2.1. Les processus dits de « bas niveau » ... 318
2.1.1. Les processus de décodage ... 318
2.1.2. Les processus liés au traitement du vocabulaire ... 319
2.2. Les processus de « haut niveau » nécessaires pour tisser des relations signifiantes entre les évènements ... 320
2.2.1. Les processus inférentiels ... 321
2.2.2. Les processus de contrôle de la compréhension ... 324
2.2.3. Des processus de haut niveau mobilisés différemment en fonction du genre du texte ... 330
2.2.4. La compréhension : des processus de haut niveau supramodaux ? Les critiques françaises du « modèle simple de la lecture » ... 332
2.3. Une proposition de modélisation des compétences impliquées dans l'activité de compréhension d'après les travaux en psychologie cognitive ... 335
2.3.1. Proposition de modélisation de l'activité de compréhension ... 335
2.3.2. Et l'interprétation alors ? ... 339
3. Des différences développementales aux différences interindividuelles conditionnant la réussite de la compréhension ... 340
3.1. Des différences développementales relatives aux processus de haut niveau impliqués dans la compréhension ... 341
3.1.1. Des enfants de plus en plus sensibles en fonction de l'âge à la dimension causale des évènements ... 342

3.1.2. L'habileté à réaliser des inférences textuelles et extratextuelles conditionnée par l'âge des enfants 345
3.2. Les difficultés interindividuelles qui pèsent sur l'activité de compréhension : des « déficits accumulés » ... 346
3.2.1. Des difficultés lexicales liées au manque de prise en compte du contexte ... 346
3.2.2. Une mise en œuvre inadéquate des processus inférentiels et stratégiques, liée à des représentations erronées de l'activité de compréhension ... 347
3.2.3. Des difficultés variables d'un compreneur à l'autre et s'inscrivant dans le temps ... 351
3.2.4. Des difficultés de compréhension du langage oral et écrit accentuées par les conditions socio-économiques et culturelles des élèves ... 353
4. Des principes didactiques et pédagogiques pour penser l'enseignement-apprentissage de la compréhension à l'école primaire ... 354
4.1. L'enseignement de la compréhension en France : une « didactique balbutiante » ... 355
4.1.1. Des élèves français de plus en plus en difficulté dans le domaine de la compréhension suivant les enquêtes nationales et internationales ... 355
4.1.2. L'enseignement de la compréhension selon l'enquête *Lire et écrire au CP* : un domaine peu investi par les enseignant·e·s du cycle 2 ... 358
4.2. Nécessité d'un enseignement précoce et continué de la compréhension ... 364
4.2.1. Un développement indépendant des compétences de décodage et de compréhension ... 365
4.2.2. Ne pas interrompre l'enseignement de la compréhension lorsque commence celui du décodage ... 366
4.3. Enseigner les stratégies de compréhension de manière explicite : oui, mais comment ? ... 367
4.3.1. Que faut-il entendre par enseignement explicite de la compréhension ? ... 368
4.3.2. D'un enseignement « intégré » des stratégies de compréhension à leur enseignement « dialogique » ... 370
4.4. Prendre en compte la dimension « située » de toute activité de compréhension ... 375
4.5. Favoriser les échanges et débats de haut niveau au sein de la classe ... 377
4.6. Importance des questions posées aux élèves ... 379
5. Éléments de synthèse ... 381
5.1.1. Adapter les tâches de compréhension sous certaines conditions ... 381
5.1.2. Renouveler les pratiques d'évaluation de la compréhension ... 382
5.1.3. Nécessité d'un enseignement de la compréhension adossé aux résultats de la recherche et à la formation continuée des enseignant·e·s ... 384
6. Conclusion d'ensemble de la deuxième grande partie ... 386

TROISIÈME PARTIE : La compréhension-interprétation et son enseignement envisagés sous l'angle des théories philosophiques et littéraires de la réception ... 392

Chapitre VII – La compréhension et l'interprétation selon les théories de la réception au XX^e^ : une *actualisation* du sens, opérée par un lecteur « surveillé » par le texte ... 398
1. L'activité herméneutique : un dialogue qui permet d'actualiser le sens de l'œuvre tout en métamorphosant son lecteur ... 401
1.1. La dimension existentielle de la compréhension-interprétation. ... 403
1.2. L'*application* : un troisième moment indispensable au sein de l'activité herméneutique ... 405
1.2.1. L'application selon Gadamer ... 405
1.2.2. L'application selon Jauss ... 406
1.2.3. L'application selon Ricoeur ... 408
1.3. L'expérience herméneutique : une expérience éthique ... 410
2. L'activité herméneutique : un dialogue avec l'œuvre entre projection et mise à distance de ses préjugés ... 413
2.1. La dimension projective de l'activité herméneutique ... 413
2.2. La révision de ses préjugés, condition de l'ouverture à l'autre du texte ... 415
3. L'activité herméneutique : un dialogue de nature interrogative entre texte et lecteur ... 419
3.1. Quand le texte a l'initiative de la question … ... 420
3.2. Quand l'interprète a l'initiative des questions comme des réponses … ... 422

4. L'activité herméneutique : une activité créatrice de sens, soumise à des normes « encyclopédiques » 423
4.1. Un texte par nature incomplet ... 424
4.2. Des zones d'indétermination qui ne se complètent pas n'importe comment… ... 425
5. L'activité herméneutique : une recherche de cohérence orchestrée par les droits du texte ... 426
5.1. Un sens prévu par le texte ... 427
5.1.1. Le « lecteur implicite » ... 427
5.1.2. Le « lecteur modèle » ... 428
5.2. La construction de la cohérence du texte comme condition d'accès à son sens ... 430
5.2.1. L'interprétation « imageante » : « Un acte élémentaire de mise en forme » ... 431
5.2.2. La coopération interprétative : une activité prévisionnelle et « évaluative » de construction de *topics* 432
5.3. Quand *actualiser* le pluriel du texte ne veut pas dire l'*utiliser* ... 435
5.3.1. Les droits du texte ... 436
5.3.2. Des interprétations plus pertinentes que d'autres ... 437
5.3.3. Défense du sens littéral ... 438
6. Éléments de synthèse ... 440
6.1. À la recherche d'une définition « trans-théorique » des notions de compréhension et d'interprétation à l'aide de la notion d'*activité herméneutique* ... 443
6.2. L'activité herméneutique : une mise en œuvre de processus relevant de la compréhension, de l'interprétation… et de l'*application* ... 447
6.3. Un lecteur en « liberté surveillée » ... 450

Chapitre VIII – La compréhension et l'interprétation selon les théories de la réception au XXI^e^ : une *actualisation* du sens, opérée par un lecteur « surveillé » par sa communauté interprétative ... 452
1. La question de la « réception » des œuvres : une interrogation toujours brulante pour les théories littéraires de la lecture au XXIe ... 454
1.1. Du droit du lecteur à *utiliser* le texte : un changement de paradigme qui caractérise les théories littéraires et didactiques de la lecture au XXI^e^ ... 455
1.2. Du droit du lecteur à *utiliser* le texte : un droit qui reste encadré par une communauté interprétative ... 457
1.3. Trois conséquences théoriques liées au changement de paradigme des théories de la réception du XXI^e^ 458
2. L'application au XXI^e^ : un geste herméneutique profondément renouvelé sous l'impulsion des travaux d'Yves Citton ... 461
2.1. Le projet d'Yves Citton : une entreprise radicalement (anti)herméneutique ... 462
2.2. La fable « anti-fondationaliste » de Fish : d'une « merveilleuse petite fable expérimentale » à une « véritable machine de guerre » qui pulvérise les concepts traditionnels de l'herméneutique ... 466
2.2.1. « Les interprètes ne décodent pas les poèmes, ils les font » ... 468
2.2.2. La littérarité et la textualité : une affaire de « regard » et de « centre de pertinence » ... 472
2.2.3. La notion de « communauté interprétative » : quand l'activité herméneutique n'est rien d'autre qu'une pratique conditionnée par une institution ... 474
2.3. La lecture littéraire : une pratique résolument inter-locutive ... 475
2.3.1. L'expérience littéraire : une expérience *inter-rogative* ... 476
2.3.2. Instaurer de nouveaux plans de référence à même de reconfigurer les virtualités sémantiques du texte comme le « partage du sensible » ... 480
2.3.3. La lecture littéraire *actualisante* : une pratique fondée sur des opérations d'allégorisation et de transduction ... 485
2.4. La lecture littéraire *actualisante* : un travail d'*inter-prétation* qui s'apprend ... 489
2.4.1. La lecture littéraire *actualisante* : une pratique oscillatoire entre immersion et prise de distance du sujet lecteur ... 490
2.4.2. La lecture littéraire *actualisante* : un travail d'*inter-prétation* synchronique et diachronique 493
3. Éléments de synthèse ... 495
3.1. Retour sur la première formalisation proposée à la fin du chapitre VII ... 495

3.2. Formalisation des savoirs relatifs à l'application selon les théories de la réception du XXIe 496
3.3. Des limites des théories de la réception du XXIe … et de notre deuxième formalisation..... 501
3.3.1. Des dangers didactiques d'un chaudron théorique où les notions de « compréhension », d'« interprétation, d'« application » et d'« actualisation » se liquéfient… 501
3.3.2. À la recherche d'une définition de la « lecture littéraire » qui ne se réduise pas à une « hygiène de la distance » 503

Chapitre IX – La « lecture littéraire » : une notion qui ouvre un espace de solidarisation didactique possible des savoirs issus du champ de la psychologie cognitive et des savoirs issus des théories de la réception en matière de compréhension et d'interprétation 506

1. Le modèle de la lecture littéraire proposé par Catherine Tauveron 514
1.1. La lecture littéraire : un cadre novateur pour (re)penser l'enseignement de la compréhension et de l'interprétation à l'école primaire..... 514
1.1.1. Inverser l'ordre des priorités : quand il s'agit de mettre l'interprétation au service de la compréhension 515
1.1.2. La lecture littéraire : une « rencontre d'un lecteur singulier avec un texte singulier » 516
1.1.3. La compréhension : une opération herméneutique encadrée par deux types distincts d'interprétation..... 517
1.2. La « résistance »des textes : une notion qui contribue finalement à mythifier la lecture littéraire ?..... 521
1.2.1. Quand il vaut mieux être gourmet que gourmand… pour mener une « véritable » lecture littéraire 522
1.2.2. Des limites didactiques et épistémologiques de la notion de « résistance » pour définir la compréhension, l'interprétation et la lecture littéraire 523
1.2.3. « Plus on est de joueurs, plus on rit » 527
1.2.4. De la réhabilitation de la dimension participative de la lecture 533
2. Le modèle de la lecture littéraire proposé par J.-L. Dufays..... 535
2.1. La lecture : une activité dialectique tridimensionnelle « hiérarchisée » 536
2.1.1. Les trois dimensions de la lecture 536
2.1.2. Quand la dimension « axiologique » l'emporte sur les dimensions « logique » et « culturelle »..... 538
2.1.3. Quand la dimension « culturelle » l'emporte sur les dimensions « logique » et « axiologique »..... 538
2.2. « Apprendre à lire, c'est apprendre à maitriser des stéréotypies » 542
2.2.1. Stéréotypies et niveaux de discours : des sens « figés » mais des références inédites..... 543
2.2.2. Une typologie des stéréotypies socioculturelles et transtextuelles : des savoirs culturels indispensables à toute actualisation sémantique et axiologique 545
2.2.3. La compétence « architextuelle » : la première des conditions de l'actualisation sémantique et axiologique d'un texte..... 548
2.3. Comprendre et interpréter un texte : quand la dimension « logique » de la lecture est indissociable de sa dimension « culturelle » 550
2.3.1. L'orientation préalable du texte : une étape préliminaire qui conditionne l'actualisation sémantique du texte..... 550
2.3.2. La compréhension ou l'actualisation du sens de « premier degré »..... 552
2.3.3. L'interprétation ou l'actualisation du sens de « second degré » 555
2.4. Modalités de lecture, actualisation axiologique et lecture littéraire..... 557
2.4.1. Participation et distanciation 558
2.4.2. Modalités de lecture et valeurs : Huit registres possibles d'actualisation axiologique 559
2.4.3. La lecture littéraire : un va-et-vient dialectique entre participation et distanciation..... 562
3. Éléments de synthèse..... 565
3.1. Vers une solidarisation des savoirs issus des théories psycho-cognitives de la compréhension et des théories de la lecture littéraire 566
3.2. De l'impossibilité de comprendre et d'interpréter sans recourir à des savoirs transtextuels .. 566
3.3. La lecture littéraire : une modalité de lecture propre à tout texte..... 567
4. Conclusion d'ensemble de la troisième grande partie 570

QUATRIÈME PARTIE : La compréhension-interprétation et son enseignement envisagés sous l'angle de la problématologie et de la problématisation 574

Chapitre X – La lecture littéraire : une activité de problématisation 577

1. L'herméneutique problématologique de M. Meyer : la question du sens et le sens de la question .. 578
   1.1. Une théorie unifiée du sens ancrée dans une conception problématologique du langage 579
      1.1.1. Quand poser la question du langage littéraire, c'est aussi poser la question du langage ordinaire 579
      1.1.2. Quand il n'est pas possible de penser, de parler, ou d'interpréter, sans avoir un problème à résoudre 580
      1.1.3. La double dimension « apocritique » et « problématologique » de toute proposition/réponse à la base du processus herméneutique 581
      1.1.4. La différence problématologique inscrite au cœur du langage : un triplet question/réponse, implicite/explicite, sens littéral/sens figuré 584
   1.2. Comprendre-interpréter un texte : actualiser son sens en le construisant comme réponse « littérale » à une question « figurée » 586
      1.2.1. De la réponse littérale à la question figurée : un processus d'actualisation sémantique entre « transcendance » et « immanence » du sens 587
      1.2.2. Lecture « progressive » et lecture « régressive » : deux modalités de lecture propres à deux niveaux différents d'actualisation du sens ou de traitement du/des problème(s) posés dans et par le texte 588
2. Des « secrets » du récit aux « secrets » de l'enquête interprétative : paradigme de la problématisation et activité herméneutique 591
   2.1. Les gonds de la coopération interprétative 592
      2.1.1. Triangle du sens et lecture littéraire : des liens possibles entre paradigme de la problématisation, théories de la réception et théories psycho-cognitives 592
      2.1.2. Construire un sens « partagé », du moins « partageable » 595
   2.2. La compréhension-interprétation du récit comme enquête 598
      2.2.1. Les trois plans de diffraction de la problématique : l'intrigue, les figures et les valeurs ... 598
      2.2.2. Mener une enquête herméneutique en contexte scolaire 600
3. Éléments de synthèse 603

Chapitre XI – La lecture littéraire problématisante à l'école : une exploration des possibles didactiques en classe de Cours Moyen 1ère année 609

1. Une lecture littéraire problématisante de la nouvelle Joconde : quand l'identification du rôle rhétorique des personnages peut donner du « fil à retordre » aux jeunes lecteurs 612
   1.1. L'art de l'apologue selon C. Bourgeyx 612
   1.2. Analyse de « Joconde », nouvelle retenue pour la mise en œuvre d'une « situation critique » de lecture dans une classe de Cours Moyen 1ère année 614
      1.2.1. « Joconde » et sa *fabula* 614
      1.2.2. Un récit qui peut se lire comme un apologue « complexe » 616
2. Une lecture littéraire problématisante de la nouvelle « Joconde » : une exploration des possibles didactiques en classe de Cours Moyen 1ère année à partir de la méthodologie des « situations forcées » . 622
   2.1. Production d'une séquence forcée en classe de CM1 à même d'explorer les conditions d'une lecture littéraire problématisante de la nouvelle « Joconde » 623
      2.1.1. Méthodologie des « situations » ou « séquences » forcées 624
      2.1.2. Formalisation d'un espace-problème possible pour accompagner des élèves de CM1 dans leur lecture littéraire de la nouvelle « Joconde » 625
   2.2. Présentation de la séquence de recherche expérimentée en classe de CM1 628
3. Éléments de synthèse 637
   3.1. Identification des rôles thématique et rhétorique joués par Joconde et Charles-Antoine 637
   3.2. La question des « valeurs » : une question qui interroge vraiment les élèves 639

CONCLUSION GÉNÉRALE 641

1. Retour sur la position et la construction de notre problème de recherche 641
2. Retour sur la construction des données, des conditions et du cadre de notre problème de recherche 643

3. Retour sur la « solution » de notre enquête 648
Bibliographie *651*
Table des figures et des tableaux *673*
Table des annexes *675*
Table des matières *695*

DOCTORAT EDUCATION
BRETAGNE LANGAGES, INTERACTIONS
LOIRE COGNITION, CLINIQUE

UNIVERSITÉ DE NANTES

Titre : Problématisation et lecture littéraire à l'école primaire

Mots clés : Didactique, Problématisation, Lecture littéraire, Savoirs, Herméneutique

Résumé : A l'école primaire, savoir lire ne se limite pas à savoir décoder : les élèves doivent aussi apprendre à comprendre et à interpréter des énoncés oraux ou écrits. Quels savoirs doivent-ils alors apprendre ? Les notions de compréhension, d'interprétation et de savoirs sont difficiles à définir, d'un point de vue épistémologique, en didactique du français : les contenus d'enseignement de cette discipline proviennent de pratiques sociales et de domaines scientifiques hétérogènes. Ainsi, concernant la compréhension et l'interprétation, les programmes scolaires proposent, en lien avec deux champs théoriques distincts (la psychologie cognitive et les théories de la réception), des contenus qui semblent relever de conceptions différentes. Est-il impossible cependant de formaliser un ensemble homogène de savoirs dans ce domaine ? Notre travail interroge d'abord la notion de savoirs en didactique du français, puis nous examinons comment le paradigme de la problématisation envisage cette notion à partir de la construction de problèmes. Nous explorons ensuite comment les théories psycho-cognitives et les théories de la réception définissent la compréhension et l'interprétation et quelles pistes d'enseignement elles proposent respectivement. Nous montrons alors, à partir des notions de lecture littéraire et de problématisation, comment ces pistes peuvent être pensées de manière complémentaire. Enfin, nous proposons un modèle didactique de la lecture littéraire qui nous conduit à envisager la compréhension et l'interprétation comme des activités de problématisation. Notre modèle prend appui sur une séquence "forcée", expérimentée auprès d'élèves âgés de 9-10 ans.

Title : Problematization and literary reading in elementary school

Keywords : Didactics, Problematization, Literary reading, Knowledge, Hermeneutics

Abstract: In elementary school, knowing how to read is not limited to knowing how to decode: students must also learn to understand and interpret oral or written statements. What knowledge must they then acquire to develop those skills? The notions of understanding, interpretation and knowledge are difficult to define, from an epistemological point of view. In the field of teaching French, the disciplinary content comes from heterogeneous social practices and scientific fields. Thus, concerning understanding and interpretation, the curricula propose, in relation to two distinct theoretical fields (cognitive psychology and theories of reception), content that seems to come from different conceptions. Is it impossible, however, to formalize a homogeneous body of knowledge in this field? .Our work first questions the notion of knowledge in the field of teaching French, then we examine how the paradigm of problematization approaches this notion through the construction of problems. We then explore how psychocognitive theories and theories of reception define understanding and interpretation and what avenues for teaching they respectively propose. Then we show, starting from the notions of literary reading and problematization, how these avenues can be thought of in a complementary way.
Finally, we propose a didactic model of literary reading that leads us to consider comprehension and interpretation as problematization activities. Our model is based on a "forced" sequence, experimented with pupils aged 9-10.