



**HAL**  
open science

**Entendre le lecteur. Pour une approche socio-didactique  
de la lecture littéraire (et de quelques autres lectures)  
au collège et au lycée**

Marie-Sylvie Claude

► **To cite this version:**

Marie-Sylvie Claude. Entendre le lecteur. Pour une approche socio-didactique de la lecture littéraire (et de quelques autres lectures) au collège et au lycée. Education. Ecole normale supérieure Lettres et Sciences Humaines - ENS-LSH Lyon, 2022. tel-04456965

**HAL Id: tel-04456965**

**<https://hal.science/tel-04456965>**

Submitted on 14 Feb 2024

**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.

# Entendre le lecteur

Pour une approche socio-didactique de la lecture littéraire (et de quelques autres *lectures*) au collège et au lycée

Note de synthèse en vue de l'obtention d'une habilitation à diriger des recherches en Sciences de l'éducation et de la formation

Jury

Anne Barrère, professeure des universités, Université Paris Cité (rapporteuse)

Stéphane Bonnéry, professeur des universités, Université Paris 8

Jean-Charles Chabanne, professeur des universités, Ecole normale supérieure de Lyon (garant)

Jean-Louis Dufays, professeur ordinaire, Université catholique de Louvain (rapporteur)

François Le Goff, professeur des universités, Université de Toulouse

Brigitte Louichon, professeure des universités, Université de Montpellier

Patrick Rayou, professeur des universités, Université Paris 8 (rapporteur)

Présentée par Marie-Sylvie Claude, MCF, Université Grenoble Alpes

Introduction .....	6
La lecture littéraire.....	15
1.    Une définition en voie de stabilisation.....	15
1.1.    Une interaction texte-lecteur.....	15
1.2.    Une notion constitutive du champ.....	17
1.3.    Une notion faiblement institutionnalisée .....	19
2.    Une émergence progressive liée à la massification du public scolaire .....	20
2.1.    La massification .....	20
2.2.    Les années 1970 à 1990 : une profonde remise en question de l'enseignement littéraire	21
3.    Les deux versions de la lecture littéraire.....	26
3.1.    La première version, objectivante : priorité aux droits du texte .....	26
3.2.    La seconde version : place aux droits du sujet.....	34
3.2.1. <i>Le sujet lecteur</i> .....	34
4.    Les débats.....	46
4.1.    Lecture littéraire / lecture ordinaire : une opposition possiblement discriminante ?.....	46
4.2.    Sujet lecteur / sujet didactique : une articulation ignorée, une autre source possible de la production d'inégalités ? .....	53
5.    Le modèle didactique de la lecture littéraire .....	59
5.1.    La spécificité didactique .....	59
5.2.    Une quatrième alliance .....	60
5.3.    D'autres dialectiques en didactique.....	61
6.    Donner une place à la subjectivité : des effets forcément différenciateurs ? .....	65
6.1.    L'hypothèse de l'égalité .....	66
6.2.    Le soupçon des effets différenciateurs .....	67
Pour une approche socio-didactique.....	73
1.    La didactique du français et la question des inégalités.....	73
1.1.    La préoccupation des inégalités .....	73
1.2.    Les réponses envisagées .....	75
2.    La sociologie et la production des inégalités scolaires.....	75

2.1.	La massification sans démocratisation réelle.....	75
2.2.	Les explications par le handicap socio-culturel.....	77
2.3.	Les limites de l'explication par le handicap socio-culturel.....	79
3.	Une sociologie dite des apprentissages .....	81
3.1.	Une approche relationnelle.....	81
3.1.	Sociologie des apprentissages et didactique .....	85
4.	Une sociologie du curriculum.....	89
4.1.	La dénaturalisation des évidences disciplinaires .....	90
4.2.	La didactique et les différents curricula .....	91
4.3.	Un exemple de croisement entre sociologie du curriculum et didactique .....	93
5.	Le dialogue entre sociologie et didactique du français / de la littérature .....	95
5.1.	Le dialogue envisagé .....	95
5.2.	Des réalisations peu visibles.....	98
6.	Les croisements entre sociologie et didactique(s) .....	99
6.1.	Une histoire .....	100
6.2.	Les obstacles.....	102
7.	Approches socio-didactiques de la littérature, quelques exemples .....	107
7.1.	Du côté de la sociologie.....	109
7.1.2.	<i>La « pédagogie du français » en première</i> .....	109
7.2.	Du côté de la didactique de la littérature .....	118
8.	Des concepts-charnières .....	124
8.1.	Le contrat didactique .....	125
8.2.	L'institutionnalisation.....	127
8.3.	Des exemples de concepts-charnière dans mes propres recherches .....	128
	Entendre le lecteur : une question de méthode.....	136
1.	Les méthodes dans les recherches du champ : des inquiétudes .....	137
1.1.	En didactique de la littérature.....	137
1.2.	En didactique du français .....	139

2.	Proposition d'une analyse de la question méthodologique compte tenu de l'épistémologie de la discipline .....	141
2.1.	Une finalité praxéologique fortement affirmée.....	142
2.2.	Des méthodes pour justifier du bienfondé des pratiques préconisées par la recherche .	147
2.3.	D'autres voies méthodologiques empiriques que l'expérimentation, une visée praxéologique indirecte .....	159
3.	Le choix et la présentation d'une méthode en didactique : importance de la formalisation et de l'explicitation.....	162
3.2.	Les typologies.....	162
3.3.	Description d'une méthode de recherche.....	163
3.4.	L'exemple de recherches récentes sur les processus d'enseignement de la littérature.....	163
3.3.	La polarisation sur les élèves dans la recherche en didactique de la littérature.....	168
4.	Mes propres tentatives de solutions méthodologiques.....	173
4.1.	Des entretiens <i>ouillés</i> , simultanément moyens de recueil et objets d'étude .....	173
4.2.	Des corpus mixtes .....	175
4.3.	Une méthodologie pour une approche socio-didactique .....	175
	Retour réflexif sur mon parcours de chercheuse .....	185
1.	Le détour par la <i>lecture</i> des situations scolaires par les élèves : une formation .....	187
1.1.	Les prémisses d'une formation 1. Une enseignante associée à une recherche : les lycéens et la justice.....	187
1.2.	Gestes d'enseignants et analyses de collégiens.....	193
2.	Lecture littéraire et réception des arts. Focale sur le pôle des apprentissages.....	205
2.1.	Les prémisses d'une formation 2. Une enseignante en réflexion : l'entretien pour aider des élèves en difficulté.....	205
2.2.	Une formation : ma thèse, une méthodologie en construction .....	211
2.2.1.	Le choix méthodologique d'un double corpus, élèves et enseignants.....	212
2.2.2.	Les limites de la méthodologie.....	220
2.2.3.	Une évolution en cours de thèse : l'écriture doctorale comme un apprentissage pour la chercheuse.....	229

2.2.4.	Les enseignements de ma thèse pour la chercheuse que je suis devenue.....	237
2.3.	<i>Tuileries</i> .....	243
2.3.1.	Une pratique d’enseignante et de formatrice .....	243
3.3.2.	Une enquête .....	247
3.3.3.	Les limites que j’analyse aujourd’hui, les nouvelles pistes de traitement du corpus que j’en conçois .....	256
3.3.4.	Des catégorisations sur l’art et sa médiation .....	258
3.3.5.	La visée praxéologique : des outils d’étayage.....	263
3.	Lecture littéraire et réception des arts. Focale sur le pôle enseignement .....	268
3.1.	Des diaporamas pour scolariser la peinture en classe de français .....	268
3.2.	Glose : un outil numérique pour la lecture littéraire .....	276
3.3.	Faire lire des textes littéraires en classe inversée.....	284
	LITECOM : une recherche en cours sur le commentaire .....	299
1.	Un enchâssement de points de vue .....	299
1.1.	Le point de vue macroscopique du curriculum.....	299
1.2.	Le point de vue méso-scopique de la didactique.....	300
1.3.	Le point de vue micro-scopique des acteurs scolaires .....	303
2.	Méthodologie .....	304
2.1.	Des entretiens outillés.....	304
2.2.	Des appuis théoriques pluriels pour traiter le corpus.....	306
2.3.	L’investissement différent des différentes composantes par les lycéens .....	313
2.4.	L’investissement différent des différentes composantes par les enseignants .....	316
2.5.	Typologie des élèves .....	323
2.6.	Typologies des enseignants.....	336
	Conclusion.....	352
	Bibliographie .....	373

# Introduction

« Il n'est personne qui, pour verser une liqueur d'un vase dans un autre, ne les incline tous les deux et n'adapte ensemble les ouvertures, afin que rien ne se répande. Mais peu de gens savent ainsi s'accommoder à une personne instruite qui leur parle, et lui prêter assez d'attention pour ne rien laisser échapper de ce qu'elle dit d'utile. » (Plutarque, *Comment on doit écouter*, traduction de Dominique Ricard, 1844 : 91)

Plutarque regrette que la plupart d'entre nous soyons plus habiles à faire circuler entre nos semblables et nous-mêmes des liqueurs que des paroles. C'est que pour ne rien laisser échapper de ce que nous dit celui qui nous parle, il importe que nous nous adaptions à lui, nous inclinions vers lui comme il s'incline vers nous, comme on le fait des vases pour transférer leur contenu de l'un à l'autre. Pour recevoir de l'autre ce qu'il sait, il faut être capable d'entendre sa parole, qui ne se donne pas sans cet effort, sans lequel le sens de ce qu'il dit pourrait bien se perdre. Or, pour le chercheur qui s'intéresse aux enseignements/apprentissages, entendre ce que savent déjà les différents élèves est sans doute utile pour savoir ce qu'il faut leur enseigner et comment le faire. Entendre comment les différents enseignants, de leur côté, conçoivent ce qu'ils doivent enseigner est sans doute utile pour savoir ce qu'ils attendent de leurs élèves et aussi, à terme, pour concevoir des pistes pour leur formation.

C'est en tout cas l'hypothèse que je fais dans mes différents travaux à propos de l'enseignement de la lecture littéraire en classe de français (et de quelques autres *lectures*), dans le contexte du second degré de l'enseignement français, travaux que je présenterai dans cette note de synthèse en vue de l'obtention d'une habilitation à diriger des recherches dans la 70<sup>e</sup> section. C'est un enjeu important pour moi de trouver les moyens d'entendre le lecteur – et celui qui le fait lire – sans laisser échapper trop de ce qu'ils disent, car c'est selon moi un moyen de construire des savoirs nouveaux concernant les enseignements/apprentissages littéraires. Je tâcherai de montrer quelles solutions j'ai progressivement élaborées, au sein des différents groupes de recherche auxquels j'ai participé, pour m'*accommoder* aux acteurs scolaires de manière à les entendre, ce qui nécessite une réflexion méthodologique pour élaborer des corpus le permettant ; cette réflexion intègre, étroitement liés à elle, les appuis théoriques qui cadrent le traitement des données et leur interprétation, en vue de faire émerger des résultats. J'ai eu besoin de mobiliser pour cela deux champs théoriques : la didactique de la discipline et plus précisément l'approche didactique de la réception de la littérature et des arts, puisque c'est l'objet de la plupart de mes recherches ; et la sociologie des apprentissages et du curriculum, en tant qu'elles s'intéressent aux systèmes et aux savoirs scolaires comme constructions sociales d'une part ; d'autre part à la transmission et appropriation des contenus comme une transaction entre élèves et enseignants en tant que sujets ayant une expérience sociale singulière.

Le texte qui suit commencera par une partie ayant pour ambition de poser le contexte de mes recherches dans ces deux champs scientifiques. Il ne s'agira donc pas à ce stade d'une synthèse de mes travaux mais d'une tentative de les situer dans le champ, et de construire la problématisation globale qui en fait l'unité.

Je présenterai d'abord mon objet de recherche principal, la lecture littéraire telle qu'elle est scolarisée dans le second degré de l'école française (collège et lycée). Je ne définis pas la lecture littéraire comme la lecture, en contexte scolaire, quelle qu'en soit la nature, des textes littéraires – ou réputés littéraires (Ronveaux & Schneuwly, 2018), mais comme un « processus transactionnel » (Ahr, 2010), « un processus interactionnel entre les lecteurs » et entre le lecteur et l'œuvre (Fourtanier, Langlade & Mazauric, 2006), par lequel se construit du sens. Même si la notion peut faire débat, la plupart des chercheurs qui étudient l'approche didactique de la littérature s'accordent néanmoins à décrire cette lecture qualifiée littéraire comme une transaction entre le lecteur et le texte, postulant que « la source de production de sens ne réside pas vraiment ou pas seulement dans le texte, mais peut-être d'abord dans le récepteur, le sujet lisant » (Dufays et al., 2005 : 62). Le sens du texte n'est pas conçu comme immanent mais comme dépendant de l'interaction avec le lecteur ; le lecteur participe à la production de sens. Je tenterai de faire une rapide synthèse – nécessairement incomplète – des travaux de la didactique concernant la notion, en tentant de montrer, d'une part, qu'historiquement, la progressive émergence de la lecture littéraire comme pratique scolaire et surtout objet de recherche est concomitante du processus de massification de l'accès au collège (explosion démographique dans les années 70) puis du lycée (qui connaît un phénomène du même type dans les années 90) ; sa genèse est en ceci liée à la question des inégalités sociales que cette massification pose forcément et des inégalités de réussite qu'elles sont susceptibles de produire. Je montrerai que dans ce contexte, les différents infléchissements de la définition de la lecture littéraire dans la recherche d'une part (la définition y est instable d'un point de vue diachronique mais aussi synchronique), les différentes lectures prescrites dans les programmes d'autre part (qui ne nomment jamais la lecture à pratiquer comme lecture littéraire) sont agités par deux débats que j'identifie comme traversés par des préoccupations d'ordre didactique, mais aussi sociologique, ce qui justifie l'approche scientifique que j'en propose, à la croisée des disciplines. Le premier porte sur la distinction entre une lecture désignée comme ordinaire et une lecture désignée comme littéraire : pour certains chercheurs, cette distinction est potentiellement favorable à l'égalité, parce qu'elle rend possible la définition de normes enseignables d'une lecture scolairement validée au lieu de la présupposer comme allant de soi ; pour d'autres, la distinction est au contraire potentiellement disqualifiante : les pratiques ordinaires des familles qui ont peu de connivence avec la culture scolaire sont plus éloignées de cette lecture légitime que les pratiques ordinaires des autres familles (Daunay, 1999). L'autre débat concerne l'accueil du sujet lecteur tel qu'il est théorisé depuis le début du XXI<sup>e</sup> siècle (Langlade & Rouxel, 2004), façon pour les uns de légitimer toute lecture



ordinaire, si éloignée qu'elle soit des normes de la culture lettrée, comme valant autant qu'une autre ; risque pour les autres de s'en tenir à un sujet cantonné dans son héritage socio-culturel familial, privé de ce fait d'enseignements et de socialisation scolaire lectoraux. Le modèle didactique de la lecture littéraire comme va et vient dialectique se définit comme une façon de concilier lecture participative et lecture distanciée (Dufays & al., 1996), droits du texte et droits du lecteur (Eco, 1985), de manière à éviter ce risque tout en laissant sa place à la vitalité signifiante qu'est susceptible produire une lecture subjective. Mais un regard sociologique peut, selon une focale plus large, faire craindre que la place donnée à la subjectivité empirique, même si elle n'est qu'un point de départ, soit potentiellement productive d'inégalités, car c'est l'invitation à l'école de logiques sociales différenciées, qui ont forcément des effets sur la lecture, et peuvent interférer avec les logiques scolaires, ce qui peut produire du malentendu et de la difficulté pour une partie des élèves. Renseigner et penser les positions qui s'opposent dans ces débats ne peut se faire selon moi sans croiser analyses didactiques et sociologiques. Le projet de croisement s'intègre dans l'approche socio-didactique des questions d'enseignement/apprentissage en général, qui a une histoire, dont je rendrai compte dans le second temps de la première partie, de manière à pouvoir m'y situer. La massification de l'entrée au collège puis au lycée n'ayant pas réellement produit la démocratisation de l'accès aux savoirs légitimes et aux études supérieures qui en était attendue, et l'explication par l'existence de déficits socio-culturels s'avérant insuffisante pour comprendre la variabilité des corrélations entre origine sociale et réussite scolaire, les appuis complémentaires de la sociologie et de la didactique sont nécessaires pour interroger la production scolaire des inégalités de réussite. Une perspective sociologique sur les apprentissages permet en effet de dénaturer la source des inégalités en proposant une hypothèse relationnelle (Bautier & Goigoux, 2004), inspirée des recherches sur le rapport au savoir (Charlot, 1997, 1999) : la difficulté scolaire n'est pas seulement le fait des caractéristiques sociales différentes dont les élèves sont porteurs, mais de leur rencontre plus ou moins réussie avec des pratiques d'enseignement elles aussi différentes et plus ou moins favorables à l'égalité de réussite. La didactique peut s'articuler sur cette hypothèse pour chercher à expliquer ce qui fait varier ces pratiques et les rend plus ou moins favorables à la réussite de tous. La sociologie du curriculum (Forquin, 2008), quant à elle, étudie les formes scolaire, curriculaire et disciplinaire comme socialement construites : elle invite à les dénaturer, à les comprendre autrement que comme évidentes, éventuellement à les interroger comme évolutives et susceptibles d'être améliorées, ce qui pourrait donner toute sa place à l'intervention de la didactique. Pourtant, les recherches qui mettent en œuvre cette collaboration des appuis théorique issus de la didactique et de ces disciplines sociologiques, concernant l'enseignement de la littérature et plus largement, si elles sont souvent stimulantes, ne sont pas très nombreuses. Plus largement d'ailleurs, même si la naissance d'une socio-didactique est annoncée depuis une vingtaine d'années dans plusieurs publications et événements scientifiques, elle rencontre des obstacles de différents ordres dont je

rendrai compte. Mon propre projet s'est peu à peu forgé, dans ce cadre, de tenter de construire, reconstruire ou co-construire ce que je nommerai des concepts-charnières, objets ou outils, entre les deux approches, de manière à les articuler tout en identifiant clairement la part de chacune. Je montrerai que la lecture littéraire est susceptible d'être construite comme un concept-objet-charnière ; le modèle théorique des registres de l'apprentissage (Bautier & Rayou, 2013 ; Rayou, 2020) est l'outil sur lequel je m'appuie principalement pour le faire. Mais ces cadres théoriques me semblent devoir être pensés en tant qu'ils sont étroitement liés à des cadres méthodologiques, eux-mêmes issus du croisement des deux approches.

Je proposerai de ce fait, dans le troisième temps de la première partie, un état des lieux des méthodes utilisées en didactique de la littérature, dont je constaterai qu'elles sont moins souvent explicitées par les chercheurs que leurs appuis théoriques. L'épistémologie de ce champ de recherche étant profondément marquée, comme celle des autres didactiques, d'après mon analyse, par la visée praxéologique inhérente à leur naissance, dans les années 1970, les méthodes les plus fréquentes me semblent sous-tendues par l'évidence qu'elles doivent d'abord permettre de prouver l'efficacité des dispositifs que proposent les chercheurs pour la pratique. Si la validation est d'abord, dans les premières années d'existence de la discipline, recherchée dans l'application de théories éprouvées par les « disciplines-mères » (Daunay & Reuter, 2011), c'est-à-dire celles qui travaillent les savoirs à scolariser, les travaux sur la transposition didactique (Verret, 1975 ; Chevallard, 1985) en montrent vite les limites. La recherche en didactique est alors tentée par l'expérimentation, qui est parfois perçue comme la seule voie qui lui permettrait d'être vraiment scientifique, et plus encore si elle concerne de vastes échantillons. Or cette méthode ne convient pas, pour différentes raisons que j'envisagerai, à mon projet de comprendre les conduites des acteurs engagés dans le processus d'enseignement/apprentissage. Pour autant, l'empirie est au cœur des méthodologies que j'élabore pour *entendre le lecteur* et qui, détachées d'une ambition expérimentale, se veulent néanmoins tout aussi rigoureuses. De nature compréhensive, mes recherches n'ont pas pour but premier la production d'ingénieries didactiques, ce qui n'exclut pas une visée praxéologique : il s'agit de produire de la théorie susceptible de fournir des appuis pour l'élaboration des pratiques, qui ont leurs propres cadres problématiques. Je montrerai quelles méthodes, en interaction avec des appuis théoriques issus des deux approches, peuvent permettre d'interroger, d'un point de vue socio-didactique, la scolarisation de la lecture littéraire et plus généralement de la réception des arts, de manière à apporter des connaissances sur les difficultés posées spécifiquement par l'enseignement/apprentissage de ces contenus et les leviers possibles pour leur résolution.

La seconde partie du texte qu'on va lire est un retour sur mes travaux à la lumière de cette problématique générale. Les entretiens semi-directifs, dont je traite les transcriptions par une méthode de comparaison continue (Glaser et Strauss, 1995), constituent la modalité, empruntée à la sociologie,

que j'utilise de façon privilégiée pour entendre l'élève lecteur et son enseignant. Mais je montrerai comment j'évolue peu à peu vers la construction, pour chaque projet, d'une méthodologie qui ne soit pas un instrument neutre et préformaté au service d'une question de recherche définie indépendamment d'elle, mais un élément constitutif de la problématisation des objets que je travaille. Cette méthodologie en relation dialectique, explicite, avec les cadres théoriques issus des deux approches, croisés au moyen de ce que je nomme des concepts-charnières, est partie prenante de la constitution de l'approche socio-didactique que je vise. Je précise que si la lecture littéraire est mon objet principal actuellement, mon parcours de chercheuse a pris plusieurs *détours* par quelques autres *lectures* pour mieux revenir à elle. Ainsi ai-je travaillé, pour ma thèse, sur la réception de la peinture par des élèves de troisième et de seconde, pour une autre recherche sur celle de la sculpture, et, enfin, sur l'analyse par les élèves de situations scolaires, qu'ils décryptent et auxquelles ils donnent du sens. Certes il ne s'agit de *lectures* qu'au sens métaphorique, à moins de prendre le mot dans son sens étymologique, comme l'action de *ramasser* ou *cueillir* du sens - il n'est pas inutile que je me justifie ici de cet usage du mot car j'ai beaucoup critiqué dans ma thèse et dans les articles qui l'ont suivie l'expression scolairement intentionnalisée de *lecture de la peinture*, au nom de la spécificité d'un art qui ne se *lit* pas et pour la réception duquel je contestais le présupposé d'isomorphisme analysable dans la prescription curriculaire de l'époque. Mais la problématisation de cette HDR méritait bien cette légère contradiction. J'analyserai dans cette partie de mon travail ma formation de chercheuse, qui a commencé par la prise de conscience qu'il y avait de l'intérêt à questionner scientifiquement, au sens de le faire avec des appuis théoriques et une méthodologie pensée et contrôlable, les objets que je traitais jusqu'alors, dans les formations que j'assurais et dans des publications pédagogiques, avec le seul éclairage de ma pratique d'enseignante de français et de ma formation initiale. Deux projets auxquels j'ai été associée avant ma thèse ont été pour moi fondateurs, en ce qu'ils m'ont permis de mesurer les limites de ce savoir d'expérience. Ils relevaient chacun d'un de mes deux champs scientifiques de référence actuels. J'ai participé, au tout début des années 2000, à un groupe de travail dirigé par l'inspection pédagogique de l'académie de Créteil à propos d'un dispositif d'aide aux élèves rencontrant des difficultés en français au lycée, qui a donné lieu à une publication pédagogique (2003). Il se trouve que, sans doute déjà soucieuse d'*entendre le lecteur*, j'avais, pour ma part de ce projet, choisi de travailler à partir d'entretiens d'explicitation, au sens de Pierre Vermersch (1994), que j'avais menés avec des élèves qui avaient rencontré des difficultés à lire ou à répondre aux questions de leur enseignant sur la lecture d'œuvres intégrales. Cette expérience m'a conduite à mesurer l'intérêt de savoir comment lisaient les lycéens et la façon dont ils comprenaient ce qui était attendu d'eux en lecture. Mais si ma formation d'enseignante de français me donnait des appuis théoriques concernant la lecture en général et les œuvres particulières, les articles que j'ai écrits à cette occasion montrent, à l'analyse, que les cadres théoriques et méthodologiques me faisaient à l'évidence défaut pour que je puisse éprouver mes

hypothèses. La seconde expérience, très peu de temps après, m'a permis de prendre clairement conscience de l'utilité de ces cadres pour comprendre les situations scolaires. J'ai été associée comme enseignante du secondaire à un projet de recherche, inscrit en sociologie de l'éducation, sur la socialisation politique des lycéens. L'enquête auprès de lycéens, conduite par Patrick Rayou, avait pour finalité de nous permettre de comprendre quelles étaient leurs conceptions de la justice dans le cadre scolaire, à partir de ce qu'ils en disaient. Cette collaboration avec des chercheurs m'a initiée à la passation et au traitement d'entretiens semi-directifs, avec des appuis théoriques issus de la sociologie, que je découvrais, mais sans être en mesure de me les approprier vraiment.

Ces deux expériences m'ont fait mesurer que ma formation ne me rendait pas capable de problématiser mes objets comme des objets de recherche. Cette double expérience s'est prolongée par ma recherche doctorale, qui devait me permettre d'apprendre à le faire.

Mon projet s'appuyait sur mon expérience d'enseignante, formatrice et auteure d'un ouvrage pédagogique sur l'intégration de la peinture en cours de français, que j'avais co-écrit et publié en 2006. Après la publication de cet ouvrage, étant initiée à la recherche par les deux projets dont j'ai parlé, j'avais ressenti le besoin d'étayer la préconisation que je faisais, forte de mon expérience, d'un *détour* par les œuvres picturales pour mieux revenir aux œuvres littéraires. Or ma recherche doctorale, qui mettait à profit – entre autres – la méthodologie appuyée sur des entretiens, que je venais de découvrir, m'a plutôt conduite à la découverte des limites de ce *détour*, en tout cas des présupposés sur lesquels il s'appuyait, dont je n'avais auparavant pas eu conscience qu'ils étaient loin d'être incontestables. Je tenterai de montrer comment le retour que je fais, à l'occasion de cette HDR, sur cette expérience personnelle, très formative pour la chercheuse même si elle a été quelque peu décevante pour l'enseignante, est éclairant pour moi sur ce que peut être la direction d'une thèse entreprise par un professeur du secondaire, comme c'est souvent le cas en didactique, qui doit changer de posture et renoncer à une partie de ses croyances, en tout cas les réinterroger, ce qui peut être déstabilisant.

Je proposerai ici d'appréhender cette recherche doctorale non comme un aboutissement mais comme une étape de mon parcours. J'en analyserai à la fois les limites que j'y vois aujourd'hui et le gain considérable en formation que m'en a permis l'expérience - formation qui se poursuit aujourd'hui à l'occasion de ce réexamen. Si, dans cette thèse, je parvenais à croiser des cadres théoriques et que je découvrais pour ce faire l'intérêt du modèle des registres de l'apprentissage, dont, me l'appropriant, je faisais l'outil-charnière que j'en fais encore, la méthodologie m'en apparaît aujourd'hui comme encore en construction et se construisant en effet en cours de thèse. Je tâcherai de montrer comment la seconde et surtout la troisième partie de la thèse me semblent rectifier des faiblesses de la première partie, la première enquête que j'avais mise en œuvre ayant révélé ses propres limites, en termes de recueil et de traitement, ce qui n'est pas le cas de la seconde enquête, que j'ai menée dans un second temps. Je n'avais pas encore les compétences suffisantes pour m'explicitier et expliciter au lecteur les

difficultés de ma recherche – ou du moins ses hésitations - et la façon dont je les résolvais : je suis en mesure de le faire aujourd’hui, à la lumière de ce que j’ai appris depuis, des rapports sur ma thèse et des expertises des articles que j’en ai tirés. Je précise que cette thèse a néanmoins été fort bien reçue et que j’en suis tout à fait fière – mais peut-être plus, désormais, pour ce qu’elle m’a appris et m’apprend à sa relecture que pour ce qu’elle est en l’état.

Je tâcherai de faire subir aux autres projets, le plus souvent collectifs, auxquels j’ai depuis participé, le même sort de réexamen critique, qui sera généralement moins sévère car, si j’en analyse des limites, elles m’en apparaissent – provisoirement peut-être – moindres. Je reviendrai ainsi sur une recherche qui, après ma thèse, m’a conduite, au sein d’un groupe pluridisciplinaire, à un nouveau *détour* hors des questions de réception des arts et de la littérature pour comprendre l’analyse par des collégiens de gestes d’enseignants qu’ils observent d’après des situations scolaires vidéoscopées. Cette recherche m’a familiarisée avec des appuis théoriques issus de diverses sciences de l’éducation et des méthodologies de passation et de traitement des entretiens dont je montrerai que je les ai mobilisées pour d’autres recherches, en les appropriant aux objets travaillés. Réciproquement, j’y ai apporté des compétences que je tenais de ma formation d’enseignante de français, notamment d’analyse du discours.

Le retour à mes recherches sur la scolarisation des arts et de la littérature a gagné, comme je le montrerai, de ces expériences. Je reviendrai sur ces travaux, non pour reprendre ce qu’on trouvera dans les articles de mon dossier, mais pour tenter d’en faire une méta-analyse aussi synthétique que possible, afin de montrer quels projets de recherche je serai en mesure d’accompagner.

Je présenterai une étude que j’ai menée avec deux collègues pour étudier la réception, par des élèves de Sixième, de sculptures contemporaines. J’y mets en œuvre, pour des entretiens avec des élèves, un double traitement que j’avais commencé d’élaborer pour ma thèse : l’un permettant de faire émerger leurs conceptions des arts, qui constituent les arrière plans qu’ils importeront dans un contrat didactique ; l’autre qui me fait appréhender les entretiens, à condition que le chercheur trouve les moyens pour inciter les enquêtés à dire leur réception des œuvres, comme le lieu où se donne à entendre, et à étudier, le processus interprétatif en train de se faire. Puis je présenterai des recherches qui mettent la focale plutôt sur le pôle enseignement, pour lesquelles j’ai utilisé des méthodologies mixtes, me permettant notamment, pour certaines, l’accès à la réalité de la situation de classe, avec notamment des observations, des analyses d’interactions enregistrées et de productions d’élèves ou d’enseignants, mais qui comprennent cependant toujours des entretiens. Je commencerai par deux recherches de courte durée, l’une sur un logiciel de lecture collaborative et une autre sur des diaporamas que fabriquent des enseignants pour scolariser la peinture et la littérature ; ces études donnent une place importante à des entretiens avec les enseignants, dont j’expliquerai comment ils m’aident à comprendre leurs choix didactiques et pédagogiques en fonction de leurs conceptions et de leurs objectifs. Je présenterai enfin une étude plus récente sur l’enseignement de la littérature en classe

inversée, dans le cadre d'une recherche collective pluridisciplinaire interrogeant les effets de ce dispositif dit innovant sur les apprentissages des élèves mais aussi sur le développement professionnel des enseignants, ceci dans différentes disciplines scolaires. La méthodologie emprunte aux deux recherches précédentes mais va plus loin dans l'analyse du projet de l'enseignante, dont nous montrons qu'il juxtapose trois contrats, social, éducatif et didactique, qui sont susceptibles de s'entre-empêcher. Des entretiens avec les élèves nous ont permis de recueillir à la fois leurs souvenirs des textes étudiés et leurs analyses du dispositif que nous étudions. De plus, nous avons enregistré et fait transcrire les interactions entre élèves travaillant en petits groupes, ce dont je montrerai que d'un point de vue méthodologique c'est une autre façon d'entendre les lecteurs, complémentaire des entretiens, qui peut être riche d'informations différentes sur leurs apprentissages.

Je tenterai de mettre en lumière ce qui fait l'unité de ces différentes recherches. Notamment, j'expliquerai qu'elles ont pour point commun de croiser des appuis théoriques issus de la didactique et des (autres) sciences de l'éducation, plus précisément celles qui émarginent aux sciences sociales, sociologie du curriculum et des apprentissages : chaque approche n'apporte pas seulement un ajout ou une précision à ce qui serait découvert à la faveur d'une seule des autres approches, mais s'orchestre avec l'ensemble de telle sorte que sans ce regard pluriel il nous serait impossible de comprendre ce que nous comprenons. La plupart de ces recherches sont le fait d'un collectif pluridisciplinaire, dans lequel je m'intègre dans une perspective qui relève plutôt de la didactique de la littérature, mais en tâchant d'interagir constamment avec l'autre ou les autres approches. Le modèle des registres de l'apprentissage est l'appui théorique privilégié, dans presque toutes les recherches que j'ai menées ou auxquelles j'ai participé, au service de cette articulation. Un autre point commun est que les méthodologies sont mises au cœur de la problématisation et pensées eu égard au croisement des cadres théoriques ; elles donnent une large place aux entretiens, souvent appuyés sur des artefacts pour inciter à la parole, ce que nous proposons de nommer des entretiens outillés. Enfin, je tente, dans plusieurs de mes recherches, d'investiguer aussi bien le rapport aux savoirs à enseigner/apprendre des enseignants que des élèves, car il m'apparaît que, pour chacun des deux groupes d'acteurs, des conceptions, savoirs et valeurs différents, voire très différents, sont en arrière-plan de leurs conduites.

Pour ce retour réflexif que je proposerai ici sur mon parcours de chercheuse, je présenterai des synthèses des résultats déjà publiés, sans répéter néanmoins les publications auxquelles ils ont donné lieu, mais en tâchant de les aborder d'un nouveau point de vue. De plus, ce regard renouvelé que j'ai porté sur les différents corpus ayant pu faire apparaître de nouvelles directions de leur étude, j'apporterai un étayage empirique à ces traitements inédits.

La dernière partie du texte qu'on va lire concerne une recherche en cours sur les pratiques scolaires de commentaire. Cette étude étant largement inédite, je présenterai ici de nouveaux résultats, que j'appuierai de ce fait précisément sur l'analyse de mon corpus. Ce dernier travail fera figure d'un

aboutissement de mon parcours – évidemment provisoire. J’y ferai apparaître ce que j’analyse comme un véritable *malaise dans le commentaire*, exercice canonique dont la pratique semble ne satisfaire personne, voire produire, pour certains enseignants, une forme de souffrance professionnelle et, pour les élèves, des effets particulièrement complexes et différenciateurs sur leur réussite scolaire et leur formation de lecteur, en fonction des dispositions différentes qu’ils importent à l’école. Je problématise cette recherche par le croisement de trois focales, éclairées par trois types d’appuis théoriques : une focale macroscopique, appuyée sur l’identification d’évolutions curriculaires globales qui peuvent avoir un effet sur la définition institutionnelle de l’exercice et sur les pratiques ; une focale mésoscopique, appuyée notamment sur l’analyse de la sédimentation (Schneuwly & Dolz, 2009) des paradigmes didactiques, qui marque à la fois les programmes et les conceptions des enseignants ; et enfin une focale microscopique, qui regarde comment les acteurs sociaux scolaires, élèves et enseignants, comprennent, dans ce contexte, une prescription complexe et peu clairement cadrée et élaborent des solutions pour prendre en charge ce qui leur est demandé. J’essaierai d’expliquer comment je parviens à les entendre en faisant en sorte de *rien laisser échapper de ce qu’ils disent d’utile*

# La lecture littéraire

**Je proposerai ici quelques éléments de synthèse des travaux de la didactique concernant la lecture littéraire, en tentant de montrer que cette notion pose des questions à la sociologie : d'une part parce que l'histoire de son émergence et de son évolution est liée à la massification de l'accès au secondaire, d'autre part parce qu'elle fait l'objet de débats qui concernent son lien avec les inégalités de réussite corrélées aux inégalités sociales. Je tenterai donc de montrer l'intérêt d'en faire, comme c'est mon projet, un concept-charnière entre approches sociologique et didactique.**

## 1. Une définition en voie de stabilisation

### 1.1. Une interaction texte-lecteur

La lecture littéraire est une transaction du lecteur et du texte, le lecteur est co-constructeur du sens (Dufays et al., 2005) : sans son action le texte est incomplet, voire lettre morte. Le sens ne peut donc pas être défini comme immanent, par conséquent l'enseignant n'est « pas seulement le texte (et ses divers contours), mais la relation texte-lecteur. » (Daunay, 2007a : 168).

Cette conception didactique de la lecture trouve ses sources dans le champ des recherches en littérature, où « l'intérêt des chercheurs est progressivement passé du texte au lecteur » (p. 10) selon les mots de Picard en ouverture du colloque *La lecture littéraire* qu'il organise en 1984 à Reims.

On sait qu'historiquement la remise en question de l'*autorité* de l'écrivain sur le sens du texte, de ses intentions comme clés du sens – et partant de l'autorité du professeur de littérature sur son explicitation – est annoncée depuis la fin du XIXe siècle (Daunay & Dufays, 2016). Elle l'est nettement au début du XX<sup>e</sup> siècle, par exemple dans cette fameuse citation de Paul Valéry :

« il n'y a pas de vrai sens d'un texte. Pas d'autorité de l'auteur. Quoi qu'il ait voulu dire, il a écrit ce qu'il a écrit. Une fois publié, un texte est comme un appareil dont chacun peut se servir à sa guise et selon ses moyens : il n'est pas sûr que le constructeur en use mieux qu'un autre. Du reste, s'il sait bien ce qu'il voulut faire, cette connaissance trouble toujours en lui la perception de ce qu'il a fait" (1933 : 1506-1507)

Le lecteur n'est donc pas tenu par ce que l'auteur voulait dire. Mais pour ce qui est de l'ébranlement de l'autorité du texte lui-même, une célèbre formule de Sartre dans *Qu'est-ce que la littérature ?* est souvent citée pour faire de lui un précurseur, en 1948, de l'idée que le texte a besoin de la coopération du lecteur :



« L'objet littéraire est une étrange toupie, qui n'existe qu'en mouvement. Pour la faire surgir, il faut un acte concret qui s'appelle la lecture, et elle ne dure qu'autant que cette lecture peut durer. Hors de là, il n'existe que des tracés noirs sur le papier. » (p. 52).

Dans les deux décennies qui suivent, certaines approches structuralistes donnent dans leur questionnement une place déterminante non seulement au fonctionnement interne du texte mais à l'acte de lecture, comme, entre autres exemples, Michel Riffaterre, avec la notion d'architecteur, ou Barthes, notamment dans *S/Z* (1970) :

« Le lecteur n'est plus, ne peut plus être cette passive machine à absorber une information fournie, voulue par un auteur ; le véritable enjeu du travail littéraire est de faire du lecteur, non plus un consommateur, mais un producteur de texte » (p. 10).

Ou, plus loin : « Je lis le texte. Cette énonciation, conforme au « génie » de la langue française (sujet, verbe, complément) n'est pas toujours vraie. Plus le texte est pluriel, et moins il est écrit avant que je le lise » (p. 54)

Mais la rupture épistémologique avec les théories du texte, qui étudient la production de sens par le texte, est clairement consommée, d'une part, avec les travaux de l'école de Constance, d'autre part, avec l'approche sémiotique d'Umberto Eco. Pour les premiers, comme pour Hans-Robert Jauss (1982), « le lecteur réalise (...) le texte comme une partition (...) il ne peut, dans l'acte de la compréhension interprétante, concrétiser qu'une signification parmi d'autres possibles » (p. 364). Selon Wolfgang Iser (1985), le texte est une « structure de réalisation » un potentiel d'action actualisé par la lecture : il « ne peut être identique au produit puisque c'est seulement la participation du lecteur qui permet la constitution du sens » (p. 60).

« L'auteur et le lecteur prennent donc une part égale au jeu de l'imagination, lequel de toutes façons n'aurait pas lieu si le texte prétendait être plus qu'une règle de jeu. La lecture ne devient un plaisir que si la créativité entre en jeu. » (p. 198).

Umberto Eco désigne quant à lui le texte littéraire comme une « machine paresseuse » qui « veut que quelqu'un l'aide à fonctionner », « un tissu d'espaces blancs, d'interstices à remplir » (1985 : 66-67). Il « postule la coopération du lecteur comme condition d'actualisation » (p. 64). Viennent ensuite les théoriciens de la lecture littéraire : Michel Picard (1986), Bertrand Gervais (1993), Vincent Jouve (1993), selon qui, par exemple, « le sens, loin d'être immanent, se présente comme le résultat d'une rencontre : celle du livre et du lecteur » (p. 75).

En didactique, c'est le colloque de Louvain, organisé par Jean-Louis Dufays, Louis Gemenne et Dominique Ledur en 1995, « la lecture littéraire en classe de français : quelle didactique pour quels apprentissages ? », prolongé l'année suivante par la première publication du premier tome de *Pour une lecture littéraire Approches historique et théorique*, qui fait date. La thèse d'Annie Rouxel, *Enseigner la*

*lecture littéraire*, est publiée en 1996 également (la même année que dans le champ littéraire Vincent Jouve fait paraître le premier numéro de la revue *La lecture littéraire*).

Si, dans les années qui suivent, la définition de ce terme par les didacticiens est fluctuante, le sème d'un « déplacement de l'attention de l'objet littéraire vers la relation entretenue entre un sujet-lecteur et l'objet de sa lecture » (Le Goff, 2020 : 26) est à peu près constant. Il s'agit désormais non seulement de réfléchir à un corpus disponible selon le développement de l'élève mais aussi à des postures de lecture à enseigner (Bucheton, 1999 & 2000), possiblement en progression de l'école à la fin du secondaire (Touveron, 1999 & 2002). Brigitte Louichon, dans un article de 2011 où elle étudie différents traitements de la notion en didactique, constate, à cette date, la stabilisation d'un consensus malgré des divergences : « Est commun (...) le projet de déplacer l'enseignable du texte aux interactions texte-lecteur » (p. 4-5). Le syntagme n'est donc plus utilisé, dans la plupart des écrits de recherche, comme synonyme de lecture des textes littéraires. Les définitions se centrent désormais sur le lecteur et sa formation, l'activité de lecture étant généralement décrite comme relevant de l'interprétation (pas nécessairement au sens herméneutique), et la nature de l'engagement subjectif étant différemment conçue. En tout cas, la lecture littéraire est analysée, d'un point de vue didactique, comme une activité d'enseignement/apprentissage d'une certaine forme de lecture qui co-construit du sens, ce qui interroge la formation du lecteur singulier mais aussi la dynamique de la classe, perçue comme une communauté interprétative au sens de Stanley Fish (2007), dont l'enseignant orchestre les échanges (Michel, 2011). Cette réévaluation du rôle du lecteur suppose nécessairement l'acceptation de la pluralité virtuelle du sens de toute œuvre.

## 1.2. Une notion constitutive du champ

La caractérisation comme littéraire d'une certaine façon de lire joue un rôle dans la cohésion de la didactique de la littérature comme champ scientifique. L'idée qu'il y a nécessité de définir des normes de lecture à enseigner qui ne soient pas liées à la littérarité du texte, dont il est impossible de dire ce qui la définit intrinsèquement, était déjà présente chez Alain Viala, dans sa communication au colloque de Reims *La lecture littéraire* en 1984 :

« Enseigner la littérature, c'est codifier la façon de lire les œuvres, définir des modèles et compétences de lecture tenus pour nécessaires et pertinents, donner des normes à la rhétorique du lecteur » (1987 : 18)

Il définissait ainsi une rhétorique du lecteur, à enseigner comme une « série d'opérations auxquelles doit se livrer le lecteur », en relation d'homologie avec celles qui « ordonnent l'écriture d'un texte, la rhétorique au sens traditionnel » (20) (*inventio* : choix du texte à lire ; *dispositio* : l'objectif qu'on se donne en lisant ; *elocutio* : la perception des « codes du texte » transcrit « dans les codes propres au

lecteur », plus ou moins bien selon ses compétences ; *actio* : l'action de lire, la vitesse, la durée, la mémorisation, la production d'images).

Dans sa très significative note de synthèse sur « L'état des recherches en didactique de la littérature » pour la *Revue Française de Pédagogie* en 2007, Bertrand Daunay considère que « la notion de lecture littéraire a permis de chercher à mieux définir un enseignable susceptible de donner un contour identifiable, théorisable et donc didactisable à l'enseignement de la littérature » (p. 168). En ce sens, c'est un outil heuristique, qui, s'il fait débat, permet de penser l'acte lexique d'un point de vue didactique. Pour Brigitte Louichon le concept de la lecture littéraire a joué un « rôle de catalyseur qui a permis au champ de la didactique de la littérature d'émerger de manière spécifique » : il est « stratégique dans l'autonomisation relative de ce domaine de recherche » (p. 9). Si on sait que la possibilité et l'intérêt de cette autonomie paraît fort contestable à Bertrand Daunay, ceci ne l'empêche en rien, dit-il lors du dialogue avec Jean-Louis Dufays à l'occasion duquel les organisateurs des onzièmes *Rencontres des chercheurs en didactique des littératures* (mars 2010) leur ont demandé de confronter leurs approches de la notion, d'en reconnaître l'intérêt et la productivité dans les recherches didactiques concernant l'enseignement de la littérature (Daunay & Dufays, 2016). De façon plus surprenante, Bernard Schneuwly, attaché dans d'autres textes à l'unité de la didactique du français, postule « à titre d'hypothèse » (p. 267), dans un article de 1998, l'intérêt de spécifier davantage, à l'intérieur de la discipline scolaire, les différents champs, dont l'enseignement de la littérature, parce que « le travail sur la littérature constitue entre autre l'apprentissage d'une forme particulière de lecture qu'il s'agit de repérer parmi d'autres formes de lecture que l'élève doit s'approprier » (p. 271). La littérature telle qu'elle s'enseigne a ses propres discours et apprêts didactiques de référence, « multiples, mais disciplinairement relativement bien définis » (p. 271), qui peuvent permettre de décrire ce mode spécifique de lecture, qu'il est sans doute nécessaire de distinguer clairement des autres, ne serait-ce que pour éviter qu'on ne le pratique pas du tout à l'école élémentaire et qu'on ne pratique que lui dans les dernières classes des cursus de formation.

Des publications récentes s'appuient sur ce concept en voie de stabilisation pour problématiser l'analyse de pratiques, interrogées comme relevant, ou pas, de la lecture littéraire. C'est le cas, entre autres, de Gersende Plissonneau, Sandrine Bazile et Christine Boutevin, qui dans un article de 2017, se demandent si la lecture analytique telle qu'elle est pratiquée en fin du collège est un exercice de lecture littéraire, c'est-à-dire apte à enseigner aux élèves un processus de transaction avec le texte, susceptible de leur permettre de participer à la co-construction de sens. C'est une des questions que je me pose aussi concernant le commentaire (Claude, 2020). Autre exemple : l'article de Agnes Perrin-Doucey et Eleonora Acerra, « Penser la lecture littéraire par et pour le numérique : conception, activités et usages en question », interroge le numérique dans l'accès qu'il est susceptible de donner à l'implication du lecteur dans le processus interprétatif et au dialogue entre les réceptions plurielles du texte.

### 1.3. Une notion faiblement institutionnalisée

La notion est peu présente dans les programmes scolaires, peut-être parce qu'elle n'a été que récemment stabilisée et qu'elle est complexe. Elle apparaît explicitement dans les programmes de l'école primaire en 2002 (Louichon, 2011). Mais en collège, le syntagme n'est présent qu'en 1996 dans les *Programmes et accompagnement* publiés par le Centre National de Documentation Pédagogique, utilisé deux fois, une fois (p. 27) dans un usage à peu près synonyme de « lecture d'œuvres intégrales », par opposition à « la lecture de fragments isolés de leur contexte », appelée aussi « lecture analytique » (24 fois), ou « lecture détaillée » (16 fois), et une fois par opposition à « lecture documentaire ou informative » (p. 39), désignant donc toute lecture de texte défini comme littéraire.

Elle disparaît ensuite des programmes de collège. Elle fait en revanche son apparition dans les programmes de lycée actuels utilisée une fois dans les objectifs de la « présentation générale :

« [L'enseignement du français] se donne également pour objectif de construire une culture littéraire structurée et d'en favoriser l'appropriation par les élèves. En ce sens, l'enseignement du français suppose que soit favorisée une pratique intensive de toutes les formes, scolaires et personnelles, de la lecture littéraire. Il permet la structuration de cette culture en apportant aux élèves une connaissance des formes et des genres littéraires, replacés dans leur contexte historique, culturel et artistique ». (MEN, BO spécial n°1 du 22 janvier 2019)

La première et la dernière phrase incitent à penser qu'il s'agit de ce que je présenterai comme la première version, une transposition de l'approche sémiotique telle que la définit Umberto Eco. En effet, le mot « appropriation » désigne ici celle d'« une culture littéraire structurée », ce n'est donc pas celle des œuvres, au sens où Bénédicte Shawky-Milcent la définit comme le processus par lequel un lecteur fait sienne une œuvre littéraire en y mettant du sien (2014). Mais l'alliance des adjectifs « scolaires et personnelles » vise à suggérer une large palette de pratiques possibles, ce qui autorise à craindre une certaine confusion compte tenu des débats qui traversent la recherche en didactique de la littérature. D'ailleurs, le préambule peut aller vers l'incitation à une approche plus impliquée, puisqu'il s'agit de faire « droit à la sensibilité et à la créativité des élèves dans l'approche des formes, des œuvres et des textes » - tout en structurant leur culture littéraire historique - et de « former le sens esthétique des élèves et cultiver leur goût, en favorisant l'appropriation de leurs lectures » - tout en « renforçant leurs capacités d'analyse et d'interprétation ». Le mot appropriation pourrait ici changer de sens.

**Donc la définition de la lecture littéraire comme transaction du lecteur avec le texte, ancrée dans les recherches sur la lecture dans les disciplines littéraires, fait à peu près consensus parmi les didacticiens et contribue à donner son identité voire son autonomie à la didactique de la littérature comme champ scientifique, même si des compréhensions différentes de la notion restent possibles et même si elle est faiblement institutionnalisée.**

Je vais faire ici une rapide synthèse de l'histoire de l'émergence de la notion, de ses différentes réalisations, et de ces débats. Je ne cherche pas l'exhaustivité car les travaux sur la notion sont très nombreux : ce que je tenterai ici d'expliquer, c'est pourquoi, dans ce contexte, une approche croisant sociologie et didactique me semble pertinente.

## 2. Une émergence progressive liée à la massification du public scolaire

Différentes études qui rendent compte de l'apparition de la lecture littéraire dans les pratiques scolaires et/ou la recherche relient les infléchissements de l'enseignement de la littérature, qui mènent jusqu'à elle, au processus de massification de l'accès au collège puis au lycée.

### 2.1. La massification

Pour rappel, l'enseignement secondaire français a connu deux périodes d'« explosion scolaire » (Ropé, 2001 ; Rochex, 2013). La première concerne le collège, dont la massification commence avec la réforme Berthoin de 1959, qui fait passer la scolarité obligatoire de 14 à 16 ans. Les Cours Complémentaires deviennent ainsi des Collèges d'Enseignement Général (CEG) et les Centres d'Apprentissage, des Collèges d'Enseignement Technique. L'explosion démographique proprement dite n'a lieu que dans les années 1970, où se généralise l'entrée en Sixième : 43 % d'une classe d'âge en 1958, 95 % en 1972, 100% avec la loi Haby du collège unique en 1975. Suivra la disparition progressive de l'orientation précoce au cours du collège : au début des années 90, la presque totalité des élèves poursuivent jusqu'en Troisième (Rochex, 2013).

La seconde concerne le lycée. L'ouverture à un plus large public commence doucement à partir de 1960, où l'accès d'une classe d'âge au baccalauréat est inférieur à 10 %, et passe à 20 % au début des années 1970 (date de la création des baccalauréats technologiques) puis à 30 % en 1985 (date de la création du baccalauréat professionnel), dont 20% pour le bac général. L'explosion à proprement parler a lieu dans les années 90, avec une massification qui n'est plus liée seulement aux réformes du baccalauréat et à l'ouvertures de nouvelles séries, technologiques puis professionnelles, les séries générales concernant elles aussi de plus en plus de lycéens (Rochex, 2013). D'après les données issues de la plateforme *Open Data* de l'éducation nationale, en 1990, le pourcentage d'une classe d'âge au baccalauréat est en forte augmentation par rapport à la décennie précédente : 43,5 % dont 30 % pour le bac général ; la progression se poursuit, surtout pour les bacs technologiques et professionnels : en 2000, 63 % dont 33% pour le bac général. 10 ans après, le pourcentage est à peu près stable : 65 %, dont 34 % pour le bac général ; il passe 78 % en 2012, avec la réforme du bac professionnel (préparation passant de quatre à trois ans), dont 38 % pour le bac général, qui augmente donc peu. En 2020, après une progression régulière, il est à 82 %, dont 42, 5 % pour le bac général. Ce sont donc les trente dernières années du XX<sup>e</sup> siècle qui connaissent l'augmentation la plus rapide, d'abord au collège puis au lycée

## 2.2. Les années 1970 à 1990 : une profonde remise en question de l'enseignement littéraire

De façon parallèle, sont observables, concernant l'enseignement de la littérature, un premier basculement au début des années 1970, puis un second au début des années 1990. Ces évolutions émanent de ce qu'Yves Reuter nomme l'espace des « *recommandations* », c'est-à-dire de celui où chercheurs ou formateurs préconisent des pratiques ou promeuvent des paradigmes didactiques ; ils n'affectent pas forcément, en tout cas pas immédiatement, « l'espace des *prescriptions* » ni, *a fortiori*, celui des « *pratiques d'enseignement et d'apprentissages disciplinaires* ». (Reuter, 2016 : §36). Dans ce cadre, les années 1970 remettent profondément en question l'évidence de la place à l'école de la lecture de la littérature, en lien avec les recherches en sociologie : ce serait une pratique de distinction, son enseignement serait particulièrement « indifférent aux différences », selon la formule de Bourdieu et Passeron (1970).

### 2.2.1. Une première réponse : la minoration de la place de la littérature

Selon les auteurs de l'introduction d'*Un dictionnaire de didactique de la littérature* (2020), c'est dans un souci de prise en compte du collège unique que le contenu central et structurant de la discipline, qui était la littérature, devient la maîtrise de la langue écrite et orale. Jean-Paul Bronckart (1989) décrit pour cette période un conflit permanent entre, d'une part, des finalités anciennes, selon lesquelles la discipline doit « généraliser un français national, ciment de l'unité et de l'égalité » et « propager un discours et un savoir littéraire classiques, assurant la permanence d'une forme de pensée "logique" inspirée du latin » (p. 60) ; et, d'autre part, des finalités modernes, « centrées sur l'apprenant » à doter de « capacités d'expression orale et écrite adaptées aux situations de communication que l'élève rencontrera dans sa vie sociale » tout en favorisant le « développement harmonieux de la personne de l'élève » : cette modernité serait prônée contre « l'échec scolaire et les inégalités sociales qu'il (re)produit » (p. 61). L'enseignement de la littérature n'est pas exclu mais traité comme une composante parmi les autres de la discipline « français » : il faut rompre avec la subordination de l'enseignement du français à la littérature par la valorisation d'une *langue littéraire* comme modèle de la langue à enseigner. C'est dans cette période que naît la didactique du français, avec la création de l'Association Française des Professeurs de Français (AFPF), devenue AFEF en 1973 (Association Française des Enseignants de Français), et sa revue *Le Français aujourd'hui*. Puis la première parution de la revue *Pratiques* en 1974. La didactique se construisant comme l'étude d'une discipline scolaire, elle est forcément indissociable de ce choix de centration de l'enseignement sur la construction de compétences (méta)langagières, ce que permettait la mise en avant des notions de *textes* et de *discours* (Halté, 1992). Ainsi, André Petitjean, faisant l'histoire de 25 ans de *Pratiques*, écrit-il que les membres de l'équipe éditoriale « ont contribué, et continuent de le faire, à l'invention collective [...] d'une nouvelle discipline

(le français vs les Lettres) et d'un champ théorique : la didactique » (1998, p. 3). La focale sur les contenus, soupçonnés, dans le cas de la littérature, « d'obsolescence et d'élitisme » (Daunay, 2011, p. 51), censés représenter à eux seuls une des causes de l'échec des enfants de milieu populaire, a donc été un temps dominante : les contenus littéraires sont présumés comme élitistes par nature ; alors, pourtant, que les phénomènes de domination culturelle affectent tout autant l'enseignement des sciences même si c'est selon des modalités sélectives différentes (Van Brederode, 2020).

### *2.2.2. Une seconde réponse : la rénovation de l'enseignement littéraire*

Refusant cette forme de défiance pour les contenus littéraires, une partie des didacticiens pointe les insuffisances de leur enseignement.

L'explication de texte est identifiée comme un exercice à rénover. Alors pratiquée dans une perspective intentionnaliste, donnant « statut à l'auteur comme seule source identifiable du texte à analyser, elle suscite un discours psychologique sur les intentions de l'auteur et sur le contenu idéal du texte » (Daunay, 2007 : 144). La forme de l'écriture est ainsi considérée comme placée sous le contrôle démiurgique de l'auteur : il faut montrer avec quel savoir-faire, voire quel génie, il choisit les mots et les figures pour servir son message. Il s'agit d'abord de donner de nouvelles raisons d'admirer les chefs d'œuvre sélectionnés par l'école : « les parties consacrées au style consistent à énumérer les prouesses stylistiques du morceau choisi, à montrer précisément pourquoi il a été choisi » (Houdart Mérot, 1998 : 224). Mais il faut aussi resituer cela dans l'histoire littéraire. Concernant cet impératif, est intéressant de remarquer que Gustave Lanson, historien de la littérature, directeur de l'École Normale Supérieure, justifiait déjà cette perspective, en 1904, par l'élargissement du public scolaire, car, pensait-il, les repères d'une histoire littéraire comprise dans sa dimension sociale et anthropologique sont plus accessibles que les théories purement littéraires à des lycéens moins familiarisés de la culture lettrée (Jey, 2004). Les chercheurs des années 1970 dénoncent quant à eux, dans le contexte de la massification, l'élitisme des manuels (Halté & Petitjean, 1974), notamment celui de Lagarde et Michard (mais aussi de Chassang et Seininger). En vertu de présupposés non explicités, seulement garantis par l'idéologie dominante, certains « morceaux choisis » sont imposés comme incontournables car ils constitueraient un patrimoine national de textes exemplaires sur les plans linguistique et moral, les personnages étant traités comme des personnes pouvant faire office de modèles – ou de contre modèles. Il y est fait usage de « notions indéfinissables relevant le plus souvent d'une stylistique impressionniste et d'une psychologie triviale des personnages-personnes » (Halté, 1992 : 23). La vie de l'auteur suffirait à expliquer l'œuvre, ce qu'Antoine Compagnon nommera plaisamment la « vieuvre » (1998) L'ascientificité de l'approche serait même une façon de respecter la grandeur et la singularité irréductible de chaque texte, postulé comme transparent et monosémique (Halté & Petitjean, 1974).

Dans l'éditorial du n°1 de *Pratiques*, cet enseignement littéraire traditionnaliste est ainsi envisagé comme cause de différenciation sociale : les difficultés des élèves sont imputées non au fait que la littérature serait par nature élitiste mais à la méconnaissance, par la plupart des enseignants et des prescripteurs, des nouvelles recherches, qui, sous l'influence dominante de la linguistique structurale, pourraient pourtant fournir à la didactique de nouveaux outils. Enseigner une approche *interne* des textes, constituée de l'étude des procédés stylistiques, compositionnels, narratifs, faciliterait à tous l'accès aux textes. Inspirée « des études linguistiques, sémiotiques, narratologiques, stylistiques, poétiques » (Daunay, 2007, 159), cette approche aurait « le mérite d'adosser l'enseignement de la littérature à une approche *scientifique* des textes » (p. 160). André Petitjean (2014) confirme dans son retour sur « 40 ans de la "lecture littéraire" au secondaire à partir de la revue *Pratiques* » que c'est pour une meilleure adaptation au nouveau public scolarisé, dans une revendication d'innovation pédagogique démocratisante, que se développent alors des exercices métatextuels en application « des théories immanentes des textes (linguistique structurale puis textuelle, sémiotique des textes, nouvelle critique) » (p. 11). Il s'agit d'enseigner « des indices formels susceptibles d'étayer les interprétations des textes » et de fournir à la discipline « des savoirs objectivables et exercices évaluables, susceptibles de lui conférer regain de légitimité par rapport aux disciplines scientifiques » (p. 16).

Sont donc transposées dans la didactique de la littérature certains aspects novateurs de la théorie de la littérature contemporaine (Maurice Blanchot, les écrits fondateurs de la poétique de Tzvetan Todorov, les publications de la revue *Tel Quel*, fondée en 1960...). La référence à Gérard Genette est notamment fréquente. Il s'exprime lui-même sur l'enseignement, dans *Figure III* (1972), écrivant qu'aux « suites de monographies disposées dans l'ordre chronologique » (p. 16) auxquelles se réduit l'enseignement littéraire scolaire, il faut substituer une « histoire des formes », « ces éléments transcendants aux œuvres et constitutifs du jeu littéraire (...) : par exemple, les codes rhétoriques, les techniques narratives, les structures poétiques, etc. » qui « durent et se modifient » (p. 20) et qui constituent ce qu'il nomme la littérarité. Il s'agit de l'application pour l'enseignement du projet plus vaste d'une Poétique constituée comme une « science de la littérature » (qui ne se réduit pas aux pratiques transposées de la Critique, y compris de la Nouvelle Critique). Il s'agit de

« [l']étude [scientifique] des faits de 'transtextualité', ou transcendance textuelle des textes; de ce qui met les textes en relations diverses avec d'autres textes; des catégories générales, historiques et transhistoriques, qui définissent à travers les siècles (...) et les nations (...) les conditions et les modalités de la création littéraire, et plus précisément [...], la littérarité de la littérature, c'est-à-dire, selon moi, ce qui fait que la littérature, qui est bien des choses – par exemple un signe des temps, ou une expression de l'individu ou de la société –, est aussi (voilà un grand mot lâché) un *art* » (Genette, 1984 :146-147)



Un article de la linguiste Simone Delesalle, « L'explication de texte, fonctionnement et fonction », paru dans *Langue française* en 1970, me semble donner une bonne image de la rénovation souhaitée à cette époque, dans le but explicite d'une démocratisation de l'enseignement de la littérature. Contre le modèle alors pratiqué de l'explication de texte, qu'elle définit comme une « communion de l'auteur du texte et de l'auteur de l'explication dans la finesse d'une exploration psychologique et d'une expression métaphorique », ce qui relève d'une pratique de la Critique, elle définit « trois lignes d'attaque » : il faut aller « contre la transparence du texte à son signifié, le morcèlement en fragments choisis pour les besoins de la cause, et la notion d'auteur-homme » (p. 93). Conçu ainsi, l'exercice ne peut pas être enseigné, parce qu'on ne peut donner de méthode transposable à tout texte, « toutes les variantes individuelles sont permises à l'intérieur des règles du jeu que sont la culture et le goût » (p. 87). C'est la raison pour laquelle l'explication de texte traditionnelle est inaccessible aux « élèves actuels c'est-à-dire tous les jeunes Français » et réservé à « une élite présélectionnée de jeunes bourgeois cultivés (ou d'enfants d'enseignants) ». (p. 92) Pour que tous les élèves, même de milieux populaires ; puissent y réussir, il faut les doter d'outils d'analyse, que fournissent justement les nouvelles théories du texte : ce qui renvoie bien aux faits de « transtextualité » qui définissent pour Gérard Genette la création littéraire. Ce renouveau des études littéraires « n'est pas comme on voudrait nous le faire croire la civilisation menacée par la barbarie, c'est seulement une ère qui se finit, celle du règne de l'idéologie bourgeoise du XIX<sup>e</sup> siècle » (p. 95).

**Il s'agit donc, dans un souci démocratique, d'enseigner une approche des textes relevant d'une « science du texte », ce que je propose de nommer une lecture immanentiste.**

### 2.2.3. *La contestation de cette conception*

En 1986, Paul Ricoeur écrit que cette nouvelle vision de l'approche du texte le réduit à

« une machine au fonctionnement purement interne auquel il ne faudrait poser aucune question – réputée psychologisante –, ni en amont du côté de l'intention de l'auteur, ni en aval du côté de la réception par un auditoire, ni même dans l'épaisseur du texte du côté d'un sens, ou d'un message distinct de la forme même ». (1986 : 183)

Antoine Compagnon, dans *Le démon de la théorie* (1998), écrit, à propos de ce qu'il nomme « nouvelle critique » et que Gérard Genette définirait comme Poétique, que « même si elle n'a pas fait tomber les murs de la vieille Sorbonne, [elle] s'est solidement implantée dans l'éducation nationale, notamment dans l'enseignement secondaire » (pp. 9-10). Il s'amuse de constater qu'aux concours de l'éducation nationale,

« un candidat qui ne saurait pas dire si le bout de texte qu'il a sous les yeux est « homo- » ou « hétérodiégétique », « singulatif » ou « itératif », à « focalisation interne » ou « externe », ne sera pas

reçu, comme jadis il fallait reconnaître une anacoluthie d'une hypallage, et savoir la date de naissance de Montesquieu » (1998 : 10).

Certains enseignants, et de plus en plus de chercheurs en didactique, s'inquiètent des dérives technicistes, possiblement asséchantes, dues à un excès de formalisme dans les manuels et les programmes. Cette façon de postuler le texte porteur de sens et de valeurs, inscrits dans sa forme, relève d'une conception essentialiste de la production du sens, présumé immanent. Or elle peut dériver vers l'enseignement d'outils sophistiqués pour eux-mêmes, dans l'oubli paradoxal de ce qu'ils devraient permettre de dévoiler, ce que Tzvetan Todorov regrettera mais montrera, dans *La Littérature en péril*, en 2007, comme un dévoiement de ses premiers travaux.

De surcroît, l'approche structurale immanentiste repose sur l'affirmation d'un statut particulier du texte littéraire. Or on ne sait toujours pas ce qu'est la littérature, sauf à dire, selon Yves Reuter (1990) que c'est une croyance et une construction sociale. On connaît la boutade de Roland Barthes (1971 : 945) et la réponse de Gérard Genette à la question de Jean-Paul Sartre :

« "Qu'est-ce que la littérature ?" – question à laquelle, on le sait, le texte illustre qu'elle intitule ne répond pas vraiment, ce qui est somme toute fort sage : à sottise question, point de réponse ; du coup, la vraie sagesse serait peut-être de ne pas se la poser. » (1991 : 11)

Enfin, même quand le sens n'est pas oublié, il s'agit de le révéler, le décrypter par la lecture : ce qui empêche de prendre en compte et d'enseigner la part du lecteur dans la construction de sens, les droits du lecteur à *actualiser* cette construction en permanence (Citton, 2007)

Gérard Langlade (2004) remarque que si

« les courants formalistes et structuralistes des années 1960 se réfèrent à des modèles d'analyse et à des théories de la littérature très différents de ceux qu'a installés la tradition lansonienne (...) au bout du compte, par un apparent paradoxe, ils vont alimenter un rapport semblable aux textes littéraires. » (p. 86)

On est passé d'une perspective intentionnaliste de l'auteur à une perspective intentionnaliste du texte : quelle place reste-t-il à l'élève lecteur en formation ? C'est dans ce contexte qu'émerge la lecture littéraire, qui donne sa place au lecteur.

**Les années 1970 à 1990 sont donc marquées par une profonde remise en question de l'enseignement traditionnel de la littérature, en tout cas dans l'espace des *recommandations* au sens d'Yves Reuter (2016), étroitement liée à la massification du recrutement dans le second degré et à l'inquiétude que les publics éloignés de la culture scolaire ne puissent y trouver leur compte. La naissance de la didactique du français est accompagnée de débats concernant la prise en compte de ce contenu spécifique, à minorer selon les uns, à enseigner de façon adaptée aux nouveaux collégiens puis lycéens selon les autres, qui préconisent d'enseigner des outils susceptibles de décrypter le sens, présumé immanent à la forme.**

### 3. Les deux versions de la lecture littéraire

Avec ce « nouveau paradigme didactique » (Daunay, 2007 : 166), le questionnement bascule au cours des années 1990 de l'étude des fonctionnements textuels à l'apprentissage de la réception du texte ; il se recentre sur le sujet, l'élève lecteur, après s'être centré sur l'objet. Mais les recherches se partagent entre deux conceptions différentes.

La première version de la lecture littéraire telle qu'elle apparaît dans l'espace de recommandation (Reuter, 2016) reste fortement centrée sur le texte, même si le sens n'est plus présumé immanent : le texte a besoin d'un lecteur pour advenir, mais d'un lecteur attentif aux fonctionnements textuels, donnant la priorité aux droits du texte sur ceux du lecteur (au sens de Umberto Eco) car le lecteur participe bien à la production de sens, le texte accepte des lectures diverses, mais il n'accepte pas n'importe quelle lecture et programme des possibles à actualiser. Je proposerai de nommer cette lecture littéraire objectivante. La seconde version légitime la lecture effective d'un sujet lecteur qui peut prendre des libertés avec le texte. Elle accorde de larges droits au lecteur. Je proposerai de la nommer subjectivante.

#### 3.1. La première version, objectivante : priorité aux droits du texte

Concernant cette première conception de la lecture littéraire, Daunay évoque « une nouvelle "alliance" entre théoriciens de la lecture littéraire et didacticiens – pendant à celle qui unissaient les théoriciens du texte et les premiers didacticiens des années 1970. » (Daunay, 2007 : 167).

##### 3.1.1. Une seconde alliance

Jean-Louis Dufays (2006, 2007) en voit un des premiers fondements dans un ouvrage publié en 1974 par Mircea Marghescou, *Le concept de littérature*, qui oppose le « régime de lecture littéraire » au « régime de lecture référentielle » (cité par Dufays, 2016 : 2). Pour Marghescou, tout lecteur peut « littériser » (Dufays, 2006 : 8) par sa lecture tout texte, aussi ordinaire qu'il semble, pas forcément *réputé* comme littéraire, en refusant de le réduire à n'être qu'anecdotique, en construisant chaque élément comme archétypal, c'est à dire symbole d'une autre réalité que celle qu'il signifie littéralement, et par « *l'activation maximale de la polysémie* » (cité par Dufays, 2007 : 33). Autre référence, d'après l'analyse de Jean-Louis Dufays, Bertrand Gervais, dans *A l'écoute de la lecture* (1993), définit deux régies de lecture, « en progression », qui avance dans la découverte du texte, et « en compréhension » (cité par Dufays, 2016 : 2), qui s'arrête à construire des effets de sens aussi nombreux que possible par l'analyse du fonctionnement du texte et la mobilisation de références culturelles. C'est cette seconde économie de la lecture qui constitue pour lui la lecture littéraire et qui doit faire l'objet d'un apprentissage spécifique, une fois la première acquise. C'est celle aussi que Michel Riffaterre nomme, concernant la poésie, la lecture herméneutique, qui active, possiblement diversement, des virtualités sémantiques du texte pour construire la signifiante, « le vrai sujet du poème, ce qu'il veut vraiment dire », ce qui nécessite une relecture par rapport à une appréhension du sens

incontestable, la lecture heuristique (« L'information fournie par le texte au niveau mimétique ») (Riffaterre, 1983 : 13).

Une référence fréquente me semble constituée en didactique par la lecture sémiotique telle qu'elle est définie dans les travaux d'Umberto Eco. Dans *Lector in fabula* (1985), si le texte littéraire a besoin du lecteur pour signifier (le texte est « tissu de non dit » qui requiert « des mouvements coopératifs actifs et conscients de la part du lecteur », p. 62), toutes les lectures ne se valent pas. Si « un texte veut que quelqu'un l'aide à fonctionner » et « laisser au lecteur l'initiative interprétative (...) en général il désire être interprété avec une marge suffisante d'univocité » (p. 64). Umberto Eco montre que le texte « prévoit son lecteur », c'est-à-dire qu'il définit en creux un « Lecteur Modèle » (p. 64), qui a besoin de disposer d'un certain nombre de savoirs, d'*encyclopédies* (p. 68), pour le faire fonctionner comme il l'attend et l'entend. Dans *Les Limites de l'interprétation* (1992), Umberto Eco précise cette limitation des droits du lecteur, y compris pour « une œuvre ouverte » (1965). « Un texte ouvert reste un texte », c'est-à-dire qu'il

« suscite d'infinies lectures sans pour autant autoriser n'importe quelle lecture possible. Si l'on ne peut dire quelle est la meilleure interprétation d'un texte, on peut dire lesquelles sont erronées (...) Il est possible de lui faire dire 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 » (pp. 129-130).

En tout cas, si le lecteur souhaite interpréter le texte, il doit tenir compte de ce qu'il est supposé programmer. Mais l'activité herméneutique est bien assurée par le lecteur, pas par le fonctionnement d'un texte qui serait une machine à produire du sens, comme dans une conception immanentiste. Pour clarifier cela, Umberto Eco définit trois *intentions*, dont le lecteur tient compte ou non, ce qui définit diverses façons de lire : la première, *l'intentio auctoris*, désigne les intentions conscientes de l'auteur, le lecteur cherche dans le texte « ce que l'auteur voulait dire » (p. 29). La seconde, *l'intentio operis*, concerne un tout autre programme : le lecteur cherche « dans le texte ce qu'il dit, indépendamment des intentions de l'auteur ». La troisième est *l'intentio lectoris*, le lecteur retient ce qu'« il trouve en référence à ses propres systèmes de signification et/ou en référence à ses propres désirs, pulsions, volontés. » (pp. 29-30).

S'il est entendu pour Umberto Eco que *l'intentio auctoris* n'a pas à s'imposer comme « limite de l'interprétation » et que *l'intentio lectoris* est incontournable, il considère que la prise en compte de *l'intentio operis* est nécessaire à l'interprétation, ce qui assujettit le lecteur critique à la « cohérence contextuelle » et « à la situation des systèmes de signification auxquels il se réfère », limite le champ de ses interprétations « à une hypothèse sur la nature de *l'intentio* profonde du texte » (p. 32) et ne retient que le sens justifiable par l'analyse du texte. Alors que le lecteur empirique peut s'appropriier le texte selon ses propres préoccupations ou ses propres fantasmes, c'est son expérience du monde tout autant

que le texte qu'il mobilise pour coopérer à l'actualisation du sens. Umberto Eco distingue ainsi *interprétation* du texte (où *l'intentio lectoris* est soumise à *l'intentio operis*) et *utilisation* du texte (où *l'intentio lectoris* s'autorise à faire cavalier seul). Mais le lecteur critique n'est pas une annulation du lecteur empirique ; il en est une reconfiguration, qui « tente des conjectures sur *l'intentio operis* » – c'est la *coopération interprétative* définie dans *Lector in fabula* – et les teste « sur la cohérence textuelle, laquelle désapprouvera les conjectures hasardeuses » (p. 41) mais gardera les autres. *L'interprétation* une fois conçue, en ce qu'elle est justifiée, peut être communiquée, partagée avec un groupe et régulée par autrui, alors que *l'utilisation* reste purement personnelle.

### 3.1.2. *L'influence en didactique*

Les travaux de Catherine Tauveron (2004a, 2004b) sont en référence explicite aux travaux de Umberto Eco :

« 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). » (2004a : 26-27)

Le lecteur fait partie du projet génératif de l'œuvre, son action interprétative est simultanément de son initiative et cadrée par le texte. Il faut former l'élève comme un lecteur attentif au texte, « capable de coopérer à l'actualisation textuelle » (Eco, 1985 : 68). Les préoccupations, les souvenirs et émois personnels de l'élève-lecteur peuvent donc avoir leur place dans l'interprétation, mais c'est dans la mesure où le texte les accepte, sinon il doit y renoncer ou les reconfigurer. Le lecteur à former, c'est bien celui qui pourra faire jouer l'instance lectorale programmée par le texte, définie par Umberto Eco comme *modèle* ou, par Wolfgang Iser, comme *implicite*, c'est-à-dire qui sera capable de réagir à ses sollicitations et jouer comme il faut son jeu – et même d'écrire un texte qui programmera une telle instance lectorale :

« Mis dans la situation d'éprouver la lecture littéraire comme un jeu tactique avec un texte qui a du jeu et le sens du jeu, l'élève est capable de construire à son tour un jeu tactique pour le lecteur avec un texte qui a du jeu et le sens du jeu » (Tauveron et Sève, 2005, p. 26).

Les textes choisis pour initier les élèves à la lecture littéraire sont souvent ceux qui relèvent de la catégorie des « textes résistants » (Tauveron, 1999), c'est-à-dire qui s'offrent au lecteur comme énigmes à résoudre, par exemple les nouvelles à chute, au sens souvent équivoque, comme celles issues du recueil *Bonnes Nouvelles* (1998) édité par l'inspecteur général de l'éducation nationale Jean Jordy et Michel Descotes – enquêtes policières, textes à « pièges » qui surprennent le lecteur ou jouent à dérouter sa lecture. Dans le projet de Catherine Tauveron, de tels textes sont didactisés de telle sorte qu'ils font office de situations problèmes (c'est-à-dire que les élèves sont confrontés à un obstacle tel

que le surmonter leur permet de réaliser de nouveaux apprentissages, Martinand, 1987). Les textes par eux-mêmes font en ce sens office de milieu didactique, susceptible d'amener le lecteur à pratiquer une coopération interprétative appuyée sur le repérage d'indices. Le recul métacognitif sur l'expérience doit permettre de comprendre les modalités de la transaction avec le texte ainsi opérée.

D'autres propositions didactiques définissent une lecture littéraire principalement objectivante. C'est le cas par exemple de la définition d'Annie Rouxel dans son ouvrage *La lecture littéraire* en 1996 (avant qu'elle bascule résolument dans la création du paradigme du sujet lecteur). Il faut apprendre au lecteur à prendre ses distance avec lui-même en tant que lecteur empirique, sans quoi sa lecture risquerait d'assujettir l'œuvre à des préoccupations qui lui sont propres, il s'imposerait à elle, ce qui empêcherait la transaction avec cette œuvre puisqu'elle en serait niée ; réciproquement, il faut prendre ses distances avec une lecture empathique de l'œuvre, purement référentielle ou identificatoire, qui serait une fusion dans l'œuvre où le lecteur s'oublierait lui-même : la transaction est alors empêchée faute, cette fois, d'un interlocuteur à l'œuvre ; et enfin il faut prendre une distance analytique avec le texte, au sens où le lecteur en fait l'objet de son étude, appuyée sur des références culturelles et l'analyse de la forme. A l'issue du processus, peut advenir le « retour à soi-même dans la conscience de son extériorité au texte » (1996 : 47) : c'est donc la distance instaurée du lecteur au texte, à soi et à sa lecture première qui lui permet d'interpréter. Par conséquent le lecteur doit s'impliquer, mais c'est pour mettre en perspective le texte, non pour s'abimer en lui ni le ramener à lui - sauf *a posteriori*, quand il revient à ce que sa propre lecture lui dit de lui-même.

La distance à prendre est aussi celle qui sépare la lecture littéraire de ce qui serait une lecture ordinaire. Elle est plus radicalement définie, la même année, par Bernard Veck (1996), qui souligne que « les enseignants ont tout intérêt à différencier la lecture extrascolaire, qui ne relève pas de leur spécialisation disciplinaire, et la lecture scolaire, aboutissement des connaissances qu'ils transmettent » (p. 6). Il met en garde contre la confusion entre les deux types de lecture : la distance avec la lecture ordinaire est impérative, parce qu'elle est nécessaire pour éviter le sens commun auquel les élèves ramènent le texte lorsqu'ils le prennent pour un discours purement informatif et référentiel - alors que ce qu'a d'intrinsèquement littéraire le texte, c'est le lien entre forme et sens et la polysémie. Cette distance avec la lecture ordinaire est une condition pour ne pas paraphraser le texte, ce qui est impératif en commentaire d'après l'étude que fait Bernard Veck des attentes des correcteurs du baccalauréat.

On peut se réjouir de cette définition de

« la lecture littéraire comme un véritable *outil didactique théorique*, permettant de concilier les avancées théoriques des années 1950-1960, centrées sur le texte, et la conception du texte comme objet de lecture, dont le sens n'est pas conçu comme indépendant de l'interaction qu'il entretient avec ses lecteurs » (Daunay p. 167).

Mais dans certaines des définitions données de cette lecture, les théories du texte priment et on peut considérer, pour certains chercheurs, qu'on retrouve le risque de dérives formalistes.

### 3.1.3. *L'exercice de lecture méthodique*

La conception de la lecture littéraire comme objectivante se concrétise, dans l'espace de la *prescription*, par l'exercice de lecture méthodique, formalisé par les programmes pour le lycée de 1987. Il s'agit d'une « observation objective, précise, nuancée des formes ou des systèmes de formes » et de leur analyse, qui permet d'explorer « ce que ne dit pas, en clair, le texte ». Ceci doit mener à « la construction progressive d'une signification du texte à partir d'hypothèses de lecture dont la validité est soigneusement vérifiée » (Instructions officielles de 1987, citées par Michel, 1998 : 98). Certes, il est précisé que « l'on ne saurait récuser les réactions personnelles des élèves au terme d'une lecture » ; certes la pluralité des réactions est donc posée comme possible (indéfini « une signification ») ; mais le texte est ambigu : le sens à explorer est présupposé comme implicitement présent dans le texte, mais caché, puisque le texte ne le dit pas « en clair ». La « construction progressive » ne serait alors pas celle d'un sens, mais la (re)construction par la classe du sens, présupposé immanent. Donc le lecteur, même modélisé, a peu de place en tant qu'instance sémiotique. Si l'appui des théories de la lecture transparait, notamment avec le mot « hypothèses », l'insistance sur la primauté de la forme, dont il faut chercher à dégager, par induction, des implicites, renvoie plutôt à l'approche structurale. Les hypothèses interprétatives seraient à vérifier dans leur justesse (le sens est bien celui-là) plutôt que dans leur acceptabilité (le texte permet cette interprétation). La lecture méthodique relèverait donc plutôt des apports des théories du texte que des théories de la réception. C'est le cas, encore, d'après l'analyse des auteurs de l'introduction d'*Un dictionnaire de la didactique de la littérature* (2020), de la lecture analytique de 2001, qui n'en est qu'un avatar, même si ce nouvel exercice est censé assouplir le formalisme, au sens défini par Langlade (2004) d'« attention quasi exclusive portée à la dimension formelle d'une œuvre, hors de toute véritable perspective interprétative ». (p. 85)

Le rapport de l'inspecteur général de l'éducation nationale Jordy, en 2003, sur la lecture analytique, est commenté par Gérard Langlade (2004 : 4) comme « expression exemplaire, pour ne pas dire caricaturale » du vrai « chemin de croix herméneutique » que constitue encore cet exercice :

« Pour construire une interprétation, il faut dépasser les réactions personnelles, partielles et partiales, entachées d'erreurs, embrouillées par les jeux multiples des connotations, décoder un nombre infini d'éléments (lexique, syntaxe, références culturelles encyclopédiques, conventions génériques, contexte historique de production, etc....) et articuler ces déchiffrages pour élaborer un sens cohérent, moins fluctuant et mieux fondé que les hésitations initiales (...) Nous nommerions « lecture analytique » la démarche souple et ouverte, dynamique, qui permet au groupe-classe de

passer du stade premier d'une appréhension nécessairement limitée et insuffisante à la conscience et à l'énoncé d'une interprétation fondée, validée, approfondie ». (Jordy, 2003 : 17-18)

La logique est étapiste : les réactions personnelles sont à dépasser, visiblement au sens de les laisser derrière soi sans les intégrer (compte tenu de la grande densité du vocabulaire très péjoratif qui les caractérise dans cette citation), par une approche sérieuse permettant de construire « une interprétation », qui, si elle n'est pas l'unique possible, établit un sens conçu comme décodé, déchiffré.

#### 3.1.4. *Justification et contestation de cette première version*

Justification : la massification du public scolaire

Dans les textes qui cherchent à justifier le bienfondé de l'exercice de lecture méthodique et plus largement de la première version de la lecture littéraire, on retrouve l'idée que pour ne pas compter sur des dispositions inégalement partagées, il faut normer la lecture scolaire et enseigner non plus seulement des outils, mais une démarche explicite de lecture interprétative, ce qui est à même de mettre tout le monde à égalité. Dès le colloque sur la lecture littéraire organisé par Michel Picard en 1984, Alain Viala, dans sa communication « Rhétorique du lecteur et lecture littéraire », justifiait sa proposition de l'enseignement d'une « norme scolaire de la rhétorique du lecteur », par le fait que l'école accueillait des « couches sociales de plus en plus larges » (p. 30). Il s'agissait d'enseigner à chacun « un savoir lire » (p. 31), de

« donner à chaque lecteur les moyens de sa liberté face au texte, c'est-à-dire le rendre capable de choisir les textes qu'il lira, de choisir les formes de plaisir qu'il y cherchera, de découvrir cette altérité qu'est le texte et d'y réagir. Il faut alors rendre la rhétorique du lecteur consciente d'elle-même. Nous avons, à cette fin, proposé de la faire découvrir en structurant des démarches plurielles de découverte des textes, qui laissent le lecteur ensuite libre de prendre position face à ce qu'il a lu ». (p. 31)

Dans le prolongement, Bernard Veck constate de son côté, en 1988, que pour une partie des lycéens issus de ce nouveau public, le texte littéraire est ignoré dans sa dimension d'objet d'étude : les concepts, les procédures d'analyse font alors souvent défaut à ces élèves, qui sont alors tenus ou bien à reproduire ce qu'ils ont retenu du cours, ou bien à ne se baser que sur leurs intuitions de lecteurs. Il explique en ouverture de l'ouvrage *Production de sens. Lire/écrire en classe de seconde* que si le groupe de recherche INRP qu'il dirigeait s'est livré à un travail de clarification des concepts et des opérations requis dans la discipline au lycée, c'était parce que c'était

« rendu nécessaire du fait que le français, comme les autres disciplines d'enseignement, est confronté, sur le plan pédagogique, à un afflux massif d'élèves, grossi encore à l'avenir si se réalisent les engagements tendant à amener les trois quarts d'une classe d'âge au baccalauréat » (p. 1)



Considérant que la lecture méthodique, préparatoire à l'exercice de commentaire, constitue un aboutissement, amorcé avec Gustave Lanson, du projet d'enseigner un métalangage spécialisé, il se félicite que soient listées dans les programmes les notions rhétoriques ou linguistiques à aborder, car il considère, se référant à une enquête de la Direction de l'Évaluation et de la Prospective de janvier 1988, qui s'alarmait des difficultés de néo-lycéens, que ces outils sont nécessaires à la résolution des difficultés de l'enseignement littéraire du second cycle dans le cadre de la massification.

André Petitjean et Alain Viala, président du « Groupe d'Experts » à l'origine des programmes de 2001, expliquent qu'on peut parler d' « une mutation dans la situation sociale des lycées » (2000 : 17), puisqu'en une génération, on est passé de 11% des individus d'une classe d'âge qui allaient au lycée en 1960 à 61 % en 1999. C'est la raison pour laquelle, plaident-ils, il est impératif de rendre visibles et enseignables les démarches spécifiques de la lecture comme transaction spécifique avec le texte – qui ne peut aller de soi que dans les classes cultivées ; c'est la condition pour permettre à tous de la partager :

« Le changement majeur au lycée, dans les vingt dernières années, tient à la démocratisation : doublement du nombre d'élèves dans les années 80, puis doublement de ce doublement, à nouveau, dans les années 90. Ce fait essentiel suscite une question sociale et politique : faut-il donner la même culture à tous les lycéens, ou opter pour des différences selon les filières. [...] La démocratisation suppose une culture commune : sans quoi, elle n'est que massification ». (Viala, 2001 : 53)

Critiques : le risque d'un appauvrissement de la lecture

Pour autant, cette conception de l'étude des textes fait l'objet de multiples critiques. Je ne m'arrêterai pas sur l'ouvrage, *Pourquoi veulent-ils tuer le français ?* de Bernard Lecherbonnier (2005), qui s'en prend à Alain Viala, dont l'objectif serait d' « émasculer la littérature », ni sur la tribune « C'est la littérature qu'on assassine rue de Grenelle », dans *Le Monde* du 4 mars 2000, dont les auteurs, regrettant pour leur part la réduction de la place des grandes œuvres dans les programmes, du latin et du grec, et même de la dissertation, contestent le projet des nouveaux programmes, eux aussi au nom des enfants du peuple : l'accès à ces œuvres sera désormais

« un rare privilège et une supériorité sociale dans les familles les plus aisées. Un privilège, parce que seuls les jeunes gens les plus favorisés sauront le plaisir et le surplus d'être que l'on peut tirer de la culture littéraire (...) quand les autres, plus fragiles, ne sauront vraiment s'affirmer dans leur vie ni leur profession et, faute d'un jugement patiemment aiguisé, seront, comme citoyens, les gobe-mouches des "Temples solaires" à venir. »

Mais c'est avec des arguments scientifiques que des chercheurs en didactique contestent l'exercice de la lecture méthodique, car il ne permettrait pas réellement l'accès au texte. Elle est critiquée par une

partie d'entre eux au nom du modèle sémiotique des théories de la réception, dont elle se réclamait pourtant à l'origine (contre les théories du texte, auxquelles elle revient pourtant d'après ses détracteurs). L'ingénierie didactique auquel elle donne lieu, « fondée sur l'application et la répétition », en trahit l'épistémologie. Raymond Michel voit ainsi la lecture méthodique comme un « acte de lecture méthodiquement dépourvu de sens pour les élèves ». (Michel 1998 : 69), du fait qu'elle donne lieu à une « véritable dérive formaliste, techniciste », au point que, dans l'espace des pratiques, l'outillage technique en vient à prendre le pas sur ses intentions :

« Très souvent, la "construction" du sens par les élèves relève de l'insensé : la compréhension du texte se dilue et se réduit à une collection de faits, linguistiques, stylistiques ou narratologiques, épars et parcellaires, selon des protocoles de "recherche" automatisés, répétitifs et peu créatifs. »  
(Michel, 1998 : 60)

Ceci s'accompagne d'une « valorisation du produit au détriment du processus » (p. 69), on apprend directement aux élèves à réaliser un produit conforme sans leur apprendre la démarche pour y parvenir, de sorte que la conception du texte qui en résulte demeure immanentiste, le travail herméneutique étant principalement le fait d'une démarche sémasiologique (ce que Raymond Michel définit à la page 68, en référence à Greimas et Courtes dans *Sémiotique*, comme « la démarche qui vise en partant des signes minimaux (ou des lexèmes), la description des significations », la démarche inverse consistant à partir des signifiés pour en étudier les manifestations sur le plan des signes). Raymond Michel regrette ainsi que même si les enseignants, comme prescrit, partent des premières réactions des élèves, c'est le plus souvent pour leur « montrer que leur lecture, trop "naïve" pour ne pas dire « aveugle », est en grande partie une "mésinterprétation" insatisfaisante, car elle n'a pas pris en compte tous les composants du texte, et en particulier son signifiant ». (p. 77)

Gérard Langlade montre lui aussi, en 2014, que la lecture méthodique, puis analytique, qui est en théorie une transposition du modèle sémiotique, « conduit à pervertir la définition que donnent U. Eco ou M. Picard de la lecture critique ». En effet, écrit-il, pour Umberto Eco, l'interprétation critique est un retour du lecteur sur sa propre « coopération interprétative », puisque « Le critique [...] est un lecteur coopérant qui, après avoir actualisé le texte, raconte ses mouvements coopératifs et met en évidence la façon dont l'auteur, par sa stratégie textuelle, l'a amené à coopérer ainsi » (Eco, 1985, cité par Langlade, 91-92). Cette lecture est donc « une relecture du texte élaborée par le lecteur dans son rapport initial à l'œuvre » (p. 92). Certes, ceci suppose, dans la perspective de l'enseignement de cette lecture, que ce rapport initial à l'œuvre soit compatible avec les attendus scolaires, j'y reviendrai d'un point de vue plus sociologique. Il n'empêche que le texte étudié, dans cette conception, c'est le texte actualisé par la lecture, car la lecture critique est, « pour une part essentielle, une théorisation de la lecture naïve » (p. 92). Alors que l'enseignement scolaire fait de la « lecture découverte » ou de la « première lecture », au mieux, un préalable à dépasser (p. 92). On retrouve l'idée que le processus de

la lecture est ignoré, la lecture critique étant enseignée directement, comme si elle pouvait être obtenue sans cet ingrédient nécessaire qu'est la lecture coopérative.

« En ne retenant comme digne d'intérêt que la seule lecture critique, la référence scientifique revendiquée à l'égard de l'esthétique de la réception et de la sémiotique textuelle n'est pas didactiquement et pédagogiquement assumée. » (p. 92)

Une telle démarche fait percevoir les textes littéraires comme n'ayant qu'un seul sens, un sens latent, à décrypter en engageant les compétences et les savoirs d'un lecteur d'emblée modèle, et non progressivement construit comme tel. Mais, alors que pour Raymond Michel le modèle de la lecture objectivante est trahi par sa transposition didactique, pour Gérard Langlade, c'est à la condition impérative de réhabiliter la lecture subjective, les authentiques réactions des élèves aux textes, qu'il sera possible de renouveler l'enseignement de la lecture littéraire.

**Dans la première version du modèle didactique de la lecture littéraire scolaire, défini par les chercheurs dans les années 1990, l'élève lecteur doit apprendre à respecter les droits du texte, sans néanmoins faire taire tout à fait les siens. J'ai proposé de la nommer lecture littéraire objectivante, même s'il serait plus juste d'écrire qu'elle met plutôt l'accent sur l'objectivation, puisqu'elle reste nourrie de subjectivation. Cependant la prescription est ambiguë et, d'après les chercheurs que j'ai cités, les pratiques restent fortement centrées sur l'observation des fonctionnements textuels plutôt que sur la co-construction de sens. Notamment, l'exercice qui concrétise cette lecture, nommé lecture méthodique, valorise surtout, tel qu'il est prescrit, des normes de lecture claires et enseignables, considérées comme ne dépendant pas, pour leur apprentissage, de dispositions importées de la culture familiale. En ce sens, l'exercice est analysable comme une trahison de l'approche sémiotique, qui peut priver les lectures des élèves de leur matière vive.**

### 3.2. La seconde version : place aux droits du sujet

#### 3.2.1. *Le sujet lecteur*

Si l'expression apparaît déjà dans des textes antérieurs, en didactique et en littérature (Louichon et Perrin, 2020), la fondation de ce nouveau paradigme est souvent rapportée au colloque *Le sujet lecteur, lecture subjective et enseignement de la littérature*, organisé à Rennes en 2004 (Rouxel & Langlade, 2004). Dans cette perspective, l'enseignement de la lecture littéraire continue de privilégier l'apprentissage d'une activité spécifique de lecteur face au texte, mais c'est sous une forme différente : ce qui compte, c'est moins d'apprendre aux élèves à prendre en compte des injonctions du texte que les inciter à entendre les échos singuliers que leur lecture suscite vraiment en eux. Il ne s'agit plus d'apprendre systématiquement le rôle d'un lecteur implicite ou modèle, postulé comme programmé, contrôlé et validé par l'œuvre, mais d'autoriser les élèves à sortir de ce régime de lecture qui était en

« liberté surveillée» (Compagnon, 1998) : la lecture subjective est pensée comme le processus interactionnel à travers lequel le lecteur empirique (tel que le définit Umberto Eco) réagit, répond et réplique aux sollicitations de l'œuvre en puisant dans sa personnalité profonde, sa culture intime, son imaginaire, ses émotions. Dans cette perspective, non seulement le lecteur n'a pas à décrypter un sens immanent, mais il n'a pas non plus à s'en tenir à une règle du jeu incontournable qui permettrait d'interpréter le texte comme celui-ci le programmerait, de façon univoque. La lecture se revendique comme une expérience anthropologique, car « toute véritable expérience de lecture engage la totalité de l'être » (Rouxel, 2007 : 69). Les apports du sujet dans la lecture peuvent être ceux que prévoit le texte mais une subjectivité « accidentelle », qui pourrait être considérée comme un détournement de sens, est un matériau de travail, à ressaisir réflexivement :

« C'est finalement lorsque les configurations subjectives du lecteur sont remises en cause par le texte (c'est-à-dire lorsque la subjectivité est accidentelle) que l'expérience de retour sur soi est la plus frappante. Le lecteur est alors amené à réfléchir sur ce qui l'a conduit à projeter dans le texte ce qui n'y était pas. » (Jouve, 2004 : 105).

Cette conception différente de la lecture a des incidences didactiques importantes, concernant l'enjeu, l'objet enseigné, le sujet engagé, les pratiques appropriées : il s'agit de privilégier la réception effective du texte par le lecteur, qui y projette son identité individuelle, sociale, culturelle, historique, et donc d'accepter ses propositions, même déroutantes, sans lui imposer - du moins d'emblée - les normes d'une lecture présentée comme légitime. En enseignant une telle lecture, on cherche à favoriser l'appropriation des textes, « ce mouvement souterrain et intime (...) qui justement conduit le lecteur à faire sien le texte littéraire, en y mettant du sien » (Shawky Milcent) (2014 : 76). Cette réception effective ne peut qu'être très variable en fonction du rapport de chaque élève au texte et à la lecture, donc de son parcours de socialisation, j'y reviendrai.

Pour ce qui est du corpus enseigné, les textes résistants favorisés pour l'approche à dominante sémiotique laissent une place à des œuvres aptes à susciter les réactions personnelles des élèves, à provoquer des réalisations lectorales plurielles, à interroger les valeurs, à activer des enjeux anthropologiques. L'investissement du lecteur doit être recherché comme multiple, psychoaffectif, culturel, cognitif, axiologique (Falardeau & Sauvaire, 2015). Le sujet épistémique ne peut donc pas être le seul engagé. Loin d'être un obstacle à une lecture réussie, l'imaginaire du lecteur est une nécessité fonctionnelle de la lecture littéraire, qui est une activité créatrice qui « permet d'ancrer les propositions de l'œuvre dans la personnalité profonde, la culture intime, l'imaginaire de celui-ci ». (Langlade, 2008 : 46).

En outre, le sujet de la lecture ne doit pas être envisagé comme le sujet cartésien, dont la construction est présumée comme achevée préalablement à la lecture et que le texte laisserait intact – alors que réciproquement, il ne laisse pas le texte intact ; mais comme un sujet en construction, mouvant, qui

s'élabore tout en élaborant sa lecture (Bertucci, 2007). Dès l'avant propos du colloque de 2004, Gérard Langlade et Annie Rouxel envisagent la complexité du sujet lecteur, comme une « identité "plurielle", mobile, mouvante faite de moi différents qui surgissent selon les moments du texte, les circonstances de sa lecture et les finalités qui lui sont assignées » (p. 15). Il se définit non comme un *idem* dont la permanence dans le temps est liée aux déterminations des situations, mais comme un *ipse* qui se constitue à travers le flux des événements et des rencontres, dont celles de la fiction (Ricoeur, 1990). L'investissement dans la lecture n'est donc pas ou pas seulement constitué de la projection d'une subjectivité de lecteur qui se serait construite voire figée préalablement à l'expérience, il est simultanément le moyen de la construction de cette subjectivité. Il faut pour penser le sujet lecteur « rompre avec la définition essentialiste d'un sujet identique à soi, unitaire, homogène et permanent. » (Sauvaire, 2015 : 109). S'il altère l'œuvre, réciproquement le lecteur s'altère lui-même et se construit par le dialogue avec elle.

Cette perspective signifie par ailleurs que de multiples lectures de tout texte sont acceptables, possiblement autant que de lecteurs, même si *l'intentio operis* doit légitimement se faire entendre. Si, en contexte didactique, l'expérience de l'individu lecteur est nécessairement située dans une « communauté discursive » (Bernié, 2002), le groupe classe ne constitue pas seulement un architecteur, qui répondrait au mieux, du fait de la coopération, aux injonctions du texte : dans l'idéal, se noue le dialogue effectif des lectures subjectives d'une œuvre pour en construire une appréhension intersubjective, une réception qui, pour être plurielle, ne s'en réfère pas moins à une communauté interprétative susceptible de faire fructifier mais aussi de canaliser les droits de chaque lecteur individuel. Jean-François Massol (2017) montre la diversité des altérités rencontrées par le lecteur : celle de l'œuvre, des autres lecteurs, des réceptions historiques du même texte, et, en contexte scolaire, celle de l'enseignant, qui tient une position singulière au cœur de ce faisceau d'interactions :

« Convoqué comme sujet lecteur, l'élève n'est jamais seul. À sa rencontre fondamentale avec l'altérité de l'œuvre et avec l'autre en soi que le rapport à l'œuvre fait surgir (Picard : 1986), le sujet lecteur en contexte scolaire ajoute sa confrontation avec les autres lecteurs. Ceux-ci sont à la fois ses pairs, engagés eux-mêmes dans un faisceau identique de rencontres avec l'altérité, et le professeur dont l'altérité est complexe, en tension entre la subjectivité d'un adulte lecteur ne s'affirmant pas toujours comme tel et l'objectivité institutionnelle et experte liée à sa position. » (p. 181)

### 3.2.2. *Le texte du lecteur*

Quatre ans après celui de Rennes, un colloque est organisé à Toulouse en 2008, qui donne lieu à deux publications collectives : *Le texte du lecteur* et *Textes de lecteurs en formation* (Mazauric, Fourtanier &

Langlade, 2011), enrichit le paradigme didactique du sujet lecteur par la notion de texte du lecteur. Pierre Bayard écrit dans la préface que l'expression devrait sembler familière

« à tous ceux qui sont sensibles à la part de subjectivité prévalant dans l'acte de lecture et à la manière dont celui-ci est intimement soumis à la personnalité de celui qui l'accomplit, ainsi qu'à l'ensemble de sa situation historique et sociale » (p. 13)

L'objet privilégié de la lecture littéraire est moins le texte tel qu'il est en lui-même que ce texte reconfiguré par ses lecteurs réels selon des modes de réalisation pluriels. Le syntagme « texte du lecteur » désigne l'ensemble constitué par toutes les traces de l'activité réelle de lecture. S'il y a déplacement du lecteur virtuel au lecteur réel, par voie de conséquence, l'objet se rééquilibre en tension entre le « texte de l'œuvre », que l'élève doit apprendre à étudier, au « texte du lecteur », qu'il doit apprendre à produire et à confronter avec d'autres textes du lecteur. Les différentes contributions de l'ouvrage explorent le dialogue entre, d'une part, l'œuvre, qui se textualise à sa manière, et, d'autre part, l'imaginaire du lecteur, qui produit des apports fictionnels, qui se textualisent à partir d'elle. Le lecteur procède toujours, écrit Gérard Langlade, à des « déplacements de fictionnalité, au sens où il transforme et singularise le contenu fictionnel d'une œuvre » (2008 : 46), ces déplacements « se situent résolument du côté de la création » (Langlade, 2007 : 176). Ils se concrétisent dans des opérations matérielles de textualisation par lesquelles les virtualités interprétatives de chaque lecture se réalisent. Cette activité fictionnalisante du lecteur produit un « dispositif de lecture » (Langlade, 2008 ; Mazaucic, Fourtanier & Langlade, 2010), par lequel « le lecteur dispose de ce que l'œuvre met à sa disposition » (Langlade, 2008 : 56). Ce dispositif singulier, à l'interface de la réalité du texte et de ce qu'y projette chaque lecteur, « tout à la fois révèle, supporte et configure l'imaginaire métissé et mobile de l'œuvre singularisée par une expérience de lecture » (p. 46). S'y agrègent les éléments de l'œuvre et les « inférences conjoncturelles (et souvent immatrisables) de l'activité fictionnalisante des lecteurs » (p. 55). L'association d'images est le premier ressort de cette activité : le lecteur « complète l'œuvre en puisant dans les fichiers d'images issus de son expérience, des lieux du monde et de sa culture iconographique. » (p. 48). Il imagine la topographie et les traits des personnages, associe à ce qu'il lit des couleurs et des formes, produit des figures d'une façon qui peut être éloignée de la lettre du texte, donc très différente d'un lecteur à l'autre. C'est la concrétisation imageante de Paul Ricoeur :

« Un texte est inachevé en ce sens qu'il offre différentes "vues schématiques" que le lecteur est appelé à « concrétiser » ; par ces termes, il faut entendre l'activité imageante par laquelle le lecteur s'emploie à se figurer les personnages et les événements rapportés par le texte » (Ricoeur, 1985 : 305).

Un second ressort de l'activité fictionnalisante, telle que la définit Gérard Langlade, est le dialogue inter-fantasmatique avec l'œuvre, qui « active les scénarios imaginaires à travers lesquels un sujet exprime ses désirs de façon plus ou moins déformée » (p. 51). Troisièmement, l'imaginaire du lecteur participe

aussi à la « cohérence mimétique », en élaborant des liens de causalité qui lui semblent aptes à donner de l'acceptabilité à la fiction, à partir des enchaînements qui, du fait de son expérience personnelle du monde, lui paraissent logiques. L'activation de l'imaginaire est aussi, quatrième ressort, ce qui montre bien que le texte dans sa réalité matérielle n'est pas relégué hors du dispositif, « intimement liée à la forme de l'œuvre », dont les caractéristiques artistiques sont susceptibles de retenir l'attention du récepteur et de susciter telle ou telle invention ou projection. Enfin, « l'imaginaire du lecteur est également activé par la confrontation de son système de valeurs avec le contenu d'une œuvre » (p. 52). Ceci produit évidemment des réactions très diverses en fonction des valorisations diverses que les élèves importent de leur expérience sociale.

### 3.2.3. *De nouveaux exercices*

Pour scolariser une expérience de lecture qui, en faisant et pour faire événement (Langlade, 2013) dans la vie d'un lecteur, passe par des productions de sa part sur sa lecture, pour donner une place en classe au lecteur empirique qui réagit « aux sollicitations d'une œuvre en puisant dans sa mémoire intime, sa personnalité profonde, sa culture singulière, son imaginaire propre », c'est-à-dire pour faire s'exprimer « l'activité créatrice du sujet lecteur dont les affects ne sont pas réductibles aux effets plus ou moins prévisibles et objectivables du texte » (Langlade, 2014), il est bien entendu que les exercices canoniques qui privilégient l'analyse textuelle et la distance réflexive, comme la lecture analytique ou le commentaire littéraire, sont peu adaptés, pas plus que l'orchestration des échanges en mode cours dialogué (Veyrunes et Saury, 2009), l'enseignant filtrant les réponses pour arriver à l'interprétation qui lui semble légitime.

La mise en œuvre de ce nouveau paradigme rend nécessaires des modalités adaptées d'orchestration des interactions orales et de nouvelles propositions « d'écriture de la réception », définies comme

« l'expression d'une lecture, la traduction volontaire ou prescrite, métatextuelle ou hypertextuelle, synchrone ou différée, d'une rencontre avec un texte et, de façon extensive, avec toute création artistique, indifféremment du support » (Le Goff, 2017 : 6).

Il s'agit de trouver les moyens d'enseigner comment « écrire le sensible » et tout à la fois le réfléchi (Chabanne, 2017). La liberté de la lecture peut nécessiter pour se dire que le commentaire lui-même soit une œuvre, ce qui peut évoquer les « Petites ruminations sur le commentaire d'art » de Jean-François Lyotard

« On peut 'appliquer' toutes les méthodes de décodage aux œuvres d'art contemporaines. *On peut* : 1. on a la capacité de le faire ; chaque méthode en principe est apte à s'appliquer et chaque œuvre à être expliquée ; 2. ce n'est pas une chose impossible, c'est une chose possible, contingente; 3. on a le droit de le faire; ce n'est pas une chose interdite. [...] Ce laxisme "on peut tout lire, on peut lire de toutes les manières" range de fait par principe l'œuvre interprétative parmi les œuvres d'art

contemporaines. Il suppose que la théorie est un art. Il l'arrache à sa maladie d'être le médecin des arts et de dire vrai là où les arts travestissent. Le commentaire entre dans le champ des œuvres, qui relève de l'imagination expérimentatrice. Nous, commentateurs, n'avons pas à dire vrai au sujet des œuvres, mais à faire œuvre à leur propos » (Lyotard, 1979 : 16)

Diverses publications proposent des activités qui pourraient relever de cette écriture créative, entre autres dans *Le français aujourd'hui*, revue d'interface (au sens qu'elle joue un rôle d'intermédiaire entre recherche et pratiques, Pons, 2017). Entre de nombreux exemples : écritures numériques collaboratives (Augé, 2018), journaux de lecture (Ahr & Joole, 2010), carnets de lecture (Boutevin, 2017), fan fictions (Brunel, 2018), journal de personnage ou « écritures en je fictif » (Larrivé, 2015, 2017), forum de lecteur (Moinard, 2020), ateliers d'écriture, autobiographies de lecteurs (Rouxel, 2004 ; De Croix, 2005). L'intérêt d'autres supports d'expression de sa lecture que scripturaux est parfois envisagé : vidéos de lecteur (Rannou, 2018), transpositions scéniques ou cinématographiques...Ou, pour l'oral, cercles de lecture (Hébert, 2004), poésie performée (Brunel & Emery-Bruneau, 2016), débats interprétatifs (Sauvaire & al, 2020), divers dispositifs de mise en voix (Le Goff, 2015 ; 2018) ...

#### 3.2.4. *La prise en compte dans les programmes de ce nouveau paradigme*

Cette lecture/écriture subjective, telle qu'elle est élaborée dans la communauté des chercheurs-formateurs, n'est pas affichée dans les programmes plus explicitement que la lecture littéraire ; cependant, des traces de son institutionnalisation sont visibles.

La lecture cursive

Annie Rouxel (2007) souligne que la préconisation de la lecture cursive, qui apparaît dès 1996 dans les programmes de collège, et dans les programmes de lycée en 2001, a pu permettre, par opposition à la lecture analytique, d'authentiques expériences de lecture, en autorisant une lecture référentielle et identificatoire, susceptible de favoriser un processus d'élaboration identitaire et de formation du lecteur. Annie Rouxel (2005) compare des élèves soumis à un exercice de commentaire articulé à une lecture analytique ou à une lecture cursive, et montre que les seconds osent des interprétations personnelles plus souvent que les premiers, qui restent enfermés dans une approche formaliste et dans une forme de respect des normes scolaires qui semble aliénant. Mais Annie Rouxel souligne aussi la variabilité des effets de cette lecture en fonction des conditions d'accompagnement des élèves. Or, cette lecture est définie ainsi : « la forme usuelle de la lecture personnelle » dans les programmes de collège de 1996 ; « la forme libre, directe et courante de la lecture » dans ceux de lycée en 2001 ; lorsque le terme est utilisé dans les programmes qui suivent, jusqu'aujourd'hui, il n'est pas redéfini. Tout se passe donc comme s'il était implicitement postulé dans la prescription qu'il existerait une lecture commune à tous, naturelle et spontanée – alors qu'on peut considérer qu'il y a forcément un « déjà là » de la lecture, socialement construit, comme il existe un « déjà là » de l'apprentissage de l'écriture (Bautier &



Bucheton, 1995). On peut de ce fait douter que la seule exposition à l'œuvre suffise à produire à coup sûr des effets formateurs (du lecteur et de la personne), sauf à présupposer que les élèves ont tous déjà construit, dans leur expérience antérieure, les compétences nécessaires à la prise en charge en autonomie d'une lecture susceptible de produire de tels effets. Il n'est donc pas sûr qu'on puisse parler ici d'une réelle prise en compte institutionnelle du paradigme du sujet lecteur.

La lecture analytique

La définition de ce que les programmes de collège de 2008 nomment encore « la lecture analytique » a en revanche assez nettement évolué depuis cette date. Elle est alors définie ainsi :

« une lecture attentive et réfléchie, cherchant à éclairer le sens des textes et à construire chez l'élève des compétences d'analyse et d'interprétation. Elle permet de s'appuyer sur une approche intuitive, sur les réactions spontanées de la classe, pour aller vers une interprétation raisonnée ».

Il est clair que la lecture visée *in fine* est une lecture modélisée, qui dépasse les intuitions – d'ailleurs présumées comme forcément étrangères à la raison, au sens qu'elles semblent devoir être dépassée pour qu'on y accède. Or, en 2011, *La lecture au collège, le bilan des évaluations PISA (2011)* publiée par la DEPP, note que les élèves français

« sont trop souvent accompagnés et dirigés dans leur lecture, soit par des questionnaires qui leur demandent des relevés ponctuels et suivent l'ordre du texte, balisant ainsi la découverte de ce dernier, soit par la lecture préconstruite de l'enseignant qui, dans le cadre du cours dialogué, invite les élèves à confirmer une interprétation qu'il a lui-même prise en charge. Les élèves sont donc encore trop rarement placés en situation d'interpréter, d'évaluer et de réagir par eux-mêmes. »

Ceci ne précise pas encore si le sujet empirique devrait être invité à participer à l'opération, la question est ramenée à la responsabilité d'un enseignant trop magistral. En revanche, une réaction de l'inspection générale, en contraste net avec le rapport Jordy précédemment cité, est constitué par le texte d'Anne Vibert, « Faire place au sujet lecteur en classe : quelles voies pour renouveler les approches de la lecture analytique au collège et au lycée ? », disponible sur le site de l'éducation nationale, *Éduscol*, comme « ressource pour le collège et le lycée » à partir de 2011. C'est, juste après le texte de Jean-Louis Dufays « Sujet lecteur et lecture littéraire : quelles modélisations pour quels enjeux ? », la seconde entrée qui apparaît quand on cherche « sujet lecteur » sur *Google*. Ce texte très consulté, rare exemple de transition entre l'espace des recommandations et celui des prescriptions, au sens de Reuter (2016), donne des éléments de synthèse de textes scientifiques sur la question, et prescrit des pratiques pour faire place à la réception subjective des textes par les élèves : carnet de lecture, débat interprétatif, écriture d'invention, lecture à haute voix.

Les programmes de 2015 marquent une évolution importante, qui confirme le mouvement d'institutionnalisation de la lecture subjective. On peut le voir au cycle 3 : « La littérature est également

une part essentielle de l'enseignement du français : elle développe l'imagination, enrichit la connaissance du monde et participe à la construction de soi. »

Mais c'est moins net au cycle 4 :

« Au cycle 4 se poursuit le travail amorcé au cycle précédent de construction du sens par la formulation d'hypothèses de lecture fondées sur des indices textuels et qui font l'objet de justifications et de débats au sein de la classe. (...) Mais au cycle 4, les textes à lire sont plus variés et plus complexes et incitent à une approche plus fine des caractéristiques des genres et des registres utilisés pour produire des effets sur le lecteur. Le travail d'interprétation et d'élaboration d'un jugement argumenté, progressivement enrichi au cours du cycle, devient une tâche centrale. Les élèves découvrent des textes et des documents plus difficiles, où l'implicite, la nature des visées, les références intertextuelles et les contextes culturels doivent être repérés et compris. » (p. 236)

Le singulier « du sens », d'une part ; les mots « utilisés pour », « effets sur le lecteur », « l'implicite », « visée » d'autre part, renverraient plutôt à une approche type lecture méthodique, quand « hypothèses de lecture » et « débats » pourraient évoquer une lecture plus subjective. Même mixité pour les exercices écrits préconisés : « cahiers ou carnets de lecture, affichages littéraires », au cycle 4 : « cahiers de lecture cursive et d'écriture d'invention », « jugements de goût, révisables lors de la confrontation avec les pairs ou le professeur », mais aussi, dans une perspective plus analytique, « justification des interprétations à partir d'éléments du texte », ce qui correspond à la partie « compréhension et compétences d'interprétation » des sujets du Diplôme National du Brevet. Pour autant, pour les deux cycles, chaque « questionnement » du programme se donne des « enjeux littéraires et de formation personnelle » : très clairement concernant le choix de cette formulation, la finalité de formation de l'élève et celle de la personne par la lecture sont conjointes. La formation du sujet, de sa personnalité, est une finalité institutionnellement légitimée de l'enseignement de la littérature.

Ces programmes ont été réécrits en 2018 suite au changement de gouvernement. Ils conservent la mention des mêmes enjeux pour ce qui concerne la « culture littéraire et artistique ». D'après l'analyse de Viviane Youx, présidente de l'AFEf (Association française pour l'enseignement du français), dans le *Café pédagogique* du mercredi 27 juin 2018,

« sous prétexte de “rompre avec certaines formulations inutilement complexes” (Souad Ayada [alors présidente du Conseil supérieur des programmes], JDD, 24 juin) », on efface ce qui pourrait relever de l'emprunt à la recherche ».

Il est vrai que pour ce qui concerne la compréhension, la disparition de la préconisation d'un « enseignement explicite de la compréhension » va en ce sens - même si la formule n'était pas pour autant référée en 2015, ni à Roland Goigoux, ni Sylvie Cèbe, ni à Michel Fayol (ni à personne d'autre qui pourrait la revendiquer). Mais pour ce qui concerne la lecture et la culture littéraires, Viviane Youx note que « tout ce qui pourrait évoquer le “sujet-lecteur” est soigneusement gommé ». Cette évolution ne

me paraît pas si nette, du moins pour le cycle 4, puisque la lecture subjective n'était pas clairement présente de toutes façons en 2015. Cependant, si on compare les deux formules introductives de la partie « Lecture et compréhension de l'écrit et de l'image », on constate une évolution du processus de « construction du sens » ; il est décrit en 2015 comme s'ancrant dans des hypothèses à confronter au texte et s'opérant au moyen d'activités écrites et orales :

« Au cycle 4 se poursuit le travail amorcé au cycle précédent de construction du sens par la formulation d'hypothèses de lecture fondées sur des indices textuels et qui font l'objet de justifications et de débats au sein de la classe. Des écrits et des oraux aident à formaliser cette démarche. » (p. 236)

Alors que le texte de 2018 évoque plutôt une démarche inductive qui pourrait relever d'une conception immanentiste, contredite par les exercices suggérés, qui apparaissent comme détachés du travail de compréhension/interprétation :

« Au cycle 4 se poursuit le travail amorcé au cycle précédent de construction du sens. Celle-ci s'opère par l'étude du lexique, de la syntaxe et de la cohérence textuelle, par l'élucidation de l'implicite et par l'aptitude à se représenter ce qui est écrit. Ce travail se prolonge au cycle 4 en se complexifiant, animé et enrichi par des échanges oraux, des débats interprétatifs, des écrits de travail et créatifs. »

Est plus perceptible encore la logique de sédimentation, sans doute pour partie issue de négociations entre rédacteurs. C'est le phénomène qui est pointé par Bernard Schneuwly et Joaquim Dolz en 2009, par lequel se superposent et se mélangent des couches historiques diverses de pratiques d'enseignement et de paradigmes de référence :

« Les nouveautés dans l'enseignement sont généralement ancrées dans les pratiques plus anciennes et, à contrario, les pratiques anciennes ont tendance à revenir quand les nouvelles montrent leurs limites. Les objets qui arrivent à exister et qui sont mis en jeu dans le système didactique sont une cristallisation des pratiques disciplinaires ; ils perpétuent partiellement et incorporent des pratiques sociohistoriques précédentes. » (p. 59)

Les conceptions et les pratiques anciennes coexistent avec d'autres qui sont recommandées (par les chercheurs et les formateurs) avant d'être prescrites dans les *curricula*. De façon complémentaire, Claudine Garcia-Debanco (2021) analyse les « modèles disciplinaires en acte » qui, « relevant de périodes historiques différentes et de configurations didactiques plurielles » (p. 4), peuvent orienter les choix d'un enseignant alors même qu'ils ne sont plus prescrits : la sédimentation ne concerne pas seulement les pratiques, elle est analysable dans l'écriture même des programmes de collège.

Même phénomène dans les programmes de lycée de 2019, qui présentent un net contraste entre leur préambule et la présentation des objets d'étude. Les finalités définies dans le préambule sont de « faire droit à la sensibilité et à la créativité des élèves dans l'approche des formes, des œuvres et des textes »,

même s'il faut aussi donner « toute sa place à la dimension historique » tout « en renforçant leurs capacités d'analyse et d'interprétation ». La perspective de « formation de la personne et du citoyen » est explicite ; d'ailleurs, la discipline « joue un rôle déterminant dans la formation de l'esprit, le développement de l'imagination et l'éducation de la sensibilité et du goût. » On peut donc comprendre qu'est préconisée une lecture conciliant subjectivation et objectivation. Le corps du programme en revanche définit l'activité de lecture comme le décryptage d'un sens immanent éclairé par le contexte de création : « l'interprétation d'une œuvre suppose (...) un travail d'analyse interne » et requiert « dans une étude externe, les principaux éléments du contexte à la fois historique, littéraire et artistique dans lequel elle s'est écrite », sans que la participation du lecteur à la production de sens soit rappelée. La perspective est plus philologique que sémiotique au sens d'Umberto Eco. Quant au lecteur empirique, s'il n'était pas nettement présent dans le préambule, il est résolument absent ici.

Même mixité pour les exercices tels qu'ils sont prescrits, qui – même s'ils sont souvent renormalisés dans les pratiques, comme je le verrai à propos du commentaire – sont significatifs de ce qui est effectivement enseigné, au sens où, notamment pour ceux qui sont inscrits aux épreuves certificatives, ils contraignent les curricula depuis l'aval vers l'amont (Ronveaux, 2015 ; Daunay et Denizot, 2017). Ceux de la préparation des écrits des Épreuves Anticipées de Français du baccalauréat restent les mêmes mais ils jouxtent désormais la tenue d'un « carnet personnel de lectures et de formation culturelle (papier ou numérique) » où l'élève garde « trace de sa rencontre avec les œuvres », de manière à « développer un rapport singulier » avec elles. Apparaissent des « écrits d'appropriation », hypertextuels ou métatextuels : « construction de l'édition numérique enrichie d'un texte », « note d'intention de mise en scène », « restitution des impressions de lecture ».

La prescription curriculaire est donc marquée d'opacités et de tensions sédimentées. Pour autant, le concept de sujet lecteur est très présent en formation, dans l'espace de la recommandation (Reuter, 2016), au point que Brigitte Louichon et Agnès Perrin (2020) le désignent comme « un concept glouton » (p. 13), dont une enquête auprès de formateurs révèle qu'il « tend à subsumer une large part de ce qui relève de la didactique de la lecture littéraire, voire de la didactique de la littérature, alors qu'historiquement il en est le produit » (p. 13). Mais dans la réalité des pratiques, montrent-elles, les enseignants enquêtés, convaincus de l'intérêt de la lecture subjective, rencontrent des difficultés pour sa mise en œuvre : sa définition et sa description restent sans doute trop peu clarifiées pour que les enseignants sachent comment susciter et prendre en compte la parole des élèves.

### 3.2.5. *Une troisième alliance*

Il n'existe pas dans les disciplines de référence de modèle théorique du sujet-lecteur qui aurait été transposé (Louichon, 2011). Il s'agirait en ce sens d'un phénomène que Jean-Charles Chabanne (2012) propose de nommer « transposition inverse », au sens où il ne s'agit pas de transposer des savoirs

savants préexistants, mais de partir des besoins pour la pratique et de concevoir de nouveaux savoirs. Ce qui n'empêche pas que la construction du modèle se nourrit de références extérieures. On peut parler d'une alliance renouvelée, par exemple avec Tristan Todorov (2007) qui regrette le dévoiement de ses travaux des années 1970 dans les usages scolaires.

Le théoricien de la littérature et psychanalyste Pierre Bayard est une référence fréquente en didactique de la littérature. Ce qu'il nomme « les activités de complément du lecteur » (cité par Langlade, 2007 : § 6) font que le lecteur greffe toujours sur l'œuvre autre chose que ce qu'elle est pour un autre lecteur. Ces compléments produisent l'équivalent d'un texte de lecteur tel que le définissent les chercheurs de l'équipe "Lettres, Langages et Arts » de Toulouse. D'ailleurs Pierre Bayard signe la préface de l'ouvrage *Le texte du lecteur*, issu de colloque de Toulouse de 2008, « Julien Sorel était-il noir ? » (2011), à propos de la lecture de Stendhal par un étudiant noir-américain. Il précise dans ce texte que si lui-même n'a pas utilisé l'expression de texte du lecteur, elle lui a immédiatement semblé familière,

« comme elle devrait l'être à tous deux qui sont sensibles à la part de subjectivité prévalant dans l'acte de lecture et à la manière dont celui-ci est intimement soumis à la personnalité de celui qui l'accomplit, ainsi qu'à l'ensemble de sa situation historique et sociale. Elle paraîtra en particulier évidente à tous ceux qui travaillent dans le domaine psychanalytique, pour qui la place du sujet dans la rencontre avec les formations esthétiques est déterminante ». (p. 13)

Toute œuvre est en ce sens un peu comme un roman policier, qu'on lirait en cherchant les preuves que l'assassin n'est pas celui que l'auteur nous révélera au dénouement.

« Il n'existe pas de texte littéraire indépendant de la subjectivité de celui qui le lit. Il est utopique de penser qu'il existerait un texte objectivable, sur lequel les différents lecteurs viendraient se projeter. Et si ce texte existait, il serait malheureusement impossible d'y accéder sans en passer par le prisme d'une subjectivité. C'est le lecteur qui vient achever l'œuvre et refermer le monde qu'elle ouvre, et il le fait à chaque fois de façon différente. » (1998 : 128)

Apprécier une œuvre est un jugement purement subjectif du lecteur : « quelles que soient les raisons qu'on essaie de donner à son élection pour dissimuler que nous sommes avant tout sensibles dans une œuvre à ce qui nous concerne nous-mêmes », dire qu'on aime une œuvre c'est d'abord

« dire en quoi elle nous émeut sur un plan inconscient, c'est-à-dire combien nous reconnaissons dans la fantasmagorie qui la sous-tend des éléments de notre propre imaginaire. (...) Elle sera en revanche perçue comme ratée dès lors qu'il n'y identifie par des éléments de son univers intérieur ou les identifie dans des conditions de formulation qui ne lui conviennent pas » (2000).

Jean Bellemin-Noël, spécialiste de critique psychanalytique, est une autre référence fréquemment mobilisée dans les écrits des didacticiens prônant le sujet lecteur, notamment *Plaisirs de vampires* (2001). La lecture est un tel plaisir (de vampires), qui est une absorption, une incorporation du texte par le lecteur, « par laquelle un sujet assimile son objet (...) en lui suçant le sens » (p. 6). Mais

réciroquement, le texte n'a d'existence que modelé par le lecteur, car seul le « trajet de lecture qui est tissé de la combinaison fluctuante de la chaîne de ma vie avec la trame des énoncés une fois pour toutes combinés par l'auteur mériterait d'être appelé texte » (p. 21)

« Ce que j'appelle texte, quant à moi et si l'on veut que ce mot présente quelque intérêt, c'est toujours "mon texte" : une version de l'œuvre à mon usage, avec les creux de ce qui ne me parle guère et les bosses de ce qui me fait rêver longuement, parfois selon un ordre qui n'a que peu à voir avec la suite de l'intrigue explicite. Une version où quelques détails (prétendus détails) comptent plus que les grands axes et que les gros traits » (p. 19).

A la même époque, dans le champ de la littérature aussi, Bruno Clément, dans *L'Invention du commentaire* (2000), explore l'activité du commentateur comme une manducation, une saisie avide du texte de l'autre, nécessaire pour trouver « ce qui de soi échappe » (p. 149) : le métatexte est alors un texte « médian », qui n'est « ni de soi ni de l'autre mais parvient à ce que le simple récit de soi » (p. 149) n'aurait pu produire. Par l'étude du commentaire par Saint-Augustin du premier chapitre de la *Genèse*, Bruno Clément montre le lien d'implication profonde du commentateur, tel que

« le commentaire qu'il écrit, un autre ne l'écrirait pas comme lui, ne l'écrirait même pas du tout parce qu'il s'agit d'une lecture profondément subjective, c'est-à-dire dans laquelle le sujet est en question – en chantier. » (pp. 4-5)

Mais cette troisième alliance déborde souvent du champ de la recherche en littérature. J'ai déjà parlé de la référence à Ricoeur, très présente, concernant la concrétisation imageante et la nature de la subjectivité dont il s'agit mais aussi, plus largement, concernant la lecture, qui n'a d'intérêt que si le lecteur est « appelé à se comprendre devant le texte [...] dans la mesure où celui-ci n'est pas fermé sur lui-même, mais ouvert sur le monde qu'il redécrit et refait » (1986, p. 46). « Le texte est la médiation par laquelle nous nous comprenons nous-mêmes. » (p. 115).

Est souvent cité aussi le chapitre « Lire : un braconnage » de Michel de Certeau, dans *L'invention du quotidien*. Comme d'autres pratiques ordinaires, la lecture n'est pas seulement une consommation passive, le lecteur n'est pas un écrivain mais c'est un producteur de mondes, qui circule sur les terres d'autrui, en braconnant ce qu'il n'a pas écrit mais qu'il s'approprie ; le binôme écriture / lecture ne correspond pas à une division production / consommation ; la lecture produit l'écriture, chacune de ces activités induisant l'autre, sans systématisme, sans déférence aux monuments consacrés de la littérature – car tout braconnage est illégal.

Une autre référence fréquente est faite à l'anthropologue Michèle Petit (2002, 2008), qui étudie la lecture en situation de crise, par exemple dans des pays qui ont vécu des dictatures, ou des crises considérables, comme construction de soi, notamment dans ses formes collectives, ateliers de lecture débouchant sur des ateliers d'écriture. Plus largement, les livres peuvent être des outils de la construction ou reconstruction de soi (2002) – ce que les pratiques scolaires ne favorisent pas, voire

empêchent selon Michèle Petit. Enfin, le « droit au bovarysme » de Daniel Pennac est évoqué par plusieurs didacticiens de ce groupe ainsi que l'ouvrage d'Alberto Manguel, *Une histoire de la lecture* (1996), pour la promotion d'une forme d'érudition sensible et subversive, de même que la référence aux grands lecteurs, intellectuels divers formés à la lecture, dont les journaux de lecture montrent qu'ils n'hésitent pas à utiliser le texte, au sens d'Umberto Eco, à être des lecteurs subjectifs (Rouxel, 2007) et qui jouissent donc de la liberté de projection de soi souvent refusée aux élèves (Fourtanier & Brillant-Rannou, 2020)

**La seconde version du concept de lecture littéraire, que j'ai nommée subjectivante, même s'il serait plus juste d'écrire qu'elle met plutôt l'accent sur la subjectivation, puisqu'elle est ressaisie par l'objectivation, se construit dans les années 2000. Les chercheurs qui la promeuvent comme modèle didactique considèrent qu'il faut donner toute leur place aux expériences de l'élève lecteur réel, à ses émotions, souvenirs, réactions morales... Cette version s'impose en formation des enseignants mais moins nettement dans les textes curriculaires où elle juxte, sédimentée à elle, la première version, objectivante. De nouveaux exercices d'écriture de la réception et de nouveaux dispositifs d'interactions orales cherchent à faire advenir et se répondre les textes de lecteur des différents élèves ; mais ce sont des exercices relevant plutôt d'une lecture/écriture distanciée qui constituent toujours les épreuves certificatives.**

#### 4. Les débats

L'un et l'autre de ces deux paradigmes de la lecture littéraire – lecteur d'emblée modélisé ou sujet lecteur – ont fait ou font l'objet de débats. Or deux de ces débats, selon moi les plus prégnants, me semblent traversés par des préoccupations d'ordre didactique, mais aussi sociologique, ce qui de mon point de vue justifie l'approche scientifique que j'en propose, à la croisée des disciplines. Je vais tenter de le montrer.

##### 4.1. Lecture littéraire / lecture ordinaire : une opposition possiblement discriminante ?

Ce premier débat concerne la version objectivante de la lecture littéraire, non la lecture méthodique dont on a vu les dérives, mais ce que pourrait être une transposition fidèle d'une lecture critique telle que définie par Umberto Eco.

##### 4.1.1. Une lecture pour tous les élèves ?

Annie Rouxel voit dans cette nouvelle définition de la lecture, en 2004, « un prodigieux moyen de stimuler la créativité des élèves, d'impulser des démarches interprétatives et au bout du compte de lutter contre l'échec scolaire et l'illettrisme ». (p. 30). Le lecteur étant associé à la construction du sens, même si c'est encore, ici, dans le respect prioritaire de l'objectivation des droits du texte (le colloque

dont est issue cette publication est de 2002, avant l'avènement du paradigme du sujet lecteur), il sort de la passivité où le tenait le modèle de l'explication de texte comme décryptage d'un sens présumé immanent, qu'il soit considéré comme issu de *l'intentio auctoris* ou de *l'intentio operis*. Ce surplus d'activité est présumé favorable à ceux qui rencontrent des difficultés, d'autant qu'en début de cursus on peut se contenter d'un régime de « progression », au sens de Bertrand Gervais, pour aller progressivement vers le régime de « compréhension », atteint en fin de formation. Catherine Tauveron analyse elle aussi la lecture littéraire comme « une voie possible de (ré)conciliation des élèves en difficulté avec la lecture » (2004 : 56). Dans une perspective plus sociologique, mais qui reste à l'état d'hypothèse, elle suppose que les représentations issues de leur culture personnelle peuvent expliquer les difficultés de certains élèves qui ne se sentent pas en « sécurité lectorale » (p. 58) : la lecture leur étant une pratique peu familière, ils perçoivent le texte, écrit-elle, comme susceptible d'altérer ce qu'ils sont, ils ont peur d'avoir à communiquer à d'autres leur lecture. Les associer vraiment à la construction de sens, de bout en bout dans le respect des droits du texte, mais, dans le projet présenté par Catherine Tauveron, avec une mise en œuvre pédagogique de type constructiviste (au sens de Bernadette Fleury et Michel Fabre, 2005), aurait un effet de réconciliation et de ré-assurance pour les élèves issus de milieux éloignés de la culture lettrée. Une recherche empirique tenant compte des caractéristiques sociales des élèves serait nécessaire pour savoir ce qu'il en est.

#### 4.1.2. Une lecture disqualifiante ?

D'autant que cette vertu prêtée à la lecture littéraire est contestée, notamment par Bertrand Daunay (1999, 2002b, 2004a, 2006) qui y voit au contraire le risque d'un processus de disqualification et d'élitisation : flécher une certaine façon de lire comme littéraire, par opposition à la lecture ordinaire, c'est, d'après son analyse (qui n'est pas non plus appuyée sur une enquête tenant compte des caractéristiques sociales des élèves), possiblement favoriser certains élèves dont la pratique ordinaire de la lecture, issue de leur socialisation familiale, est plus proche de celle que l'école définit comme littéraire, et qu'elle valorise.

Je définis la socialisation comme « l'ensemble des processus par lesquels l'individu est construit (...) par la société globale et locale dans laquelle il vit, processus au cours desquels l'individu acquiert – apprend, intériorise, incorpore, intègre – des façons de faire, de penser et d'être qui sont situées socialement » (Darmon, 2006 : 6). Le processus de socialisation est multiple, la socialisation primaire est celle que l'enfant reçoit principalement de son milieu familial, puis proche, la socialisation secondaire est reçue dans d'autres sous-groupes sociaux, dont l'école (ibid.).

La disqualification de la paraphrase (Daunay, 1997, 2002a), fréquente en effet dans cette première conception de la lecture littéraire (Fournier & Veck, 1997), signifie par exemple le rejet de manières de parler des textes « qui sont pourtant avérées historiquement et dominantes socialement » (Daunay,



2011 : 60), c'est-à-dire qui sont intégrées par la majorité des élèves suite à leur socialisation primaire. L'école, dans le cadre de ce premier modèle de la lecture littéraire objectivante, impose des normes qui risquent de marquer une exclusion de ces façons ordinaires de dire la lecture : faire état de ce qu'on a compris, raconter pour partager son plaisir. Cette lecture pourrait donc être élitaire. En référence à ce qu'en dit Yves Reuter, qui la situe dans la perspective de la lecture distanciée (1996), Daunay écrit en 1997 de la lecture littéraire :

« On peut se demander finalement si celle-ci n'est pas la simple expression d'un mode d'appropriation du texte, que B. Lahire (1993, 101-106) qualifie – après Bourdieu - d'esthétique, et qui se caractériserait par la distance au texte. Elle s'opposerait à un mode d'appropriation populaire, à caractère pragmatique, qui ne considère pas le texte en tant que tel mais dans ce qu'il peut apporter dans une médiation entre un auteur et un lecteur. » (p. 105)

Distance par rapport au texte, au sens où il n'est pas lu comme le moyen de communication d'une leçon de vie, et à soi comme lecteur empirique, donc à toute lecture identificatoire, et même à toute implication psychoaffective dans les référents du texte : si la lecture littéraire est une certaine façon d'interagir avec le texte, ce serait donc par contraste avec une autre façon de le faire qui serait ordinaire, ou qui serait celle des gens ordinaires.

Selon Bertrand Daunay (2004), le processus d'exclusion de façon trop *ordinaire* de lire est, de plus, possiblement infini : on peut toujours disqualifier une certaine façon d'étudier le texte comme trop pragmatique par rapport à une autre qui le serait moins, de sorte que la distance est toujours définie par rapport à un autre mode de lecture, considéré alors comme non (vraiment) littéraire. Bertrand Daunay le montre de façon convaincante par des exemples de discours tenus dans l'histoire de la discipline, qui produisent toujours la « disqualification des pratiques lectorales du lecteur réel, empirique ou ordinaire », déconsidéré par rapport au lecteur légitime. Ainsi, une première forme de disqualification du lecteur empirique est de le nier même comme lecteur. En 1919, à l'époque de la fondation de la discipline au lycée, Gustave Lanson écrivait qu'alors que « le professeur de lycée ou d'université apprend à lire la littérature », « l'instituteur apprend à lire l'alphabet » (cité par Daunay : 233), ce qui n'est pas vraiment lire : « la plupart des grandes personnes ne savent pas lire. [...] il ne suffit pas, pour bien lire [les textes littéraires], d'avoir appris à lire à l'école » (ibid. : 234). Bertrand Daunay prend aussi l'exemple de Jean Guéhenno, inspecteur général, qui, bien plus tard, en 1954, distinguait aussi le lecteur légitime du lecteur ordinaire, écrivant que si le peuple français « sait lire, écrire et compter » et que « la grande masse des hommes n'a sûrement jamais tant lu », « il y a lire et lire » (cité par Daunay : 234). Il fait aussi référence à Bernard Veck, qui définit la lecture littéraire par la distance, cette fois avec ce qu'il nomme un discours de « sens commun, compris comme stock de discours (psychologiques, esthétiques, moraux, etc.) reconnus et partagés par une même communauté » (Veck, 1988 : 21). En somme, il faut ne surtout plus faire du texte *l'exemplum virtutis* qu'il était dans la lecture

valorisée précédemment. La norme de la bonne distance change donc, ce qui demeure étant la stigmatisation de certaines lectures.

« La construction de l'exigence de distance prend sa source ou trouve sa résolution dans un discours de stigmatisation des pratiques les plus ordinaires, au profit, finalement (...) d'une norme scolaire traditionnelle trop peu interrogée. » (p. 237)

Un autre exemple proposé par Bertrand Daunay et qu'il me semble utile de ré examiner ici est le texte que Dominique Bucheton co-écrit avec Elisabeth Bautier et Jean-Yves Rochex dans *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens* (1999).

Ce texte s'appuie sur la description de postures de lecture, notion que je reprendrai plus loin, selon la définition de Dominique Bucheton, dans un autre article : il s'agit de « modes de lire intégrés, devenus non-conscients, construits dans l'histoire de la lecture de chaque sujet, convoqués en fonction de la tâche de lecture, du contexte et de ses enjeux, ainsi que de la spécificité du texte » (1999 : 138).

Dominique Bucheton établit une typologie de postures de lecture à partir de l'étude d'un corpus de commentaires (au sens d'écrits métatextuels interprétatifs non normés par la définition de l'exercice du baccalauréat) rédigés par des élèves de Troisième à propos de la nouvelle de Didier Daeninckx « La tirelire » sur une consigne très large (il s'agit de commenter le texte comme on le ferait entre pairs pour un match ou un film). Le texte co-écrit avec Elisabeth Bautier et Jean-Yves Rochex établit une claire hiérarchie : la posture du *texte-objet*, où la « distance construite par l'élève entre lui et le texte » est « maximale » (p. 203), est valorisée, car c'est à cette condition que l'élève objective vraiment le texte comme un *artefact* littéraire : alors, « il y a souvent disparition totale d'un « je » explicite (...) l'écriture n'est pas expression mais exploration », et l'argumentation de l'interprétation a quelque chose de « "scientifique" » (p. 204). Les textes où l'élève exprime « ses émotions de lecteur, son plaisir, ses craintes, son dégoût devant les faits racontés » (p. 195) sont au contraire disqualifiés comme étant en contradiction avec la discipline (« l'élève ne cherche pas à analyser l'écriture du texte puisque seule la logique du narré l'intéresse ; il lui enlève sa littérarité », p. 197). Ce sont les postures que Dominique Bucheton désignera ensuite comme celles du *texte-tremplin* (où le lecteur s'appuie sur le texte pour revenir à lui et à ce qui le préoccupe) et du *texte-action* (où le lecteur ne perçoit pas les personnages comme constructions du texte mais comme doubles fictionnels de personnes réelles, dont il juge des actions comme telles). Les normes de l'exercice du baccalauréat, identifiées comme celles d'une lecture avant tout distanciée, sont appréhendées comme les normes de la lecture de commentaire disciplinairement souhaitable, dans l'absolu : l'élève entre « dans l'exigence du travail de la discipline », il est « en train de construire des formes autonomes de pensée, des méthodes d'analyse (...) Le rapport à la littérature, au savoir sur la littérature et de ce fait au commentaire se transforme en interrogation, en quête de connaissance. » (203-204). On pourrait objecter qu'il est d'autres façons de commenter que

de faire un commentaire composé pour le bac, d'autant que la consigne donnait un sens large à l'activité. Justement, d'autres articles un peu plus tardifs de Dominique Bucheton (1999, 2000), appuyés sur la même recherche, valorisent au contraire, très nettement, la labilité : les élèves qui produisent les commentaires qui donnent le plus de sens au texte (donc mènent une lecture qu'on peut dire littéraire dans la mesure où elle relève d'une transaction avec le texte productive de sens) sont ceux qui sont capables d'endosser plusieurs postures en lisant, de passer de l'une à l'autre, pas ceux qui s'en tiennent à une seule de bout en bout ; les normes de l'exercice de commentaire du baccalauréat ne sont pas essentialisées comme celles de ce que serait la *bonne* lecture littéraire. Les postures de lecture définies par Dominique Bucheton ont justement le grand intérêt d'être appréhendées comme des pré-construits qui dépendent de « l'histoire de la lecture de chaque sujet » (199 : 138) : considérer l'une d'elle comme la bonne du fait qu'elle serait la plus distanciée, ce que Dominique Bucheton ne fait pas dans les textes ultérieurs, valoriser dans l'absolu l'une des postures sans examiner la pertinence de cette valorisation en fonction du contexte de l'activité, c'est disqualifier les autres, alors même qu'elles sont des outils didactiques qui peuvent permettre de comprendre ce que l'élève fait déjà, pour l'accompagner vers les normes d'un exercice donné (qui n'est pas forcément l'exercice du baccalauréat).

Chloé Gabathuler, Bruno Védrières et Yann Vuillet (2019) reprennent le travail engagé par Bertrand Daunay de déconstruction d'une littérarité essentialisée, que ce soit concernant la nature du texte ou celle de la lecture. C'est justement parce que cette norme est naturalisée, alors même qu'elle n'est pas clairement définissable, qu'elle est problématique. Ils proposent de parler de « réputation littéraire » pour renvoyer à l'évaluation sociale dont l'adjectif résulte, étant entendu que l'attribution de cette qualité ne correspond à aucun critère stable et suffisamment robuste sur le plan épistémologique pour qu'on puisse reconnaître dans l'absolu telle lecture comme littéraire ou pas (pas plus qu'on ne dispose de critères indiscutables pour déclarer tel texte comme littéraire, Védrière & Gabathuler, 2018). C'est pourquoi la notion de connivence est convoquée par les auteurs, en référence à cette définition récente du *Trésor de la langue française* (2018) : « entente secrète ou tacite entre des personnes, notamment pour préparer une action commune ». On peut donc considérer que les enseignants, en désignant une certaine lecture comme littéraire sans plus d'explicitation, peuvent produire de l'inégalité. Ce n'est pas de leur part une dissimulation pour faire de l'exercice un outil de domination sociale ; mais bien plus probablement un allant de soi dont ils n'ont pas conscience qu'il est une construction sociale. Il n'empêche que ce qui en résulte est la disqualification sans appel de la compréhension spontanée de la lecture attendue par une partie des élèves, qui ne sont pas de mèche avec la *réputation littéraire* de la lecture ; alors que le *spontané* d'autres élèves n'est pas le même et qu'ils s'intègrent dans la connivence avec les enseignants sans que soit nécessaire l'explicitation des normes de lecture qui sont définies comme littéraires ; ils sont prêts à recevoir cette norme car leurs dispositions culturelles, acquises préalablement à l'école ou en dehors, en sont un sous-bassement approprié.

Il faut noter que les auteurs retrouvent ici, sans y ajouter une empirie qui soit propre à la lecture littéraire, ce qu'écrivaient Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron des effets de « violence symbolique » (1970) du processus de construction d'une élite culturelle et sociale par la disqualification des pratiques culturelles les plus répandues, au nom de présupposés non interrogés, qui imposent l'arbitraire culturel d'une certaine définition de ce qui est légitime. Il n'est pas anodin de constater que c'est une telle logique de "distinction" sociale que Pierre Bourdieu dénonce justement à propos des théories de la réception dans le passage consacré à l'école de Constance dans *Les règles de l'art* (1998) :

« En se fondant sur une analyse d'allure phénoménologique d'une expérience vécue de lecteur cultivé, elles [les théories de la réception] (...) se condamnent à dégager de cette norme faite homme des thèses naïvement normatives. [...] Le lecteur dont parle l'analyse – avec, par exemple, la description de l'expérience de la lecture comme rétention et protention chez Wolfgang Iser – n'est autre que le théoricien lui-même qui, suivant en cela une inclination très commune chez le *lector*, prend pour objet sa propre expérience, non analysée sociologiquement, de lecteur cultivé. »  
(p. 491)

Pour rappel, protention et rétention définissent chez Wolfgang Iser, dans *L'acte de lecture* (1985), ce qu'il nomme « l'acte de concrétisation » (p. 48), à prendre en charge par un lecteur implicitement prévu par le texte car il lui est nécessaire pour fonctionner. Par la *protention*, le lecteur se charge, à tout instant, d'une activité de synthèse par laquelle il tire conséquence de ce qu'il a lu en concevant une attente, des prévisions, qui peuvent être confirmées ou déçues par la suite du texte. Or que les attentes aient été réalisées ou déçues, elles prennent place dans le souvenir du lecteur : c'est la *rétention*, qui peut influencer l'attente qui sera conçue par le lecteur lors de la séquence de lecture suivante. Ainsi, « la position du lecteur se situe entre au point d'intersection entre protention et rétention » (p. 203), et c'est selon le jeu des deux pôles que le lecteur co-produit l'œuvre, c'est-à-dire ce qui résulte finalement de sa lecture. Cette co-production se fait de façon différente d'un lecteur à l'autre car la nature des protentions n'est pas la même, tous les lecteurs ne sélectionnant pas semblablement les informations lues pour les opérer. Il n'empêche qu'il existe un « pôle artistique » (p. 48), constitué par la réalité du texte, systèmes des personnages, topographie, mode de narration, points de vue, qui interfère avec le « pôle esthétique » (p. 48) du lecteur, qui construit du sens dans la limite de ce qui est permis par « les structures du texte » (p. 50). Cela signifie que jouer le jeu attendu du lecteur implicite suppose de maîtriser les codes permettant de tenir compte du cadre de la structure textuelle. Mais il serait possible de le faire de multiples façons ; or ce lecteur est défini par Wolfgang Iser, selon Pierre Bourdieu, d'après le modèle de sa propre lecture : le présupposé des théoriciens de la réception serait donc d'après lui qu'il existe pour chaque œuvre un lecteur attendu, légitime, qu'ils préjugent d'après leurs propres évidences culturelles, leur propre lecture, qui devient finalement la seule possible. Si le sens n'est plus

perçu comme immanent, c'est la lecture qui l'est. Ce qui rejoint le débat sur la potentielle disqualification de certains lecteurs par la définition d'une lecture comme littéraire.

#### 4.1.3. Une prise en charge didactique ? ou socio-didactique ?

Sortir d'une telle imposition culturelle supposerait une claire prise de conscience, par les enseignants et les concepteurs de programmes, des phénomènes de connivence, ce qui nécessiterait de ne pas considérer comme allant de soi le modèle de lecture valorisé et de le rendre visible, donc enseignable, puis de trouver les moyens de le faire apprendre (à tous les élèves, y compris à ceux à qui leur socialisation primaire n'a pas permis de pré-construire ce modèle valorisé). C'est, considère Jean-Louis Dufays dans le débat avec Bertrand Daunay sur la lecture littéraire :

« L'un des risques majeurs liés à la notion de lecture littéraire : à force d'en faire usage sans assurer ses soubassements théoriques, on risque d'en faire un objet "naturalisé", construit au départ de théories savantes, mais insuffisamment didactisé, et partant flou, mal défini » (2016 : 8).

En ce sens, les programmes n'aident sans doute pas les enseignants, parce qu'ils explicitent peu la lecture littéraire, que d'ailleurs ils ne nomment pas, et qu'ils présentent en outre souvent une sédimentation d'appuis théoriques peu compatibles : une approche curriculaire de ce qui conduit à cette opacité pourrait permettre de mieux le comprendre et d'aider les enseignants. Je reviendrai sur ce croisement de la sociologie du curriculum et de la didactique, qui est un aspect de mon propre projet scientifique.

Par ailleurs, travailler à l'accessibilité de ce qui est attendu pour tous les élèves peut être selon moi l'enjeu d'un contrat didactique. Mais les arrière-plans que constituent à la fois les pratiques lectorales habituelles et le rapport au texte et à la culture littéraire qui en résulte sont très différents d'un élève à l'autre : il faudrait donc trouver le moyen de bien connaître ces arrière-plans pour savoir quels effets de blocage ils sont susceptibles de produire et pour savoir comment il serait possible de les prendre en compte sans les disqualifier mais en les traitant comme un matériau à partir duquel travailler. Sans quoi, la lecture littéraire peut faire prendre « les risques d'une mystification » (Daunay, 1999), laissant croire à l'élève qu'il peut se constituer comme un lecteur créateur de sens, alors qu'en réalité sa manière de le faire serait au final délégitimée du fait de normes qui ne lui auraient pas été enseignées et lui resteraient invisibles. En ce sens, « un travail effectif de destruction des effets de disqualification de l'élève ou de l'enfant » (Daunay & Dufays, 2016 : 11) est indispensable. Mais, à mes yeux, ceci suppose des recherches qui permettent des investigations informées par des appuis théoriques et des méthodologies, croisant sociologie (des apprentissages) et didactique. C'est un autre aspect de mon projet scientifique, que j'exposerai ci-après.

**Donc la première conception de la lecture littéraire, objectivante, qui privilégie les droits du textes sur ceux du lecteur, est l'objet d'un premier débat. Certains didacticiens font l'hypothèse que puisqu'elle**

permet de rendre les élèves plus actifs puisqu'ils doivent apprendre à prendre en charge la transaction avec le texte, pour co-construire avec lui du sens, elle est susceptible de réconcilier avec la discipline ceux qui acceptent mal la lecture conçue comme dévoilement d'un sens crypté dont l'enseignant est censé détenir la clé et qu'il fait, au mieux, (re)découvrir aux élèves. Mais le mode de transaction délégué aux élèves étant d'emblée distancié, respectueux des droits du texte et du contexte, il nécessite des arrière-plans culturels dont ne disposent pas tous les élèves. Il y a dans cette lecture un risque d'« artifice scolastique et d'élitisme socioculturel » (Dufays, 2002 : 4). S'il faut pour tous les élèves prendre de la distance avec leur lecture spontanée pour mener un autre type de lecture, scolairement légitimée, on peut penser que cette distance est de moindre ampleur pour ceux qui sont issus d'une famille culturellement proche de la culture scolaire que pour les autres, qui peuvent s'en trouver en difficulté et dont les pratiques ordinaires sont de surcroît disqualifiées. C'est pourquoi ce débat gagne à être posé dans une perspective socio-didactique, ce que, nous le verrons, je tente de faire dans mes propres recherches.

#### 4.2. Sujet lecteur / sujet didactique : une articulation ignorée, une autre source possible de la production d'inégalités ?

Contrairement à la première conception de la lecture littéraire, la seconde conception, que je nomme subjectivante, s'appuie sur les pratiques réelles de lecture et les réactions effectives du lecteur : elle donne donc une place aux singularités personnelles, culturelles, générationnelles, du lecteur, quelles que soient les dispositions qu'il importe de son expérience sociale. On pourrait donc penser qu'elle est susceptible de limiter les effets possiblement différenciateurs de la première conception. Or elle donne lieu, elle aussi, à des débats engageant la question des différences sociales.

##### 4.2.1. Une élaboration didactique faible ?

Bertrand Daunay aborde la question du sujet-lecteur comme « un véritable dilemme » (2007b : 43). D'un côté, il considère que la critique de la première conception de la lecture littéraire est salutaire, puisque cette lecture produit l'exclusion des pratiques lectorales ordinaires, et conduit à leur disqualification symbolique, quand elles ressortissent d'une culture éloignée de la culture scolaire. Mais d'un autre côté, elle fait, selon lui, courir le risque d'une autre posture idéologique vis-à-vis du texte littéraire, la promotion d'un « empirisme spontanéiste, qui négligerait la nécessité didactique de la construction d'outils conceptuels pour la lecture » (p. 47). On prendrait le risque de revenir, par retour de balancier, au « subjectivisme débridé » (p. 48) de l'approche des textes que les premières recherches en didactique, dans les années 1970, ont justement consisté à contester, justement par souci d'égalité : il ne fonctionnait en effet, selon les chercheurs de cette époque, que par le fait de la connivence socialement acquise de certains élèves avec les attendus scolaires ; on n'enseignait pas les normes de la

lecture attendue, qui n'étaient d'ailleurs pas scientifiquement explorées et étaient présumées comme allant de soi. Bertrand Daunay retrouve donc sous une autre forme ce qu'il dénonçait concernant la première conception, mais cette fois parce que l'idée du sujet lecteur lui semble ne pas pouvoir être didactiquement élaborée.

Le fait est que le sujet scolaire est nécessairement inscrit dans le « système didactique, c'est-à-dire dans une relation explicite, formelle, institutionnelle, à des savoirs disciplinairement médiés par le maître » (Reuter & al. 2007a : 92). En effet, d'une part, qu'il s'agisse de littérature ou d'autre chose, l'école, comme toute autre organisation, institue forcément l'enfant comme élève. D'autre part, la situation didactique institue l'élève comme apprenant, selon des modalités possiblement différentes d'un contenu à l'autre (Daunay & Fluckiger, 2011). Or apprendre aux élèves à tenir un discours scolairement acceptable rendant compte de leur lecture d'un texte suppose de leur faire réaliser des apprentissages spécifiques : d'un usage du langage qui n'est pas celui des interactions quotidiennes, mais qui est au service « d'une forme d'action, de dialogue avec soi et avec l'autre, comme instrument pour penser. » (Chabanne et Bucheton, 2002 : 10) ; de savoirs généraux et spécialisés qui y sont utiles ; d'un certain engagement de soi dans la tâche, particulier puisqu'il s'agit en de se constituer en instance sémiotique, c'est-à-dire de prendre en charge une partie du sens, tout en se rendant disponible à l'œuvre. On ne peut pas présumer que les choses se font toutes seules, qu'il suffit de déplacer l'enfant (ou l'adolescent ou le jeune adulte) dans la classe et de laisser place à sa spontanéité pour le constituer comme lecteur en contexte didactique. Le prendre en charge didactiquement est nécessaire pour tous et encore plus pour ceux qui sont le moins en connivence avec la culture scolaire : ce que les élèves importent à l'école du fait de leur parcours de socialisation antérieur – que Bertrand Daunay propose de nommer les « entours de l'apprenant » (Daunay, 2011 : 51) – est trop différent de l'un à l'autre pour se laisser croire que tous en sont capables de se constituer *spontanément* en sujet lecteur.

C'est ce type de croyance naïve que Bertrand Daunay dénonce dans une citation qu'il fait d'Hélène Merlin-Kajman :

« Je ne suis pas certaine qu'on puisse apprendre à *bien écrire*, encore moins à *écrire* absolument parlant, sinon par l'écoute et la lecture, c'est-à-dire par une imprégnation inconsciente suivie d'un investissement subjectif qui relève du goût et du désir, *imprescriptibles*. » (citée par Daunay, 2007b : 49)

Ce qui est postulé, c'est que le talent d'écrire ou de lire littérairement n'est pas un objet enseignable, mais une épiphanie dont personne ne peut décider ni comment ni quand elle se produit. Elle relèverait de dons qui, s'ils sont acquis, ne peuvent l'être que par osmose ; les enseigner risquerait donc de les abîmer. Or il est incontestable que si les dispositions nécessaires à la pratique de la lecture de la littérature ne peuvent pas faire l'objet d'un enseignement explicite à l'école, sa pratique scolaire est forcément très inégalitaire. Il faut donc « didactiser la question de la subjectivité » (ibid., p. 48) en tenant

compte de la lecture première des élèves comme issue d'une construction sociale. Or Bertrand Daunay reproche aux didacticiens du sujet lecteur de ne pas le faire :

« Il faut reconnaître que la question du sujet lecteur est rarement articulée à la question du sujet didactique et du rôle du contexte didactique dans l'apprentissage de la lecture littéraire, ce qui empêche de penser clairement les conditions d'une prise en compte de la "lecture ordinaire" (assez peu ancrée socialement, dans les descriptions qui en sont faites, ce qui aboutit finalement à l'évocation d'une sorte de "sujet lecteur global") dans un contexte scolaire. » (2001 : 61)

Qu'en est-il ?

#### 4.2.2. *Le paradigme du sujet-lecteur : promotion mais pas naïveté didactique*

Il y a une volonté de promotion de la lecture subjective voire une forme de militance pédagogique dans les textes fondateurs, qui, comme c'était le cas de ceux de la revue *Pratiques* s'appuyant sur les nouveaux théoriciens du texte, se démarquent clairement des pratiques habituelles à l'école au moment de leur écriture. Rouxel et Langlade (2004) considèrent qu'autoriser et encourager une expérience de lecture impliquée est hautement souhaitable pour conjurer les « démons didactiques du formalisme » qui mènent à « un véritable assèchement de la lecture » (p. 14). Ce serait même impératif, au vu de la désaffection des études littéraires, que les débordements de subjectivité de lecteurs enthousiastes ne soient pas invalidés comme mésinterprétations, mais au contraire requalifiés comme le matériau, à travailler, de l'élaboration symbolique : « identification et illusion référentielle appartiennent à l'"expérience littéraire" et sont grandement préférables à la posture d'extériorité » (Rouxel, 2007 : 71). En 2020, toujours, les auteurs de l'introduction d'*Un dictionnaire de didactique de la littérature* écrivent :

« Pour nous, la lecture littéraire, à quelque niveau que ce soit est dominée par la dimension du sujet. Elle n'a de sens et de valeur que par son engagement. Le sujet s'approprie le texte, le singularise et lui donne vie. C'est pourquoi, la lecture littéraire ne peut être qu'une lecture subjective riche de la multiplicité de ses réalisations. » (p. 11)

Mais cette posture de promotion n'empêche en rien la conscience de la nécessaire didactisation du projet, qui doit concerner tous les élèves. Les didacticiens concernés prennent eux aussi clairement leurs distances avec la croyance naïve et élitiste dénoncée par Bertrand Daunay. Gérard Langlade écrit très explicitement dès 2004 que :

« La voie pour sortir de l'impasse du formalisme ne semble pas consister à revenir, comme nous y invitent certains, à une conception élitiste de l'enseignement de la littérature qui, se référant à l'empirisme chic des dons littéraires (...), fait de la pure contemplation des grandes œuvres du patrimoine - débarrassées enfin de tout écran didactico-pédagogique ! – le moyen de former le goût, la sensibilité, l'éloquence et la civilité d'élèves bien nés (p. 92). »



Le projet didactique du sujet lecteur vise à « faire quitter aux élèves une posture d'extériorité construite face à un objet scolaire et pour les amener à comprendre que l'œuvre s'adresse à eux » (Rouxel, 2007 : 72), mais « il ne faut pas avoir la naïveté de penser qu'il suffit de donner à lire un texte aux élèves et de leur demander ce qu'ils ressentent pour faire émerger des expériences de lecture riches » (Brillant-Rannou & al, 2020 : 12) : une « didactique de l'implication » est nécessaire (Rouxel, 2006 : 19), « un accompagnement didactique de l'implication du sujet lecteur dans l'œuvre » (Langlade, 2008 : 60). Des dispositifs didactiques divers de cet accompagnement sont proposés.

Je définis la notion de dispositif didactique d'après Guy Brousseau comme une « série de situations et de supports [organisés] à des fins didactiques qui instaurent un espace sémiotique au service de l'objet et de ses significations » (cité par Reuter et al., 2007). Définition précisée ainsi par Ronveaux & Schneuwly : « Dans le cours de l'enseignement, la décomposition de l'objet d'enseignement se traduit par le déploiement d'instruments d'enseignement (supports matériels, consignes et modes de travail) visant à montrer et à étudier certaines de ses dimensions à partir de différents points de vue. Ces instruments et leur mise en œuvre en classe composent ce que nous avons regroupé sous le terme générique de dispositifs didactiques » (2018 : 241)

Ces dispositifs encadrent le questionnement des imaginaires mobilisés par la lecture (les images, les couleurs, la musique évoqués par une œuvre, la visualisation des personnages et des événements, les jugements moraux, les scénarios fantasmatiques associés) (Ahr, Brillant-Rannou & al 2020), l'expression du jugement de séduction ou de répulsion, d'adhésion ou de rejet, de plaisir ou de déplaisir (Ahr, 2013, 2018 ; Fourtanier & Brillant-Rannou, 2020).

Mais la question de ce qui est didactiquement fait de cette implication est posée aussi : Gérard Langlade et Annie Rouxel s'interrogent dès l'avant-propos de la publication de 2004 sur la conciliation « entre données objectives d'un texte et appropriation singulière par des sujets lecteurs » (p. 12), entre lecteurs implicites, prévus par les œuvres, et lecteurs empiriques. En classe, comment « préserver et construire la liberté du lecteur » et la concilier avec « les normes scolaires » ? « Comment observer le surgissement de la subjectivité, comment la circonscrire ? Comment déterminer son rôle dans les démarches heuristiques ? » (p. 13) Si la question est posée, elle n'est cependant pas toujours résolue dans les premiers textes. De fait, une parole sur le texte peu normée, allusive, voire le choix du silence, peuvent sembler offrir peu de prises à une action didactique. Pourtant, Jean-Charles Chabanne et Jean-Louis Dufays, citant le « difficile à dire » (p. 16) de Frédéric François (1999) évoquent le passage, en contexte didactique, de « formes émergentes de la parole sur l'œuvre » (de tout art), « forcément hésitantes, balbutiantes », de « brouillons » (Chabanne et Dufays : 17), qui sont bien sûr déjà culturellement formées et différenciées (Lahire, 2019), mais qui peuvent, quelque soit leur nature, être ressaisies de telle manière que leur objectivation dans des formes abouties soit accompagnée. Ce qui permet

l'émergence de la parole de l'interprétation, qui par nature ne doit pas rester privée (Falardeau, 2003), et doit donc être lisible ou audible par autrui. C'est ce passage d'un discours sur l'œuvre à l'autre ou plutôt cette oscillation qui permet que subjectivation et objectivation se nourrissent l'une l'autre sans se neutraliser, de manière à initier et nourrir le processus interprétatif. L'idée centrale est que la lecture et plus largement la réception des arts sont de nature diverse et composite, et que leurs constituants sont en interaction dynamique.

Cette conception de l'expérience des œuvres n'est pas une invention scolaire fantaisiste et démagogique qui ne viserait qu'à inciter à lire des enfants ou des adolescents en rendant les arts et la littérature plaisants et en s'évitant de les didactiser, elle est théorisée depuis longtemps et différemment dans des écrits esthétiques de nature très diverse ; il existe des appuis théoriques pour penser que la didactiser comme mixte et labile est légitime : je n'en donne que quelques exemples, il y en aurait beaucoup d'autres.

#### 4.2.3. *L'expérience esthétique comme dialectique*

Jean-Marie Schaeffer (2015) définit trois dimensions de l'expérience esthétique, l'attention, l'émotion et le plaisir. L'attention en mode esthétique, par rapport au mode ordinaire, est plus dense et prend en compte simultanément des caractéristiques plus fines de l'objet. Comme « toute émotion est le produit [...] d'une évaluation cognitive » (p. 141), cette attention produit le caractère émotivement saturé de l'expérience. Mais pour que cela soit possible, l'expérience esthétique doit procurer du plaisir, nécessaire pour compenser le caractère énergivore de l'attention et de l'émotion en mode esthétique, bien plus intenses qu'en mode standard, alors que cette expérience n'a pas d'utilité instrumentale. Sans cette valence hédonique inscrite dans son processus même, l'expérience esthétique est impossible : elle est définie par l'interaction dialectique de ses trois ressorts.

Jean-Claude Passeron, dans le chapitre « L'œil et ses maîtres » (pp. 217-250) du *Temps donné aux tableaux* (Passeron & Pedler, 2019), imagine une « Fable sur les plaisirs et les savoirs de la peinture ». « Longtemps », écrit-il, « j'ai possédé deux paires de lunettes pour visiter les musées ». L'une, « à verres documentaires », était celle de « la curiosité historique, ethnographique ou archéologique » (p. 2), qui lui fournissait des clés symboliques pour interpréter l'œuvre ; c'étaient les lunettes de l'ascèse, de « l'esprit qui la travaille et la fait travailler » (p. 34). L'autre, « dont les verres beaucoup plus précieux mais aussi plus fragiles accommodaient l'œil à l'espace artistique », était celle de la sensorialité et du « plaisir de la rêverie artistique » (p. 4), de l'« esthèse ». Or toute image qui l'arrêtait, comme plaisante et comme parlante simultanément, lui disait, « sous le regard réprobateur de [ses] deux paires de lunettes » (p. 17), l'absurdité de cet « univers de diplopie » (p. 5). Ce pourquoi, écrit-il, il a depuis jeté toutes ses lunettes pour se faire une image plus juste du plaisir artistique « comme le résultat d'un mélange de composantes hétérogènes qui doit précisément à sa mixité (...) l'impression subjective de

richesse insaisissable, le sentiment confus d'une toute-puissance de la multiplicité en acte. » (p. 28). L'apologue donne lieu à une leçon pédagogique : entre les tenants de l'« esthèse » qui « répètent qu'il suffirait de donner à voir ou à entendre une œuvre pour qu'elle soit comprise » et les « herméneutes qui, à force d'avoir eux-mêmes dépensé leur minutie et leur savoir pour faire comprendre les œuvres, voudraient nous persuader que leur commentaire averti peut dispenser de les faire voir ou entendre », il ne faut sans doute pas, pour éduquer à l'art, trancher, mais opérer une dialectique.

Dans le champ littéraire, Barthes distingue dans *Le plaisir du texte*

« deux régimes de lecture : l'une va droit aux articulations de l'anecdote, elle considère l'étendue du texte, ignore les jeux de langage (...); l'autre lecture ne passe rien ; elle pèse, colle au texte, elle lit, si l'on peut dire, avec application et emportement, saisit en chaque point du texte l'asyndète qui coupe les langages — et non l'anecdote : ce n'est pas l'extension (logique) qui la captive, l'effeuillage des vérités, mais le feuilleté de la signification » (p. 22-23)

Ces deux lectures conviennent préférentiellement à des textes de deux natures : la première, « lecture de plaisir », aux romans qui ne rompent pas avec la tradition et permettent une pratique confortable de la lecture, Verne mais aussi Zola, Flaubert ou Proust ; la seconde, « lecture de jouissance » « convient au texte moderne, au texte-limite », qui « déconforte » fait vaciller les habitudes culturelles et psychologiques, du lecteur, « met en crise son rapport au langage » (pp. 25-26). Mais

« celui qui tient les deux textes dans son champ et dans sa main les rênes du plaisir et de la jouissance (...) participe en même temps et contradictoirement à l'hédonisme profond de toute culture (qui entre en lui paisiblement sous le couvert d'un art de vivre dont font partie les livres anciens) et à la destruction de cette culture : il jouit de la consistance de son moi (c'est son plaisir) et recherche sa perte (c'est sa jouissance). C'est un sujet deux fois clivé, deux fois pervers. » (p. 26)

Mais, bien sûr, un lecteur talentueux.

**Le sujet lecteur n'est donc pas, tel qu'il est pensé par les didacticiens qui promeuvent son accueil en classe, un sujet qui serait vierge de tout enseignement et de toute socialisation. Ce que le lecteur projette dans sa lecture de son expérience quotidienne, de ses souvenirs personnels, de ses émotions, de son axiologie, constitue une des composantes de la lecture littéraire, la nourrit mais ne l'épuise pas, l'élève doit apprendre à la corréler avec les autres composantes : les lectures des autres, les savoirs savants, le résultat de ses analyses formelles. Une telle vision de la lecture ou de la réception des œuvres comme plurielle et diverse ne s'appuie pas sur rien, elle est présente de différentes façons dans de nombreux écrits de théorie esthétique.**

## 5. Le modèle didactique de la lecture littéraire

Ce modèle a pour caractéristiques d'une part d'être spécifiquement didactique, d'autre part de chercher à concilier les deux versions de la lecture littéraire. On peut considérer qu'il est susceptible d'échapper aux deux points qui font débat, puisque d'une part il traite didactiquement la lecture subjective et que d'autre part il peut faire de la lecture ordinaire un matériau de travail et non un objet de disqualification.

### 5.1. La spécificité didactique

C'est Jean Louis Dufays (1994) qui fixe ce modèle, rejoint par Louis Gemenne et Dominique Ledur Dufays (1996/2005), avant d'en poursuivre plus avant l'exploration (2002, 2005, 2006, 2011a, 2011b, 2013a, 2013b, 2016, 2017a, 2017b, 2019). La modélisation est spécifiquement didactique au sens qu'elle tient non seulement compte des fonctionnements textuels et lectoraux – tels qu'ils sont informés par les études littéraires et plus largement esthétiques – mais aussi des conduites effectives des élèves et de leur appréhension des textes en fonction de l'enseignement qu'ils reçoivent ; cette modélisation s'accompagne de la proposition de dispositifs didactiques fonctionnels.

Il s'agit de favoriser l'enseignement/apprentissage d'une lecture qui soit un va et vient dialectique, qui intègre « dans une même activité sans ignorer les tensions qui s'y jouent » une lecture « savante » et une « lecture ordinaire », une posture (selon la définition du mot par Dominique Bucheton) analytique et une posture participative (au sens où le lecteur s'immerge dans l'illusion référentielle), un processus de subjectivation et d'objectivation (du texte et de sa propre lecture par le lecteur), le respect des droits du texte et de ceux du lecteur. La lecture littéraire ainsi enseignée veut à la fois favoriser un rapport affectif et imaginaire aux textes et doter l'élève de savoirs et savoir faire spécialisés nécessaires à l'objectivation, y compris ceux qui permettent de favoriser le rapport au texte nécessaire à l'expérience de lecture ainsi définie.

Lire littérairement à l'école, c'est, dans cette définition, soumettre le texte à un double traitement, les deux pôles étant en constante oscillation : adhésion à l'univers référentiel, aux émotions qui s'y attachent, aux réactions axiologiques qu'il produit ; et simultanément recul critique et analytique pour étudier le traitement littéraire des stéréotypes, ses modalités, la vision du monde qui s'en construit dans la lecture. Pour permettre aux élèves d'apprendre à lire ainsi, l'enseignant leur propose différentes activités, les unes relevant de la participation, les autres privilégiant la distanciation (réflexion sur le fait littéraire, transmission de connaissances littéraires utiles, opérations cognitives de l'interprétation), entre lesquelles il lui enseigne aussi comment faire le lien : ce qui suppose que les élèves apprennent non seulement à mettre en œuvre leurs savoirs et savoir-faire mais à le faire dans la conscience de leur fonctionnement et de la possibilité de leur articulation ; de sorte qu'est consubstantiel à l'apprentissage de la lecture littéraire celui de la réflexivité sur sa propre activité de lecture. Ce qui peut faire écho à Wolfgang Iser selon qui « L'aptitude à s'apercevoir soi-même dans un processus auquel on participe est

un moment central de l'expérience esthétique. » (1976 : 242) C'est cependant avec Michel Picard que la nouvelle alliance qui préside à ce modèle didactique est conclue.

## 5.2. Une quatrième alliance

Dans *La lecture comme jeu* (Picard, 1986), se distinguent différentes instances lectorales : le *liseur* est le lecteur en tant que personne physique, qui garde le contact avec le monde extérieur ; le *lu* est le lecteur absorbé par le texte, tout entier à ses émotions ; le *lectant* quant à lui analyse le texte, le met à distance, le déconstruit : contrairement aux deux premiers, il ne l'investit pas eu égard à ce qu'il est comme sujet dans l'expérience quotidienne. Pour décrire l'activité de ces trois lecteurs, Michel Picard emprunte au psychanalyste britannique Donald Winnicott l'opposition entre, d'une part, un jeu fondé sur l'identification à une figure imaginaire, comme les jeux de rôle (le *playing*, *jocus*) ; et, d'autre part, un jeu de stratégie, à caractère réflexif, comme le jeu d'échecs (le *game*, *ludus*). Le lecteur oscille ainsi entre le *liseur*, qui joue en restant dans le réel ; le *lu*, jouet de ses fantasmes et des processus identificatoires, engageant ses émotions et ses affects ; et le *lectant*, joueur expert qui prend en considération les règles du jeu, « sait maintenir présente la conscience de jouer » (p. 211) et se charge des opérations cognitives qui permettent de déconstruire le jeu auquel joue le texte : il développe ainsi « une activité de réception réflexive, interprétative et critique [qui] se combine aux autres formes ludiques. » (p. 213) Il est important que tout lecteur occupe les trois fonctions à la fois, qui interfèrent sans se contrarier : en effet le *lectant*, dont on pourrait croire qu'il sort du jeu pour passer aux choses sérieuses, est lui aussi un joueur, il est seulement plus stratège que les deux autres instances ; il n'y a pas de dissociation entre ce qui relèverait du jeu de la lecture et ce qui n'en relèverait plus, seulement ce jeu est pluriel. Cette dialectique entre des postures de réception différentes est aussi, chez Michel Picard, conciliation d'évaluations du texte qui pourraient a priori sembler contradictoires (et qui peuvent renvoyer à la dichotomie de Barthes entre lectures de plaisir et de jouissance), les unes relevant plutôt d'une « appréciation "classique" (la conformité, le sens, la modélisation) », que valorise plutôt le *lu*, et les autres « qu'on peut qualifier de "modernes" (la subversion, la polysémie, l'expérience de réalité fictive) » (Dufays, 2016 : 4), que valorise plutôt le *lectant*. Le lecteur apprécie le texte à la fois en ce qu'il conforte et en ce qu'il bouscule, à la fois pour sa transparence et pour ses opacités, à la fois pour ce qui semble son sens unique et pour sa polysémie : « la lecture se fait littéraire lorsqu'elle met en tension [ces] valeurs opposées qui appartiennent aux sphères respectives du lu et du lectant » (Dufays, 2002 : 5)

Mais la référence à Michel Picard n'est pas alléger. Comme le montre Bertrand Daunay (2006, 2007, 2020...), Michel Picard valorise nettement, *in fine*, le *lectant*, alors que la logique de son modèle tel qu'il le pose *a priori* le voudrait à égalité et toujours en dialogue avec le *lu* et le *liseur*. Ce serait ce que j'ai nommé la lecture littéraire objectivante qui serait la finalité du processus. Jean-Louis Dufays insiste

quant à lui sur le nécessaire équilibre des deux pôles, si l'on se situe d'un point de vue didactique. Il s'agit en effet de partir de la lecture ordinaire, au sens de Mircea Marghescou, d'un régime de lecture référentiel, qui est souvent la lecture spontanée des élèves, pour la faire entrer en interaction avec la lecture lettrée que les savoirs enseignés permettent à la classe de concevoir. Bertrand Daunay parle d'une discipline non « par le haut », c'est-à-dire calquant en classe les pratiques professionnelles universitaires, mais « par le bas », interrogeant les lectures effectives des élèves, non pour les intégrer telles quelles à l'école et en rester là, mais pour « interroger « didactiquement, donc "dialectiquement" les pratiques scolaires et extrascolaires » (2007b : 45). Ce qui ouvre des perspectives pour l'approche socio-didactique, j'y reviendrai.

Le processus dialectique a l'intérêt de compter à la fois sur la personne lectrice du jeune scolarisé et sur l'élève en apprentissage, de faire avec l'une et l'autre. Il peut être envisagé de façons différentes.

### 5.3. D'autres dialectiques en didactique

En 2004, Langlade notait que « reconnaître l'importance de l'implication personnelle du lecteur ne signifie pas qu'il faille pour autant tourner le dos à la dimension analytique des études littéraires et à la construction de concepts opératoires » (Langlade, 2004 : 95) car la critique du formalisme ne peut pas signifier l'ignorance des « procédures formelles de la fictionnalisation de la réalité et de la mise en scène des émotions humaines à laquelle procède la littérature. » (p. 96). On peut retrouver l'idée d'une dialectique entre subjectivation et objectivation quand il envisage, dans le même texte, « de fonder une didactique de la littérature sur l'articulation entre la prise en compte de l'expérience subjective des œuvres des sujets empiriques et la maîtrise progressive des formes, des codes et des rituels qui constituent la littérature ». (p. 96)

Les chercheurs de l'équipe de Toulouse écrivaient par ailleurs que si la pratique de certaines écritures de la réception de forme très peu normée permet la stabilisation, et de ce fait la connaissance, pour l'élève lui-même, l'enseignant ou le chercheur, d'un dispositif de lecteur, ces « marqueurs de lecture » ne peuvent « constituer une fin en soi » en situation scolaire, « du fait notamment de leur caractère lacunaire et idiosyncrasique » (Fourtanier, Langlade, Mazauric, 2006 : 4) : la classe ne peut qu'être un espace de partage des lectures, chaque lecture personnelle doit pouvoir s'y communiquer. Du reste, les œuvres ne sont pas de « simples supports indifférenciés d'épanchements sans recul de vécus individuels » (ibid., p. 5). De ce fait, « la prise en compte de l'implication des sujets lecteurs élèves ne conduit pas à une sorte de degré zéro de l'intervention didactique (...) La formation du lecteur suppose au contraire un étayage, un accompagnement de l'activité de l'élève pour qu'il textualise, qu'il narrativise, qu'il théorise les traces de son expérience de lecture, qu'il devienne en un mot à son tour un sujet lecteur expert » (ibid., p. 14). C'est d'autant plus vrai si on attend de ces exercices, ce qui est le cas dans certains dispositifs didactiques, qu'ils servent à l'apprentissage d'exercices scolaires normés, à

commencer par ceux exigés aux examens, comme l'ancienne écriture d'invention (Petitjean, 2003 ; Denizot, 2005 ; Jacques, Raulet-Marcel, & Tailhandier, 2022). Mais même quand ces écrits ne sont pas (re)normés ainsi, ils doivent être ressaisis pour être lisibles par autrui.

Au-delà des compétences qui permettent l'activation et l'élaboration du processus de fictionnalisation, l'école doit donc doter l'élève de celles qui en permettent le traitement, dans le cadre d'exercices scolaires plus ou moins normés. Le lecteur empirique vient en contrepoint du lecteur modèle immanent mais ne s'y substitue pas, il dialogue avec lui :

« Chaque texte littéraire ne peut (...) advenir que lorsque chaque lecteur (...) lui a donné sa forme ultime : en remplissant les tâches programmatiques fixées par et pour le "Lecteur Modèle" immanent, mais aussi en imaginant, consciemment ou inconsciemment, une multitude de données fictionnelles nouvelles, en le dotant d'un arrière-fonds référentiel ou d'un horizon éthique largement imprédictibles qui, loin de le dénaturer, sont ce qui fera sens pour un lecteur ou des lecteurs empiriques » (Mazauric, Fourtanier & Langlade, 2011 : 21)

Il y a cependant des spécificités par rapport au modèle de Jean-Louis Dufays. Si Marie-José Fourtanier, Gérard Langlade et Catherine Mazauric mettent l'accent sur l'idée que s'il ne s'agit pas de s'en tenir à une lecture naïve, l'erreur serait de penser qu'il y a une « solution de continuité entre lecture "naïve" et lecture "réflexive" » (2006 : 6). Il y a bien intégration des deux. Jean-Louis Dufays, de son côté, dit de Michel Picard qu'il penserait la lecture sur un mode plus « fusionnel » que réellement dialectique : « subversion dans la conformité, élection du sens dans la polysémie, modélisation par une expérience de réalité fictive » (Picard 1986 : 266). Mais il explique dans le débat avec Bertrand Daunay (2016) que pour ce qui concerne la modélisation didactique, il lui a semblé « stratégique d'inviter les enseignants et les élèves à développer alternativement les postures participative et analytique, plutôt que de supposer qu'elles pouvaient d'emblée *fusionner*. » En effet, « en contexte scolaire, la fusion des postures ne concerne qu'un nombre très réduit d'élèves. » (p. 4). Opter pour le va-et-vient dialectique tel que lui-même le définit, ajoute-t-il, sur un mode oscillatoire, peut sembler moins fidèle aux théories expertes que l'intégration des diverses lectures, mais est une solution « didactiquement plus pertinente car plus respectueuse de la réalité des lectures effectives et des possibilités de travail des enseignants. » (p. 4) On pourrait penser que le débat avec les didacticiens de Toulouse concernerait plus précisément le mouvement général, dans le modèle de Jean-Louis Dufays, d'un pôle de subjectivation vers un pôle d'objectivation, la lecture objectivante étant celle qui doit être visée *in fine* et validée par l'enseignant, ce qui finalement ferait de la lecture subjectivante une étape à dépasser. Or Jean-Louis Dufays se défend d'une vision des deux postures comme exclusives l'une de l'autre et se revendique d'une appréhension de la lecture en termes de continuum et non comme *étapiste*, toute lecture comportant une part de participation et de distanciation, la question étant plutôt celle des accentuations d'un pôle ou de l'autre.

Mais d'autres auteurs insistent sur une description de la lecture à enseigner comme un processus qui agrège des éléments disparates au service de la compréhension/interprétation du texte et maintient la lecture subjectivante au cœur du processus, qui intègre aussi l'objectivation. L'activité du lecteur selon Marcel Goulet (2011), « mobilise sa connaissance de la langue, son imaginaire, sa sensibilité, son intelligence et son jugement » (p. 65). En 2013, François Le Goff, reprenant une expression d'Edgard Morin (1995), parle du « tissé ensemble » de la lecture, pour dépasser le « dualisme "immersion/connaissance", "réception passive / appropriation consciente" », car il est souhaitable que

« l'enseignement de la littérature ne cesse jamais de mettre en tension ces différents pôles, non pas en traçant une ligne droite qui irait "naturellement" d'un point à un autre, mais en mettant en oeuvre un tissé ensemble qui, au sens propre, reconnaît la complexité d'un enseignement littéraire comme moteur de l'action didactique ». (p. 99)

De ce fait, la lecture ainsi définie peut créer des conditions susceptibles de favoriser l'apprentissage des connaissances de tous ordres qui s'imposeraient comme utiles pour venir nourrir le processus de réception que l'immersion fictionnelle permet de lancer. Bénédicte Shawky-Milcent (2014) définit quant à elle comme un « enroulement spiralaire » (pp. 482-484) le trajet de lecture par lequel le lecteur empirique agrège à des retentissements très intimes du texte sur soi des éclairages savants, des réactions subjectives d'autres lecteurs, des clés interprétatives, des éléments disparates issus de toutes les expériences du sujet. La figure de la spirale suggère que cette réception, à partir du point de contact très intime entre le texte littéraire et le lecteur, s'enrichit et s'épaissit en se nourrissant d'apports intérieurs et extérieurs, puisés notamment dans l'expérience de l'échange intersubjectif que la lecture littéraire à l'école a pour vocation de susciter. Dans un cadre théorique un peu différent, Patrick Rayou et moi-même (2020, 2021) envisageons cette lecture, j'y reviendrai, comme une métabolisation de toute l'expérience du sujet, qui configure différents registres : culture scolaire mais aussi extra-scolaire, livresque et générale, souvenirs personnels, éléments d'analyse formelle, imaginaire, sensibilité, réactions axiologiques... métabolisation qui ne s'élabore pas, cependant, par tous les élèves sans condition d'accompagnement. Ces différentes modélisations peuvent faire écho au *meshwork* que définit l'anthropologue Tim Ingold (2017), qui, par opposition au *network*, la trame ordonnée et rationnelle du réseau, est un tissage, un entrecroisement pas vraiment contrôlé ni finalisé de lignes qui croissent en buissonnant, de façon multidimensionnelle, sans s'annuler l'une l'autre (Lussault, 2014 : 20-21).

Autre point qui me semble de divergence pour certains théoriciens avec le modèle de Jean-Louis Dufays, un sens variable peut être donné à l'objectivation. Par exemple, dans la description de Gérard Langlade, il ne s'agit pas ou pas seulement pour le lecteur d'arrimer la nécessaire prise de distance de l'analyse à la description objective du texte mais à l'expérience interprétative elle-même, de manière à ressaisir réflexivement sa propre lecture, dans son contenu et aussi dans ses modalités, à comprendre la façon



dont elle s'est opérée. L'élève doit apprendre à faire un retour réflexif sur son expérience subjective pour mettre en évidence, à destination d'autrui, la façon dont « il dispose de ce que l'œuvre met à sa disposition » (Langlade, 2008 : 56). Ce qui est simultanément une communication de la réception et un moyen de sa constitution, un étoffement, car elle crée du sens tout en disant le sens. La relecture est une *métalecture* en quelque sorte, le lecteur s'interrogeant sur les moyens par lesquels le texte a produit ce qu'il a ressenti (« comment le texte a-t-il été conçu pour qu'il soit en mesure de produire les effets auxquels j'ai été sensible ? », Langlade, 2000 : 8) ; il objective donc son propre processus de lecture en même temps que le texte en lui-même.

« Il est sans doute plus formateur, intellectuellement et culturellement, d'encourager un lecteur à "théoriser" sa propre lecture, en utilisant certes les catégories déjà construites par d'autres dans d'autres théorisations de lectures, que d'exiger d'un élève la maîtrise technique de savoirs théoriques coupés du contexte interprétatif qui leur donne sens (Langlade, 2004 : 95-96).

Ce qui d'un point de vue didactique pourrait être analysable comme l'institutionnalisation (au sens des « processus par lesquels l'enseignant amène les élèves eux-mêmes à reconnaître les apprentissages réalisés (ou estimés tels par l'enseignant) », Reuter & al, 2013 : 119) d'une certaine manière de lire, adaptable par chaque lecteur, qu'il serait alors en mesure de mobiliser dans un autre contexte. Mais ce retour sur soi lecteur est aussi le moyen de l'élaboration d'une identité personnelle et lectorale « qui s'élabore au fil des rencontres entre un sujet et ses lectures, au sens où Ricoeur parle d'identité narrative » (Fourtanier Langlade, 2066 : 5). Cette identité se configure « tant à travers l'activité fictionnalisante du lecteur que grâce à la distance réflexive que ce dernier établit par rapport à ses implications » (5). Ce qui peut renvoyer à ce qu'écrit Brian T. Fitch de ce que reçoit le lecteur en retour de ce qu'il apporte à l'œuvre qu'il co-construit par sa lecture :

« Il est intéressant de constater que cette exploration de soi menant à la découverte de soi que nous procure la lecture de l'œuvre littéraire possède ce qui est, en un sens, sa contrepartie au niveau de la production de l'œuvre » (1991 : 15)

Cette dernière direction est théorisée aussi par Marion Sauvare : la subjectivité du lecteur tout autant que le texte doit en contexte didactique faire l'objet d'une mise à distance réflexive, au profit de l'étoffement de la réception mais aussi de la formation du lecteur. En référence à Ricoeur, elle envisage le processus de subjectivation comme l'objet d'un apprentissage, les textes littéraires étant clairement posés dans une fonction de médiation de la compréhension de soi comme lecteur et comme sujet.

« Plus exactement, l'appropriation comporte un "moment critique", celui de la "distanciation de soi à soi" (Ricoeur, 1985) pendant lequel le lecteur prend conscience des représentations, des valeurs, des préjugés qu'il a mobilisés pour comprendre le texte. Le détour par cet autre qu'est le texte apparaît comme la condition première du retour sur soi-même comme un autre. » (2015 : 111)

Ce qui a plusieurs incidences didactiques : la distanciation ne peut se réduire à la mise à distance du texte par le biais d'une analyse de type sémiotique ; il devient tout à fait impossible d'envisager deux étapes, l'investissement subjectif d'abord et l'activité réflexive ensuite, puisque la réflexivité sur sa propre réaction au texte, diverse et évolutive, lui est nécessairement concomitante. Par ailleurs, l'intersubjectivité doit nécessairement être prise en compte, puisque « les lectures subjectives doivent être verbalisées, confrontées, discutées, évaluées » (p. 111). De sorte que chacun prenne conscience de la diversité des parcours interprétatifs légitimes, mais aussi des modifications et enrichissements possibles, au contact des autres élèves mais aussi de l'enseignant, de sa propre activité interprétative. Donc le sujet lecteur est bien pensé comme susceptible de faire l'objet d'apprêts didactiques ; si ce n'était pas le cas, ceci exposerait la lecture littéraire à la production d'inégalités, le lecteur ne pouvant être considéré comme devant se suffire des seules dispositions lectorales qu'il importe de son expérience personnelle.

**Donc si la modélisation de la lecture littéraire comme va et vient dialectique est établie par Jean-Louis Dufays et qu'il y a des nuances apportées par les différents chercheurs, les recherches en didactique de la littérature actuelles s'accordent pour appréhender le lecteur comme multiple, le lecteur expert (*lectant*), interférant forcément avec un lecteur spontané (*lu et liseur*), l'activité interprétative à enseigner étant modélisable comme un va-et-vient dialectique entre lecture subjectivante et objectivante, participation (du lecteur réel à la construction des contenus sémantiques) et distanciation (du lecteur expert qui objective sa propre lecture et qui objective le texte). Si, selon les points de vue, la finalité de formation peut être plutôt celle d'un élève lecteur qui s'approprie des savoirs et des codes de lecture scolairement validés ou plutôt celle de la personne par l'expérience de la lecture, si l'accent peut être mis, selon les cas, plutôt sur la subjectivation ou plutôt sur l'objectivation, dans tous les cas la seconde intègre la première, l'étoffe, peut la reconfigurer, mais elle ne la dépasse pas, au sens qu'elle ne l'annule pas, car elle est considérée comme une nourriture nécessaire du contenu sémantique produit par la lecture. On peut donc penser qu'avec ce modèle (considéré dans ses variantes), les débats abordés ci-dessus, qui concernent la production d'inégalités en fonction des normes différentes que les élèves importent à l'école, sont levés.**

Or la place de la subjectivité, même ainsi pensée, soulève un troisième débat.

#### 6. Donner une place à la subjectivité : des effets forcément différenciateurs ?

Donner à chaque élève l'occasion d'engager dans sa lecture sa sensibilité, ses valeurs, ses souvenirs, et de les retravailler, peut paraître de bon sens pour égaliser les chances de réussite. Mais cet effet peut être contesté d'après d'autres champs des sciences de l'éducation.

## 6.1. L'hypothèse de l'égalité

Les didacticiens de la lecture littéraire postulent parfois explicitement l'ancrage de la lecture littéraire dans la lecture ordinaire et l'encouragement à la lecture subjective comme possiblement plus égalitaires.

En 2002, à propos de « la lecture littéraire comme participation », qui est un des pôles du va et vient dialectique, Jean-Louis Dufays écrit que ses enjeux didactiques de « valorisation des réceptions spontanées » par « la mise en œuvre des ressources de l'émotion, de l'imagination, de la passion, de la subjectivité » ainsi que « le travail sur des objets multiples, non propres à la littérature légitimée » peuvent apparaître comme essentiels « pour les lecteurs en difficulté » (p. 5). Or ces lecteurs en difficulté, si ce n'est pas précisé, semblent être des élèves de milieux sociaux éloignés de la culture scolaire : le chercheur fait en effet référence à la lecture « pragmatiquement ancrée » définie par Bernard Lahire comme fréquemment pratiquée par les lecteurs de milieu populaire (1993) et à la recherche de Martine Burgos comparant la lecture d'Agatha Kristof par des élèves de profil socialement contrasté (je reviendrai sur ces auteurs) pour considérer que la lecture littéraire peut valoriser le rapport ordinaire à la lecture qui est celui de ces élèves. En 2006, Jean-Louis Dufays précise que le modèle didactique de la littérature littéraire faisant une « place relative aux démarches psychoaffectives » il semble, « par sa connivence avec les pratiques culturelles ordinaires (...) le plus à même de relativiser les inégalités sociales et de s'incarner dans des démarches d'oralité et d'écriture » (p. 10).

Autre exemple : en 2017, l'ouvrage *Le sujet lecteur-scripteur. Lire et écrire personnellement sur les œuvres*, qui réunit des contributions sur le lecteur-scripteur personnel de l'école à l'université, a pour sous titre : *variété des dispositifs, diversité des élèves*. Jean-François Massol y écrit en introduction :

« La diversité des élèves est souvent vue sous l'angle de l'hétérogénéité et se trouve envisagée du côté des performances à accomplir, des compétences à mettre en œuvre, des savoirs et de la culture à mobiliser, affiner, accroître, réorienter, interroger, ce qui renvoie fondamentalement, les sociologues l'ont montré, aux origines, sociales, - et l'on sait depuis longtemps que celles-ci jouent un rôle majeur dans le rapport des élèves à l'institution scolaire. »

Une des postulats qu'il pose comme central pour le paradigme du sujet lecteur est donc celui de sa capacité à accueillir les logiques sociales diverses que les élèves importent à l'école, et de ce fait dans leur appréhension des œuvres. Cette diversité des lectures personnelles, nourrie de l'expérience singulière des élèves, est posée comme une chance pour que la réception personnelle de chacun s'en enrichisse mais aussi que les échanges intersubjectifs (Rouxel, 2007 ; Massol 2017b, Sauvaire 2015 & 2017, Falardeau & Sauvaire 2016 etc.) à l'intérieur de la classe pensée comme une communauté de réception produisent une lecture plurielle, une *interlecture* (Bellemin-Noël, 2001). Ce qui est aussi une chance, ajouter Jean-François Massol, pour les œuvres elles-mêmes, dont la réception s'épaissit, se

diversifie : « les classes de littérature peuvent s'ouvrir à la riche diversité des réflexions individuelles, aux aléas des associations d'idées plus ou moins prévisibles, à la construction d'une réflexion commune ». C'est « un enrichissement des œuvres lues, en particulier les patrimoniales, par leur insertion dans des contextes culturels renouvelés ».

Jean-François Massol perçoit l'encouragement à l'expression subjective du lecteur comme un levier possible, à certaines conditions, de l'égalisation de l'accès la lecture littéraire. Il fait l'hypothèse que

« le fait de donner droit de cité, en classe, à la parole subjective de l'élève, permet de mieux connaître celui-ci dans ses particularités personnelle et culturelle, donc, pour les enseignants, de mieux relier et articuler les œuvres et la culture qu'ils souhaitent et doivent faire découvrir à des représentations, connaissances, goûts marqués de singularité » (Massol, 2017b)

Il s'agirait donc d'entendre la lecture personnelle de chaque élève pour en faire le socle où arrimer la connaissance des œuvres et sans doute des modalités de lecture à leur enseigner. Certes, comme le précisait aussi Jean-Louis Dufays, c'est à la condition que les enseignants, attentifs à cette lecture de chaque élève, soit en mesure d'étayer son articulation avec cette culture patrimoniale, ce qui suppose qu'ils sachent tenir compte justement des particularités socialement construites qui informent nécessairement la lecture – donc d'y avoir accès. Comme le précise Jean-François Massol, c'est « un chantier bien avancé mais largement ouvert encore ».

Or, dans d'autres contextes de réflexion sur les processus d'enseignement/apprentissage, l'invitation à l'école des savoirs et pratiques ordinaires d'une part, de la subjectivité non épistémique d'autre part, est au contraire étudiée comme source potentielle de production des inégalités.

## 6.2. Le soupçon des effets différenciateurs

### 6.2.1. *La porosité des frontières*

En didactique, Jean-Paul Bronckart et Miren Itziar Plazaola Giger écrivaient en 1998 :

« Les savoirs à enseigner doivent demeurer suffisamment proches des savoirs savants, afin de ne pas encourir le désaveu des scientifiques, et ils doivent en même temps apparaître comme suffisamment distincts des savoirs de sens commun, et notamment des savoirs des parents, pour que soit préservée la légitimité même de l'enseignement scolaire. » (p. 6)

Cette distinction, qui renvoie à la perspective de Bernard Veck sur la lecture littéraire qui ne pourrait mobiliser le sens commun, me semble réinterrogée par les évolutions récentes de l'école, telles que les décrivent par exemple Elisabeth Bautier et Patrick Rayou (2013) :

« Là où l'École française s'était construite dans la clôture symbolique et les savoirs strictement disciplinaires avec leur accompagnement d'exercices et de pratiques d'exercitation, spécifiques de chaque discipline, l'École très contemporaine fait éclater ces références par une porosité de plus

en plus grande non seulement entre les disciplines scolaires, mais aussi entre l'École et ce qui n'est pas elle. » (p. 30)

Il n'est plus possible, même si on le souhaitait, de maintenir la frontière avec l'ordinaire qui garantissait un enseignement qui justement ne concernait que ce qui ne l'était pas. Les frontières de l'école ne sont plus étanches (Rayou, 2015), les modes de socialisation secondaire scolaire et non scolaire se rencontrent. Or cette circulation

« entre les savoirs scolaires et les connaissances expérientielles et médiatiques, entre les sollicitations sur le registre de l'intériorité et le formalisme plus scolaire des genres discursifs élaboratifs n'est pas maîtrisée par tous les élèves » (ibid., p. 31)

La porosité entre la classe et l'extérieur produit des brouillages dont était préservée l'école sanctuaire décrite par Émile Durkheim (1938) : en effet, le repérage de ce qui est attendu pour réussir en est plus complexe ; c'est le cas notamment pour les élèves qui ne sont pas familiers des codes de la culture scolaire, qui aident à comprendre que même si des objets ou des pratiques de la vie quotidienne franchissent les frontières de l'école, il n'empêche que l'école en attend un traitement qui lui est propre – et qui est plus proche des habitudes des familles en connivence avec la culture scolaire que des autres. Cet écueil pourrait concerner l'appui sur les pratiques de lecture ordinaires – l'ordinaire de la lecture n'étant pas le même dans tous les milieux sociaux d'une part ; les élèves familiers des codes scolaires étant davantage en mesure de savoir comment reconfigurer cet ordinaire pour le scolariser d'autre part. Donner sa place à la lecture courante, immersive, du *lu* et du *liseur*, même concernant un corpus légitime, peut aider à faire lire les élèves, mais ne risque-t-elle pas, simultanément, de masquer aux élèves en difficulté les exigences de l'activité du *lectant*, et de les cantonner dans une lecture qui ne sera pas scolairement valorisée ?

A propos de l'innovation pédagogique, le psychologue André Tricot (2017) montre que les enseignants dits innovants, cherchant à susciter l'implication des élèves par des pratiques ludiques, ont tendance à instrumentaliser le plaisir qu'ils y prennent et à oublier de le tisser avec la réflexivité inhérente au traitement spécifique, par l'école, des objets et des savoirs du monde extérieur. Puiser dans les ressources adaptatives de l'humanité (les jeux, l'exploration, les interactions entre pairs) peut augmenter l'engagement dans la tâche, mais peut aussi masquer des exigences cognitives qui échappent à ceux qui ne sont pas déjà de bons élèves. Certes, comme je l'ai précisé, dans l'activité spécifique de lecture littéraire, le *playing* au sens de Michel Picard n'est pas un aimable moyen d'arriver au *game*, qui serait visé pour lui-même, le *playing* et le *game*, l'activité du *lu* et du *lectant*, sont également constitutifs de la lecture qu'on cherche à apprendre aux élèves et valent l'un et l'autre que de leur interférence. Tous les didacticiens s'accordent à penser que si la lecture du seul *lectant* appauvrit l'interprétation, inversement le *lu* à lui seul ne permet pas les apprentissages scolaires de la lecture. Si dans la pratique les enseignants, moins conscient de cela, s'en contentent,

on peut craindre que certains élèves seulement accèdent, par imprégnation culturelle, à un rapport au texte scolairement validable et à la maîtrise au moins relative des normes, lexicales, syntaxiques et textuelles, des genres scolaires d'écriture de la réception (qui, même dans le cas des exercices moins canoniques que ceux qui constituent les épreuves d'examens, sont tous définis par des normes spécifiques, fussent-elles plus informelles – ou moins visibles).

La présence même du pôle de la subjectivation dans la conception aujourd'hui à peu près consensuelle de la lecture littéraire en didactique est-elle une source possible d'inégalités de réussite ?

#### 6.2.2. *Le maintien dans des logiques sociales délégitimées à l'école*

Les chercheurs d'ESCOL (équipe « Éducation et scolarisation » du laboratoire CIRCEFT, Université Paris VIII) posent la question de la subjectivité de manière qui me semble très éclairante pour la lecture littéraire, au moins pour une discussion avec les didacticiens. Elisabeth Bautier (2005) considère que les discours de savoir ne peuvent pas être sans subjectivité, mais qu'il existe des « modes de mobilisation de soi » différents et qu'ils sont plus ou moins valorisables sur le plan scolaire. Ainsi, les élèves qui répondent le mieux aux attentes de l'école ne sont-ils pas ceux qui évacuent leurs expériences personnelles et leurs savoirs non scolaires mais ceux qui sont capables de faire travailler ensemble différents univers de savoirs et d'expériences « sur le registre cognitif et non seulement affectif » (p. 69). Mais le problème est que certains élèves ont déjà construit, dans le cadre de leur socialisation familiale (ou plus largement extérieure à l'école), des dispositions qui leur permettent cet engagement subjectif mixte : ils savent ressaisir leur expérience personnelle de telle manière qu'elle soit mise au profit des apprentissages scolaires, ils sont capables, parce que ce sont les modes d'interactions auxquels ils sont quotidiennement confrontés, de configurer l'expression de soi par des procédures cognitivo-langagières qui leur permettent de les communiquer selon le mode d'expression impersonnel le plus souvent scolairement valorisé, dans quelque discipline que ce soit (Bautier & Rochex, 1997). Ce qui les autorise à produire des discours écrits ou oraux recevables par des destinataires qui ne partageraient pas avec eux les mêmes arrière-plans expérientiels, selon le mode d'interlocution qui prévaut en contexte scolaire, et plus largement savant. Ils savent comment endosser un statut d'énonciateur universel s'adressant à un destinataire universel, tout en s'impliquant personnellement dans ce qu'ils énoncent (Rayou, 2002). Mais pour les autres, qui sont souvent ceux des milieux populaires, ils peuvent être mis en difficulté pour réaliser une telle reconfiguration de leur implication subjective, qui réclame des opérations cognitivo-langagières spécifiques, la maîtrise de genres (ou aux moins de formes) oraux et écrits spécifiques, l'appui sur des savoirs validés dans la discipline, et, sur le plan subjectif, l'acceptation coûteuse de ressaisir ce qu'on met de soi pour le reconfigurer, ce qui peut être vécu comme une forme de trahison. C'est en tout cas le risque si l'enseignant méconnaît cette différence entre les arrière-plans

culturels et langagiers que ses différents élèves importent à l'école et ne prend pas en charge, pour tous, l'enseignement des moyens langagiers, culturels, subjectifs, de cette reconfiguration. Or, les enseignants présument souvent cette opération de transformation, l'ayant eux-mêmes solidement intégrée du fait de leurs études, comme allant de soi (Bautier & Rayou, 2013).

De ce fait, les chercheurs d'ESCOL peuvent mettre en garde concernant des activités très fréquentes dans l'école d'aujourd'hui, soumise à la massification scolaire : souvent orales, elles cherchent à favoriser l'expression de la subjectivité, « censée être plus facile et plus motivante », ce qui se ferait « au détriment de la construction cognitive inhérente au travail de l'écrit et à l'activité intellectuelle qu'il permet et requiert tout à la fois » (p. 8), et serait préjudiciable aux élèves les moins familiers de la culture scolaire/savante (Bautier & Rochex, 1997). Si les auteurs précisent dans la suite du texte que ceci ne concerne que les activités qui favorisent l'expression de la subjectivité « sur les seuls registres de l'expression ou du ludique » (p. 8), on peut cependant comprendre aussi que tout appel à l'expression de soi risquerait de produire une forme de démagogie ou ce qu'on peut désigner comme « populisme pédagogique », au sens de Basil Bernstein.

Basil Bernstein dénonce comme « populisme pédagogique » le caractère différenciateur de modalités d'enseignement qui, pour favoriser l'implication des élèves de classe populaire, leur font produire des discours peu normés dans lequel ils peuvent s'exprimer spontanément, pratique « censée permettre à certaines voix de s'assumer ou de les arracher au silence qui leur a été imposé, censée combattre l'élitisme et le prétendu autoritarisme du discours vertical » (Bernstein, 2007 : 250) mais ayant pour effet de les tenir éloignés des modalités d'expression propres à l'univers des savoirs savants.

Au contraire,

« les situations qui engagent peu les opinions et les expériences de ces élèves peuvent, pour certains élèves, être mieux réussies que les autres selon que leurs expériences peuvent l'aider ou au contraire entraîner l'élève ailleurs. (sic) (Bautier, 2005 : 69).

Un format de tâche qui en appelle à l'expression personnelle peut donc piéger certains élèves qui n'ont pas dans leur culture personnelle la possibilité de comprendre que la subjectivité sollicitée reste restreinte à celle qui est profitable aux apprentissages – alors que d'autres élèves le comprennent d'eux-mêmes, ce qui produit de la différenciation scolaire.

### 6.2.3. *Les spécificités disciplinaires du sujet empirique : l'apport de la didactique*

Le projet de donner la parole au sujet lecteur, de permettre l'immersion dans le contexte fictionnel, pourrait être interprété comme une façon de maintenir l'élève lecteur dans le « "moi-je" de l'expérience vécue et du rapport pratique aux situations immédiates » en l'éloignant du « "je" objectivé d'un rapport réflexif à cette expérience, au monde et à soi-même » (Bautier & Rochex, 1997 : 6). On pourrait alors suspecter la part de subjectivation inscrite dans la lecture littéraire d'effets différenciateurs : elle serait

alors par nature plus discriminante que les approches analytiques outillées, au sens où elle engagerait davantage les dispositions cognitivo-langagières, les références culturelles, les façons d'être soi face au monde et aux œuvres, différemment construites en fonction des trajectoires de socialisation des différents élèves.

Or, d'un point de vue didactique, la lecture littéraire pose spécifiquement la question du sujet, comme toute discipline et, à l'intérieur de toute discipline, tout contenu. Sur le plan épistémologique, en effet, l'activité est différente, par exemple, de l'élaboration conceptuelle qui permet de secondariser les objets ordinaires du monde, comme dans cette situation que donne Elisabeth Bautier (2005) : lors d'une observation de classe, l'enseignante donne une consigne ouverte, « parler de l'eau », que les élèves investissent différemment ; les uns au « niveau personnel et subjectif des sensations éprouvées », la disent « javellisée » ou « froide » et s'en tiennent à cela ; d'autres s'acquittent de la consigne en restituant des savoirs scolaires acquis préalablement, sans les explorer plus avant ; quand d'autres encore, les meilleurs élèves et ceux qui sont issus des milieux les plus proches de la culture scolaire, cherchent à combiner leurs connaissances savantes et non savantes pour construire une réflexion sur l'objet. L'interprétation qu'ils font de la situation scolaire permet à ces derniers, mais pas aux autres, de mener le processus de conceptualisation (au sens de Dominique Ulma, 2016), qui est visé par l'enseignante. La consigne est donc trop peu ciblée, le travail cognitif des élèves trop peu cadré, la subjectivité trop peu canalisée. En lecture littéraire, au moins telle qu'elle est aujourd'hui définie par les didacticiens, les choses sont différentes : il ne s'agit pas de concevoir un concept scientifique, par exemple de catégorisation de tel ou tel fait ou forme littéraire, à partir d'un concept quotidien (au sens de Lev Vygotski, 1934), mais d'apprendre à mener un processus de transaction avec le texte producteur de sens, ce qui rend indispensable la lecture participative, puisque c'est un matériau nécessaire à cette production, matériau qui sera étoffé, épaissi, reconfiguré, métabolisé par le croisement avec les autres lectures subjectives, les savoirs spécialisés (linguistiques, intertextuels, historiques) ou généraux, les analyses formelles.

**Donc on ne peut pas considérer que la sollicitation de la lecture subjective est par nature inégalitaire. Limiter et même ne pas inciter l'implication du sujet dans la transaction avec le texte, c'est risquer de priver la lecture de sa substance vive. Poser comme seule légitime une certaine distance à sa lecture effective, à prendre d'emblée, c'est, possiblement, produire l'imposition culturelle d'une bonne lecture, d'un bon lecteur : ce que le postulat de la pluralité interprétative ouverte de toute œuvre ne peut que disqualifier. Mais, bien entendu, solliciter la participation du lecteur empirique nécessite absolument son accompagnement didactique dans l'élaboration d'une interprétation communicable à autrui (Falardeau, 2003). La lecture littéraire reste en effet, même si c'est selon son épistémologie propre, une lecture scolaire ou académique, qui s'appuie sur des exigences communes à tous les savoirs scolarisés et plus largement savants : nécessité d'étayer ce qu'on avance, de se rendre**



compréhensible à un énonciataire possiblement universel, de disposer des savoirs historiquement constitués engagés dans ce qu'on aborde. On ne peut pas postuler la façon d'être sujet qui sera *in fine* légitimée comme déjà là, semblablement, pour tous : elle doit s'apprendre. L'intérêt de la collaboration entre sociologie et didactique est précisément, selon moi, de concourir à y aider, par l'élaboration de stratégies qui permettent l'accompagnement de tous élèves, compte tenu de la diversité de ce qu'ils importent à l'école, dans l'exploitation de leur lecture subjective et la construction des compétences susceptible de leur donner « puissance d'agir en situation » (Sensevy, 2011 : 60), c'est à dire de devenir des lecteurs littéraires autonomes ; ce qui nécessite d'éviter l'une et l'autre dérive, imposition culturelle ou populisme pédagogique.

Pour ce faire, je propose de chercher à entendre l'élève lecteur – les élèves lecteurs de profil socialement contrastés – mais aussi leurs enseignants, de telle manière que je puisse comprendre leur diversité et apprendre d'eux ce qui est nécessaire à leur accompagnement. Ce qui nécessite d'asseoir le croisement entre les champs disciplinaires sur ce qui en a déjà été élaboré, afin de définir le cadre théorique et méthodologique de cette approche socio-didactique de la lecture littéraire.

# Pour une approche socio-didactique

J'ai montré que l'histoire de l'enseignement de la littérature est liée à la massification scolaire des dernières décennies du XX<sup>e</sup> siècle et que la question de la lecture littéraire est traversée par des débats sur la production des inégalités de réussite scolaire corrélées aux inégalités sociales. Ceci concerne toutes les didactiques, dont « une préoccupation constante reste la réduction des inégalités d'accès aux savoirs dans les systèmes scolaires » (Marlot & Chabanne, 2018 : 10). Les écrits métathéoriques en didactique du français et de la littérature soulèvent souvent cette question des inégalités et en appellent au dialogue avec la sociologie. Je montrerai comment la sociologie des apprentissages et du curriculum est en effet susceptible, en dénaturisant la source des inégalités scolaires, de dialoguer avec la didactique pour dépasser, dans une perspective relationnelle, l'explication de ces inégalités par l'existence de déficits socioculturels que l'école serait impuissante à contrer. Je proposerai ensuite un rapide panorama de quelques recherches qui mettent en œuvre cette collaboration, concernant l'enseignement de la littérature. Mais je montrerai que cette approche socio-didactique rencontre quelques obstacles pour se constituer plus explicitement. J'en arriverai enfin à mon propre projet de construire la lecture littéraire comme une charnière.

## 1. La didactique du français et la question des inégalités

### 1.1. La préoccupation des inégalités

Les textes qu'on peut considérer comme fondateurs de la disciplinarisation de la didactique du français comme discipline de recherche mentionnent très fréquemment le souci de la lutte contre l'échec scolaire, souvent en lien explicite avec les inégalités sociales.

On peut en donner pour exemple les publications de la revue *Pratiques*. L'éditorial du n°1 en 1974, en est un exemple frappant. L'école y est décrite comme un « lieu de contradiction » :

« Elle diffuse tout à la fois l'idéologie nécessaire à la reproduction des rapports sociaux de production (...) et le savoir nécessaire au développement des forces productives. Cependant, l'évolution des forces productives, à laquelle l'école contribue, rend caducs les anciens rapports de production et tend à périmer l'idéologie qui les sous-tend. Ainsi l'école participe au procès de transformation sociale (dialectiquement, c'est à dire, l'influençant et étant influencée par lui ) et est traversée par la lutte des classes. » (p. 3)

Certes l'école ne pourra faire « l'économie d'une révolution sociale » (p. 3) pour réussir sa mutation démocratique ; mais il est possible de ne pas attendre cette révolution pour s'engager d'ores et déjà dans la voie de la recherche de plus d'égalité. En 1998, André Petitjean revient avec humour, dans la présentation du numéro *Pratiques à 25 ans*, sur ce projet du groupe des fondateurs, dont il faisait partie,

à l'origine volontiers agitateurs et polémiques, devenus désormais « autorités pontificales », mais qui se doivent plus que jamais « d'aider à résoudre les formes présentes de l'échec scolaire ». (pp. 4-5)

A propos de l'un de ces fondateurs de la discipline, Jean-François Halté, Claudine Garcia Debanc (2008) rappelle que « l'inscription sociale de la didactique est (...) présentée comme essentielle tout au long de ses recherches, dans une visée praxéologique de lutte contre l'échec scolaire ». (p. 41) De fait, dans le cadre des journées d'étude organisées à Poitiers en janvier 2000 par la DFLM (association internationale pour le Développement de la recherche en didactique du Français Langue Maternelle, future AIRDF), il estime que la didactique joue son rôle vis-à-vis des pratiques quand « elle essaie de les influencer et de les transformer dans la perspective de la lutte contre l'échec scolaire. En ce sens, elle est une discipline *d'argumentation*. » (publié dans les *Cahiers FoReLLIS* en ligne en 2018)

Anne Halté et André Petitjean, dans le premier des deux numéros de la revue *Pratiques* consacré à l'*État des recherches en didactique du français* en 2010, réaffirment la finalité sociale des recherches :

« Ce constat ne saurait sous-estimer, de surcroît, que nous n'avons pas fini de comprendre, afin d'y remédier, par quels processus se créent des inégalités scolaires et sociales devant les apprentissages, ce qui est l'une des missions majeures des recherches en didactique. » (p. 3)

Je prendrai pour autre exemple d'un marquage sociologique de l'identité de la discipline, la même année, le texte d'orientation de la nouvelle Association internationale pour le-Développement de la Recherche en didactique du Français Langue Maternelle, DFLM, écrit par Jean-Louis Dufays en 1998 (près de 10 ans après sa création). Ce texte est toujours celui qu'affiche sur son site l'association, malgré le changement de nom en 2003, qui l'a fait devenir AIRDF (Association Internationale pour la Recherche en Didactique du Français). La didactique comme discipline de recherche a parti prenante avec la lutte contre l'échec scolaire lié aux inégalités sociales :

« [elle] pour finalité de construire ou de transposer des savoirs et des méthodologies au service de l'enseignement et de l'apprentissage, en accordant attention particulière aux savoirs et aux méthodologies qui permettent de combattre l'échec scolaire et social et de développer l'autonomie et le sens critique des apprenants » (p. 29)

Parmi les « problématiques considérées comme centrales par l'association » sont évoquées « les réalités sociales et culturelles dont il faut tenir compte » et les « formes de différenciation » à pratiquer, supposées à même de produire moins d'inégalités (p. 30)

Cette finalité de promotion de pratiques plus favorables à la réussite de tous les élèves est souvent rappelée dans différents articles qui font un retour sur l'histoire de la discipline, souvent sur le mode du regret qu'elle n'ait pas été réalisée ou en tout cas pas totalement. Françoise Ropé, en 2001, confirme la forte « influence marxiste et fonctionnaliste » du contexte des années de naissance de la didactique du français :

« la question des inégalités sociales et des inégalités scolaires est au centre des préoccupations et (...) l'idée de remettre en cause les contenus d'enseignement et leurs modes de transmission s'accompagne, à l'époque, d'une analyse politico-culturelle et de débats qui n'éluent pas la question » (p. 38)

Dix ans plus tard, Bertrand Daunay et Yves Reuter (2011) regrettent que « la problématique de l'échec scolaire, fondatrice de la didactique du français » ait pu parfois être oubliée et se demandent « quelles réponses spécifiques la discipline apporte (...) à cette question fondamentale, éthiquement, politiquement et socialement. » (p. 21)

### 1.2. Les réponses envisagées

Émerge simultanément l'idée que la solution ne peut pas être seulement dans le choix des savoirs de référence, mais que la connaissance des publics scolaires et des profils sociaux est nécessaire pour comprendre la production des inégalités. Les auteurs de l'éditorial de la revue *Pratiques* considèrent qu'il faut

« qu'il soit tenu compte des enseignés (...) en accédant à une connaissance de plus en plus claire des déterminations qui les constituent: socioculturelles (famille, milieu, classe, dans certains cas ethnie), psychologiques (reconnaissance des seuils d'acquisition), psychanalytiques ( la paresse d'un élève !?), politico-idéologiques (prédétermination des scolarisés par programmation au niveau des plans nationaux, poids subi de l'idéologie qui fait que les fils d'ouvriers, oh! merveille, n'aspirent qu'à une qualification d'ouvrier!) » (1974 : 4)

Les déterminations sociales sont envisagées comme productrices d'inégalités : les enfants de milieu aisé sont dotés de savoirs et de valeurs différents de ceux des milieux populaires, mais aussi d'une meilleure confiance en leur possible carrière scolaire et sociale. Si le lien avec la psychologie est envisagé, celui avec l'approche sociologique semble devoir aller de soi. D'autant que justement, dans le même temps, la sociologie de l'école évolue vers la prise en compte des différents contenus de savoir enseignés.

**La didactique du français est donc préoccupée depuis sa constitution comme champ disciplinaire par les inégalités de réussite corrélées aux inégalités sociales, pas seulement concernant les contenus littéraires.**

## 2. La sociologie et la production des inégalités scolaires

L'intérêt de la sociologie pour la production des inégalités scolaires naît en même temps que naissent les didactiques.

### 2.1. La massification sans démocratisation réelle

La conception dominante jusqu'aux années 1960 est que l'école française, qui offre gratuitement à tous le même enseignement et ne reconnaît que le mérite, est par nature démocratique, les inégaux succès

scolaires s'expliquant tout simplement par des différences naturelles entre les individus, qui sont plus ou moins dotés d'intelligence par la nature, plus ou moins durs à la tâche aussi. C'est dans cette croyance que naît et s'opère le projet de massification de l'accès au secondaire : en laissant plus longtemps les enfants puis les jeunes gens à l'école, on ferait mécaniquement advenir la démocratisation de l'accès au savoir et aux situations sociales permises par les diplômes. Ce qui produit les deux explosions scolaires que j'ai mentionnées : pendant les années 1970 (pour le collège) et 1990 (pour le lycée).

Or les enquêtes sociologiques destinées à suivre les trajectoires scolaires d'élèves entrant en Sixième, en fonction de différentes variables comme la catégorie socioprofessionnelle et le niveau d'études des parents, ou la composition de la famille (Rochex, 2013 : 9-10) montrent que malgré la massification, le milieu social reste très différenciateur quant à l'accès aux filières générales et à l'obtention des diplômes les plus valorisés sur le marché du travail. Les inégalités de réussite restent aujourd'hui encore fortement corrélées aux inégalités sociales. Par exemple, d'après le document *L'état de l'école 2021*, établi par Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance du ministère de l'éducation nationale, les incidences sur la réussite scolaire des différences du niveau économique des familles, souvent lié au niveau d'étude des parents, sont importantes. Ainsi, dès la sixième, à la rentrée 2020, 9 sur 10 des 20 % d'élèves les plus favorisés socialement ont une bonne maîtrise des connaissances et compétences attendues en mathématiques. 5 sur 10 seulement des 20 % d'élèves les moins favorisés sont au même niveau. Les écarts sont moins élevés en français mais restent importants (98% pour les plus favorisés, 74% pour les moins favorisés). On retrouve à peu près les mêmes écarts lors du test de positionnement passé en seconde à la rentrée 2020. Autre comparaison parlante : parmi les élèves entrés en sixième en 2007, un cinquième des enfants d'employés de service et d'ouvriers non qualifiés n'a pas de diplôme du secondaire dix ans plus tard. Cette proportion n'est que de 4 % chez les enfants d'enseignants, de cadres, de professions libérales et de chefs d'entreprise. De plus, parmi les enfants d'employés de services et d'ouvriers qui ont obtenu un diplôme, pour près de la moitié il s'agit d'un CAP ou d'un baccalauréat professionnel, contre un enfant de cadre et d'enseignant sur dix dans le même cas. Le recrutement social de l'enseignement supérieur apparaît lui aussi très différencié. Au point que Pierre Merle propose de parler d'une « démocratisation ségrégative » (Merle, 2000 : 23) : « démocratisation » car les bacheliers sont de plus en plus nombreux ; « ségrégative » car il existe pourtant une forte inégalité qualitative, les enfants issus des milieux supérieurs étant par exemple, toujours aujourd'hui, fortement surreprésentés dans les filières non professionnelles et les troisièmes cycles universitaires ou dans les effectifs des grandes écoles. Plus récemment, Pierre Merle ajoute à cela que des processus d'élitisation et de prolétarianisation, qui marquent selon lui les années 2000 : dans les phénomènes de démocratisation ségrégative, les inégalités s'accroissent mais tous les élèves demeurent gagnants et reçoivent en théorie la même chose ; alors que l'élitisation « définit une dynamique où les plus scolarisés bénéficient d'une dotation croissante en capital éducatif alors que cette dotation décroît pour les élèves les moins

scolarisés » (Merle, 2017 : 152) : avec notamment l'assouplissement de la carte scolaire, certains établissements s'élitent alors que d'autres se prolétarisent, de sorte que les élèves qui fréquentent les uns et les autres ne reçoivent plus la même chose.

## 2.2. Les explications par le handicap socio-culturel

Le mythe des dons comme justification des différences de réussite peut être réactivé par le constat que, malgré l'ouverture, les inégalités subsistent, ce qui signifierait que les enfants de milieu favorisé sont tout simplement plus talentueux. Mais le mythe peut aussi en être ébranlé : pourquoi la nature répartirait-elle inégalement les talents selon les catégories sociales ? (Rayou, 2019a). Dès les premières enquêtes sociologiques montrant la décorrélation de la massification et de la démocratisation de l'accès aux études, apparaissent de nouveaux modes explicatifs, notamment par les travaux de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron (1964, 1970) : ce n'est pas la différence naturelle des talents, mais bien la transmission différenciée de ce qu'ils nomment le capital culturel, dont les différentes classes sociales sont plus ou moins dotées, qui explique les inégalités de réussite. Pierre Bourdieu théorise ce capital inégalement disponible comme triple :

« Le capital culturel peut exister sous trois formes : à l'état incorporé, c'est-à-dire sous la forme de dispositions durables de l'organisme ; à l'état objectivé, sous la forme de biens culturels, tableaux, livres, dictionnaires, instruments, machines (...); et enfin à l'état institutionnalisé, forme d'objectivation qu'il faut mettre à part parce que, comme on le voit avec le titre scolaire, elle confère au capital culturel qu'elle est censée garantir des propriétés tout à fait originales ». (1979 : 3)

Les enfants de milieux populaires ne peuvent acquérir, par leur éducation familiale, les dispositions qui les assureraient de réussir à l'école, qui sont des habitus, c'est à dire que le temps permet de les faire exister sous une forme incorporée, ce qui en masque le caractère hérité ; de plus, leur famille ne possède pas les biens culturels qui peuvent être des outils de construction de ces dispositions ; enfin, ils n'acquièrent de ce fait pas de « titre scolaire, ce brevet de compétence culturelle qui confère à son porteur une valeur conventionnelle » et permet que les dispositions soit institutionnalisées.

Une compréhension du capital culturel qui le rabat sur le seul défaut de « biens culturels » fait croire que la solution serait de donner à ces enfants ce qui leur *manque*. C'est ce qui motive les politiques de compensation qui, le plus souvent territorialisées (par exemple lors de la création des Zones d'éducation prioritaire françaises en 1981 - Rochex Frandji, 2011), entendent apporter des ressources financières, professionnelles, pédagogiques, pour réduire les inégalités scolaires, voire les combler, en apportant aux publics les moins privilégiés ce dont disposent déjà les autres. Cette approche « externaliste » (Jacquet-Francillon, 2009) définit les élèves de milieux populaires comme ne possédant pas, du fait de la situation de leurs parents, de ce qu'il faudrait (culture, habiletés langagières, ambition...). La culture acquise hors de l'école dans les milieux populaires est disqualifiée (comme le mode de lecture qui y est

pratiqué...), elle est identifiée comme un handicap socio-culturel : pour réussir à l'école il faudrait s'en soigner en s'acculturant à un autre modèle. Comme la croyance aux dons, cette conception détourne l'attention du rôle joué par l'école dans la production des inégalités (Bernstein, 1975 ; Isambert-Jamati, 1973 ; Rochex & Frandji, 2011), en l'attribuant en totalité aux familles et aux enfants, quand bien même c'est en reconnaissant qu'il n'en va pas de leur responsabilité. Dans cette version des choses, ni la légitimité des attendus de l'école ni la façon dont elle y forme les élèves ne sont examinées. Il suffirait de renforcer l'enseignement, c'est à dire exposer davantage ces élèves aux mêmes dispositifs didactiques. Or on pourrait penser qu'un dispositif donné peut être plus différenciateur qu'un autre, s'il ne permet pas d'encadrer l'activité des élèves de telle manière que les différents arrière-plans que les élèves importent à l'école ne soient pas sources d'inégalités dans la réalisation des apprentissages.

Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron (1964) dénonçaient déjà des pédagogies trop implicites, rendant les « modes de travail scolaire accessibles aux seuls initiés, attendus par l'école mais non enseignés par elle » (Rayou, 2018 : 98). Ils en appelaient à un exercice de l'enseignement moins indifférent aux différences, attentif à rendre visible ce qui est nécessaire à l'apprentissage mais qui reste caché aux yeux d'une partie des élèves et ne leur est pas enseigné, c'est-à-dire les dispositions que d'autres ont acquises dans le temps long de l'exposition familiale à des normes langagières et culturelles valorisées à l'école. Plus d'égalité de réussite rendrait nécessaire

« qu'ils "vendent la mèche" au lieu de mettre en scène une prouesse exemplaire et inimitable, propre à faire oublier (en l'oubliant) que la grâce n'est qu'une acquisition laborieuse ou un héritage social, au lieu de se tenir quitte une fois pour toutes et pour toute l'année envers la pédagogie en livrant les recettes dévalorisées par leurs fins étroitement utilitaires (les fameuses recettes pour la dissertation) ou dévaluées par l'ironie qu'il y a à les transmettre en les accompagnant d'illustrations magistrales irréductibles à leur efficacité. » (Bourdieu & Passeron, 1964 : 111)

Pourtant, paradoxalement, les théories de la reproduction ont pu servir de caution à l'institution scolaire pour renvoyer à l'extérieur – aux familles, à la société inégalitaire – toute la responsabilité de l'échec d'une partie des élèves, sans envisager l'action de l'enseignant comme susceptible d'assurer un accompagnement pédagogique qui tienne compte des différences entre les élèves et de leurs possibles effets différenciateurs et qui trouve les moyens de rendre explicites les enjeux d'apprentissage et la nature de l'activité intellectuelle qu'ils exigent (Rayou, 2019). Dans le modèle explicatif du handicap socio-culturel, la didactique peut poursuivre ses recherches indépendamment de la sociologie et réciproquement ; alors que la collaboration des deux approches serait nécessaire pour rendre possible une telle explicitation.

### 2.3. Les limites de l'explication par le handicap socio-culturel

Cette explication est assez facile à déconstruire. D'abord, en se référant aux cas de réussites ou d'échecs scolaires décorrélés de la situation sociale des familles, on voit bien qu'il n'y a pas automaticité des effets des dispositions socialement construites. C'est le cas par exemple du succès dans les études, y compris supérieures, de certains enfants issus de milieux populaires, ou la mobilisation des familles ouvrières dans la réussite scolaire des enfants, qui peut être couronnée de succès (Terrail, 1984). Inversement, certains « méshéritiers », qui avaient tout pour réussir (Henri-Panabière, 2010), échouent à l'école car les parents sont pris, y compris quand ils sont de même profil socio-culturel, dans des réseaux de contraintes multiples qui, pour des raisons qui ne dépendent pas directement et entièrement d'héritages de classes, peuvent avoir des effets sur la réussite de leurs enfants. C'est le cas aussi des « décrocheurs paradoxaux » (Rayou, 2017) qui sont en rupture scolaire pour d'autres raisons que les décrocheurs ordinaires, par exemple parce que les parents sont accaparés par leur travail ou, à la suite d'une séparation, relâchent leur contrôle et leur accompagnement. Les filles, toutes catégories sociales confondues, réussissent mieux que les garçons (même si elles sont paradoxalement moins présentes dans les filières les plus sélectives). Mais, là encore, « le processus de socialisation de genre, pluriel, hétérogène et conflictuel (...) laisse place à des variations intra-individuelles comme interindividuelles » (Rubi, 2019 : 134).

Les réussites et les échecs apparaissent bien à la confluence de plusieurs systèmes de normes (scolaires, familiales, sociales au sens large) et montrent que ce qui peut apparaître a priori comme avantage ou inconvénient peut être infléchi en son contraire (Rayou, 2019 : 83). L'explication des difficultés scolaires par le handicap socio-culturel a donc l'inconvénient de présupposer l'homogénéité des milieux favorisés au lieu de prendre en compte la diversité des trajectoires et d'autres différences interindividuelles.

Cette explication a l'autre gros inconvénient de ne pas prendre non plus en compte les différences dans la prise en charge des élèves par l'école. Les enquêtes internationales permettent pourtant d'apprécier le lien entre les caractéristiques structurelles de l'éducation nationale française et la production des inégalités :

« Si la "hiérarchie" des différents groupes sociaux au regard de la réussite scolaire est pratiquement la même dans tous les pays, les inégalités et le poids de l'appartenance sociale sur les performances des élèves apparaissent d'ampleur très variable selon les pays, la France étant aujourd'hui l'un des pays de l'OCDE où l'influence de l'origine sociale sur la performance scolaire est la plus importante. » (Rochex, 2013 : 12)

L'enquête PISA montre ainsi que les pays dans lesquels les inégalités sont les plus grandes sont ceux dont les filières de formation et/ou les établissements sont les plus différenciés socialement et académiquement, c'est-à-dire ceux qui pratiquent une orientation précoce dans des filières différenciées (alors que les systèmes éducatifs de type collège unique ou *comprehensive school*, ce qui



est le cas de la France, sont à la fois plus « efficaces » et moins inégalitaires), mais aussi les pays où le redoublement ou la constitution de classes de niveau rigide sont le mode dominant de gestion de la difficulté et de l'hétérogénéité scolaires (ce qui est aussi le cas de la France).

On ne peut donc comprendre la difficulté ou la réussite scolaire qu'en tenant compte du croisement entre divers facteurs, liés pour les uns aux trajectoires de socialisation des élèves, mais pour les autres à ce qu'est l'école. Pour ce qui concerne les effets des caractéristiques structurelles du système éducatif, la didactique n'est concernée qu'indirectement. Mais plus finement, des chercheurs comme Bressoux (1994) mettent en évidence des effets-classe ou effets d'établissement, qui font que des populations socialement comparables ne réussissent pas semblablement. Les travaux de l'équipe ESCOL de Paris VIII (notamment Elisabeth Bautier, Stéphane Bonnéry, Jacques Crinon, Jean-Yves Rochex, Patrick Rayou...) prennent en compte les effets sur les apprentissages non seulement du profil social des élèves et de la structure de l'école mais aussi de l'enseignement qu'ils reçoivent. Cette sociologie est une inflexion de la sociologie de l'éducation qui, recentrée sur les apprentissages, se rapproche de la perspective didactique (Losego 2016). Elle s'ancre notamment dans l'étude du rapport au savoir.

Je définis le rapport au savoir comme le rapport au monde, à soi et aux autres qu'implique le fait d'apprendre à l'école – différencié selon les expériences de socialisation diverses (Charlot, Bautier & Rochex, 1992). C'est « une relation de sens, et donc de valeur, entre un individu (ou un groupe) et les processus ou produits du savoir » (Charlot, 1992 : 122) Cette notion s'enracine dans le constat de l'insuffisance explicative des théories de la reproduction et dans la poursuite du travail engagé par Bourdieu sur la notion d'habitus pour prendre en compte, outre les groupes sociaux, les histoires singulières des individus et leurs corrélations avec leur réussite et leur échec scolaire. Le rapport au savoir est construit à l'articulation des histoires personnelles et des mobilisations familiales et sociales. Il s'inscrit à la fois dans l'identité même de l'individu, son image de soi, de ses relations aux autres, de son avenir ; dans sa compréhension de ce que c'est qu'apprendre (s'approprier du savoir, comprendre le monde, s'acquitter de ses obligations scolaires...) ; enfin dans ce que sont pour lui l'institution et les épreuves scolaires : moyen de développement de soi ou instance de certification dont on peut gravir les échelons dans une logique de cheminement. L'hypothèse est qu'il faut poser la question du sens avant celle des compétences : « La question première n'est pas "quelles capacités spécifiques socialement et culturellement construites caractérisent les enfants des familles favorisées et ceux des familles défavorisées ?" Elle est encore moins "qu'est ce qui manque aux enfants des familles populaires pour qu'ils réussissent à l'école, quels sont leurs handicaps socio-culturels ?" Elle est : quel sens présente pour l'enfant le fait d'aller à l'école et d'y apprendre des chose, qu'est ce qui le mobilise dans le champ scolaire, qu'est ce qui l'incite à travailler à l'école ». (Charlot, 1992 : 122)

**Donc la massification de l'entrée au collège puis au lycée ne produit par une réelle démocratisation de l'accès aux études supérieures et aux savoirs de la culture légitime. L'explication de l'échec scolaire par l'existence de handicaps socio-culturels, qui seraient simplement à compenser en donnant aux enfants de milieu populaire ce qui leur *manque*, est aisément déconstruite par l'observation de la réalité des trajectoires scolaires, qui ne sont pas mécaniquement liées au profil social des élèves. Renoncer à cette explication ouvre la possibilité du dialogue entre sociologie et didactique, parce qu'enseigner davantage semblablement ne suffit pas, il faut réfléchir à la façon de mieux enseigner à des élèves de profil social contrasté, c'est-à-dire à faire acquérir à tous les mêmes contenus de savoir, en tenant compte du fait que les mêmes dispositions ne sont pas familialement acquises par tous et que tous n'ont pas construit le même rapport au(x) savoir(s).**

### 3. Une sociologie dite des apprentissages

Je me propose de nommer ainsi l'approche qui étudie les inégalités scolaires qui se jouent non par le biais de la sélection à l'entrée dans une formation mais à l'intérieur même de la classe et des processus d'enseignement/apprentissage, où l'appropriation « des savoirs et des formes de raisonnement qui vont de pair avec ces savoirs » diffère d'un élève à l'autre selon les dispositions qu'ils importent à l'école (Bonnéry, 2011) et selon la façon dont l'enseignant enseigne.

#### 3.1. Une approche relationnelle

La réussite ou la difficulté scolaire résultent, d'après les travaux de l'équipe ESCOL, de la confrontation entre les attendus de l'école et l'enseignement apporté d'une part, et d'autre part entre les dispositions cognitivo-langagières des élèves, les savoirs qu'ils ont acquis dans leur expérience scolaire ou extra scolaire, et les façons d'être soi qui leur sont familières (Bautier & Goigoux, 2004 ; Bautier & Rayou, 2009, 2013).

Selon l'hypothèse relationnelle, les inégalités d'apprentissage ne sont plus perçues comme l'effet mécanique de déterminismes sociaux : ce que les élèves importent à l'école les prépare certes de façon très inégale à faire face aux réquisits des apprentissages scolaires ; mais la façon dont l'école prend en charge ces dispositions différentes co-construit avec elles l'inégalité de réussite. Comprendre la construction des inégalités scolaires nécessite alors de regarder la scolarité comme une rencontre plus ou moins réussie entre des pratiques d'enseignement et les caractéristiques dont les élèves sont porteurs : « la production des inégalités scolaires en matière d'apprentissages et d'accès aux savoirs peut être considérée comme résultant de la confrontation entre, d'une part, les dispositions socio-cognitives et socio-langagières des élèves, liées à leurs modes de socialisation, et qui les préparent de façon fort inégale à faire face aux réquisits des apprentissages scolaires et, d'autre part, l'opacité et le

caractère implicite de ces réquisits, des modes de fonctionnement du système éducatif et, pour ce qui nous concerne ici, des pratiques professionnelles qui y sont mises en œuvre » (Bautier & Goigoux, 2004)

Cette approche relationnelle est influencée notamment pas les écrits de Basil Bernstein, qui montre les rapports différenciés des milieux sociaux aux pratiques cognitivo-langagières et savoirs valorisés par l'école. Les élèves, en fonction de leur trajectoire de socialisation, en familiarité ou non avec la culture scolaire, sont plus ou moins préparés à comprendre les attendus de l'école, qui restent souvent opaques aux enfants des familles populaires. On peut donc expliquer les inégalités scolaires corrélées aux inégalités sociales par la rencontre entre une pédagogie invisible (Bernstein, 2007), qui laisse les enjeux d'apprentissage opaques, et des dispositions qui permettent ou non de lever l'opacité.

Pour Basil Bernstein, une pédagogie visible s'obtient avec ce qu'il nomme un cadrage fort : « En général, avec un cadrage fort, nous trouverons une pratique pédagogique visible (...) avec un cadrage faible, nous aurons probablement une pratique pédagogique invisible » (Bernstein, 2007 : 38) Le cadrage tel que le définit Basil Bernstein est constitué de ce qui organise le travail intellectuel des élèves : pour un cadrage fort, l'enseignant doit être très au clair sur ce qu'il souhaite faire apprendre à ses élèves et contrôler leur activité de façon vigilante pour qu'elle ne dévie pas de cette finalité. Quand le cadrage est faible, l'élève a plus de contrôle apparent sur son activité mais on peut craindre qu'il manque les enjeux d'apprentissage, qui risquent de lui rester invisibles.

D'un point de vue didactique, la dévolution de la tâche au sens de Guy Brousseau (1998) est nécessaire : l'enseignant confie à l'élève la responsabilité de résoudre un problème qu'il lui propose et qui est tel qu'en le résolvant par lui-même l'élève est susceptible de réaliser l'apprentissage visé ; mais l'enseignant doit apporter le cadrage, ou l'étayage adapté pour que l'élève perçoivent les enjeux cognitifs et culturels sous-jacents aux situations et supports qui constituent le dispositif. En cas de cadrage trop faible, sont susceptibles de se produire ce que l'équipe ESCOL théorise comme des malentendus socio-cognitifs.

Ces malentendus socio-cognitifs sont définis comme des conflits d'interprétation qui « prennent source dans ce qui fait confrontation conflictuelle pour les élèves entre les modes de socialisation scolaire et non scolaire, alors même que les situations et les objets de travail sont présentés comme transparents par l'institution, et ne demandant donc pas un apprentissage préalable particulier » (Bautier & Rayou 2009 : 103). Les enfants des milieux favorisés disposent d'une culture faite de connivences avec la culture scolaire, de sorte qu'ils sont capables de comprendre les situations qui leur sont proposées à l'école de telle manière qu'ils en appréhendent par eux-mêmes les visées d'apprentissage ; alors que ceux qui ne

disposent pas de ces codes risquent d'interpréter les situations didactiques de façon inappropriée. Les logiques sociales importées par les différents élèves ne sont pas semblablement compatibles avec les logiques scolaires. Les enseignants alimentent souvent, involontairement, le malentendu, par ignorance que les dispositions prérequisées pour les apprentissages sont absentes du bagage culturel de leurs élèves car elles ont à leurs yeux « les apparences de la naturalité » (ibid. 2009 :12). De ce fait, ils ne voient pas toujours que ces élèves ne regardent pas l'objet travaillé comme eux-mêmes le regardent et ne prennent pas conscience de leurs attendus comme des construits sociaux, qui renvoient à des habitudes de penser, de parler et d'écrire qui ne sont pas partagées par tous leurs élèves.

L'école compte donc sur « des dispositions non acquises à l'école, mais néanmoins nécessaires pour y réussir » (Bautier & Rayou, 2009 : 12) sans que les enseignants en aient forcément conscience. Il y a donc des matrices de malentendus qui font que, de bonne foi, chaque acteur ne travaille pas dans la logique de l'autre. Ceci ne concerne d'ailleurs pas seulement l'activité à produire pour apprendre dans ses aspects cognitifs.

En 2020, Patrick Rayou propose de parler plutôt de « malentendus socio-scolaires au sens où les tensions entre logiques sociales et logiques scolaires mettent en jeu des modes de raisonnement, mais aussi des dimensions culturelles et identitaires » (2020 : 61) Ce qui renvoie au modèle des registres, culturel et identitaire symbolique, sur lequel je reviendrai (Bautier & Rayou

Dans cette hypothèse relationnelle, certaines façons d'enseigner ont des effets moins différenciateurs que d'autres, pour un public de profil social équivalent. C'est le cas de celles qui prennent en charge l'explicitation des réquisits et la construction des dispositions que d'autres considèrent comme déjà construites. D'autres pratiques peuvent produire de la différenciation alors même que l'enseignement donné à tous les élèves semble le même : ils sont censés se confronter aux mêmes supports, être accompagnés semblablement ; mais ce faisant, certains agissent sur un mode qui favorise les apprentissages tels qu'attendus alors que d'autres, ne voyant pas les enjeux des activités proposées, ne les réalisent pas, ou plutôt réalisent des apprentissages qui confortent des représentations qui justement devaient être revues à l'occasion de l'activité proposée. Si s'acquitter de cette façon des activités peut dans certains cas permettre aux élèves d'obtenir des notes qui, récompensant leur bonne volonté, leur permettent de passer dans la classe supérieure, pour la suite de leurs études ils risquent d'installer des inégalités qui se renforceront (Bautier et Rayou 2009 ; Bonnéry 2009).

Les enseignants peuvent jouer, dans cette production d'inégalités, un rôle passif ou actif (Rochex & Crinon, 2011). Dans le premier cas, cela signifie qu'ils pensent offrir à tous le même enseignement mais

ignorent les logiques extérieures qui font que les élèves ne le reçoivent pas semblablement. Dans le deuxième cas, leur responsabilité est plus engagée, car ils adaptent leurs exigences à ce qu'ils perçoivent du niveau de leurs élèves, souvent pour leur épargner la violence symbolique de l'échec, et participent ainsi, jour après jour, à la construction de trajectoires très inégales. C'est le cas par exemple d'enseignants qui donneraient la priorité aux relations pacifiées avec leurs élèves sur les enjeux cognitifs (Broccolichi et Roditi, 2014). D'autres enseignants, pour s'adapter aux différences qu'ils perçoivent entre les élèves, peuvent, croyant aider ceux qui rencontrent des difficultés, procéder au « sur-ajustement » (Bautier & Goigoux, 2004 : 97) aux caractéristiques des élèves en proposant des activités très simplifiées, mais morcelées et de faible enjeu cognitif : les finalités en sont d'autant plus invisibilisées qu'elles sont reportées en bout de chaîne, non identifiées en cours de travail, ce qui gêne les apprentissages. En lecture littéraire, il serait par exemple demandé aux élèves en difficulté de noter quelques impressions de lecture, puis de relever un champ lexical, puis de chercher une illustration du texte, les autres élèves travaillant plus globalement sur la construction de sens. Le cadrage au sens de Bernstein serait alors trop fort ou inapproprié, et rendrait impossible, d'un point de vue didactique, la dévolution au sens de Guy Brousseau (1998). C'est, d'un point de vue didactique, ce que Dominique Bucheton (2009) nomme le sur-étayage. Dans d'autres cas, les enseignants peuvent au contraire, recherchant la motivation des élèves au travers d'activités attrayantes, souvent ludiques, produire un « sous-ajustement » (Bautier & Goigoux, 2004 : 97), en aménageant des situations floues ou trop larges, des tâches trop ouvertes, dont ceux qui sont peu familiers de la culture scolaire ne peuvent comprendre qu'il faut les aborder de façon spécifique, pour réaliser les apprentissages qui leur sont sous-jacents. C'est le cas par exemple des pédagogies de projet elles aussi souvent prônées, quand n'est pas apporté un étayage approprié.

Je définis l'étayage au sens de Jérôme Bruner (2011) : c'est l'action par laquelle l'enseignant accompagne chaque élève dans l'activité de telle manière que les apprentissages visés se réalisent en effet, c'est-à-dire que l'enseignant repère ce qui fait obstacle à un élève particulier pour l'aider à le résoudre au fur et à mesure du déroulement de son activité, sans pour autant tuer les enjeux cognitifs nécessaires pour que l'apprentissage se réalise.

Une autre source potentielle de production d'inégalités envisagée par les chercheurs est la *différenciation pédagogique*, telle qu'elle est largement promue par l'éducation nationale ; par exemple, sur le site Eduscol : « La différenciation pédagogique constitue une réponse professionnelle incontournable pour articuler ces deux dimensions, réduire les inégalités et favoriser la réussite de tous les élèves ». Or cette injonction peut, à l'insu de tous, au lieu d'être comprise comme la nécessité d'adapter son enseignement au profil différent de chaque élève pour favoriser l'égalité de réussite de tous, se traduire par une adaptation des objectifs aux difficultés des différents élèves, et de la sorte avoir pour effet de différencier des apprentissages et non de différencier les moyens de parvenir à un même

objectif pour tous (Baluteau, 2017). Ce qui alimente de surcroît le leurre d'une meilleure prise en charge et d'une meilleure réussite. La *différenciation pédagogique* institutionnellement recommandée pourrait alors, si on n'y prend garde, être source de différenciation de réussite (au sens sociologique).

### 3.1. Sociologie des apprentissages et didactique

En termes didactiques, on peut, selon moi, traduire l'hypothèse relationnelle ainsi : certaines pratiques enseignantes permettent de construire des contrats didactiques qui prennent davantage en compte que d'autres les différences entre les élèves.

Pour rappel, selon Brousseau, le contrat didactique est constitué de « l'ensemble des obligations réciproques et des "sanctions" que chaque partenaire de la situation didactique impose ou croit imposer, explicitement ou implicitement, aux autres et celles qu'on lui impose ou qu'il croit qu'on lui impose, à propos de la connaissance en cause » (2010)

L'enseignant propose à l'élève des supports de travail qui constituent le milieu de façon telle qu'en agissant sur ce milieu l'élève peut réaliser des apprentissages. L'enseignant aide l'élève quand c'est nécessaire mais pas de façon telle qu'il l'empêcherait d'agir par lui-même et donc d'apprendre. Le milieu et le mode d'intervention de l'enseignant peuvent produire des contrats plus ou moins favorables à l'égalité de réussite. Ceci peut par ailleurs se spécifier dans les termes de la didactique disciplinaire. Ce qui est mon projet concernant la didactique de la littérature.

Je vais tenter d'en donner une illustration à partir d'un exemple emprunté à Stéphane Bonnéry, qui, dans *Comprendre l'échec scolaire : élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques* (2007) donne à voir comment des élèves qui peinent à comprendre les visées des tâches qu'on leur demande de réaliser risquent de s'en acquitter sur un mode qui ne leur permet pas de réaliser les apprentissages qu'elles sont censées permettre, ce qui produit de l'inégalité. Parmi d'autres exemples dans d'autres disciplines, il donne celui d'une séance en français sur le conte. L'enseignant a pour objectif de faire étudier, en sixième, les « éléments invariants » dans dix contes, au moyen d'un tableau, qui, conçu comme une transposition didactique du schéma actanciel de Algirdas Julien Greimas (1966), contient les entrées suivantes : héros, situation initiale, quête, méchants, situation finale. A partir de quelques contes lus par les élèves avant la séance, l'enseignant mène un cours dialogué et note les bonnes réponses au tableau. Le chercheur observe l'un des élèves de la classe, Bassékou : celui-ci écoute et note soigneusement, sans intervenir et sans comprendre l'enjeu d'apprentissage sous-jacent, qui est de savoir mener soi-même cette étude structurale quel que soit le conte. A la séance suivante, lors du contrôle, les élèves doivent lire un conte assez court et remplir les cases du même tableau que celui qui a été utilisé en classe. Bassékou n'y parvient pas. Le chercheur s'entretient avec lui à l'issue de cette expérience : il apparaît que selon lui, il n'était possible de traiter l'exercice qu'en ayant appris au préalable les réponses ; or il a appris son cours, ce conte n'y figurait pas : il se sent donc trahi par cette évaluation. Il n'envisage pas

qu'il aurait pu avoir construit à l'occasion de la leçon une compétence qui lui aurait permis de répondre par lui-même. Il a donc cru qu'il faisait ce qu'on attendait de lui en recopiant le tableau pendant le cours collectif et en l'apprenant à la maison. Comme les élèves étudiés par Anne Barrère (1998 ; 2008), il a beaucoup travaillé, mais pas dans le bon sens, en tout cas pas comme l'école l'attend. La colère de Bassékou peut s'expliquer par le fait que la leçon ne lui a pas permis de comprendre que l'enjeu n'était pas d'apprendre quel était le schéma actanciel des contes étudiés, mais comment faire soi-même, en autonomie, le schéma actanciel de n'importe quel conte.

D'un point de vue didactique, tout ne doit pas être dévoilé puisque la dévolution aux élèves de la résolution de certains problèmes, en situation, les amène à construire les connaissances qui seront ensuite institutionnalisées en tant que savoirs (Margolinas, 2014). Expliciter ne peut pas être, de ce point de vue, exposer directement les élèves au savoir, car ce serait faire l'économie de la clause *proprio motu*, nécessaire aux apprentissages selon la théorie didactique de l'action conjointe entre enseignants et élèves proposée par Gérard Sensevy et Alain Mercier (2007) : c'est-à-dire que l'élève doit produire par lui-même les stratégies gagnantes pour résoudre le problème proposé par l'enseignant, ce qui nécessite de l'enseignant « la réticence » (p. 21) dans la transmission du savoir car trop d'informations directement données à l'élève tueraient tout enjeu cognitif et de ce fait la possibilité du gain didactique. Exposer directement le texte de savoir (Brousseau, 1986) à Bassékou, par exemple en lui enseignant directement une procédure pour repérer les différentes fonctions, n'aurait pas permis, selon ce cadre, que se réalise l'apprentissage, faute de dévolution. Trop le guider, en le faisant par exemple deviner comment remplir chaque case, aurait conduit à l'effet Topaze modélisé par Guy Brousseau (1998): on aurait tué l'enjeu d'apprentissage. Entre sous et sur ajustement (Bautier & Goigoux, 2004), ou sous et sur étayage (Bucheton, 2009), il faut trouver les moyens d'ajuster pour conserver la réticence sans perdre l'élève. Pour créer les conditions d'un jeu didactique gagnant-gagnant, il s'agirait de confronter Bassékou, en classe, à un conte nouveau, en lui demandant de remplir le tableau. La situation pourrait alors faire l'enjeu d'une action conjointe entre Bassékou, cherchant à résoudre le problème, n'y parvenant sans doute pas seul, et l'enseignant, ayant pour rôle d'étayer son travail sans le faire à sa place, tout en l'aidant à prendre conscience des manières d'y parvenir. Le jeu aurait de la sorte permis à l'élève de s'expliquer à soi-même à la fois l'enjeu de la tâche et comment la réaliser (Rayou, 2018), de manière à lui permettre de prendre conscience de la démarche intellectuelle à reproduire en autonomie, puisque là est justement l'apprentissage visé. Aurait suivi une phase d'institutionnalisation, l'enseignant amenant Bassékou – et les autres élèves - à identifier les apprentissages réalisés en formulant comment s'y prendre pour transposer l'opération à tout autre conte (et pas seulement les réponses concernant le conte travaillé).

Mais le point de vue spécifique du didacticien de la littérature apporte quelque chose de plus à l'analyse. Certes, Bassékou ne réalise pas l'apprentissage visé. Mais même s'il le réalisait, cet apprentissage, le

préparerait très peu à la lecture littéraire, puisqu'il n'engage pas le lecteur dans une transaction avec le texte telle qu'elle soit productive de sens. Repérer le schéma actanciel peut doter les élèves de connaissances sur la description des textes, ce qui serait préparatoire à ce que j'ai défini comme la première version de la lecture littéraire (plutôt objectivante). Mais, ici, la structure du conte ne semble pas devoir être mobilisée comme un outil de compréhension/interprétation. Certes, au début des années 2000, les programmes sont encore très ancrés dans l'apprentissage des outils descriptifs des textes littéraires. En sixième, c'est bien le « discours narratif » qui doit être étudié, « L'étude des textes narratifs permet d'introduire des notions élémentaires : auteur, narrateur, personnage, structure fondamentale du récit » (programmes de 1996). Mais le souci du sens est très présent, et aussi la construction d'un rapport personnel à la lecture :

« Une place importante est donnée à la réception (lire et écouter) et la production (dire et écrire) de textes narratifs. (...) L'éveil à la sensibilité esthétique et au goût de lire, d'écrire, de raconter oralement est un but majeur de ces activités ».

A la même époque (2002), le programme de seconde promeut une lecture littéraire, dans une perspective sémiotique : les outils doivent servir la transaction avec le texte :

« Pour l'étude des textes, qui est le but premier, il existe diverses démarches critiques ; le professeur les choisit en fonction des situations d'enseignement, mais ces démarches, ainsi qu'un nécessaire vocabulaire d'analyse qui doit rester limité, ne constituent pas des objets d'étude en eux-mêmes : elles sont au service de la compréhension et de la réflexion sur le sens »

Du point de vue de la didactique disciplinaire, on peut donc analyser l'exercice proposé aux élèves comme peu préparatoire à la lecture à enseigner dans la suite du cursus, la réflexion sur le sens des textes n'étant pas présente. Ce serait aux élèves de comprendre que les outils appris devront être mis au service de la lecture littéraire. Mais, en l'occurrence, et en restant dans le cadre d'une lecture objectivante, on peut se demander en quoi la mise en œuvre du schéma actanciel sur un texte isolé apporte quelque chose à une l'appréhension du texte, qu'il serait en revanche utile de situer dans les pratiques de référence. Il manque en effet la démarche fondamentale de la perspective structuraliste, à savoir la comparaison : ce n'est pas le signifiant en lui-même qui est significatif, c'est la différence structurale qui s'établit entre texte et prototype, ou entre textes d'un même corpus, ici le conte, ou au contraire les identités structurales. L'enseignant est sans doute lui aussi pris dans un malentendu concernant l'usage à faire des outils ; il faudrait cependant avoir davantage d'éléments pour le vérifier. En tout cas, la finalité de formation à la lecture littéraire n'est pas seulement implicite ici, elle est tacite au sens de l'opposition que fait Bernstein entre les deux adjectifs :

« "Explicite" et "implicite" se rapportent à la visibilité, du point de vue de l'apprenant, de l'intention du transmetteur quant à ce qui doit être acquis. En ce qui concerne la pédagogie explicite, l'intention est très visible, alors qu'en ce qui concerne la pédagogie implicite, l'intention est, du



point de vue de l'apprenant, invisible. La pédagogie tacite est une relation pédagogique dans laquelle l'initiation, la modification, le développement ou le changement du savoir, de la conduite ou de la pratique se produisent alors qu'aucun membre du groupe n'en prend conscience. » [2007 :287]

Du point de vue de Bassékou, l'intention de l'enseignant, qui est, d'après l'exercice d'évaluation qu'il propose, de s'approprier un outil descriptif du texte et non de s'approprier le texte, est opaque. Les élèves qui réussissent l'évaluation l'ont, pour leur part, comprise, on peut considérer que pour eux le contrat didactique a donné lieu à un jeu gagnant-gagnant. Mais on peut dire aussi, du point de vue de la didactique disciplinaire, que, tacitement, s'établit un rapport au texte dont on peut craindre qu'il produise de nouvelles inégalités dans la suite du cursus, quand la description devra être dépassée par la construction de sens. On peut penser que seuls très peu d'élèves disposeront de ce qui leur permettra de comprendre le schéma actanciel comme un possible support de la lecture qui sera valorisée dans la suite de leurs études. D'autant plus qu'il leur faudra de surcroît comprendre que les intertextes seront nécessaires à la production de sens.

Il faudrait évidemment bien plus d'éléments pour documenter la séance sur le conte et la séquence dans laquelle elle s'inscrit, mais il me semble que la mésaventure de Bassékou illustre bien comment l'approche didactique peut dialoguer avec l'approche relationnelle.

**D'après les travaux de l'équipe ESCOL, la production des inégalités scolaires est donc relationnelle : elle s'explique par des logiques sociales qui, pour une partie des élèves, entrent en contradiction avec les logiques scolaires ; mais elle n'est pas substantielle de certains profils d'élèves : la façon dont l'école les prend en charge co-construit la difficulté scolaire. Les enseignants peuvent jouer un rôle passif dans la différenciation des apprentissages lorsqu'ils ne prennent pas conscience des logiques sociales différentes qui peuvent faire agir leurs élèves. Mais ils peuvent jouer un rôle actif, lorsque, cherchant à prendre en charge les inégalités, par exemple dans certaines formes de différenciation pédagogique, ils produisent l'inverse de ce qu'ils pensaient réaliser. Le point de vue de la didactique comparée et celui de la didactique disciplinaire peuvent s'articuler avec cette perspective relationnelle pour comprendre dans toutes ses dimensions une situation d'enseignement/apprentissage qui pose problème, comme le montre l'exemple de Bassékou confronté à une transposition didactique du schéma actanciel. On voit que des notions comme le cadrage, la dévolution et l'étagage peuvent fonctionner comme des outils-charnières entre les approches : c'est au cœur de mon projet de leur faire jouer ce rôle.**

#### 4. Une sociologie du curriculum

Le terme « sociologie du curriculum » (Liénard et Mangez, 2017) est apparu en France au cours des années 1970, notamment avec les travaux de Viviane Isambert-Jamati (1970), Philippe Perrenoud (1984), Jean-Claude Forquin (2008) (en référence principalement, pour ce dernier, à certains travaux britanniques, les *curriculum studies*). Comme ce que j'ai nommé la sociologie des apprentissages, qu'elle peut englober, elle prend pour objet de son étude ce qui constitue le cœur même du dispositif scolaire, à savoir la question des contenus et des pratiques d'enseignement, par opposition aux approches sociologiques de l'éducation centrées davantage sur les flux de scolarisation et les rapports entre sélection scolaire et stratification sociale. Le curriculum est « l'ensemble de ce qui est censé être enseigné et de ce qui est censé être appris, selon un ordre de progression déterminé, dans le cadre d'un cycle d'études donné » (Forquin 2008). Dans une dimension « systémique », le curriculum met en forme et en cohérence des contenus - savoirs, représentations, valeurs - ordonnés dans le temps, de façon cadrée et contrôlée par une institution d'éducation formelle.

Jean-Claude Forquin définit un emboîtement dans lequel les disciplines scolaires prennent leur place dans la forme scolaire.

Pour rappel, le concept de forme scolaire désigne un espace et un temps organisés rationnellement, où se pratiquent des exercices n'ayant pas d'autres fonctions que de permettre d'apprendre des savoirs normés les relations entre élèves et enseignants sont régies par des règles impersonnelles: « un ensemble cohérent de traits au premier rang desquels il faut citer la constitution d'un univers séparé pour l'enfance, l'importance des règles dans l'apprentissage, l'organisation rationnelle du temps, la multiplication et la répétition d'exercices n'ayant d'autres fonctions que d'apprendre et d'apprendre selon les règles » (Vincent, Lahire et Thin 1994, p. 39). La « forme curriculaire » est pour Forquin la partie de la forme scolaire qui concerne directement les savoirs, qui sont élaborés, organisés et apprêtés, à des fins didactiques. Elle-même chapeaute, du moins dans le secondaire, les différentes « formes disciplinaires », composées d'un corps enseignant spécialisé, d'un corpus homogène de savoirs de référence, de finalités et de contenus propres. Cet emboîtement fait écho aux « matrices disciplinaires et matrices curriculaire » envisagées par Jean-Louis Martinand (2001).

On peut considérer qu'apprendre à l'école passe toujours – au niveau curriculaire, donc dans toutes les disciplines – par des procédures bien particulières, qui sont notamment le partage de règles impersonnelles (Vincent, 1994) permettant la reddition de comptes, la secondarisation des objets du monde, c'est-à-dire leur ressaisie comme objets d'étude (Bautier, 2005 ; Tricot, 2017), la considération du savoir comme un texte qui transcende les situations sur lesquelles on travaille (Rey, 2014). Chaque

discipline spécifique cela, se dotant d'un corpus d'outils et de savoirs spécialisés, et définissant un certain rapport aux objets travaillés, didactiquement apprêtés. Ainsi les différentes « configurations disciplinaires » organisent-elles « de manière spécifique les composantes de la discipline, selon des espaces tels que celui la prescription (textes officiels), de l'encadrement des pratiques (inspection, formation, militantisme, manuels...), des pratiques sur le terrain, des représentations des acteurs... » (Lahanier-Reuter & Reuter, 2004 : 4). Ce concept a été produit, dans le cadre de la recherche en didactique, de manière à

« éviter toute perspective naturalisante (...) pour désigner les variations des matières ou des disciplines, leurs différentes modalités d'existence selon les pays, les périodes historiques, les moments du cursus, les pédagogies, et les *espaces* ». (Reuter, 2016 : §36)

Ce qui crée un lien entre didactique et sociologie du curriculum.

#### 4.1. La dénaturalisation des évidences disciplinaires

Avoir conscience de cette complexe élaboration garantit de ne pas naturaliser les démarches disciplinaires. Ce qui peut éviter le risque encouru par une perspective didactique isolée, qui pourrait trouver des difficultés à prendre du recul par rapport aux évidences d'une culture disciplinaire, et plus largement scolaire, tenue pour « allant de soi », ce qui, remarque Bertrand Daunay (2019),

« peut se voir notamment par l'identification fréquente du discours officiel comme source et non comme corpus de l'étude : pour prendre des exemples en France, nombreux sont les travaux qui supposent l'écriture d'invention inventée par les instructions officielles de 2002 ou qui – au contraire – parlent de la « lecture méthodique », de la « lecture analytique », de la « lecture cursive », de la « lecture d'images », comme si ces choses-là existaient en dehors de leur lieu d'institution, à savoir les programmes » (§ 47 )

Sous le regard du sociologue, les formes scolaire, curriculaire et disciplinaire ne sont pas une composante naturelle et « inquestionnable » du monde scolaire, mais des objets « socialement construits », produits d'un processus permanent d'élaboration et d'institutionnalisation. La perspective curriculaire invite à chercher à comprendre pourquoi, à telle époque, dans tel contexte, on enseigne telle chose plutôt que telle autre, à décrire aussi les conflits d'intérêt, les rapports de pouvoir, les enjeux idéologiques qui sous-tendent la construction des programmes scolaires. On a vu, par exemple, comment la lecture de la littérature, puis la lecture littéraire, se redéfinissent d'une période de l'histoire à l'autre, notamment concernant la place respective à donner à l'élève lecteur dans le processus de production de sens : de l'enquêteur outillé cherchant le sens immanent à l'apprenti lecteur programmé par le texte puis au sujet lecteur. Et comment ces définitions différentes se sédimentent dans les programmes (Schneuwly & Dolz, 2009) ou survivent comme « modèles disciplinaires en acte » qui,

relevant de périodes historiques différentes, peuvent être mobilisés alternativement par un même enseignant.

#### 4.2. La didactique et les différents curricula

La sociologie du curriculum distingue curriculum formel, réel et réalisé. Ceci permet de réinterroger les questions de transposition didactique interne et externe et le triangle didactique, en appréhendant les pôles personnels non comme des instances idéaltypiques mais comme des personnes singulières, dotées d'expériences diverses, qui font des choix différenciés.

Le premier, le curriculum formel (qu'on peut aussi nommer prescrit ou officiel), correspond aux « contenus prescrits par les autorités » (Isambert Jamati, 1990 : 9), produits d'un travail de sélection et de réorganisation au sein des connaissances élaborées par la recherche dans les disciplines de référence. C'est l'ensemble des savoirs, compétences, valeurs que les enseignants sont censés enseigner et les élèves assimiler selon une programmation établie d'une étape scolaire à l'autre. Ce curriculum s'objective dans les textes programmatiques officiels. Il est élaboré en fonction d'un enseignant et d'un élève abstrait (du type du sujet épistémique décrit par Jean Piaget, défini par des structures de la pensée et des mécanismes du développement communs à tous les individus).

Or ce curriculum prescrit est mis en œuvre par les enseignants, ce qui donne lieu à un second curriculum, le curriculum réel. Il est le résultat de l'interprétation et du réaménagement par un enseignant particulier, qui le fait de façon plus ou moins consciente et plus ou moins fidèle au curriculum formel, selon des variables très diverses : sa formation, ses conceptions du savoir à enseigner, les sens et les significations qu'il lui confère, ses représentations des besoins et des capacités des élèves en général et de ses élèves en particulier, les opinions de ses collègues de la salle des professeurs... (Paun, 2006). .

« Aussi voit-on les enseignants, à leur tour, sélectionner des thèmes, mettre l'accent sur tel ou tel aspect, présenter les savoirs sous divers modes. Chaque classe suit ainsi son curriculum réel qui, à la limite, est différent des autres. Or les analyses sociologiques rendent intelligibles (dans une certaine mesure) aussi bien les variations temporelles de ces contenus pour un même type d'enseignement que leurs variations contemporaines d'un type d'enseignement à un autre » (Isambert-Jamati, 1990, 9-10).

Les savoirs savants (au sens d'Yves Chevallard, 1985) c'est-à-dire ceux qui sont produits par les disciplines académiques de référence) sont donc sélectionnés puis retravaillés deux fois (pour construire le curriculum formel puis réel). Ce processus, que les sociologues peuvent étudier du point de vue de la diversité des acteurs qui l'élaborent et des contextes de travail, mais aussi des options politiques surplombantes, croise celui que les didacticiens étudient, en spécialistes de l'enseignement de la discipline, comme transposition didactique, que je définis ici pour faire le lien avec curriculum prescrit et enseigné, mais j'y reviendrai.

La première transposition didactique des savoirs savants (Chevallard, 1985) ou des pratiques de référence (Martinand, 1989), externe, aboutit aux savoirs et pratiques à enseigner, formalisés dans les programmes, conçus dans le but qu'ils soient accessibles sans trahir le savoir savant. Mais pour qu'ils soient susceptibles de faire l'objet d'enseignement/apprentissages effectifs, un travail de transposition didactique était nécessaire. C'est à dire que la transformation en contenus scolaires des savoirs produits par la recherche dans les disciplines scientifiques qui les étudient ne peut pas être un simple déplacement mais nécessite un travail de réélaboration, qui en serait une reproblématisation tenant compte des spécificités de l'activité d'apprentissage. La seconde, transposition didactique interne, aboutit au savoir réellement enseigné, qui diffère, plus ou moins selon les enseignants, de ce qui est censé être enseigné. Philippe Perrenoud souligne ce croisement entre didactique et sociologie : en termes didactiques, le curriculum prescrit est le fruit de la transposition externe, le curriculum enseigné celui de la transposition interne (Perrenoud, 1998). Si on se rappelle que cette idée de transposition didactique trouve ses origines en sociologie, avec Verret qui écrivait en 1975 dans *Le temps des études* : « on n'enseigne jamais à l'élève directement les savoirs, mais toujours leurs substituts didactiques » (cité par Ropé, 39), on voit comment, sur ce terrain du passage de la sphère de production des savoirs à celle de leur enseignement, les deux disciplines se sont alimentées réciproquement dans l'histoire.

Mais il existe un troisième curriculum, qui peut intéresser lui aussi les deux disciplines, qui est le curriculum réalisé ou, pour Yves Chevallard (1985), le savoir réellement compris, appris et retenu, qui ne correspond pas forcément à ce que les enseignants ont enseigné ou cru enseigner et en est même parfois, pour une partie des élèves, assez éloigné. C'est l'objet de ce que j'ai appelé la sociologie des apprentissages (qu'on pourrait nommer du curriculum appris), d'observer ce curriculum appris en fonction des dispositions socialement construites des élèves et de la façon dont les enseignants prennent ou non en charge cette variable.

Ceci peut rejoindre ce qui est peut-être un quatrième curriculum, que Jean-Claude Forquin envisage comme « caché », « latent » ou « implicite », un ensemble de savoirs qui sont liés aux autres curricula mais ne sont pas visibles. Lié au curriculum réalisé ou appris, ce curriculum caché peut désigner des prérequis intentionnellement cachés aux élèves pour produire de la différenciation sociale, mais aussi, plus fréquents, tous les allant de soi tacites dont la sociologie des apprentissages montre justement qu'ils sous-tendent l'enseignement et que, non explicités, non enseignés explicitement comme des compétences métacognitives, il produisent des risques d'échec d'une partie des élèves qui n'en ont pas été imprégnés, par osmose, dans leur socialisation primaire. Lié au curriculum formel ou enseigné, si ce curriculum est intentionnellement caché, il serait le fait d'une manipulation par les enseignants ou par l'institution. On enseignerait aux enfants autre chose que ce que prévoit le contrat social formalisé par

le curriculum prescrit. On pourrait craindre « un programme latent d'inculcation idéologique à finalité de conservation sociale » (Forquin). Mais plus simplement et plus généralement, toute scolarisation est une socialisation (secondaire) au cours de laquelle on acquiert des dispositions sans qu'elles fassent l'objet d'un enseignement explicite et sans que cela relève d'une intention.

Julien Netter (2018) propose un cinquième curriculum (qui s'ajoute aux curricula prescrit, réel ou enseigné, réalisé ou appris et caché présents chez Jean-Claude Forquin), qu'il nomme « curriculum invisible » : Il est invisible, parce qu'il "va de soi" pour les enseignants et les élèves performants, qu'il est peu verbalisé, voire peu pensé, si bien que les élèves scolairement faibles peuvent ne pas le percevoir et ne pas comprendre l'origine de leur difficulté." (p. 49) Il donne l'exemple des projets qui, souvent en partenariat avec des institutions culturelles, visent à familiariser tous les élèves avec des formes culturelles légitimes. Il montre qu'elles n'apportent un bénéfice aux enfants en termes de réussite scolaire qu'à la condition qu'on les aide à les aborder à la façon dont la culture de l'école les envisage, qui reste invisible à une partie d'entre eux. Les attentes des enseignants sont sous-tendues par cette culture, les enfants qui en sont familiers s'emparent des activités proposées selon ces attentes, alors que ce n'est pas le cas des autres, pour qui les enjeux restent invisibles : ces activités périscolaires creusent alors les inégalités. Le chercheur donne l'exemple d'enfants en visite au musée pour travailler sur les figures monstrueuses dans la statuaire. Pour une partie d'entre eux, ils repèrent que leur est commun le caractère composite, déjà travaillé dans le cours d'arts visuels. Alors que d'autres s'en tiennent à s'étonner d'éléments singuliers de nature diverse sans faire le lien qui permettrait de construire la notion du monstre comme créature hybride. D'un point de vue didactique, les remarques de ces élèves pourraient, dans un objectif de formation esthétique, nourrir une réception des œuvres créative de sens. Cet objectif ne semble pas celui de l'enseignant, qui cherche apparemment à faire construire aux élèves un texte de savoir sur le monstre dans les arts. On peut penser que le croisement avec la didactique serait pertinent dans l'analyse pour rendre visible cet objectif, le cas échéant la discipline dans laquelle il s'inscrit.

#### 4.3. Un exemple de croisement entre sociologie du curriculum et didactique

Pour me faire mieux comprendre sur l'intérêt de ce croisement, il me semble nécessaire de donner dès à présent l'exemple d'un article que j'ai co-écrit avec Patrick Rayou (2019) à partir de mon corpus de thèse (article 9 du volume de publications choisies), dont nous faisons une relecture eu égard à la question des contours de la discipline scolaire française dans le cadre d'un numéro d'une publication de l'AIRDF, et où nous montrions l'intérêt d'une perspective curriculaire alliée à l'approche didactique. Il s'agissait d'expliquer un paradoxe que faisait apparaître l'enquête que j'avais menée sur la scolarisation de la peinture en classe de français (sur laquelle je reviens à la section 2.2. de mon retour réflexif sur mon parcours de chercheuse). Pour ce qui concernait le curriculum formel et enseigné, les enseignants

que j'avais enquêtés (n = 211) considéraient très souvent, en lien avec les programmes de l'époque, le commentaire pictural comme une propédeutique au commentaire littéraire : ils disaient pratiquer avec leurs élèves le même type d'exercice de commentaire sur un tableau que sur un texte, se réjouissant d'y trouver plus de succès. Mais la plupart n'envisageaient pas la nécessité d'une prise en charge didactique du transfert des compétences d'un art à l'autre, alors même qu'ils constataient que la réception par les élèves en était très différente. Cette croyance des enseignants en l'immédiateté du passage d'un commentaire à l'autre est discutable d'un point de vue didactique par le fait que les exercices scolaires de lecture littéraire et de ce que les programmes nomment depuis 1985 « lecture de l'image » sont issus de la transposition de savoirs de référence différents, issus des sciences du texte et des sciences des arts visuels ; et que par ailleurs et peut-être surtout, d'un point de vue plus sociologique, les élèves ont un rapport très différent aux deux arts, très différemment inscrits dans les pratiques sociales, notamment parce qu'ils ont, dans leur conscience disciplinaire (Reuter, 2007b) une vision plus normative, par rapport au commentaire pictural, du commentaire de la littérature, liée à son poids évaluatif. Nous proposons comme explication à cette invisibilité de la nécessité du transfert l'absence, cette fois dans la conscience disciplinaire des enseignants, de la discipline comme construction historique : considérant souvent, pour ceux que j'avais interrogés, les modes d'approche qu'ils enseignaient comme *naturellement* appropriés aux objets traités, y compris ceux qui étaient, comme la peinture, importés récemment dans le champ des contenus de leur discipline, ils escamotaient les questions liées aux particularités des objets et, de ce fait, ne cherchaient pas à rendre explicites les ajustements à réaliser pour que la pratique du commentaire pictural soit susceptible d'apprendre aux élèves le commentaire littéraire. Mais cette nécessité n'apparaissait pas non plus dans la prescription institutionnelle, puisque selon les programmes de collège de l'époque (2008), ce qui est appelé « lecture de l'image » « peut en outre consolider l'apprentissage de méthodes d'analyse », car « dans une démarche comparable à la lecture des textes l'image est analysée en tant que langage ». Dans un rapport de l'Inspection générale, *L'image dans l'enseignement des lettres*, on lit que l'image est « un détour pédagogique opérant pour établir une écoute, une adhésion au départ refusés » (Hélène Waysbord-Loing, 2000) sans que soit envisagées de conditions pour que ce *détour* soit opérant. En termes curriculaires, on peut parler d'une invisibilité du curriculum (formel et enseigné) concernant l'adaptation de la démarche d'un art à l'autre, censée se faire d'elle même sans que soit prévue l'explicitation de ce qu'il y a de proche et de différent dans les deux activités. Nous faisons ainsi apparaître que si le français, comme les autres disciplines, a intégré, du fait de sa construction historique, des contenus divers (Daunay, 2010), il tend cependant à les « naturaliser », la discipline conservant ainsi son identité. Les disciplines scolaires disciplinent certes nécessairement l'esprit en faisant un pont entre les différents contenus qu'elles intègrent (Chervel, 1998 ; Forquin, 2008). Mais il est nécessaire que les enseignants en aient conscience et dénaturent ces constructions disciplinaires pour être en mesure, par l'approche didactique qu'ils proposent, de

rendre visible à tous les élèves, et pas seulement à ceux qui sont si familiers de la culture scolaire qu'il va de soi pour eux, aussi le travail intellectuel nécessaire pour adapter les démarches disciplinaires à différents objets, – ce qui emprunte à l'hypothèse relationnelle de la sociologie des apprentissages. Il y a donc quelque chose de spiralaire dans le dialogue des disciplines sociologique et didactique l'une et l'autre interférant pour creuser la problématisation et affiner la compréhension des situations scolaires et des inégalités qu'elles créent.

**La sociologie du curriculum invite à regarder les formes scolaire, curriculaire et disciplinaire comme socialement construites, de façon imbriquée, donc à ne pas les naturaliser, ce qui permet de mieux comprendre certaines questions didactiques. La distinction entre les curricula, formels, enseignés, appris, cachés, croise les questions de transposition didactique interne et externe et de malentendu socio-scolaire. Le souci de la prise en compte de la question des processus d'enseignement/apprentissage par certaines branches de la sociologie (des apprentissages et du curriculum) rejoint donc, sur le même empan temporel, le souci de la didactique du français et de la littérature pour les inégalités d'apprentissage corrélées aux inégalités sociales. Un terrain d'entente semble donc clairement disponible.**

**Mais qu'en est-il sur un plan plus large ? Comment le croisement des champs est-il envisagé et comment se réalise-t-il effectivement dans les recherches concernant l'enseignement de la lecture de la littérature ?**

## 5. Le dialogue entre sociologie et didactique du français / de la littérature

### 5.1. Le dialogue envisagé

Jean-François Halté donne une place à cette question dans deux articles, l'un auquel j'ai déjà fait référence, « Des modèles de la didactique aux problèmes de la DFLM » (d'après une communication de 2000 publiée dans les *Cahiers FoReLLIS* en 2018) ; l'autre qui s'origine dans une communication orale de 1998 présentée à Tunis et publiée dans le numéro d'hommage à son travail publié par la revue *Pratiques* en 2008. Il écrit que l'objet de cette discipline étant « l'ensemble des problèmes que pose la transmission-appropriation des savoirs et savoir-faire de la matière française » (2018), la focalisation uniquement sur le savoir en tant que tel, c'est-à-dire indépendamment de son statut d'objet d'enseignement/apprentissage, sort de ce qui concerne la didactique. « Quant à la fixation sur l'apprenant ou l'enseignant, elle est logiquement a-didactique si elle oublie que l'apprenant se définit précisément par le fait qu'il apprend quelque chose que l'enseignant enseigne » (2018 : § 9). Mais à la condition d'éviter l'une comme l'autre de ces exclusivités, celle des acteurs mais aussi celle du savoir, un chercheur en didactique peut choisir d'étudier plutôt l'apprenant ou l'enseignant ou plutôt le savoir ; ce choix relève, écrit Jean-François Halté, d'un positionnement institutionnel du type sciences de l'éducation (dans le premier cas) ou discipline de référence (dans le second) « plutôt que de divergences



radicales sur ce fonds commun » -- cette différenciation d'appartenance disciplinaire peut d'ailleurs paraître surprenante et contradictoire avec le modèle du triangle pédagogique de Houssaye (1988), repris par la didactique, et avec ce qu'écrit Jean-François Halté d'une approche qui se focaliserait le pôle des savoirs. Il répertorie justement des tendances différentes qui « s'interpénètrent » en didactique selon le pôle privilégié du triangle didactique. Il introduit ainsi une tendance qu'il nomme « sociodidactiste », qui consiste « à articuler le dehors des pratiques sociales de référence et le dedans des pratiques scolaires dans le cadre d'une grande attention aux activités langagières » (Halté, 2008 : 30). Les autres tendances sont la tendance « technologiste », qui consiste « à la réduire à son aspect transpositionniste, à confiner son travail ordinaire dans " l'ingénierie " didactique en privilégiant l'axe savoir savant / savoir scolaire. Il définit une autre tendance comme « psychopédagogue » : elle consiste « à privilégier les déterminants *externes* de la didactique pratique, la psychologie et la sociologie des apprenants, à subordonner les objets de savoir et de savoir faire aux finalités éducatives » (p. 30). Ces deux tendances sont, même si c'est implicitement, présentées comme restrictives, comme le montrent les mots « réduire », « confiner », « subordonner » : la première déséquilibre le système du côté des savoirs, la seconde du côté des apprenants. Par contraste, la tendance « sociodidactiste » est définie, sans mot à connotation péjorative, comme une articulation du dedans, « les pratiques scolaires » et du dehors, les « pratiques sociales de référence », et parmi ces pratiques sociales, surtout les activités langagières, puisque la discipline a pour objet la réception et la production des discours oraux et écrits : contrairement à la tendance « psychopédagogue », elle n'évacue pas les apprentissages disciplinaires, mais le pôle des apprenants est appréhendé dans la prise en compte des pratiques langagières qu'ils ont en dehors de l'école mais qui relèvent du même domaine, même si elles sont de contenu différent, que les pratiques à apprendre. Reste cependant que la quatrième tendance, « praxéologue », qui consiste « à privilégier une vision interventionniste de la didactique en jouant le jeu de toutes les relations dans le système didactique surdéterminé », est présentée par Jean-François Halté comme la plus apte à réaliser le programme de la discipline, qui, considère-t-il, n'aurait pas de sens sans son utilité sociale. L'orientation praxéologique est conciliable avec les autres tendances car elle « les implique absolument au point qu'elle dépend d'elles. » (p. 30) Du point de vue de Halté, du moment qu'est conservée la visée de savoir comment, pour un enseignant, transmettre au mieux le savoir à un élève, la tendance « sociodidactiste » est valorisable dans la discipline ; pour autant, elle n'est encore, ici, qu'à l'état programmatique.

Autre exemple, dans l'ouvrage dirigé par Bertrand Daunay, Isabelle Delcambre et Yves Reuter en 2009, *Didactique du français, le socioculturel en question*, les auteurs évoquent, en introduction, parmi les questions essentielles auxquelles doit se confronter la didactique, celle de la différenciation sociale. Elle peut pour cela emprunter à la sociologie, en sélectionnant certains de ses concepts et en les articulant avec des concepts didactiques, « par exemple, enfants d'ouvriers ou élèves de milieu défavorisé ou

élèves en difficulté ou élèves de ZEP d'un côté et sujets didactiques d'un autre côté. » (p. 26) En 2011, dans un ouvrage consacré aux méthodes en didactique du français, Bertrand Daunay, Yves Reuter, et Bernard Schneuwly écrivent que pour qu'une discipline de recherche s'impose, il faut qu'elle apporte des questions et des connaissances nouvelles que d'autres ne peuvent apporter. C'est en ce sens « le travail de confrontation aux autres disciplines » (p. 23), notamment avec la psychologie et la sociologie, qui est susceptible d'en faire apparaître les contours et la spécificité. Ce dialogue est nécessaire pour « construire des solidarités théoriques et méthodologiques » (p. 24), à condition que chacune clarifie ce qui est propre aux connaissances qui la concerne. Bertrand Daunay et Yves Reuter (2011), subordonnent même, dans un autre article, la construction de la didactique comme discipline autonome à la définition plus claire de ses liens avec les autres disciplines, qui lui sont indispensables, et qu'ils proposent de nommer « contributoires » (p. 15), parmi lesquelles ils rangent aussi bien les « disciplines-mères » (p. 17), sciences du texte, de la littérature et du langage, que

« toutes les théories qui, d'une manière ou d'une autre, interrogent à leur manière les phénomènes que la didactique du français veut appréhender, au premier rang desquelles (parce que traditionnellement sollicitées par la didactique du français) la sociologie et la psychologie. » (p. 19)

Il est possible, précisent-ils, d'emprunter des méthodes, des concepts ou des problématiques à ces disciplines connexes, à la condition de les « reconfigurer » (p. 16). Ils envisagent l'intérêt pour ce faire d'une « sorte de cartographie » (p. 19) des disciplines contributoires, si possible élaborée collectivement par des débats avec elles, et permettant d'identifier ce qui est le propre de chacune et ce qu'elle peut apporter aux autres, à quelles conditions de ré-élaboration.

Bertrand Daunay se livre à l'exercice en 2020, à l'occasion d'une réflexion sur la disciplinarisation de la didactique de la littérature, au sens de Bernard Schneuwly et Rita Hofstetter (2014) de sa construction historique comme discipline de recherche autonome, notamment par rapport à la didactique du français. Il propose d'interroger cela justement par le biais de l'examen de ses liens avec les disciplines connexes, dont la sociologie de l'éducation, reprenant cette idée que c'est par la confrontation à l'altérité qu'une discipline peut se construire et définir son identité : « la délimitation d'un espace propre de travail ne veut pas dire se priver des dialogues possibles avec les contenus pensés par d'autres disciplines » (§41). Ce faisant, il établit un schéma permettant de visualiser les interrelations entre la didactique de la littérature et les disciplines qui l'environnent, schéma qui pourrait être transposable à une autre didactique. Il distingue un premier ensemble de disciplines contributoires, du côté de l'objet, celles qui produisent les théories de référence des contenus disciplinaires scolaires, études littéraires et analyse du discours. Un second ensemble de disciplines contributoires est constitué de celles qui concernent « les sujets didactiques (élèves comme enseignant-e-s) et les diverses institutions qui les assujettissent » (§20) ; il y classe la sociologie, mais aussi psychologie, l'anthropologie, la philosophie. Le schéma se complète par ce que Jean-François Halté nomme la visée praxéologique, qui concerne la

discipline scolaire, ce qui doit forcément conduire la didactique de la littérature à dialoguer avec celle du français, que ce soit en considérant que le français est bi-disciplinaire, étude de la langue et littérature (Daunay, 2010), chaque discipline ayant sa didactique, ou que l'expression *didactique de la littérature* renvoie en réalité à l'approche didactique de la littérature dans le cadre de la didactique du français. En tout cas, pour trouver son identité, la didactique de la littérature ne peut faire l'économie de penser cette confrontation avec la didactique du français. Mais pour ce qui est des disciplines qui concernent les sujets, selon Bertrand Daunay, la didactique de la littérature dialogue peu avec elles, et notamment dialogue peu avec la sociologie : il n'interroge pas cet état de fait. Qu'en est-il ? Quelles sont les réalisations effectives du dialogue entre sociologie et didactique de la littérature – ou du français ?

## 5.2. Des réalisations peu visibles

Ce qui est nommé inter ou pluridisciplinarité est souvent évoquée dans les écrits métathéoriques, mais c'est souvent pour parler ou bien des croisements avec la recherche en littérature et linguistique ou bien des croisements entre les approches didactiques des deux contenus. Il est significatif de regarder ce qu'il en est à deux extrêmes temporels de la discipline. L'éditorial du premier numéro de *Pratiques* (1974) fait le souhait que « soient constituées des équipes de travail et de recherche véritablement pluridisciplinaires » (p. 4) et déplore qu'en réponse au « manque de scientificité dans l'étude des lettres » (p. 2), l'université n'ait répondu que par la création de départements de langue à côté des départements de littérature sans réels échanges pour l'enseignement de l'analyse sémiologique des textes littéraires. L'interdisciplinarité est donc envisagée seulement entre littérature et langue, alors que, comme je l'ai montré, le souci des inégalités sociales est très présent. Dans la très récente introduction d'un numéro de *Pratiques* consacré aux « Concepts et modèles en didactique du français » (2021), Nathalie Denizot et Claudine Garcia-Debanco évoquent l'« interdisciplinarité constitutive du champ » (p. 5). Ce qu'elles illustrent en référence à Yves Reuter (2007) par le dialogue de la didactique avec les « disciplines contributives » (p. 5), recherches littéraires ou linguistiques, dialogue dont elles rappellent qu'il occupe une place essentielle dans les « choix scientifiques de *Pratiques* » (p. 5). Elles évoquent cependant aussi le dialogue avec des didacticiens d'autres disciplines. Mais elles parlent peu d'autres sciences de l'éducation : une allusion est faite aux « concepts venus d'ailleurs » (p. 8), dont certains de la sociologie, que la didactique a reconfigurés, sans que soit donné d'exemple. La troisième section du numéro a pour titre « Des concepts pour dialoguer avec d'autres disciplines » et doit mettre « à l'épreuve le nomadisme ou la migration des concepts, en envisageant la manière dont la didactique du français s'enrichit de cadres théoriques et conceptuels venus d'ailleurs » (p. 13). Or deux des trois articles s'en tiennent à des champs didactiques proches du français, la didactique du français langue étrangère et seconde (Camussi-Ni), et le « champ des littéracies » (ce qui renvoie à l'article de Pascal Dupont qui s'intéresse à la migration du concept de littératie du champ des recherches dans ce domaine

vers la didactique du français). Le troisième, de Claire Margolinas, illustre le dialogue de la didactique du français avec la didactique des mathématiques (pourtant, cette didacticienne des mathématiques a elle-même emprunté souvent des concepts à la sociologie, à partir de travaux qu'elle a menés en collaboration avec Marceline Laparra, en croisant par ailleurs les deux didactiques (notamment : 2010, 2012).

L'article de Jacques Crinon et Caroline Viriot-Goedel sur les « Intérêt et limites de la notion de dispositif », au travers de l'exemple du dispositif d'enseignement de l'orthographe Twictée (organisant des échanges électroniques relatifs aux justifications métagraphiques des choix orthographiques) est quant à lui très riche en termes de dialogue entre didactique du français et autres sciences de l'éducation. Les auteurs s'appuient sur le concept de dispositif, défini en référence à Anne Barrère (2017), comme « une manière de “faire faire”, de contraindre l'action par des stratégies pragmatiques, dépassant le recours à la seule intériorisation des normes et des valeurs » (p. 216). L'article s'appuie sur différentes études qui montrent, comment par une forme de délégation au dispositif de ce qu'ils devraient prendre en charge, les enseignants sont conduits à se mettre en retrait, croyant bien faire, et ce faisant à ne pas cadrer suffisamment, au sens de Bernstein, l'activité des élèves. Pour ce qui concerne Twictée, la façon dont les enseignants interviennent dans les interactions, très différente de l'un à l'autre, modifie de façon très nette le travail cognitif demandé aux élèves, et de ce fait crée plus ou moins des effets différentiels sur les apprentissages des élèves : certaines utilisations de l'outil sont plus productives d'inégalités que d'autres. Il est surprenant que cet article ne figure pas dans la troisième section consacré au dialogue entre les disciplines, ce qui peut contribuer à rendre moins visibles le dialogue des approches qu'il réalise.

**Donc les promesses du dialogue avec la sociologie, très souvent envisagées dans les études métathéoriques en didactique du français, ne semblent pas vraiment réalisées, en tout cas pas vraiment affichées, du moins d'après deux articles importants qui abordent pourtant la question de l'interdisciplinarité en recherche en didactique, situés à deux pôles temporels de la revue *Pratiques*. Un regard plus large sur les dialogues entre les approches sociologique et didactiques (au sens de l'ensemble des didactiques) me semble pouvoir en fournir des éléments d'explication.**

## 6. Les croisements entre sociologie et didactique(s)

Cette interdisciplinarité de certaines branches de la sociologie avec les différentes didactiques a une histoire et fait l'objet de plusieurs études qui permettent d'en comprendre les obstacles et aussi d'en envisager les perspectives.

## 6.1. Une histoire

En 1999, la revue *Éducation et Sociétés* publie un entretien entre Bernard Lahire et Samuel Johsua, didacticien des sciences et des mathématiques. Bernard Lahire précise en présentation que c'est une version réduite d'un dialogue « de plus de 6 heures », tenu le 22 janvier 1998 à l'Université Aix-Marseille II, « en présence de collègues didacticiens ainsi que d'étudiants d'origines disciplinaires diverses (didactique, psychologie, sociologie) », et qui

« avait pour but d'envisager les obstacles et les possibilités d'un utile (et pensons-nous nécessaire) rapprochement de la didactique et de la sociologie dans les années à venir. L'horizon d'une "sociologie didactique" ou d'une "didactique sociologique" (comme on voudra) est, au fond, ce qui a animé l'ensemble de nos propos » (p. 29).

Bernard Lahire espère que

« les lecteurs (didacticiens comme sociologues) y trouveront les arguments nécessaires pour être convaincus de l'intérêt de la construction d'objets communs aux chercheurs des deux disciplines et pour contribuer à leur tour au travail collectif que cette construction suppose ». (p. 29)

Deux ans plus tard, la didacticienne du français Françoise Ropé prône le même rapprochement, dans un article publié par la *Revue française de pédagogie* :

« Le dialogue entre sociologues et didacticiens pourrait être fécond. Il permettrait aux didacticiens d'intégrer les rapports sociaux en cessant de traiter les enseignants et les élèves comme des sujets abstraits. Il permettrait de saisir la part qui leur revient dans la construction des savoirs scolaires, des modes de socialisation induits par ces savoirs et des rapports sociaux construits par leur mode de transmission. Il permettrait aux sociologues de l'éducation d'entrer dans l'épistémologie des disciplines qui (...) ne saurait faire fi de la logique même des disciplines confrontée à leur transformation en « matières scolaires », et à la mise en activité cognitive des élèves ». (p. 42)

C'est en 2001 aussi qu'est créé le réseau RE.S.E.I.D.A (Recherches sur la Socialisation, l'Enseignement, les Inégalités et les Différenciations dans les Apprentissages), à l'initiative d'Élisabeth Bautier, Sylvie Cèben Roland Goigoux, Patrick Rayou, et Jean-Yves Rochex, qui vise à « mettre en commun des convergences, des problématiques, et des résultats de recherches des différentes équipes autour de la question des inégalités et des processus différenciateurs à l'école » (présentation sur son site), et réunit dans des projets communs des chercheurs de différentes sciences de l'éducation, dont des sociologues et des didacticiens de différentes disciplines. En 2007 paraît le premier numéro de la revue *Éducation et didactique*, dont le texte de présentation de la politique éditoriale (en ligne) précise qu'elle

« est née d'une volonté manifestée au sein de l'Association pour les Recherches Comparatistes en Didactique de repenser les rapports entre les didactiques à l'intérieur des recherches en éducation et de développer les relations entre la didactique et les autres sciences de l'homme et de la société ».

Cette revue publie, dans ce premier numéro, un article de Bernard Lahire intitulé « La sociologie, la didactique et leurs domaines scientifiques », qui reprend l'idée que

« l'enjeu est grand d'unir les forces scientifiques qui sont susceptibles de mettre en évidence le fait que les savoirs ont une histoire, que les apprentissages s'inscrivent dans des contextes, que les apprenants ont des ancrages culturels et sociaux variés et que, du même coup, les appropriations des savoirs peuvent être socialement différenciées » (Lahire, 2007 : 73).

En 2014, paraissent les actes du colloque organisé à la Haute école pédagogique de Lausanne en septembre 2012, *Sociologie et didactiques : vers une transgression des frontières* (Losego, 2014a). Ils se prolongent par le dossier du numéro 188 de la *Revue française de pédagogie* (juillet-août-septembre 2014), *Sociologie et didactiques : traverser les frontières*, coordonné par Philippe Losego. La présentation du numéro affirme très fortement son ambition programmatique :

« L'intérêt de rapprocher sociologie et didactiques est de plus en plus évident aux yeux des observateurs de l'éducation. D'une part, la sociologie ne peut saisir la contribution de l'école aux inégalités sociales sans entrer dans les mécanismes par lesquels les apprentissages se différencient, notamment entre élèves issus des divers groupes sociaux. De leur côté, les didactiques ne peuvent continuer à travailler leurs modèles en se figurant un élève « universel » et dont le rapport au savoir répond aux attentes des enseignants et aux implicites contenus dans les programmes »

En 2016, le numéro 10(3) d'*Éducation & Didactique* publie un dossier coordonné par Corinne Marlot et Jean-Charles Chabanne à partir des communications produites lors d'une journée d'étude organisée par la revue et l'*Association pour les Recherches Comparatives en Didactique* (ARCD), tenue le 17 novembre 2015 à Lyon, intitulée « Didactique(s) : quels dialogues au sein des sciences de l'homme et de la société ? ». Le résumé de l'article d'introduction se situe sur le même registre d'incitation aux rapprochements entre didactiques et sciences humaines et sociales :

« Un(e) didacticien(ne) est à la fois un(e) ingénieur(e) et un(e) chercheur(e) en didactique qui intervient dans des situations et sur des objets qui relèvent d'approches larges et complexes de la "culture" et du "social". Il / elle est et non seulement concepteur de dispositifs et de processus d'enseignement : mais il / elle doit aussi prendre en compte l'activité des individus à l'intérieur et à l'extérieur des institutions d'enseignement, d'un point de vue multicontextuel. (...) Les constructions didactiques théoriques et méthodologiques impliquent des relations complexes avec les Sciences Humaines et Sociales, en relation avec les différentes questions traitées par les approches didactiques » (pp. 10-11)

Pourtant, tout récemment, en septembre 2021, a été organisé un colloque à la Haute Ecole Pédagogique Vaud de Lausanne, *Former contre les inégalités*, se donnant très nettement une visée praxéologique : il s'agissait de « dépasser le constat, voire la déploration, des inégalités pour mettre en lumière les pratiques enseignantes susceptibles de les réduire » et d' « identifier les leviers d'action propres à

contrer les inégalités » (appel à communication). Cette finalité peut concerner le croisement socio-didactique, il n'est donc pas surprenant que plusieurs communications soient le fait de deux chercheurs ancrés l'un plutôt en didactique, l'autre plutôt en sociologie des apprentissages (par exemple Aurélie Chesnais et Christophe Joigneaux, Cécile Allard et Maira Mamede, Patrick Rayou et moi-même). Pour autant, si l'appel à communication envisageait explicitement la contribution des didactiques, en se demandant « comment bâtir des ponts avec d'autres disciplines de référence ou pratiques, comme la psychologie, la pédagogie ou les didactiques (Losego, 2014b; Rochex, 2001), plutôt que de se construire contre ces disciplines », c'était sans référence explicite au colloque de 2014 et sans insistance sur cette interdisciplinarité spécifique, le mot didactique apparaissant dans les syntagmes « didactique du supérieur » et « didactique professionnelle » et une seule fois pour désigner les didactiques des disciplines scolaires.

On peut sans doute en conclure que la mise en œuvre effective du croisement des deux disciplines n'est pas tout à fait acquise. Quels sont les obstacles à lever ?

## 6.2. Les obstacles

### 6.2.1. *Une appréhension différente de l'élève*

Dans le dialogue avec Bernard Lahire, Samuel Johsua utilise la très parlante et plaisante métaphore de la mêlée de rugby. La sociologie est en mesure de décrire ce qui se passe dans la mêlée, l'origine sociale des joueurs et leurs relations de pouvoir, mais « l'enjeu est quand même de savoir qui va gagner le ballon », on ne peut pas comprendre la situation si on oublie les règles et techniques particulières du jeu, qui ne dépendent pas des particularités des joueurs – le jeu à règles est très souvent mobilisé dans les modélisations du didactique (Sensevy, 2012) :

« C'est cela la didactique. Tout le reste n'est pas forcément faux, et peut même être très éclairant, mais on ne peut proposer ces explications que parce qu'il y a des gens qui, fondamentalement, sont en train de jouer au rugby ». (p. 42)

Bernard Lahire répond qu'inversement, pour que le dialogue soit possible, il est nécessaire que le didacticien se déconnecte de la seule scène scolaire pour tenir compte de l'expérience sociale des élèves, car ce peut être « dans les "contrats didactiques" familialement organisés que réside (...) une partie du problème. » (p. 45). Oui mais, répond Samuel Johsua, le didacticien a besoin pour raisonner de penser l'élève, dans un premier temps, comme « un être générique, théorique, abstrait, universel » (p. 41) mis en contact avec un problème de rapport au savoir de la discipline qu'il étudie, même si tout didacticien sérieux sait que cet élève « est un "mythe", une construction théorique » (p. 41) et qu'il gagnera, dans un second temps, à donner « un peu de chair aux élèves » (p. 41) sans renoncer aux découvertes que cet élève idéaltypique a permises.

Or, d'après le didacticien des mathématiques Gérard Sensevy, si la construction de cette figure théorique peut effectivement être nécessaire au didacticien quand il conçoit la situation didactique, la déconstruction, nécessaire aussi au dialogue avec la sociologie, en est une condition aussi pour accéder au réel du travail scolaire, y compris d'un point de vue didactique :

« L'instance Élève est multiple, son unité est virtuelle. Le professeur, ainsi que le chercheur, peuvent la constituer comme fiction utile, et même nécessaire, mais l'attention au réel implique absolument la déconstruction de cette entité homogène, que l'objectif soit celui de l'action didactique effective ou de la compréhension « à distance » de cette action » (Sensevy, 2011 : 156)

Losego (2016) note effectivement une évolution des recherches en didactique en ce sens au cours des années 2000 : « les didactiques vont traiter enseignants et élèves comme des acteurs sous contraintes dans des systèmes (didactiques), ce qui pourrait ressembler à une définition de la sociologie ».

On peut penser que c'est lorsque la didactique s'attache à concevoir un milieu (mésogenèse) que cette figure théorique est nécessaire. Mais l'accompagnement des élèves en activité est aussi une question didactique (dans le cadre de la topogenèse, c'est-à-dire ce qui concerne les pôles personnels du triangle didactique, Sensevy, 2007). Stéphane Bonnéry, empruntant la formule à Chamboredon & Prévôt (1973), propose, pour permettre le lien, de penser l'apprenant selon une définition sociale, c'est-à-dire « en identifiant les prérequis socialement situés, et les activités ciblées selon les élèves et leurs acquisitions familiales » (2011 : 68). C'est-à-dire qu'il s'agirait de chercher à objectiver a priori la définition sociale de l'apprenant, présumée par les pré-requis de telle ou telle activité conçue pour la didactisation d'un savoir. C'est à mon sens très utile pour la didactique de la littérature : on peut penser *a priori* le lecteur qui apprend la lecture littéraire comme archétypique, et concevoir un milieu didactique, constitué de telles ou telles activités, en fonction du texte à lire et de la conception de la lecture à laquelle on se réfère ; mais on peut aussi, simultanément ou successivement, penser *a priori* ce lecteur attendu (selon la définition qu'on en a) dans son écart avec le lecteur réel – dont on cherche à entendre la définition sociale et les caractéristiques de sa lecture – ce qui donne une chance de ne pas rester indifférent à ses différences pour l'accompagnement de son activité. Une appréhension de l'élève lecteur selon une définition sociale serait donc à construire.

#### 6.2.2. Une appréhension différente des savoirs

Samuel Johsua rappelle au cours de l'entretien avec Bernard Lahire que « la spécificité de toutes les approches didactiques, malgré les grandes divergences théoriques » est « une grande sensibilisation quant à la nature des savoirs qui sont enseignés » (p. 31). Une partie des didacticiens, dit-il, pensent leur champ de recherche comme une partie de la discipline d'origine :

« Il y aurait, dans une discipline d'origine des théories, des modèles, des problèmes que l'on peut aborder (son épistémologie) ainsi qu'une façon de les aborder et de les transmettre (sa didactique).



La didactique serait alors une sorte de petite région du domaine scientifique source, car lorsqu'il s'agit d'enseigner un savoir, il faut réélaborer ce savoir (processus que désigne la notion de "transposition didactique"), et cette réélaboration est un acte scientifique ». (p. 32)

La théorisation de la transposition didactique ainsi pensée est la raison que donne aussi Françoise Ropé à la difficulté de certains didacticiens à penser la didactique comme science sociale :

« L'idée que le savoir scolaire fonde sa légitimité sur le savoir savant enthousiasme de nombreux didacticiens qui vont désormais s'emparer massivement de la notion qui leur paraît féconde et justifie la centration sur les savoirs disciplinaires » (2001 : 39)

Ainsi, selon Samuel Johsua, « est appelée "pédagogie" par un didacticien toute production d'énoncés indépendants par nature des contenus traités » (p. 34). C'est ce qui peut contribuer à expliquer aussi le refus fréquent par les didactiques disciplinaires d'une didactique générale, qui relève d'une conscience trop peu spécialisée des savoirs en jeu, mais peut provoquer aussi la disqualification de l'approche sociologique des interactions scolaires à l'appui de la réflexion didactique. Ce qui risque simultanément de conforter de la part de certains didacticiens une conception du système scolaire comme neutre, l'origine des inégalités sociales étant dans cette vision cantonnée à l'extérieur de l'école, puisque dans cette perspective, si tous les élèves sont confrontés aux mêmes situations didactiques, rien d'autre ne peut expliquer l'échec de certains qu'un environnement personnel pensé comme défaillant. Les travaux en didactique comparée, par exemple dans le cadre de l'ARCD (Association pour de Recherches Comparatistes en Didactique), sont aujourd'hui susceptibles de faire bouger les lignes de ce point de vue.

Inversement, certaines approches sociologiques ignorent les savoirs dans leur spécificité disciplinaire et les difficultés d'appréhension qui leur sont propres. Samuel Johsua dit ainsi au cours de l'entretien :

« On a des élèves dont on connaît souvent l'origine sociale, le parcours scolaire antérieur, les caractéristiques familiales et la situation scolaire globalement appréhendée, mais on ne sait pas concrètement s'ils ont buté sur une question de mathématiques, de telle ou telle nature, ou bien s'ils ont davantage de problèmes (et pourquoi) en matière de production de textes qu'en analyse grammaticale. Si on reste dans ce type de sociologie, il n'y a aucun contact possible avec la didactique. » (p. 38)

Ce qui peut produire, dit-il, une sorte de « division du travail » : les sociologues se concentrant sur des relations ou des rapports sociaux sans considérer utile de les mettre en perspective avec la teneur des savoirs en jeu tels qu'ils sont analysables par un spécialiste de la discipline – ce qui produit des modèles explicatifs des inégalités certes moins complexes mais sans doute moins pertinents ; et les didacticiens de leur côté problématisant le savoir de manière socialement décontextualisée – ce qui produit des propositions didactiques supposées validées par la nature même du savoir concerné mais sans doute peu adaptées à la diversité des publics scolaires réels. Le but serait évidemment de parvenir à la

collaboration des éclairages. Des spécialistes d'obédience diverses vont en ce sens : pour Samuel Johsua, les deux approches, didactique et sociologique, peuvent se penser en termes de priorité (de l'étude des savoirs ou des acteurs) mais non d'exclusivité. Yves Chevallard souligne de son côté le nécessaire passage de la didactique comme étude des savoirs disciplinaires scolaires et proposition pour la pratique à une didactique conçue comme science anthropologique (2014), *l'étude du didactique*. Stéphane Bonnéry propose de définir son travail comme « une sociologie soucieuse et informée (même si trop partiellement encore) des questions didactiques » (2011 : 80).

### 6.2.3. *Des malentendus*

Chacune des deux disciplines ne comprend pas toujours ce qui définit l'autre, ce qui est susceptible d'opacifier le dialogue. Selon Philippe Losego (2016)

« si les didactiques affirment aujourd'hui prendre en compte le "social", c'est parfois sur la base de notions contre lesquelles une bonne partie de la sociologie s'est construite, comme la "demande sociale" ou les "finalités sociales" qui sous-entendent souvent une cohérence sociétale, alors que la plupart des sociologues considèrent la société comme un ensemble de contradictions et de contingences ». (p. 72)

De plus, les « pratiques sociales de références » telles que les définit Jean-Louis Martinand (1986) définissent le « social » comme extérieur à l'école, ce qui est normal puisqu'il s'agissait de traiter de certaines disciplines, notamment technologiques ou professionnelles, qui n'étaient pas transpositives de savoirs savants, mais de savoirs professionnels, mais qui étaient néanmoins concernées par la reproblématisation de ces savoirs, nécessaire à leur didactisation ; alors que pour les sociologues, l'école doit être pensée comme relevant du social et traversée par le social, puisque les élèves, mais aussi les enseignants et les parents, y importent des modes d'appréhension du monde informés par leur expérience sociale. Les frontières de l'école sont évidemment poreuses, c'est inévitable puisque l'école, « même si elle est régie par des règles spécifiques d'apprentissage, est elle-même un élément du social qu'il est vain d'opposer à la société » (Rayou, 2015 : 8). Bernard Lahire (2007) regrette par ailleurs que les différences sociales soient le plus souvent pensées par les non sociologues, dont les didacticiens, comme socioprofessionnelles, entre classes sociales, entre groupes sociaux, alors que le dialogue avec la didactique doit inclure une définition différente du social, qui s'attache aux différences non seulement entre les groupes, mais aussi entre les individus, qui sont à saisir au croisement de multiples logiques sociales, qui interfèrent, et qui en tout cas ne peuvent être appréhendés par leur seule appartenance à un collectif.

Un autre malentendu, qui concerne la finalité praxéologique, me semble en œuvre dans l'entretien entre Samuel Johsua et Bernard Lahire. Le premier explique que le monde scolaire attend de la recherche en didactique des prescriptions directes, ce à quoi « un didacticien sérieux » (p. 35) ne se

prêtera pas, car, au mieux, il peut définir un « espace des possibles pour penser une pédagogie effective » (p. 36). Ce à quoi le second répond que « c'est exactement le même type de problème » pour la sociologie – injonction sociale à contribuer à la résolution des violences urbaines, par exemple – mais que la question de l'autonomie scientifique est « vitale » : « Le problème de la sociologie a été originellement de se couper de toutes les formes de la demande sociale et politique. Et la conquête de l'autonomie est sans fin. » (p. 36). Pour autant, les sciences du monde social sont en mesure de « retraduire les questions sociales et politiques qu'on leur pose (ou leur impose) » de manière à mettre à distance les discours ordinaires sur le sujet. Or ce que Samuel Johsua dit suppose que selon lui, la demande sociale faite à la didactique n'est pas du même type que celle qui sollicite la sociologie : « Elle est plus proche de celle que l'on adresse à la médecine. On ne pourrait pas imaginer l'existence d'une médecine qui ne serait que descriptive. » (p. 36). Il considère que la construction de la didactique comme science sociale doit intégrer cette spécificité. Ce qui pourrait bien sûr se discuter : il faut sans doute distinguer la didactique comme pratique de la didactique comme recherche, de même que pour la médecine, mais à ce titre la didactique comme recherche (de même que la médecine) est-elle plus tributaire qu'une autre recherche de sa finalité praxéologique ? L'est-elle davantage que la sociologie ? Il est intéressant de constater que l'échange en reste là, sur une sorte de négation d'une question sans doute essentielle en didactique, sans doute aussi en sociologie mais de façon spécifique, et de ce fait pour une approche socio-didactique. J'y reviendrai, car c'est très important pour mon propre projet.

#### *6.2.4. Des questions institutionnelles*

Les didacticiens peuvent considérer, « par simple effet de définition du champ théorique », selon Samuel Johsua au cours du dialogue avec Bernard Lahire (p. 35), qu'en matière de savoirs disciplinaires, rien ne leur échappe, y compris concernant les conditions sociales des interactions didactiques et inversement, les sociologues peuvent penser pour la même raison que la nature des savoirs en jeu n'est pas déterminante et qu'en matière d'interactions sociales rien ne leur échappe. Il n'en reste pas moins que, sur le plan épistémologique, la sociologie doit permettre, justement, de déconstruire cela :

« Les apports de la sociologie en matière de contextualisation des phénomènes de transmission aident, de ce point de vue, à " dénaturaliser " les disciplines en éclairant ce qui, en leur sein même, se prête ou non à la constitution de groupes d'acteurs qui tentent d'en imposer les versions qu'ils jugent légitimes ». (Rayou, 2014)

Pour autant, les conditions d'existence institutionnelle des disciplines peuvent être déterminantes – questions de financement des recherches ou d'obtention de postes. On peut imaginer que l'autonomisation des sciences de l'éducation comme champ pluridisciplinaire est un lieu d'accueil intentionnel favorable des approches socio-didactiques des questions d'enseignement/apprentissage,

d'après ce qu'en décrivent Hofstetter et Schneuwly dans un chapitre d'ouvrage traitant du processus de disciplinarisation des didactiques et des sciences de l'éducation, qui ont

« progressivement conquis leur autonomie comme champ "unifié" académiquement en s'émancipant des disciplines parfois dites "mères", notamment la philosophie, la psychologie, la sociologie, tout en conservant leur pluriel référentiel. Le développement du champ disciplinaire est ainsi étroitement imbriqué à l'évolution des autres sciences (surtout sociales), dont les sciences de l'éducation intègrent les apports tout en les renouvelant dans un flux de savoirs en interactions réciproques permettant l'émergence de nouveaux domaines et problématiques dont certains sont propres aux sciences de l'éducation» (Hofstetter & Schneuwly, 2014 : 34)

Dans ce cadre, il ne s'agirait pas d'une interdisciplinarité au sens institutionnel, mais d'un champ de recherche identifié à l'intérieur de cette discipline plurielle : c'est ce vers quoi je me dirige moi-même. Mais, concernant les questions d'enseignement de la littérature, les tensions institutionnelles peuvent rester vives.

**Donc l'examen de l'intérêt et des conditions de possibilité du croisement entre les approches didactiques et sociologiques pour l'exploration des situations d'enseignement/apprentissage a fait l'objet de quelques publications fondatrices depuis le début du XXI<sup>e</sup> siècle. Mais on peut craindre que le développement de la réflexion ne soit en passe de s'épuiser, ce qui peut s'expliquer par différents obstacles : une appréhension différente par les deux approches des acteurs scolaires et des savoirs. De plus, des constructions théoriques pensées dans le cadre de ce croisement pourraient permettre de produire de la complémentarité mais se heurtent à des malentendus relevant d'une forme d'ignorance de chacune des deux approches sur les objets de l'autre mais aussi de certaines contraintes institutionnelles que l'épistémologie des sciences de l'éducation, fortes de leur pluralité, pourrait pourtant permettre de résoudre. Outre un espace théorique commun, des méthodologies susceptibles de faire du lien dans l'exercice même de la recherche sont nécessaires ; voire un espace praxéologique commun.**

Pour autant, il existe déjà plusieurs exemples de ce croisement des approches pour l'étude de l'enseignement/apprentissage de la lecture de la littérature, par rapport auxquelles il me faut me situer.

## 7. Approches socio-didactiques de la littérature, quelques exemples

Un éclairant article de Jacques Crinon et Patricia Richard-Principalli, « Didactique de la littérature et inégalités scolaires », publié en 2019 dans l'ouvrage collectif de l'AIRDF, *Approches didactique de la littérature*, montre que si la compréhension des inégalités scolaires doit s'appuyer sur l'étude didactique de la nature spécifique des objets d'apprentissage, celle, notamment d'après les travaux de l'équipe ESCOL, des malentendus entre les enseignants et certains élèves sur les enjeux des activités scolaires en

est complémentaire. Le fait est que l'idée de malentendu socio-scolaire (Rayou, 2020), telle que je l'ai définie ci-dessus, peut introduire à celle que plusieurs logiques, les unes relevant des normes scolaires, les autres de normes sociales non scolaires, passibles de différents champs disciplinaires, traversent les apprentissages. Les auteurs de cet article montrent par exemple que les travaux qui proposent, à partir d'une analyse littéraire et didactique, des dispositifs visant à permettre aux élèves de construire des compétences de lecture littéraire pourraient donc gagner à se donner des appuis théoriques complémentaires, qui leur permettraient d'examiner *a priori* à quelles conditions de mise en œuvre ces dispositifs sont susceptibles de réduire les inégalités d'apprentissage, ce qui peut faire écho à la nécessité de penser *a priori* l'apprenant dans sa définition sociale qu'expose Stéphane Bonnéry (2011).

« Diverses recherches montrent en effet que la réduction des inégalités sociales à l'école passe moins par une démarche ou un dispositif, aussi fructueux semblent-ils, que par la manière dont les enseignants les mettent en œuvre et les prennent en charge par le langage : "des éléments relatifs à l'usage du langage contribuent à mettre encore plus en difficulté les élèves en difficulté" (Crinon, 2011, p. 58), dans la mesure où ils ne permettent pas de s'assurer que les élèves perçoivent les enjeux intellectuels des tâches réalisées et entraînent des "malentendus ". (p. 165)

Ils en donnent pour exemple, parmi d'autres, l'analyse de séquences d'enseignement de la lecture d'albums en classe de CP en éducation prioritaire (Viriot-Goeldel et Crinon, 2014). L'enseignante, selon un dispositif didactique souvent validé par la recherche en didactique, fait émettre des hypothèses aux élèves avant la lecture. Or elle accueille favorablement toutes les propositions, de quelque qualité qu'elles soient, ce qui permet de favoriser la participation de tous les élèves, mais entraîne des malentendus, du fait que les élèves ne perçoivent pas tous que le but des interactions pour l'enseignante doit être de construire, à partir des diverses propositions, une compréhension validable de l'album, dans le respect des droits du texte. De ce fait, « les élèves convaincus que leur première hypothèse était acceptable la conservent en fin de séquence, en dépit du travail de compréhension qui y a été mené » (p. 166). Ils n'exercent donc pas non plus vraiment, selon moi, leurs droits de lecteur puisqu'il n'y a pas de transaction avec le texte à même de construire du sens qui pourrait être partagé avec autrui. Seule une partie d'entre eux, habitués par leurs expériences antérieures de socialisation à savoir qu'on doit nécessairement faire des hypothèses pour comprendre les textes au fur et à mesure de son avancée mais que la suite de la lecture les valide ou les invalide, sont en mesure de comprendre les enjeux de la séance. Je me propose de donner ici d'autres exemples de telles approches socio-didactiques, dont certains sont communs avec ceux que retiennent Jacques Crinon et Patricia Richard-Principalli. Je les classe en deux catégories, selon qu'ils émanent plutôt de la sociologie ou plutôt de la didactique. Ma recension ne peut bien sûr pas être exhaustive et sera à compléter.

## 7.1. Du côté de la sociologie

Certaines recherches concernent l'enseignement/apprentissage d'un contenu disciplinaire, d'autres plus généralement le rapport à la lecture.

### 7.1.2. La « pédagogie du français » en première

La recherche de Viviane Isambert-Jamati et Marie-France Grosperon est l'une des premières qui interroge d'un point de vue sociologique les liens entre le profil social des élèves et les enseignements/apprentissages littéraires. Présentée en 1979 dans un colloque de l'IREDU (Institut de Recherche sur l'éducation), la communication, intitulée « types de pédagogie du français et différenciation sociale des résultats », donne lieu à un article publié en 1984 dans *Études de Linguistique Appliquée*. Les chercheuses y distinguent quatre types de « pédagogie du français » : « moderniste » (p. 223), « libertaire » (p. 224), « classique » (p. 225) ou « critique » (p. 225). Ces idéaux-types sont établis d'après des entretiens avec 24 enseignants en fonction de plusieurs critères : son rapport à la composition sociale de sa classe (conscience et acceptation ou non de la diversité des élèves) ; sa conception globale des finalités de l'éducation (quels hommes former, pour quelle société?) ; ses savoirs et de sa culture ; sa conception de son rôle d'enseignant (selon qu'il se voit plutôt comme un expert de la discipline, un libérateur de créativité, un promoteur de l'effort, un diffuseur de savoirs pour le plus grand nombre). Les chercheuses croisent les notes obtenues aux épreuves du baccalauréat de français par 570 élèves de première de ces professeurs avec le type de pédagogie auquel ils ont été exposés et avec leur origine sociale.

Il apparaît que la pédagogie « libertaire », celle qui privilégie la libération de l'imaginaire et l'expression personnelle, est la plus clivante, au sens que c'est celle qui occasionne le plus de bonnes notes et le plus de mauvaises notes, avec le moins de notes moyennes. Au contraire, la pédagogie « critique », qui insiste « sur le travail, les savoirs et sur le caractère progressif des acquisitions de connaissances » (p. 226) provoque une forte concentration des notes autour de la moyenne et s'avère la plus favorable aux élèves d'origine populaire, la moins favorable à ceux d'origine bourgeoise, car on peut penser qu'elle « réduit la capacité de certains élèves privilégiés de remobiliser leurs connaissances extérieures à l'école » (p. 226).

Une analyse didactique complémentaire pourrait interroger, non seulement les résultats au baccalauréat, mais les apprentissages réalisés dans la discipline, dont la recherche que j'ai menée sur le commentaire montrent qu'ils peuvent en être décorrélés. Mais on ignore sur quel exercice les lycéens ont composé, et bien sûr, ce qu'ils ont écrit.

### 7.1.2. Le *Grand Cahier d'Agota Kristof*

Cet article de Martine Burgos, publié dans *Pratiques* en 1992 a pour titre : « Lecteurs experts, lecteurs convers. De quelques lectures, en lycée professionnel et ailleurs » rend compte d'une enquête de type

sociologique (par entretiens et tenant compte des profils sociaux) menée auprès d'élèves de lycée professionnel et de lycée général lecteurs du *Grand Cahier* d'Agota Kristof. Il me semble précurseur des recherches qui seront menées en didactique de la littérature dans les années qui suivent pour aller dans le sens de la réhabilitation en classe de la lecture réelle des élèves. Les élèves du lycée professionnel ont tiré « de leur expérience de vie, de leur savoir-faire existentiel » (p. 75) « une disponibilité remarquable à l'égard de la problématique du *Grand Cahier* ». Ils sont « parfaitement su lire », selon la chercheuse, « les questions essentielles induites par le roman, morale et justice, droit et vengeance, amour et pitié » (pp. 75-76). Ils ont même su, souvent, repérer l'ambivalence, qui est une configuration matricielle du système des personnages et plus largement de l'ensemble du texte : chacun s'étant investi comme sujet « tout entier » (p. 58), ils ont simultanément intégré dans leur lecture l'objectivation d'une écriture qui les avait émus. Alors que les lycéens des lycées généraux parisiens, impliqués dans la même enquête, ont refusé de lire le roman, n'y trouvant pas les procédés de style et de narration qu'ils savaient étudier en « experts » (p. 62). La chercheuse y voit

« un exemple du dramatique clivage qui s'instaure entre l'univers scolaire et le monde de l'adolescence, le premier produisant des compétences exclusivement finalisées par l'acquisition des diplômes, tandis que les jeunes réservent au second leurs investissements affectifs, culturels, existentiels » (p. 58).

Pour peu qu'on les autorise à mobiliser ces investissements dans la lecture, ces lycéens de milieu populaire ont une chance de devenir des « lecteur convers » (p. 62). D'où l'intérêt didactique d'une centration sur le lecteur comme personne, doté du « droit d'interpréter, d'entrer en interaction comme sujet avec le monde du texte, d'entretenir, en son nom propre, une relation de dialogue avec l'œuvre » (p. 58) et non, du moins non d'emblée, sur l'économie interne du texte ni sur la lecture comme processus dépersonnalisé. Nonobstant son ancrage en sociologie, cette approche, publiée d'ailleurs dans la revue *Pratiques*, me paraît véritablement socio-didactique.

D'autres recherches sont plutôt ancrées dans l'étude sociologique des pratiques de lecture, envisagées dans leurs liens avec les enseignements scolaires.

### 7.1.3. La raison des plus faibles

Cet ouvrage de Bernard Lahire, publié en 1993, étudie, entre autres pratiques culturelles, la lecture des textes littéraires par les hommes et femmes de milieu populaire, à partir d'une enquête, essentiellement par entretiens. Bernard Lahire montre qu'ou bien cette lecture est « éthico-pratique », ce qui est lu étant ramené à des réalités, des préoccupations et des enjeux issus de l'expérience réelle du lecteur, de manière

« à ancrer [la lecture] dans une autre réalité que la seule réalité textuelle : dans leur configuration pratique, dans un espace connu, vécu, dans les cadres, les schémas d'une expérience passée ou présente ou dans le "réel" » (p. 105).

Ou bien qu'au contraire, leur lecture est une immersion dans la réalité textuelle, par l'identification aux personnages par exemple, sans aucun lien avec le monde extérieur. Dans tous les cas, la lecture, notamment de romans, doit servir à quelque chose : ou bien s'évader, se dépayser pour les romans très consciemment identifiés comme ayant cette finalité ; ou bien apprendre quelque chose du monde réel, faire par procuration d'autres expériences qui éclairent sur sa propre expérience. En ce sens, c'est une lecture pragmatique. Dans le modèle de Michel Picard, ce lecteur tendrait donc du côté du *lu* plutôt que du *lectant* – ce qui pour rappel est une part légitime – et incontournable - de la lecture. D'ailleurs Bernard Lahire précise bien que le lecteur plus diplômé mène lui aussi des « lectures pragmatiques » et qu'une « lecture lettrée exclusivement littéraire » est un « mythe » (p. 106), mais que comme les références culturelles de ce lecteur ayant fait des études sont plus souvent celles de la culture légitime, sa façon de mener cette lecture « éthico-pratique » est moins éloignée du mode d'appropriation des textes scolairement valorisé.

Ce qui pour Bernard Lahire définit ce mode de lecture scolairement valorisé est qu'il est, au contraire de la lecture essentiellement pragmatique, « littérairement ancré », au sens qu'il « prend sens par référence à d'autres lectures, dans un fonctionnement de références littéraires relativement autonomes » (pp. 114-115). Cette lecture, peu précisément définie, semble donc essentiellement perçue comme centrée sur une appréhension interne, au niveau du texte ou des relations entre le texte et son intertexte. Mais la lecture scolaire n'est pas appréhendée comme une construction curriculaire qui a une histoire et pourrait évoluer : il y aurait une lecture unilatéralement et par nature valorisée à l'école. Pourtant, la définition qui en est donnée correspond à celle que critiquent Annie Rouxel et Gérard Langlade en 2003, appréhendant les textes « comme des objets analysables en eux-mêmes », et pour eux-mêmes, dans une perspective formaliste, et se référant

« largement à une conception autoréférencée de la littérature qui conduit à une utilisation à la fois réductrice et systématique de la notion d'intertextualité. La littérature parle en priorité de la littérature » (p. 14).

La définition de Bernard Lahire correspond à un moment de l'histoire de la discipline où elle faisait déjà l'objet de débats didactiques qui auraient pu être pris en compte. Bertrand Daunay et Yves Reuter (2008) constatent à propos d'un autre de ses ouvrages, qui concerne plutôt les questions d'enseignement de la langue (Lahire, 1993), que

« Quand il infléchit les recherches sociologiques sur l'"échec scolaire" en centrant son approche sur la discipline "français" et ses sous-matières, dont il veut précisément interroger la "cohérence" (cf. 1993, p. 62), il ne recourt à aucune référence didactique, alors que son information est sérieuse,



notamment par la prise en compte de disciplines théoriques qui influencent alors nettement la didactique (linguistique, psychologie sociale, histoire, anthropologie, théorie littéraire...), comme si la didactique, dans ses emprunts théoriques à ces mêmes disciplines, n'avaient rien apporté à la compréhension spécifique du fonctionnement des disciplines... » (p. 71)

Certes, ses apports vont parfois plus loin que certaines recherches didactiques sur les sources de la difficulté scolaire en français, mais on peut penser avec Bertrand Daunay et Yves Reuter que l'entrée spécifiquement didactique serait susceptible de donner lieu à des apports de connaissances plus précis, qui pourraient interférer avec l'approche sociologique à même d'appréhender la diversité des acteurs engagés dans la situation didactique.

On peut penser que la lecture littéraire définie comme va et vient dialectique entre cette lecture pragmatiquement ancrée et une lecture plus distanciée, mise en œuvre au moyen de dispositifs dont la conception et l'analyse sont le cœur des didactiques, est possiblement moins productive d'inégalités que la lecture scolaire telle qu'elle est définie et effectivement dominante au moment de l'enquête. Le vérifier nécessiterait cependant, comme je l'ai écrit plus haut, une enquête de type socio-didactique sur les pratiques réelles d'enseignement/apprentissage, interrogées quant à cette évolution.

#### *7.1.4. Et pourtant, ils lisent...*

Cette enquête bien connue de Christian Baudelot, Marie Cartier et Christine Detrez (1999), suit une cohorte d'élèves pendant quatre ans, de 1992 à 1996, de la troisième à la terminale (questionnaires et entretiens avec une partie des enquêtés). Comme dans le cas de Bernard Lahire, il s'agit d'étudier les pratiques lectorales non seulement en termes de quantité et de types d'ouvrages lus, mais de mode de lecture. Le résultat paradoxal frappant est que si le lien entre lecture et réussite scolaire reste net, à tous les niveaux du parcours, certains bons et très bons élèves, y compris en français, ne lisent pas ou peu et certains forts lecteurs, ou plutôt fortes lectrices, ne réussissent pas bien scolairement, y compris en français. D'ailleurs, au cours des quatre années de suivi, les enquêtés, qui étudient de plus en plus la littérature en (cours de) français, sont de moins en moins nombreux à lire, surtout les garçons, qui lisent moins que les filles, quelles que soient leurs origines sociales et indépendamment de leur réussite scolaire.

Les auteurs expliquent cet apparent paradoxe par le fait que la lecture hors l'école est vécue comme un loisir parmi d'autres (qui arrive d'ailleurs au cinquième rang des loisirs cités, après la musique, la télévision, les amis, et le sport, et dépassait – en tout cas à l'époque de l'enquête les jeux vidéo) ; dans le cadre, elle est pratiquée selon un mode que les auteurs définissent comme éloigné de l'école et dont ils donnent les mêmes motivations que Bernard Lahire : ou bien les jeunes lecteurs cherchent à s'évader, s'identifient aux personnages, participent à l'histoire ; ou bien lisent dans le but pratique d'apprendre quelque chose. « Ils lisent d'abord et avant tout pour eux », notent les auteurs, ce qui s'opposerait à ce

qui est demandé au lycée, une lecture « savante », plus « littéraire » (contrairement au collège où sont enseignés, selon les auteurs, une plus grande diversité d'auteurs et surtout un mode de lecture plus proche de la lecture « ordinaire » que pratiquent les enquêtés). Deux phénomènes s'observent chez les lycéens, qui centrent très fortement leurs pratiques de lecture sur les attendus de l'école : une concentration sur le patrimoine littéraire (la troisième année de l'enquête, alors que les enquêtés sont en Première, deux tiers des auteurs qu'ils citent sont ceux du *Lagarde et Michard*) et, après le baccalauréat de français, une baisse nette de la lecture. Une minorité de ces lycéens peuvent être vus comme des "convertis" qui croient à la valeur des grands auteurs ; les autres jouant souvent le jeu comme une « pratique sans croyance » (Baudelot & Cartier, 1998).

Cette enquête, souvent citée par les didacticiens de la littérature, est mobilisée notamment dans les travaux qui étudient l'articulation entre culture des élèves et culture de l'école (Bishop & Belhadjin, 2019), notamment pratiques de lecture ordinaires et lecture littéraire, par exemple par la scolarisation d'un corpus plus proche des lectures juvéniles : les « lectures buissonnières » de Marie-José Fourtanier en 2010 ; les « mauvais genres » (Reuter, 1987 ; Rosier, 2007). Les auteurs concernés montrent que ces objets n'entraînent pas nécessairement un bouleversement de l'enseignement de la littérature, donc sans doute pas de changement pour les inégalités de réussite, les processus de scolarisation les transformant en objets de la « culture scolaire » (Denizot, 2019).

#### *7.1.5. Une étude sociologique des habitudes de lecture des lycéens*

Les travaux de Fanny Renard sur les habitudes de lecture des lycéens en seconde se situent « à la croisée des sociologies de l'éducation, de la lecture et de la socialisation » (2008 : 41). L'enquête qui fait l'objet de sa thèse a concerné 77 élèves de seconde aux origines sociales et aux parcours scolaires divers, dans différents établissements publics urbains. La chercheuse a mené des entretiens approfondis avec les élèves et sept de leurs enseignants, mené des observations de leurs cours, et étudié les programmes de français.

De même que les enquêtes sociologiques précédentes, celle-ci peut être très utile pour le didacticien puisqu'elle a pour objectif de « pointer les caractéristiques des exigences scolaires et leurs différences avec les habitudes de lecture extrascolaires, du point de vue des textes lus, des façons de lire et des conditions individuelles ou collectives de découverte des textes » (2008 : 41). Il s'agit de mettre en lumière les dispositions de lecture telles qu'elles sont différenciées par la variation sociale des familiarisations avec la lecture. Il est d'ailleurs précisé dans le même article que

« la recherche réalisée peut intéresser les approches didactiques préoccupées par les processus de transmission et d'appropriation des savoirs et savoir-faire, et attentives à la variation sociale de ces phénomènes (Lahire, 2007, p. 77) en écho aux conceptions des didacticiens qui invitent à la prise en compte des réalités extrascolaires (Chevallard, 2007, p. 18). » (p. 41)

On retrouve donc les positions de Bernard Lahire, directeur de la thèse de Fanny Renard, dont les deux articles sur lesquels je m'appuie ici sont issus, concernant les liens possibles entre sociologie et didactique.

L'enquête renseigne précisément sur les pratiques lectorales juvéniles, et sur les effets des dispositifs non scolaires de familiarisation à la lecture. Il apparaît que la plupart des parents, y compris ceux qui ont suivi des scolarités courtes, encouragent leurs enfants à lire, mettent à leur disposition des imprimés divers, les inscrivent à la bibliothèque ou à des animations autour de la lecture. Mais dans les familles populaires, cette expérience suit la scolarisation alors qu'elle la précède dans les familles à plus fort capital culturel, la lecture étant de surcroît présentée comme une condition pour bien réussir à l'école, alors que les enfants de familles plus favorisées se souviennent plus souvent d'arguments pointant le plaisir de lire, qu'ils identifient comme indépendants des sollicitations scolaires – malgré leur proximité objective. Ce qui a pour conséquence, d'une part, pour les enfants des milieux populaires, que le poids des évaluations scolaires liées à la lecture est ressenti comme plus lourd (par exemple, difficultés et honte éprouvées à déchiffrer les textes, à les lire à voix haute devant les autres, à répondre aux questions professorales posées sur les textes...). D'autre part, que les mêmes activités extrascolaires ne constituent pas le même rapport à la lecture car les jeunes ne s'en emparent pas semblablement : ceux qui n'ont pas d'habitude préalable de lecture individuelle avant l'atelier peuvent par exemple intérioriser des habitudes de lectures forcément collectives, ludiques, et privilégier dans le choix offert la lecture de bandes dessinées ou de revues enfantines, ce que ne valorisera pas l'école ; alors que les autres choisissent des romans longs qu'ils lisent individuellement tout en profitant aussi des lectures collectives. Ces activités, même si elles laissent des souvenirs heureux de lecture, peuvent donc encore renforcer les inégalités sociales au lieu de les réduire puisque les uns rapprochent encore les lecteurs des réquisits scolaires quand les autres ne le font pas.

Connaitre cette complexité des dispositifs de familiarisation aux habitus lectoraux est précieux dans une perspective didactique. Mais, comme dans le cas de Bernard Lahire et sans doute plus visiblement, la discussion avec la didactique me semblerait utile concernant ce qui est dit des attendus scolaires et, dans le prolongement, des pratiques enseignantes. Selon Fanny Renard, la particularité des sollicitations lectorales scolaires réside dans le corpus, et, comme pour Bernard Lahire, dans une façon de lire qu'elle désigne comme « analytique », où « l'appréhension des textes se fait en vue de la production d'un métadiscours sur ces textes, mobilisant des savoirs spécialisés (histoire littéraire, stylistique, linguistique) et suivant la forme d'une démonstration rédigée » (2009). Ceci définit en effet les pratiques lecture/écriture de commentaire dans le cadre de la préparation du baccalauréat, même si cette définition n'épuise pas ce qui est pratiqué en seconde, y compris à l'époque de la recherche, notamment pour ce que les programmes nomment *lecture cursive*. L'école, écrit la chercheuse, invalide « des

lectures pragmatiques de textes ne relevant pas de la littérature classique » (p. 61), qui sont les modes de lecture privilégiés par les jeunes de milieu populaire. Les élèves qui lisent ainsi

« sont “pris” par les textes qu’ils lisent. Leurs réactions lectorales s’inscrivent souvent dans un registre moral, et procèdent par identification et différenciation avec les propos lus ; elles sont infléchies par leur situation biographique et leur humeur. Les élèves se passent de savoirs et vocabulaire spécialisés pour les exprimer » (2009 : 26)

Ceci constitue, écrit Fanny Renard, des modalités de lecture « inopportunes » (2009) en contexte scolaire, qu’elle illustre par l’exemple suivant : une des enquêtées parle de sa lecture de *La Machine infernale* de Cocteau, étudiée en classe de seconde. Elle s’est livrée lors de son évaluation à « une appréhension analytique maîtrisée de l’œuvre grâce à laquelle elle [a obtenu] 7/10 au contrôle » (2008 : 62) mais elle dit à l’enquêtrice que ce qui l’a vraiment marquée, c’est l’énigme du Sphinx, dont elle a parlé à sa mère, parce qu’elle l’a fait réfléchir sur la condition humaine. Fanny Renard identifie cette lecture comme « une appréhension pragmatique où le texte et sa lecture partagée suscitent une réflexion sur la vie et les hommes » (2008 : 62), qui serait disqualifiée à l’école. D’un point de vue didactique, cette lecture – dont on comprend mal en quoi elle est *pragmatique* sauf à considérer comme telle toute interprétation – serait évidemment à re-travailler avec l’élève : que lui dit cette énigme, quelle objectivation peut-elle faire à la fois de sa propre lecture et du texte pour comprendre ce qui la marque et pourquoi ? Dans la logique de la lecture littéraire comme va et vient dialectique, l’approche distanciée du texte devrait venir à l’appui de la construction de sens, mais pas conduire l’élève à abandonner une réaction de lecture qui pourrait être au contraire richement matricielle d’une transaction fructueuse avec le texte.

L’identification faite par la chercheuse des attendus scolaires rejoint certaines interprétations professorales des programmes, dont le caractère sédimenté laisse apparents, en 2008 comme encore aujourd’hui, des paradigmes textualistes restés forts, dévoyés en approches technicistes. Cependant, les actualiser comme valant référence scolaire univoque voire comme référence absolue du bien lire littérairement en contexte académique conduit Fanny Renard à disqualifier des pratiques enseignantes qui vont à l’inverse et laissent donc les élèves à « leurs habitudes de lecture pragmatiques », ce qui pourrait être discuté dans une perspective didactique. Pour en donner une illustration, c’est le cas de ce que Fanny Renard écrit d’une étude du *Misanthrope* par une enseignante, qui projette des « diffusions des scènes » pour commencer l’étude de certains extraits, dans l’objectif, selon la chercheuse, de « donner à ses élèves, “faibles lecteurs”, la possibilité de suivre les cours et de comprendre l’histoire ». S’appuyer ainsi sur des « adaptations littéraires » (2009 : 32) aurait l’inconvénient de leur permettre de « se passer de la lecture » et de leur donner « d’autres motifs d’appréciation des intrigues. Voix, perruques aux cheveux longs, costumes, pauses et démarches dans l’interprétation du *Misanthrope* par des acteurs de la Comédie française exacerbent ainsi les réactions des élèves ». Pour Fanny Renard :

« l'interprétation des personnages par des acteurs favorise leur appréhension pragmatique : l'allure, le maintien et le ton de voix non seulement informent le sens des propos mais révèlent aussi des traits suscitant sympathies et antipathies sociales qui détournent des enjeux littéraires ». (2009 : 32)

Or l'étude du théâtre comme représentation est très fortement inscrite dans les programmes de français (dans les programmes de lycée 2002 alors en cours, pour l'objet d'étude « théâtre : les genres et registres », il est précisé qu'« il s'agit de percevoir les spécificités (le théâtre comme texte et comme spectacle) ». Une captation vidéo d'une représentation théâtrale n'est pas une « adaptation littéraire » (p. 33), observer les effets de sens des choix de la mise en scène n'est pas s'écarter des enjeux du genre. Pour d'autres genres que le théâtre, le passage par des objets sémiotiques secondaires (Louichon, 2015) – dont, cette fois, des adaptations cinématographiques d'œuvres littéraires – de façon à problématiser, par comparaison, l'interprétation des œuvres patrimoniales, est un support pertinent de la lecture littéraire. Travailler ainsi n'est donc pas, d'un point de vue didactique, maintenir les élèves, pour ne pas les mettre en difficulté, dans des habitudes de lecture inappropriées ou dans des corpus peu légitimes, mais c'est, à condition que les élèves y soient bien accompagnés, ce qui doit être pensé par la didactique, une façon d'assurer l'enseignement/apprentissage de la lecture littéraire des œuvres, y compris patrimoniales. Les objectifs ne sont pas invisibilisés *de facto* par ce type de type de choix didactiques : ils peuvent être rendus visibles par un cadrage approprié, auquel cas on ne peut affirmer sans enquête spécifique que ces choix seraient par nature plus producteurs d'inégalités que d'autres.

Il me semble donc que si cette enquête sociologique peut apporter des éclairages passionnants au didacticien sur les habitudes lectorales des différents élèves telles qu'elles sont construites en fonction de leur trajectoire singulière, réciproquement le point de vue didactique serait sans doute nécessaire pour mieux appréhender les réquisits scolaires disciplinaires, qui sont plus complexes, évolutifs et instables que ce qui en est dit. Surtout, la disqualification de certaines pratiques enseignantes, au nom de cette compréhension contestable de ce qui doit être enseigné, gagnerait à s'enquérir de ce qu'il en est d'un point de vue didactique. S'il est vrai que les malentendus socio-scolaires peuvent masquer les enjeux d'apprentissage pour certains élèves en moindre connivence avec les allants de soi de la culture lettrée et s'il est indéniable que le didacticien gagnerait à intégrer cela dans son approche, on ne peut disqualifier des pratiques enseignantes du fait qu'elles invisibiliseraient des enjeux didactiques présumés comme les seuls adéquats alors qu'ils ne sont justement pas ceux qui sont poursuivis. Ne pas prendre en compte l'autre approche peut laisser le didacticien et le sociologue démunis pour proposer des remédiations.

#### *7.1.6. Une étude sociologique des lectures partagées avec les jeunes enfants*

Même si elle concerne le premier degré, l'enquête de Stéphane Bonnéry (Bonnéry, 2014 ; Bonnéry & Joigneaux, 2015) sur les façons dont les parents lisent des albums aux jeunes enfants (non lecteurs mais

déjà scolarisés) me semble très éclairante, y compris pour le second degré. Ces pratiques familiales sont socialement situées et contribuent à construire des dispositions qui préparent plus ou moins les enfants à ce que l'école attend. L'enquête a concerné soixante-quatorze familles, dont l'un des parents a été filmé lisant avec son enfant deux albums de fiction, l'un du type que le chercheur nomme « explicite » (« il suffit de lire linéairement le texte (...) pour accéder à la signification principale »), l'autre « indiciaire » (car il nécessite davantage d'inférences) (2015 : 25). Puis un entretien a été réalisé sur leur trajectoire sociale, les habitudes de lecture avec l'enfant, les pratiques éducatives en général.

Trois grands types de lectures partagées sont distingués. Les lectures-oralisations sont celles qui sont le plus souvent pratiquées dans les familles populaires dont les parents sont les moins scolarisés : le texte est oralisé en continu, l'adulte n'interrompt la lecture que pour expliquer un mot jugé difficile et pose très peu de questions à l'enfant, hormis quelques-unes sur son ressenti, y compris pour les albums de type indiciaire. Les lectures dirigées sont celles des familles populaires dont les parents ont davantage été scolarisés : l'adulte marque plus d'interruptions pour attirer l'attention de l'enfant sur certains indices textuels ou sur certains archétypes. Dans cette façon de lire, s'il y a « une prise de distance par rapport à ce qui est explicitement signifié » (2015 : 27), le parent s'en tient à expliciter les implicites sans aller au-delà et sans associer l'enfant aux inférences, sauf en l'appelant à justifier celles qu'il lui propose par des demandes de pointage. L'étayage est directif, l'enfant a peu d'initiative. Enfin, les lectures indiciaires sont fréquentes dans les familles à fort capital culturel : le parent pousse l'enfant « à formuler et à justifier des hypothèses interprétatives à partir non seulement de ce qui vient d'être lu ou remarqué, mais aussi de lectures ou d'autres expériences plus anciennes » (28), l'enfant est incité à faire des liens avec son expérience personnelle. Même, l'enfant est encouragé à faire des retours métacognitifs sur le processus de son interprétation. Le guidage est peu directif, les questions très ouvertes : ces parents habituent l'enfant à co-construire du sens. Ce dernier mode de lecture initie très clairement à la lecture scolaire, les albums de type indiciaire étant souvent choisis à l'école élémentaire, mais aussi à la lecture littéraire comme transaction avec le texte. Donc on voit bien que les façons différentes dont les parents lisent avec leur enfant forment des dispositions lectorales et culturelles différentes, selon notamment qu'ils poussent ou non l'enfant à faire des hypothèses interprétatives, selon qu'ils présupposent ou non le texte comme de sens possiblement pluriel.

Mais si ce qui est appris en maternelle est inégal en termes de préparation à ce qui sera pratiqué plus tard, ceci ne relève pas seulement des pratiques familiales, car les enseignants, sans en avoir l'intention, ont tendance à différencier les contrats didactiques (Bonnéry, 2014). D'abord par le choix des œuvres : alors que la liste des ouvrages institutionnellement recommandée est commune à tous les établissements, les ouvrages courts et « explicites » sont les plus souvent utilisés en ZEP (Zone d'Éducation Prioritaire) (48 % contre 37% hors ZEP), et parmi eux, peu souvent ceux qui sont « patrimoniaux », comme notamment les contes (21 % contre 33 % hors ZEP). Ensuite, la lecture qui en

est faite en classe est différente : alors que hors ZEP l'attention des enfants est attirée sur les caractéristiques de la narration, le système des personnages, les archétypes, en ZEP, beaucoup de temps est passé à l'étude du vocabulaire et à la reformulation d'un sens considéré comme le seul possible, beaucoup moins aux hypothèses interprétatives ou aux liens intertextuels – par exemple pour comprendre les écarts entre une œuvre patrimoniale et sa réécriture (notamment dans le cas de ce que Christiane Connan-Pintado appelle des « contes détournés », 2009). Ce qui peut paraître paradoxal puisque ce sont justement les mêmes modes de lecture qui sont favorisés par les familles selon qu'elles sont plus ou moins familières de la culture scolaire, l'enseignement tendant de ce fait à conforter les inégalités initiales.

Connaitre ces différences, qui ont nécessairement des incidences sur les arrière-plans dont les enfants disposent quand ils apprennent la lecture littéraire, et savoir que l'école peut contribuer à les creuser, à l'insu des enseignants qui cherchent à s'adapter aux enfants qui leur sont confiés, sont des appuis théoriques précieux pour une approche didactique.

## 7.2. Du côté de la didactique de la littérature

### 7.2.1. *La Tirelire (ou les deux Tirelires)*

Cette recherche de Dominique Bucheton (1999 & 2000), (Bautier, Bucheton & Rochex, 1998), dont j'ai déjà parlé, est très souvent citée concernant l'enseignement de la lecture de la littérature. Elle concerne des élèves de deux classes de Troisième au recrutement socialement contrasté soumis à une consigne large leur demandant de commenter la nouvelle de Didier Daeninckx. L'analyse de leurs écrits permet de distinguer cinq « postures de lecture », pré-construites (voir encart), qui permettent de repérer les arrière plans importés de l'expérience sociale dans l'expérience scolaire lectorale (comme François Le Goff, à paraître, je fais le choix de systématiser le trait d'union dans la désignation des différentes postures, usage qui n'est pas stabilisé dans les articles de Dominique Bucheton). La première, le « texte-tâche », prend l'exercice comme une obligation dont il faut s'acquitter, le lecteur se tenant « en extériorité complète au texte » (2000 : 205). La seconde est « le texte-action », par lequel le lecteur, *lu* au sens de Michel Picard (1986), joue le jeu de la fiction, cherche à comprendre les actes des personnages, les juge d'après son propre système de valeurs morales, manifeste son empathie. La troisième est « le texte-signé » : le texte est lu comme une fable contenant un sens à déchiffrer, une énigme à élucider, le « "reflet" d'une réalité sur laquelle l'auteur veut attirer notre regard » et qui est à décrypter (2000 : 208). La quatrième est « le texte-tremplin », dont le lecteur décolle pour donner son propre point de vue sur les questions qu'il y voit agitées, comme si le texte était prétexte à l'expression de soi. La cinquième posture, « le texte-objet », est celle que Dominique Bucheton désigne comme la « posture lettrée », proche de celle du lecteur de Michel Picard : l'élève s'attache à mettre en relation « le texte, le sens, la lecture » et analyse « les formes textuelles dans leur relation avec le sens construit

pour un lecteur abstrait » (2000 : 211). La comparaison entre les deux classes permet de montrer que, dans la classe plus populaire, les élèves s'enferment plus souvent dans une seule posture (45 % vs 10 %), qui est beaucoup plus souvent le « texte-tâche » que dans l'autre classe (3 % vs 20 %). Dans la classe la plus favorisée, les élèves combinent des postures, ce qui pourrait leur permettre de concilier objectivation et subjectivation (39 % endossent trois postures vs 10 %). « Plus les élèves circulent dans les postures de lecture différentes, plus ils ont de chance d'entrer dans la lecture scolaire de la littérature » telle qu'elle sera exigée au lycée général (2000 : 212) et ce sont d'ailleurs bien ces élèves qui y sont le plus souvent orientés. J'ai déjà abordé la différence de traitement de la posture du « texte-objet » entre l'article de 1998, qui la valorise fortement, et les articles de 1999 et 2000, qui montrent que les meilleurs élèves se caractérisent pas la labilité de leur lecture : « La distinction entre les élèves en matière de rapport à la lecture littéraire scolaire se fait donc sur une question de souplesse de modes d'enchaînement des postures de lecture » (Bucheton, 2006 : 37). D'un point de vue curriculaire, on peut penser que ces valorisations différentes se réfèrent différemment à la définition de l'exercice scolaire de commentaire à cette époque, dont on peut penser qu'elle est naturalisée en 2008 comme à même de normer l'activité de commentaire littéraire dans l'absolu, alors que ce n'est pas le cas des deux suivants.

François Le Goff (à paraître) a tout récemment « reconduit la recherche dans les termes que la chercheuse avait posés ». Il a constitué, entre autres, un corpus de même nature, sur le même texte, recueilli dans des établissements de recrutement socialement plus contrasté encore, pour comparer les résultats avec ceux de la recherche *princeps* « 20 ans après » et savoir si l'école était toujours en échec « pour préparer à égalité tous les élèves aux exercices scolaires de lecture du lycée et aux modes de lecture afférents. » (Bucheton, 2000 : 213). La réponse est positive, le chercheur soupçonne même qu'elle le soit encore plus. Encore plus nettement que dans la recherche de Dominique Bucheton, les élèves de la classe de l'établissement favorisé de centre-ville combinent dans leurs commentaires les postures, dont celle du « texte-objet ». Mais François Le Goff montre des nuances, par exemple concernant la posture du texte tâche, où il fait apparaître, plus nettement que dans la première recherche, un malentendu socio-scolaire, puisque les élèves de la classe de recrutement le plus populaire, loin de refuser l'activité, cherchent à en restituer très précisément le récit pour faire état de leur compréhension. Ils manifestent un engagement très appliqué dans la tâche, mais ils en ignorent les codes les plus élémentaires, comme s'ils se sentaient autorisés à narrativiser mais pas à produire un discours sur la narrativisation. On peut constater le poids de la mécompréhension des attendus (qui sont implicites mais que les élèves les plus en connivence avec la culture scolaire sont prêts à comprendre sans qu'il soit besoin de les expliciter). François Le Goff ajoute par ailleurs une nouvelle posture, celle du « texte-obstacle », qui me semble très intéressante : elle concerne des commentaires où l'élève dit sa difficulté à lire le texte, tout en donnant des bribes de jugements de gout ou de valeur, c'est-à-dire



en allant du côté du texte-action ; leur meilleure connaissance de ce qui pourrait leur permettre de s'engager sur le plan axiologique mais simultanément l'inadéquation des savoirs qu'ils sont en mesure d'y mobiliser, ce dont ils sont conscients, constitue sans doute, comme l'écrit François Le Goff, une évolution à analyser plus avant du rapport d'une partie des élèves à ce type d'exercice.

### 7.2.2. *Les non lecteurs scolaires*

Un autre exemple éclairant du croisement de l'approche didactique avec certaines approches sociologiques, la thèse toute récente de Maïté Eugène (2021a, 2012b), *Les non-lecteurs à l'épreuve de l'enseignement de la littérature*, interroge le fait qu'une partie des lycéens ne font pas les lectures que l'enseignant leur a demandées, puis participent à des activités en classe et des évaluations les sans forcément y échouer. Ces œuvres étant censées être lues hors de la classe, c'est-à-dire dans un espace qui échappe au contrôle de l'enseignant, il est tentant, pour ces élèves, d'en contourner l'obligation. La chercheuse cherche à comprendre leurs raisons et étudie la façon dont ils s'acquittent alors des tâches qui sont liées à une lecture qu'ils n'ont pas faite. Partant de la définition de la non-lecture comme activité, en référence à Pierre Bayard (2007), elle aboutit à une typologie de ceux qu'elle nomme « Non Lecteur Scolaire » (NLS), qu'elle distingue selon leur rapport à la littérature et à son enseignement. Premier type, « les NLS convertis », qui « nourrissent un rapport fécond et serein à la littérature et son enseignement. Bien qu'ils ne lisent pas, ou peu, les œuvres imposées, ils tirent profit d'un enseignement qu'ils apprécient et qu'ils considèrent comme formateur » (p. 400). Second type « les NLS réfractaires », qui « entretiennent à l'enseignement de la littérature un rapport conflictuel, rejetant souvent en bloc lecture et discipline littéraire, dont ils ne perçoivent ni le sens ni l'intérêt » (p. 400). Le troisième type est celui des « perplexes, dont le rapport mouvant et inquiet à la discipline témoigne d'une quête de sens non-aboutie » (p. 401). Un des enjeux de l'enquête est de réunir des éléments de connaissance pour savoir comment ces perplexes pourraient basculer, plutôt que vers le groupe des réfractaires, vers celui des convertis, qui lisent autour de l'œuvre et se nourrissent des échanges de la classe – quand bien même ils ne liraient toujours pas les œuvres dont ils apprennent à parler, ou pas intégralement. D'un point de vue praxéologique, comme l'envisage la dernière phrase de la thèse, « enseigner la littérature à des non-lecteurs scolaires » n'est pas nécessairement partie perdue (p. 405).

Maïté Eugène s'appuie sur de nombreuses enquêtes issues de la sociologie de la lecture (Robine, 2000, Détrez, 2001, Lahire, 2004, Renard, 2011, Baudelot et al., 1999 ; de Singly, 1993...) – que pour ma part j'utilise peu, du moins pour le moment – qui analysent, par le biais d'entretiens, le corpus lu et les façons différenciées de lire – ou de ne pas lire – selon le profil social des enquêtés. Elle se réfère de façon complémentaire à des recherches sur les pratiques culturelles des jeunes (Pasquier, 2005, Donnat, 2012, Draelants, 2016...), qui montrent que les lycéens lisent de moins en moins souvent, parce qu'ils valorisent de moins en moins la culture livresque par rapport à d'autres, mais aussi parce qu'ils peuvent

avoir intérêt à se fondre dans le moule des non-lecteurs pour ne pas se distinguer de leurs pairs. Ils y prennent d'autant moins de risques que la disjonction entre réussite scolaire et pratique effective de la lecture est avérée. A partir de cette revue scientifique, Maïté Eugène fait l'hypothèse que, dans le domaine scolaire, lecture et non-lecture « pourraient être des territoires moins opposés qu'il n'y paraît » et fait le projet d'étudier d'un point de vue didactique « les points communs entre deux domaines que la sociologie a séparés » (p. 72). Par ailleurs, elle articule aussi cette approche didactique, de façon plus ponctuelle, avec la sociologie des apprentissages et du curriculum (Bautier & Rayou, 2013, Bonnéry, 2007, Bautier & Rochex, 1998) pour faire apparaître l'opacité de la demande scolaire concernant la lecture d'œuvres intégrales, souvent pensée, dans les pratiques enseignantes, comme allant de soi, les élèves, présumés autonomes, n'y étant, de ce fait, pas accompagnés, les finalités en étant peu explicitées. Si elle évoque à ce propos des « malentendus scolaires », elle ne les analyse cependant pas à partir de son corpus comme sociocognitifs ou socio-scolaires, ce qui s'explique sans doute par le fait qu'elle ne dispose pas d'éléments sur le profil social de ses enquêtés, car, explique-t-elle, les services du rectorat de l'académie ne l'ont pas autorisée à questionner les élèves sur la profession de leurs parents. Ce qui conduit à s'interroger sur les relations institutionnelles à rechercher avec les établissements scolaires, pour le didacticien qui souhaite donner une dimension sociologique à son travail.

La méthodologie emprunte aussi aux sciences sociales, et c'est à son propos qu'est le plus clairement affirmé le croisement des approches :

« Ma recherche, dont la visée est descriptive et compréhensive, se situe à la jonction de la didactique de la littérature et de la sociologie de l'éducation. En effet, en cherchant à comprendre qui sont les NLS et comment ils travaillent *avec* leur non-lecture, elle nécessitait d'aller enquêter sur le terrain (Cefaï, 2003) – empruntant des méthodes à l'enquête sociologique – et d'étudier dans quelle mesure les pratiques des NLS, telles qu'elles ressortent de différents modes de recueil de données, pouvaient être envisagés comme des réponses à des objets et des situations d'enseignement. » (p. 149)

Le corpus est construit à partir de questionnaires et d'entretiens individuels semi-directifs individuels avec chacun des élèves d'une classe de Seconde socialement mixte et leur enseignante, ce que Maïté Eugène réfère plus précisément à l'ethnologie scolaire, puisqu'elle s'immerge aussi longtemps que possible dans la classe de français pendant une année scolaire, au cours de laquelle elle filme certaines séances et qu'elle tient un carnet de notes d'observation ; la finalité donnée au traitement de ce corpus est quant à elle didactique, puisqu'il s'agit de proposer des réponses à des questions ressortissant de l'enseignement/apprentissage de la lecture des œuvres.

Il me semble qu'on pourrait discuter avec la chercheuse l'un de ses choix méthodologiques : elle a choisi d'établir un indice de fiabilité pour chaque élève en analysant la cohérence de ses déclarations entre elles (entretiens et questionnaires, « mais aussi déclaration en classe devant les pairs ou paroles volées

dans les couloirs ») mais aussi avec des sources extérieures (pairs, enseignante, cahiers de élèves, autres éléments de vérification par la chercheuse de certaines réalités évoquées ...). Le but de cet indice est de déterminer le degré de fiabilité des élèves, pour savoir s'il est vraiment lecteur ou non, la non-lecture d'une œuvre imposée pouvant relever du tabou dans un établissement scolaire. Maïté Eugène attribue ce souci à ce qui serait des limites intrinsèques du déclaratif (« comme pour toute enquête fondée sur les déclarations de ses participants, celle-ci est tributaire de la volonté ou de la possibilité qu'a l'enquêté de dire la vérité » p. 173). Ceci est vrai de la déclaration de lecture, ou non, dont il était utile pour la typologie qu'elle en vérifie le degré de véracité. Mais au-delà, l'intérêt de sa recherche est de faire émerger des conceptions de la lecture scolaire, des raisons de lire ou ne pas lire. Il me semble que de ce point de vue, ce qui peut apparaître comme incohérences, étrangetés, voire mensonges, déformations de la réalité en tout cas, loin d'invalider le discours de l'enquêté, constitue, au même titre que l'ensemble de ses dires, du matériau de recherche, offrant des indices de logiques collectives spécifiques, qui peuvent permettre de construire des systèmes explicatifs ou normatifs inattendus (Danic, Delalande & Rayou, 2006).

Pour les croisements entre approches didactique et sociologique, le dialogue que la thèse entretient avec le travail d'Anne Barrère d'après *Les lycéens au travail : tâches objectives, épreuves subjectives* (1997) me paraît particulièrement stimulant. Maïté Eugène fait apparaître dans ses entretiens avec les lycéens le constat récurrent, de leur part, que la lecture a un coût en temps qui n'est pas forcément compensé par le gain en note obtenue. Ceci renvoie à la logique de rentabilité que fait apparaître Anne Barrère (1997), dans le cadre de la croyance partagée en « l'équivalent travail », au nom de laquelle enseignants et lycéens s'accordent sur l'idée, pourtant souvent contredite par la réalité, qu'on doit réussir à l'école à la mesure exacte du mal qu'on s'y donne – croyance qui contribue à permettre d'entretenir le mythe du mérite comme seule cause de la réussite scolaire (et l'attribution de l'échec au manque de travail). Cette vision des choses explique que certains élèves disent interrompre leur lecture quand ils estiment en savoir assez pour obtenir une note suffisante aux évaluations. Il s'agit ainsi pour ces élèves, écrit Maïté Eugène « de trouver le ratio réussite scolaire/temps passé à la tâche le plus élevé. Or, la lecture n'est pas toujours très rentable à ce jeu-là. » (p. 197)

Ainsi Maïté Eugène retrouve-t-elle parmi ses enquêtés des types d'élèves qui confirment, selon la typologie d'Anne Barrère, la validité de l'équivalent travail : il s'agit des lecteurs scolaires « bosseurs », qui lisent l'œuvre en entier et réussissent les évaluations, et des non-lecteurs scolaires « fumistes » (p. 68), qui ne lisent pas et logiquement obtiennent de mauvaises notes. Mais elle rencontre aussi des « forçats » (p. 71) (ceux qui font mentir l'équivalent travail car ils travaillent beaucoup pour gagner peu de points) : ils lisent l'œuvre jusqu'au dernier mot mais obtiennent à l'évaluation une moins bonne note que certains NLS proclamés ; ces derniers s'assimilent aux « touristes » d'Anne Barrère, qui eux aussi font mentir l'équivalent travail car ils trouvent les stratégies pour réussir sans lire. Mais Maïté Eugène

retrouve aussi dans la non lecture, surtout affichée auprès des pairs, les stratégies repérées par Anne Barrère comme celles de certains fumistes, qui cherchent en lisant pas à préserver l'image qu'ils ont d'eux-mêmes et qui risquerait d'être mise à mal par un échec qu'ils redoutent lors de l'évaluation, alors qu'ils auraient lu : « Ne plus "être dans ses œuvres" (Barrère, 1997 : 200) et, pour ces NLS réfractaires, "ne plus être dans les œuvres", éloigne le risque de dépréciation de soi. » (p. 347)

### 7.2.3. *L'approche socio-didactique des contenus : un allant de soi en didactique ?*

Bertrand Daunay considère que la didactique du français dispose des méthodes et concepts pour prendre en charge l'approche socio-didactique de ses propres objets sans que des apports spécifiquement sociologiques soient nécessaires. D'un point de vue interdidactique avec Cédric Fluckiger (2011) et aussi du point de vue spécifique de la didactique du français (2011), il s'interroge sur le regard spécialisé que la didactique pose sur « les relations entre l'enfant (comme sujet social), l'élève (comme sujet scolaire) et l'apprenant (comme sujet didactique) dans la construction des apprentissages des contenus d'enseignement. » (Daunay et Fluckiger, 2011 : 8). Ainsi que le soulignait aussi Samuel Johsua, le chercheur en didactique passe nécessairement d'abord par la réduction théorique de son objet au sujet apprenant (ou enseignant) pour pouvoir penser des dispositifs didactiques appropriés aux contenus visés (même si cette didactique « *a priori* » se complète de plus en plus souvent par la confrontation aux pratiques réelles de classe). Mais ces sujets sont forcément en relation avec l'extérieur du système didactique : un « enseignant » ou un « apprenant » se constituent (ou non) comme tels à partir de ce qu'ils sont comme sujets sociaux et psychologiques, de sorte qu'il est nécessaire en didactique de tenir compte des « entours de l'apprenant » (Daunay, 2011 : 51). Yves Reuter soulignait déjà que ce qu'exigeait l'école pouvait entrer en tension ou en « congruence » (2001 : 12) avec l'expérience personnelle de l'élève et qu'il était donc nécessaire, pour l'enseignant, de prendre en compte les pratiques extrascolaires des élèves, lectorales, culturelles, plus généralement langagières, pour l'accompagner dans son acculturation aux pratiques scolaires. Selon Bertrand Daunay, il faut favoriser la mise à profit « des savoirs et savoir-faire de *l'enfant* dans la constitution d'un *apprenant* » (2011 : 54), donc les connaître pour ce qu'ils sont. Même si ceci suppose ensuite la décontextualisation de ces savoirs d'un environnement social et leur recontextualisation dans un autre, scolaire et plus précisément disciplinaire, qui les change nécessairement et qui est celui qui intéresse la recherche sur les enseignements/apprentissages. En ce sens, considère Bertrand Daunay, le point de vue didactique doit être surplombant. De sorte que la socio-didactique, écrit-il, est une dimension inhérente de la didactique, car « toute problématique didactique intègre les dimensions sociales qui constituent le cœur même de son objet, la langue et les discours » (p. 54).

Ce qu'écrit Daunay ici est parallèle à ce que dit, du point de vue du sociologue, Bernard Lahire, qui envisage dans l'entretien avec Samuel Johsua la « didactique sociologique » ou la « sociologie

didactique » (p. 68) comme une même discipline, la frontière étant susceptible de disparaître puisque, dit-il, il ne s'agit pas véritablement d'un dialogue interdisciplinaire, mais d'une recombinaison des deux disciplines autour d'objets « dont les modes de construction s'avèrent, au bout du compte, assez analogues » (p. 40). Christine Barré de Miniac écrit de son côté qu' « on peut considérer que toute didactique doit traiter et intégrer ces aspects sociologiques et anthropologiques. D'une certaine façon toute didactique est aussi sociodidactique » (citée par Dabène & Rispaïl, 2008 : 11).

Pour autant, Christine Barré de Miniac, concernant le rapport à l'écriture, se donne une méthodologie spécifique fermement étayée, basée sur des entretiens semi-directifs empruntés aux démarches de la sociologie, et elle construit explicitement les liens avec le concept de rapport au savoir telle que le définit Bernard Charlot (1992) (voir encart) qu'elle reproblématise dans une perspective didactique :

« Ni l'écriture elle-même, ni les compétences et performances en la matière, mais une liaison d'un sujet à un objet. Ce rapport naît de colorations multiples, conscientes ou inconscientes, qui dirigent le sujet et le mettent en liaison avec l'écriture. » (1993 : 27).

Le concept de rapport au savoir fonctionne donc ici comme une charnière entre les deux champs théoriques : les deux champs sont explicitement articulés, il n'est pas présumé qu'une recherche inscrite dans l'un des champs est en mesure de se passer de l'autre ; même si elle s'en approprie un concept et qu'elle le réélabore, c'est en l'identifiant et en le comprenant clairement dans son ancrage originel.

Il ne me semble pas, pour ma part, qu'on puisse parler d'une approche socio-didactique sans une articulation théorique clairement identifiée - ni d'ailleurs, de façon liée, sans empirie, c'est à dire sans méthodologie de recueil et de traitement de données, car c'est nécessaire pour la constituer comme champ de recherche ; j'y reviendrai.

**Des exemples stimulants de recherches concernant l'enseignement de la littérature relèvent d'approches qui peuvent être qualifiées comme socio-didactiques, pour les unes plutôt ancrées en sociologie, pour les autres, moins nombreuses semble-t-il, en didactique. Mais il me semble que, même si la question n'est pas celle de l'équilibre exact des apports, l'utilité, la nature, et la spécificité de la contribution de chacun des deux champs, aux niveaux théorique et méthodologique, doivent être reconnues, identifiées, explorées, explicitées, pour qu'on puisse parler effectivement d'une approche socio-didactique. Ce qui nécessite selon moi, d'une part, la construction de certains concepts comme charnières ; d'autre part, la construction de cadres méthodologiques adéquats, eux aussi, pour faire charnière. Et à quoi je tente de m'employer.**

## 8. Des concepts-charnières

Pour qu'il y ait rencontre et pas seulement juxtaposition, il est nécessaire qu'on pense la relation entre les deux disciplines comme nécessaire pour construire des connaissances nouvelles sur les questions

posées. La constitution d'une approche socio-didactique des questions d'apprentissage et d'enseignement, dont la lecture littéraire, nécessite « de mettre fin à la division du travail intellectuel » et de construire « un espace commun de problématisation » (Rayou, 2014) aux deux disciplines, qui ont leur épistémologie propre, et qui, pour interférer, doivent nourrir le dialogue de leurs propres modalités d'analyse des situations. Bertrand Daunay, Yves Reuter et Bernard Schneuwly (2011) proposent de définir des concepts « nomades » (p. 24), qui, issus d'autres disciplines, sont reconfigurés par la discipline emprunteuse. Il me semble qu'au delà de ce déplacement/reconfiguration, certains concepts, venus d'une des disciplines et re-travaillés ou forgés conjointement par les deux, peuvent être des charnières entre les deux disciplines.

Si on s'en tient à la définition du mot *concept* proposées par les mêmes auteurs pour la didactique du français, « des moyens théoriquement construits au sein de notre discipline, raisonnablement stables et opératoires, pour une appréhension du réel qu'elle vise à décrire, à expliquer ou à transformer » (16), des concepts-charnières, théoriquement co-construits par les deux disciplines, peuvent sans doute ouvrir à une appréhension spécifique du réel des enseignements/apprentissages que seul le croisement des approches sociologique et didactique peut permettre.

Je vais en donner ici quelques exemples de constructions théoriques fonctionnant comme de telles charnières entre les approches sociologique et didactique.

#### 8.1. Le contrat didactique

L'article « Contrat didactique et contextes sociaux. La structure d'arrière-plans des apprentissages » de Patrick Rayou et Gérard Sensevy dans numéro 188 de la *Revue Française de Pédagogie, Sociologie et didactiques : traverser les frontières* (2014) me semble en donner un exemple particulièrement convaincant du contrat didactique comme concept-charnière entre les deux disciplines.

La théorie didactique de l'action conjointe modélise l'activité d'enseignement/apprentissage comme un jeu gagnant-gagnant (Sensevy, 2007) : l'enseignant gagne si l'élève gagne aussi, c'est-à-dire se confronte au milieu de telle manière qu'il résout *proprio motu* le problème posé, ce qui est la condition pour que l'apprentissage qui en est l'enjeu se réalise. L'opérationnalité du jeu didactique dépend de la nature du milieu, qui doit être pensé de telle manière qu'il permette l'apprentissage, c'est-à-dire qu'il doit contraindre l'élève, pour gagner, à élaborer des connaissances nouvelles parce que celles dont il dispose déjà ne suffisent pas. Mais il dépend aussi de la façon dont les joueurs s'y engagent : il réclame de la part de l'enseignant « la réticence » (p. 21), c'est-à-dire qu'il ne doit pas donner des informations qui feraient qu'il n'y aurait plus d'enjeu. Et de la part des élèves qui doivent jouer le jeu, il présuppose aussi que certains savoirs, certaines conceptions, certains modes d'engagement sont à disposition des joueurs car ils sont nécessaires pour que le milieu soit susceptible de faire son effet, c'est-à-dire pour qu'on puisse parler « d'adjuvance du contrat au milieu. » (Rayou & Sensevy, 2014 : 29) Ainsi, « pour décrire

l'activité didactique, il faut pouvoir modéliser le jeu, d'une part, et d'autre part la manière dont les joueurs entrent ou non dans le jeu. Cette relation jeu/joueur est complexe et dépend à la fois, pour un même savoir, de la nature du jeu didactique construit et des dispositions du joueur. » (p. 24)

Patrick Rayou et Gérard Sensevy proposent la notion d'arrière-plans du contrat didactique, que je m'approprie. Comprendre le raisonnement d'un élève, dans la perspective d'une action conjointe avec son enseignant, passe par la reconnaissance de l'arrière-plan à partir duquel il s'exprime et agit et qui fait qu'il ne voit pas forcément les objets travaillés comme l'enseignant les voit. Pour que le contrat didactique fonctionne, il faut que les arrière-plans assurent que l'élève aborde le milieu de telle façon qu'il soit susceptible de produire les apprentissages visés, sans quoi il pourrait l'aborder tout à fait différemment et ne pas apprendre. La conception du couple contrat/milieu en fonction de l'enjeu d'apprentissage est une question spécifiquement didactique, mais les arrière-plans dépendent de ce que chaque élève importe dans la situation et des conceptions qui en résultent : ils sont analysables d'un point de vue sociologique et il est utile que la didactique en tienne compte, car la conception d'un couple contrat-milieu efficace pour tous les élèves est sa visée centrale. Au-delà de la conscience disciplinaire telle qu'elle est définie par Yves Reuter (2007b), propre à chacun, il s'agit de voir ces arrière-plans comme socialement construits et possiblement créateurs de normes partagées qui pourraient entrer en contradiction avec celles de l'école. Les deux approches peuvent se rencontrer dans l'étude d'un contrat didactique, au service de la compréhension, notamment, de ses éventuels dysfonctionnements. Les enseignants – ou ceux qui jouent ce rôle – importent eux aussi dans le contrat didactique des arrière-plans qui peuvent différer de l'un à l'autre.

Les chercheurs en donnent pour exemple une séance d'aide aux devoirs, où ils analysent l'action conjointe – manquée – d'une assistante pédagogique, Claire, et d'une élève, Safia, qui participe à un dispositif d'aide aux devoirs pour faire le travail demandé par son enseignante de Sciences de la Vie et de la Terre : remplir une fiche intitulée « La levure, un champignon biologique ». L'analyse montre comment Safia s'acquitte de l'exercice avec l'aide de Claire alors que ni l'une ni l'autre ne dispose des arrière-plans nécessaires pour le faire comme attendu par l'enseignante et les concepteurs de la fiche : ni des savoirs qui permettraient à Safia de voir les activités demandées comme il est supposé qu'elle les voie pour apprendre et à Claire, qui n'en dispose pas non plus, de l'aider à le faire ; ni du mode d'engagement dans le travail adéquat à l'apprentissage : elles se livrent à un simulacre d'action conjointe qui permet que Safia rentre chez elle avec son devoir fait, en ayant totalement contourné les enjeux d'apprentissage, Claire ne l'ayant aidée, sans en avoir conscience, qu'à ce contournement, mais s'étant acquittée elle aussi, en apparence, de son rôle. Ainsi Claire laisse-t-elle Safia répondre qu'"unicellulaire" « veut dire qu'il n'y a pas de cellule », interpréter le bourgeonnement comme une

union entre deux cellules, sur le modèle de la reproduction humaine (elle dit que les cellules représentées « se rencontrent » et « essayent de se reproduire ensemble » (p. 26) Pourtant, la leçon écrite dans le cahier de SVT aurait permis de fournir les connaissances pour voir le problème comme attendu dans la discipline mais ni Safia ni Claire n'ont conscience que ce *voir comme* est présupposé par le contrat didactique, qui n'a donc pas fonctionné parce que les arrière-plans épistémologiques et humains étaient inadéquats. Les logiques sociales (l'assistance pédagogique s'est acquittée avec bienveillance de sa tâche, Safia est libre pour le week-end, les devoirs sont faits) l'ont emporté sur les logiques cognitives.

## 8.2. L'institutionnalisation

La notion d'institutionnalisation, étape nécessaire du contrat didactique, peut-elle aussi jouer un rôle de charnière entre les deux disciplines. Claire Margolinas, didacticienne des mathématiques, dans un article du même numéro de la *RFP*, « Connaissance et savoir. Concepts didactiques et perspectives sociologiques ? » s'appuie sur Guy Brousseau pour rappeler que d'un point de vue didactique, le travail de l'élève doit-être, « par moment comparable à [l']activité scientifique » (Brousseau, 1986, cité par Margolinas, 2014 : 14) : le professeur propose aux élèves des situations d'apprentissage, permettant un couplage sujet-milieu (Brousseau, 1990) conçu de telle sorte qu'en se confrontant au problème qui leur est posé, les élèves élaborent la solution qui leur paraît optimale en mobilisant des connaissances à partir de celles dont ils disposaient déjà mais qui ne suffisaient pas. Mais à l'issue de cette phase au cours de laquelle la tâche lui a été dévolue, l'élève ne peut pas identifier seul « dans les réponses qu'il a éprouvées en tant que solution de certains problèmes, les réponses qui sont reconnues par la science » (15). Il faut donc prévoir, après la dévolution, une phase d'institutionnalisation (Chevallard, 2003), au cours de laquelle l'enseignant vient pointer celles parmi les connaissances qui sont validables comme des savoirs, c'est-à-dire dire qui sont susceptibles d'être décontextualisées, dépersonnalisées, formalisées sous forme d'un texte. Le savoir est en effet une construction sociale et culturelle, qui doit être légitimé par une institution : ce rôle que l'enseignant incarne en situation scolaire. Les contrats didactiques sont donc assujettis à des institutions de validation des savoirs, qu'elles soient scolaires, universitaires, ou professionnelles. En ce sens, elles dépendent d'organisations humaines et socialement construites, analysables sociologiquement comme formalisant, du fait de leur genèse et de leur fonctionnement, des manières de penser et de valider les savoirs qui pourraient être autrement définis. C'est parce qu'une institution humaine la crée comme telle qu'une proposition devient un savoir. De ce fait, la sociologie peut permettre au didacticien de concevoir le savoir non pas comme une donnée naturalisée, mais « comme un construit social à interroger, ce à quoi engage particulièrement la sociologie du curriculum » (p. 17)



### 8.3. Des exemples de concepts-charnière dans mes propres recherches

Je reviendrai sur ces différentes recherches d'un autre point de vue, mais je cherche, pour bien me faire comprendre, à expliquer ici à partir de deux exemples comment des travaux que j'ai menés ou auxquels j'ai participé construisent des concepts-charnières.

#### 8.3.1. Détours

Dans ma thèse, je tente de faire jouer à la notion de détour le rôle d'un concept-charnière entre sociologie et didactique, ce que nous reprenons dans un article co-écrit avec Patrick Rayou, paru en 2020 dans les *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*. La prescription suggère d'utiliser les activités de compréhension/interprétation d'œuvres des arts visuels comme médiations pour mieux revenir à un exercice central de la discipline, le commentaire littéraire au sens large (j'ai déjà cité l'enthousiasme d'un rapport de l'Inspection générale pour ce « détour pédagogique opérant » Waysbord-Loing, 2000). Je m'attachais à montrer dans ma thèse qu'il y a de la naïveté dans ce projet, en tout cas pour ce qui concerne la peinture.

D'un point de vue didactique, en effet, penser qu'on peut apprendre à mieux lire les textes par le truchement de la peinture suppose de considérer les activités de construction de sens comme de même nature, conception sous-jacente à la lexicalisation scolaire de la métaphore *lecture de l'image*. Or les propositions théoriques de la sémiologie comparée (Marin, 1971 ; Groupe  $\mu$ , 1992) déconstruisent aisément le présupposé d'isomorphisme (que les deux langages fassent sens très différemment a pour leur récepteur des incidences herméneutiques, qui ont nécessairement des incidences didactiques) ; au sens propre, on ne peut pas *lire* la peinture. De plus, les œuvres picturales, notamment à sujet biblique ou historique, engagent des savoirs culturels dont on peut être sûr qu'ils ne sont familiers qu'à peu d'élèves : les connaissances iconographiques (au sens de Erwin Panofsky, 1967, 1969) appartiennent à une culture savante, voire très savante. Les élèves sont sans doute largement environnés d'images – mais les différentes images sont de nature très diverse d'une part et d'autre part il est fort contestable qu'une peinture soit définissable comme une image, étant entendu qu'elle n'est pas forcément figurative et que même quand elle l'est, elle ne fait pas sens que de ses caractéristiques iconiques mais aussi plastiques, teinte, texture, graphisme (Vouilloux, 2006). Prétendre qu'étant un art visuel, la peinture serait plus accessible par nature pour tous, dont les élèves, c'est se convaincre que « l'homme de la culture de l'image serait immédiatement doté de la culture nécessaire pour déchiffrer l'œuvre picturale, image entre les images » (Bourdieu & Darbel, 1966 : 16), et s'autoriser à ne pas l'enseigner. C'est donc continuer de la réserver aux « âmes bien nées », c'est-à-dire la conserver comme la pratique de distinction qu'elle était selon l'enquête de Pierre Bourdieu et Alain Darbel en 1966, et qu'elle est encore nettement, en tout cas en 2011, dans une autre d'Olivier Donnat. L'activité du récepteur ne réclame pas des savoirs moins savants, des compétences cognitivo-langagières moins spécifiques pour

la peinture que pour la littérature ; et comme l'activité de construction de sens n'est pas de même nature, on voit mal comment la pratique du commentaire pictural pourrait faciliter l'apprentissage du commentaire littéraire – quand bien même ma recherche montre que malgré les difficultés culturelles, les élèves y sont en meilleure réussite (mais le transfert est une autre étape).

Or si le *détour pédagogique* est une métaphore et non un concept dans le rapport de l'inspection générale de français, en sociologie de l'éducation, la notion de dispositif de *détour* est explorée et théoriquement construite par plusieurs études. J'ai déjà défini le mot dispositif au sens didactique, je le définis ici dans un sens qui lui est donné en sociologie de l'éducation, que j'ai déjà abordé à propos de l'article de Jacques Crinon et Caroline Viriot-Goeldel et sur le dispositif *Twictée* (2021).

Selon Anne Barrère (2013), le mot est très fréquemment employé dans le monde scolaire (dispositifs d'aide aux devoirs, de lutte contre l'échec, d'innovation pédagogique, d'accueil de populations particulières, d'éducation culturelle etc.). Il désigne une organisation particulière par rapport au fonctionnement habituel de l'école (regroupements différents d'élèves, autres intervenants, interdisciplinarité, temporalité différente, nouveaux outils...), qui est supposée faire faire ce qui est souhaité aux acteurs par la vertu de ses règles spécifiques et des instruments qu'elle prévoit (p. 95). Des dispositifs de plus en plus nombreux et éparpillés existent à l'école, au point qu'on peut parler d'un « nouvel âge de l'organisation scolaire » (p. 96), par lequel la forme scolaire est censée se renouveler par touches ponctuelles, tout en conservant sa structure d'ensemble, notamment « en intégrant des logiques différencialistes dans un cadre qui reste universaliste » (p. 104).

Des dispositifs comme les ateliers-relais, ou d'autres dispositifs périscolaires censés répondre à la grande difficulté scolaire, peuvent tenter de le faire par le biais d'activités culturelles ou artistiques ancrées dans les pratiques juvéniles, qui seraient un détour pour mieux revenir aux activités scolaires. L'idée qui préside à ces dispositifs est qu'en constituant un groupe spécifique, en renouvelant les objets travaillés, souvent en délocalisant hors de l'établissement scolaire et en faisant intervenir des personnes extérieures, on pourrait produire une re-médiation aux difficultés scolaires des participants. Différentes études montrent les faibles résultats de ces dispositifs de détour du point de vue des apprentissages académiques, même s'ils peuvent avoir des effets de socialisation (Henri-Panabière, Renard & Thin, 2009 et 2013, Bonnéry & Renard, 2013). Stéphane Bonnéry et Marion Fenard (2013) étudient par exemple le projet de faire du répertoire musical populaire une médiation pour produire des compétences d'écoute scolairement valorisées en éducation musicale, mais montrent la difficulté d'une partie des élèves à se *dé-familiariser* du connu (p. 39) pour faire évoluer leur mode de réception habituel des œuvres travaillées vers les attendus scolaire. D'un point de vue plus proche de la didactique, Frédéric Tupin (2004) met en évidence que tenter de mobiliser à l'école des pratiques culturelles juvéniles, en l'occurrence le visionnage de séries télévisées, n'a pas d'effets par soi-même sur les connaissances en

français. Toutes ces études montrent que si les élèves (au moins une partie d'entre eux) peuvent s'impliquer et jouer le jeu des activités qu'on leur propose dans le cadre de ces dispositifs de détour, ils ne repèrent pas les apprentissages qu'ils y réalisent, de quelque nature qu'ils soient, comme recontextualisables en contexte scolaire : le retour du détour est le plus souvent un échec.

Le détour par la peinture en classe de français est différent puisqu'il ne s'agit pas d'une pratique plus proche des cultures juvéniles, la fréquentation régulière de cet art étant à peu près réservée aux classes très cultivées (Bourdieu, 2011). Il ne s'agit pas non plus d'un dispositif au sens que j'ai donné ci-dessus : il n'y a de réaménagement ni du groupe, ni des intervenants, ni de l'espace ni du temps scolaire ; de plus, l'introduction de la peinture en classe de français est un prescrit curriculaire depuis 1985, il ne s'agit pas d'une innovation. Mais organiser un détour par le commentaire de la peinture comme propédeutique à celui de la littérature, en donnant aux élèves des supports et des consignes les amenant à passer d'un art à l'autre, est un dispositif didactique dont l'analyse peut s'inspirer de celle de ces autres dispositifs. Ce qu'il y a de commun, c'est la distance entre l'activité censée faire médiation (le commentaire pictural) et l'activité cible (le commentaire littéraire), non en termes de légitimité culturelle mais de nature sémiologique et aussi scolaire (notamment, la peinture est beaucoup moins présente que la littérature dans les épreuves certificatives, ce qui a un effet important, d'après les entretiens que j'ai faits pour ma thèse, j'y reviendrai, sur la perception qu'en ont les élèves). C'est l'éclairage des recherches sociologiques qui m'a permis de comprendre que ces différences entre les deux objets posaient la question du retour du détour, qui peut être présumé comme évident (je le présumais en tout cas comme tel avant ma recherche doctorale) alors qu'il ne l'est pas. Un double niveau de malentendu socio-scolaire interdit l'immédiateté du retour : le premier concerne la réception de la littérature, plus que la peinture, car les élèves, en tout cas ceux qui ne sont pas familiers de la culture lettrée, peinent à comprendre ou accepter que le texte, comme le tableau, doit faire l'objet, en tant qu'œuvre d'art, d'une réception très spécifique, créative d'un surcroît de sens, riche et plurielle, soucieuse de la forme. Un second niveau de malentendu concerne le transfert d'un art à l'autre : il n'y a pas de raison que les élèves, sauf ceux qui sont très familiers des attendus scolaires, comprennent par eux-mêmes les transformations de leur activité sémiotique de scripteur/récepteur de la peinture qui sont nécessaires pour leur permettre de la recontextualiser au profit de la littérature. Pour autant, puisque la peinture les met en effet en réussite, on peut les accompagner dans le retour du détour, en leur faisant repérer ce qu'ils font de la peinture et qui convient aux attendus, et comment ils peuvent le transposer à la littérature. Un dispositif didactique de détour par la réception de la peinture est donc possible, mais c'est à la condition de prendre en compte les différences entre les deux arts.

### 8.3.2. Les registres de l'apprentissage

Je mobilise ce modèle théorique des registres de l'apprentissage dans la plupart de mes recherches, en tant que charnière entre approches didactique et sociologiques (des apprentissages et du curriculum). Ces trois registres, cognitif, identitaire et symbolique, s'inscrivent dans les travaux de l'équipe ESCOL de Paris 8, cherchant à comprendre « comment de l'inégalité sociale se transforme en différenciation scolaire à travers des histoires singulières » (Charlot, Bautier & Rochex, 1992 : 229). Ils ont été conçus à l'occasion d'une recherche sur l'enquête PISA 2000 (Bautier, Crinon, Rayou & Rochex, 2006), qui cherchait à comprendre pourquoi plus de 42% des élèves français de l'échantillon construit par les chercheurs réussissaient très différemment dans des exercices qui réclamaient le même type d'opérations cognitives mais dans des contextes différents. Il est apparu que ces contextes différents ne suscitaient pas chez eux les mêmes réactions affectives ou axiologiques. Par exemple, un élève, Hichem peinait à confronter deux argumentations concernant les graffitis : l'une les appréhendait comme un espace de créativité, l'autre comme une atteinte coupable à l'espace public. Résolument favorable à la seconde, Hichem développait dans sa réponse l'argument du coût social de l'effaçage et refusait absolument de reconnaître toute valeur artistique au geste. Il faisait preuve de capacités d'argumentation écrite mais ne parvenait pas à satisfaire à l'exigence, dans la consigne, d'un texte nuancé. L'entretien post-passation mené par les chercheurs révélait une posture identitaire très fortement marquée par la volonté de faire montre de son intégration sociale et de sa bonne moralité, ce qui l'empêchait sans doute d'envisager d'autres positions sur les graffitis que la condamnation sans appel de leurs auteurs. De ce type d'exemples, qui en confirmait bien d'autres, l'équipe tirait la conclusion que la question cognitive ne suffisait pas à expliquer certaines difficultés : dans d'autres registres que cognitif, des facteurs identitaires d'une part, culturels d'autre part, pouvaient empêcher un élève de mener l'activité scolairement attendue.

Elisabeth Bautier et Patrick Rayou reviennent en 2013 sur cette question des trois registres qui sont engagés dans les apprentissages scolaires : « Le premier est *cognitif* en ce qu'il relève de fonctions intellectuelles qui peuvent être extérieures au champ scolaire et peu ou pas didactisées. Le deuxième, *culturel*, est fait de savoirs et modes de connaissance généraux sur le monde qui excèdent la sphère scolaire mais donnent lieu tout autant à des classements et à des hiérarchisations. Le troisième est une composante *symbolique*, liée à ce que l'accès à un savoir requiert et construit un certain type d'identité personnelle et relie à une communauté pour laquelle il vaut. » (Bautier & Rayou, 2013, p. 32).

Dans un nouvel article, en 2020, Patrick Rayou précise que la métaphore du « registre » renvoie à l'idée qu'il y a une pluralité de manières d'inscrire son activité intellectuelle dans ces trois composantes. Diverses façons de le faire peuvent être légitimes et pertinentes dans d'autres sphères mais la forme scolaire (Vincent & al. 1994) valorise une certaine façon de configurer les registres de l'apprentissage,

qui peut évoluer dans le temps selon les formes curriculaires (Forquin, 2008), et qui se spécifie dans chaque discipline selon les formes disciplinaires. Par conséquent, analyser l'activité réalisée par un élève au prisme des registres permet de l'appréhender dans ses diverses composantes, et peut aider à comprendre où se situe l'origine des difficultés rencontrées compte tenu de ce qui est attendu à l'école, dans une discipline donnée, selon un certain état du curriculum.

Utiliser ce modèle dans une recherche est donc susceptible de permettre d'articuler sociologie du curriculum et des apprentissages d'une part, didactique d'autre part, au profit de la compréhension de la production des inégalités scolaires. Qu'en est-il pour chaque registre ? Je m'appuierai ici sur l'article de Patrick Rayou de 2020, qui situe les registres dans le cadre surplombant du scolaire et du curriculaire. A l'intérieur de ce cadre, chaque discipline peut spécifier les registres pour chacun de ses contenus en fonction de la manière particulière dont elle apprête les savoirs et définit les genres discursifs qui en sont inséparables. Je tenterai de décrire chaque registre de l'activité de lecture littéraire telle qu'elle est scolairement attendue (et qui peut varier d'une conception didactique à l'autre).

#### *Le registre cognitif*

Du point de vue surplombant de la forme scolaire, écrit Patrick Rayou, l'école républicaine française promeut, dans le cadre de l'héritage des Lumières, les procédures de la démarche scientifique (nécessité de démontrer ses résultats ou de justifier ses propos) et non les certitudes ; les concepts scientifiques et non les concepts du quotidien (Vygotski, 1997) ; les savoirs « seconds » et les procédures rationnelles sans utilité immédiate et non les savoirs « ordinaires » nécessaires pour s'adapter à son environnement (Tricot, 2012). Ces formes d'intellection et de savoirs relèvent principalement du scriptural, apprentissage langagier privilégié par l'école (Lahire, 2008). On peut définir plus précisément ce registre comme cognitivo-langagier puisque c'est forcément le langage qui l'opérationnalise. Du point de vue curriculaire, certaines inflexions récentes donnent une place plus importante à l'oral (non l'oral conversationnel mais celui qui est destiné à exposer ses pensées ou débattre) et à ce qui relève du sensible, notamment avec la promotion de l'éducation artistique. Pour ce qui concerne la lecture littéraire, dans la définition que j'en ai donnée, les opérations cognitivo-langagières doivent permettre au lecteur de produire du sens en objectivant à la fois le texte et sa propre réception subjective au regard du texte, l'objectivation ou la subjectivation prenant plus ou moins le pas selon les paradigmes didactiques. C'est un attendu particulièrement complexe, dont on peut penser qu'il faudra en étayer la compréhension par les élèves, notamment pour ceux qui n'y ont pas été préparés par les pratiques familiales.

### *Le registre culturel*

Patrick Rayou note que la forme scolaire est fondée sur le principe philosophique selon lequel « il n'y a rien dans le réel que l'on soit fondé à considérer comme radicalement réfractaire à la raison humaine » (Durkheim, 1934, cité par Rayou, 2020). Il ajoute que les savoirs enseignés participent souvent de la promotion d'une culture légitime (Bourdieu, 1979), mais que des évolutions curriculaires plus récentes ouvrent l'école à des cultures plus populaires. C'est le cas dans la discipline, avec par exemple la littérature de jeunesse, la bande dessinée (Rouvière, 2015 ; Rouvière & Raux, 2019) ou les « mauvais genres » (Reuter, 1987). Mais quelque soit le corpus, la lecture littéraire nécessite des savoirs généraux qui permettent de contextualiser le texte, des savoirs spécialisés pour le situer dans l'histoire et l'histoire littéraire, des outils appropriés pour analyser la forme, des formes discursives permettant de dire sa lecture. Si cette culture savante spécialisée est bien sûr plus partagée dans les familles dont les parents ont fait des études, elle peut s'enseigner explicitement à ceux dont ce n'est pas le cas, à la condition que ce besoin soit identifié. Mais il faut aussi savoir ressaisir les éléments de sa culture non scolaire, les savoirs acquis grâce à son expérience singulière, pour les mettre au profit d'une lecture du texte à même d'enrichir l'interprétation personnelle et collective. Cette culture générale plus diffuse, qui se construit par l'expérience quotidienne, peut mettre en difficulté de façon plus invisible les élèves dont les pratiques habituelles sont plus éloignées de celles que valorise l'école. Patrick Rayou souligne à ce propos que si l'école peut exposer à ce que la langue allemande nomme *Kultur*, la culture susceptible de nourrir la lecture subjective doit être incorporée en tant que *Bildung*, qui modifie la personne.

### *Le registre identitaire symbolique*

La forme scolaire définit une identité d'élève : l'enfant ou l'adolescent scolarisé doit respecter ses règles, ses normes et ses valeurs. Cette identité est symbolique, car elle est « le produit de nombreuses transactions entre de multiples appartenances, à la manière dont des tessons de poterie ne trouvent leur sens propre que dans leur emboîtement avec d'autres » (Rayou, 2020 : 54). Une certaine façon d'être soi est nécessaire pour apprendre à l'école : il faut à la fois s'engager, donner de soi, et se mettre au service des objets étudiés, tout en étant en mesure de partager les fruits de cet engagement avec un destinataire dépersonnalisé. Ce mode d'investissement particulier peut produire des conflits de loyauté. Patrick Rayou les définit en référence à Annie Ernaux ou aux personnages d'Elena Ferrante, soumises « à l'injonction paradoxale de faire mieux que leurs parents grâce à l'école, mais de ne pas devenir différent(e)s » (p. 56) : il s'agit de se déprendre de l'identité construite dans son histoire familiale ou privée, pour endosser des façons différentes d'être soi, qui sont valorisées à l'école mais parfois étrangères à cette culture du proche. J'ai déjà rappelé que, du point de vue curriculaire, depuis le début de ce siècle, des évolutions, définies notamment par Basil Bernstein (1975), peuvent conduire à une place renouvelée de l'expressivité à l'école, comme c'est le cas, ajoute Patrick Rayou, dans la société

globale. D'un point de vue disciplinaire, la lecture littéraire est analysable comme s'inscrivant dans cette évolution curriculaire globale, le passage de l'étude structurale, en quête d'un sens immanent, à la lecture littéraire comme transaction avec le texte interroge l'engagement du sujet réel dans la co-construction de sens. La revalorisation de la subjectivité empirique dans la conception de la lecture littéraire que j'ai définie comme subjectivante interroge très spécifiquement ce registre : il s'agit d'accepter de s'engager vraiment, tel que l'on est, mais aussi de ressaisir cet engagement, de l'objectiver par le dialogue avec le texte, pour produire quelque chose qui soit valorisable scolairement, ce qui n'est évidemment pas anodin d'un point de vue identitaire symbolique.

*Des registres différemment configurés : un outil d'analyse et d'étayage*

Concernant une question d'enseignement de la lecture littéraire (ou de la réception d'un autre art), les registres fournissent un modèle qui permet d'analyser l'activité menée par l'élève, au travers d'une production écrite ou de la transcription d'un enregistrement oral ; ce modèle permet aussi de comprendre les conceptions de cette activité par un enseignant, au travers de ce qu'il en dit, par exemple en entretien. En contexte, les procédures cognitives, les éléments culturels ou les identités ne se donnent bien sûr pas isolés les uns des autres : les registres sont un outil qui permet de penser séparément ce qui dans la réalité est étroitement articulé :

« Distinguer différents registres de l'apprentissage consiste, comme le fait toute abstraction, à penser séparément ce qui n'est pas donné séparé (...) Mais si cet outil des registres peut avoir pertinence et efficacité, c'est bien parce qu'il propose de distinguer rationnellement ce qui est toujours livré sous forme de complexes ». (Rayou, 2020 : 57-58)

De ce fait, le modèle peut permettre de comprendre où, dans la complexité de l'activité d'apprentissage, peut se situer la difficulté d'un élève, dans quel registre, dans les attendus d'un enseignant, peut se situer ce qui le distingue d'un autre. La réussite scolaire suppose la capacité à investir chaque registre mais aussi à les configurer entre eux comme attendu, la manière de le faire n'étant pas forcément explicitée par l'enseignant, qui n'a pas forcément conscience que cela ne va de soi que pour une partie de ses élèves, dont les dispositions importées de leur expérience personnelle, les logiques socialement construites auxquelles ils se réfèrent, leur permettent de comprendre ce qui est resté implicite. Les malentendus socio-scolaires (Rayou, 2020) – qui engagent les trois registres et ne sont donc pas spécifiquement socio-cognitifs – élargissent ainsi de certaines configurations de registres décalées par rapport aux attendus. C'est d'autant plus complexe pour les élèves de comprendre ce qui est attendu qu'au fur et à mesure de l'avancée dans le cursus, l'activité attendue dans une même discipline est évolutive, il faut investir chaque registre différemment et les reconfigurer de manière nouvelle.

Une approche socio-didactique me semble donc susceptible de produire de nouveaux éléments de compréhension des enseignements/apprentissages littéraires. Mais pour qu'une telle approche soit possible, l'un des deux pans théoriques ne peut pas être absorbé par l'autre : il est nécessaire, d'une part, que soit clairement identifié ce qui caractérise chacun des deux, d'autre part, que certains concepts fassent charnière entre les deux. L'institutionnalisation, le contrat didactique, le malentendu socio-scolaire, le détour, me semblent par exemple susceptibles de jouer le rôle de concepts-outils-charnières pour construire des concepts-objets-charnières, ce que je me propose de faire de la lecture littéraire, m'appuyant sur l'histoire de son émergence et les débats auxquels elles donnent lieu, qui sont analysables comme traversés par la question des inégalités sociales. Dans cette fonction d'outil charnière, les mots doivent être pris comme désignant des concepts appuyant la compréhension et non comme type d'objets (qui peuvent être charnières), ce qu'ils peuvent désigner aussi : par exemple, le concept de contrat didactique ou de dispositif, mais aussi de détour tel qu'il est travaillé en sociologie, peuvent être mobilisés comme outils-charnières pour étudier d'un point de vue socio-didactique tel exemple particulier de détour, comme j'en ai donné l'exemple pour la peinture. Certains concepts-outils-charnières sont définis et travaillés différemment en didactique et en sociologie : c'est le cas par exemple du dispositif mais aussi, nous le verrons, du concept de contrat. Ce qui peut permettre au chercheur qui les utilise dans une approche socio-didactique d'activer cette double facette. Les registres de l'apprentissage, qui sont un modèle explicatif permettant de comprendre une activité d'apprentissage, sont un outil-charnière particulier, mobilisable dès qu'il s'agit de déconstruire les composantes complexes qu'engage le fait d'apprendre, donc potentiellement dans toute recherche en éducation. En tout cas, dans les études que j'ai menées, ce modèle me permet de mettre en lumière, au travers de ce qu'en disent les acteurs notamment, les complexes malentendus socio-scolaires auxquels peut donner lieu la lecture littéraire et plus généralement la scolarisation de la réception des arts. Mais cette approche socio-didactique dépend aussi de méthodologies qui ne sont pas celles qui sont utilisées dans d'autres types de recherche en didactique. Je dois donc définir comme j'ai élaboré les cadres méthodologiques charnières dans le but, central dans mes recherches, d'entendre le lecteur.



## Entendre le lecteur : une question de méthode

« Le questionnement méthodologique peut être considéré comme une nécessité épistémologique pour toute discipline de recherche. C'est en effet en grande partie par l'usage de méthodes de recherche contrôlables que le discours scientifique peut construire des résultats différenciés des opinions. Il représente ainsi une composante structurelle de la réflexion sur la définition, les fonctionnements, les modes de travail, les normes de scientificité, inhérente à toute discipline de recherche. » (Reuter, 2006)

**C'est une des préoccupations de mon propre projet scientifique, comme je vais l'expliquer ici, de faire de ce questionnement méthodologique un élément central : je tente de construire simultanément l'objet et le mode d'investigation ; la méthode n'est pas alors un instrument neutre et pré-construit au service d'une problématique établie au préalable, mais une élaboration en relation dialectique, explicite, avec l'objet investigué, cette relation constituant la problématisation. C'est aussi de ce qui pourrait définir mon intervention personnelle dans les débats qui accompagnent la construction de la didactique de la littérature comme champ scientifique : la proposition d'une approche socio-didactique des questions qui s'y posent, appuyée sur un cadre théorique spécifique (les outils-charnières) et des méthodologies-charnières. Je tenterai de montrer ici que les méthodes de recherche pour rendre possible cette articulation. Et c'est sans doute une question à laquelle je m'intéresserai particulièrement concernant les travaux que je dirigerai.**

« La première chose qu'un étudiant devrait apprendre, c'est qu'il n'existe jamais de méthode prête à l'emploi et qu'il s'agit toujours, pour le sociologue, de savoir plier ou adapter ses méthodes aux problèmes sociologiques qu'il entend résoudre, et non pas réduire le type de question qu'il se pose aux seules interrogations auxquelles les méthodes qu'on lui a enseignées lui permettent de répondre. La méthodologie ne devrait être que la conséquence logique et pratique de ce à quoi la construction de l'objet conduit le chercheur. » (Lahire, 2022 : 49)

**Comme il est très important pour moi de me situer dans les recherches concernant les enseignements/apprentissages littéraires de ce point de vue, je ferai d'abord ici un rapide retour sur les réflexions méthodologiques des chercheurs en didactique, qui me conduira à l'importance de distinguer nettement la didactique comme discipline de recherche de la didactique comme proposition de dispositifs pour la classe, sens que prend le mot dans les concours d'enseignement ou dans les maquettes de master MEEF (Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation), et vers lequel il tendait à l'origine de sa disciplinarisation comme champ académique (Hofstetter & Schneuwly, 2014). La recherche en didactique telle que je souhaite la pratiquer, dans une perspective socio-didactique, se détache de la finalité de propositions pour la pratique, tout en restant en lien**

**étroit avec les pratiques : il s'agit de comprendre les processus d'enseignement/apprentissage grâce à l'étude de ce qu'ils sont réellement pour les acteurs, en les entendant, donc en recourant à l'empirie, et, à partir de cette compréhension, de produire des éléments de théorie qui peuvent être appropriables par les praticiens et leurs formateurs.**

Je vais tenter ici de m'en expliquer.

### 1. Les méthodes dans les recherches du champ : des inquiétudes

Sans entrer ici dans le débat sur l'autonomisation du champ de la didactique de la littérature par rapport à celle du français, je constaterai que la réflexion méthodologique y reste émergente alors qu'elle est posée depuis plus longtemps en didactique du français, mais toujours objet de débats.

#### 1.1. En didactique de la littérature

D'assez nombreuses publications s'inquiètent de la scientificité de la discipline en soulignant que si les appuis théoriques sont soigneusement explicités et justifiés dans les articles de recherche, ce n'est pas le cas des choix méthodologiques.

Nous avons tout récemment co-écrit avec Christine Boutevin et Patrick Rayou, pour un dossier de *Repères* intitulé *Commentaire, commentaires* (à paraître, 2023), un article intitulé « Enquêter sur le travail des élèves commentateurs », dans lequel nous nous donnions le double objectif de présenter quelques résultats de la recherche en cours sur le commentaire (sur laquelle dans ma cinquième et dernière partie) et d'expliquer en quoi la méthodologie qui en avait permis la découverte était un facteur essentiel de l'obtention de ces résultats. Il s'agissait, au moyen d'entretiens semi-directifs avec différents acteurs scolaires (lycéens, enseignants du secondaire et du supérieur, inspecteurs pédagogiques régionaux), appuyés sur des exemples de copies de commentaires de baccalauréat, de faire émerger les différentes conceptions de l'exercice et d'en interroger la compatibilité : nous suscitions donc de la part des enquêtés un travail de théorisation – et aussi de lecture littéraire, puisque nos interlocuteurs revenaient au texte commenté – que nous saisissions ainsi en acte et dont nous faisons la matière des éléments de théorie que la recherche permettait d'obtenir. Nous explicitions dans l'article le traitement que nous avons fait des entretiens et les effets de ces choix, ce qu'ils permettaient et ne permettaient pas de savoir

Or, pour ancrer l'article dans la réflexion en cours dans la discipline, nous commençons par une référence à l'article de présentation du récent ouvrage collectif *Approches didactiques de la littérature*, paru en 2019 dans la collection *Recherches en didactique du français*, qui, émanant de l'AIRDF (Association internationale pour la Recherche en Didactique du Français) est un reflet fiable des questions qui traversent la discipline (plus précisément, en l'occurrence, la question de l'approche didactique de la littérature telle qu'elle s'inscrit dans le champ de la didactique du français). Les auteurs du chapitre de présentation de l'ouvrage, Nathalie Denizot, Jean-Louis Dufays et Brigitte Louichon, y

écrivent que les publications sont certes nombreuses, notamment celles qui émanent des annuelles *Rencontres des chercheurs en didactique de la littérature*, créées en 2000, mais que

« la vitalité de ces travaux pose également la question des approches et des méthodes en jeu (Dufays, 2001), corrélées à la fois à la diversité des recherches en cours, mais aussi parfois à la “jeunesse” de ce champ en tant que discipline de recherche » (p. 11).

La situation de la discipline pourrait donc encore ressembler à celle que l'article de Dufays, indiqué en référence, décrivait en 2001 : il y rappelait l'importance de la transparence des méthodologies et en appelait à un débat sur la question dans la communauté des didacticiens de la littérature, nécessaire à la fois pour fonder la discipline comme discipline scientifique, pour permettre aux didacticiens de se constituer comme communauté de chercheurs, pour assurer la visibilité de la didactique de la littérature dans le champ de la didactique du français et pour pallier son déficit de légitimité (Dufays, 2001). Nathalie Denizot, Jean-Louis Dufays et Brigitte Louichon précisent d'ailleurs dans l'ouvrage de 2019 :

« comme le fait remarquer Ahr (2015 : 150), si les fondements épistémologiques des travaux sont généralement explicites, il n'en est pas de même concernant les méthodes de recherche, plus souvent laissées dans l'ombre (Louichon, 2017). » (p. 11)

L'article de Brigitte Louichon en référence, « La question des modèles dans les recherches sur le sujet lecteur », montrait en 2017 le contraste, dans les publications de la discipline, entre la définition précise des fondements épistémologiques (se référant très largement, depuis le début du XXI<sup>e</sup> siècle, aux théories de la réception dans leur diversité) et l'invisibilité des méthodologies. Elle fait elle-même référence à Sylviane Ahr qui dans *Enseigner la littérature aujourd'hui : « disputes » françaises* écrivait en 2015 que « contrairement à d'autres champs de recherche, les travaux liés à la didactique de la littérature (...) exposent rarement la méthodologie suivie ». (p. 148). Dans un article intitulé « La didactique de la littérature : un champ de recherche en construction », on retrouve en 2016 sous la plume de Sylviane Ahr l'idée « d'une maturité scientifique à consolider » (p. 277) du point de vue méthodologique, car pour ce qui est des modèles théoriques, la didactique de la littérature du début du XXI<sup>e</sup> siècle est en mesure « d'éclairer les articulations entre des notions ancrées dans des domaines scientifiques différents mais repérées comme complémentaires » (p. 218). Sylviane Ahr renvoie ici à ce qu'elle écrivait déjà en 2015 du « défaut de méthodologies de recherche confirmées » (p. 279), même si elle distingue dans le champ « trois types d'approches » potentiellement complémentaires : historique, descriptive, et « une troisième approche qui touche à la formation professionnelle » (p. 280). Cette série de référencements et d'auto-référencements me semble clairement manifester l'accord entre les chercheurs du champ : plus que les modèles de référence, ce sont, d'après ces échanges, les méthodologies qui font défaut, les clarifier serait nécessaire pour remédier à un certain défaut de reconnaissance scientifique dont souffre la discipline.

Le récent ouvrage *Un dictionnaire de didactique de la littérature* (Brillant Rannou, Le Goff, Fourtanier, Massol, 2020), dont je fais personnellement un fréquent usage et qui souvent cité par les chercheurs du champ (par exemple, par un tiers des articles écrits par suite des *XXII<sup>e</sup> Rencontres des chercheurs en didactique de la littérature*), peut être considéré comme une manifestation déterminante de la constitution de l'autonomie et de l'identité scientifiques de la discipline. En introduction, Nathalie Rannou précise que

« les notions ont été sélectionnées comme entrées dans l'ouvrage eu égard à des usages avérés dans les publications de chercheurs en didactique. Sont proposées également des entrées qui doivent permettre de faire le point sur des aspects historiques, génériques ou méthodologiques en didactique de la littérature dans la mesure où le besoin d'explicitation est sensible. » (p. 13)

Or l'ouvrage ne propose pas d'entrée *méthodologie*. La notice « Évaluation en didactique de la littérature » (Dumortier, 2020), dans laquelle on pourrait penser trouver des éléments sur la prise en compte des méthodologies dans les expertises des articles du champ, traite en fait, d'ailleurs de manière fort intéressante, de « l'évaluation à finalité didactique de l'interaction enseigner-apprendre la littérature » (p. 299) et concerne donc l'évaluation des élèves par les enseignants. Une recherche par mots clés fait apparaître quatre occurrences du mot *méthodologie*, deux fois pour un titre (de colloque ou d'ouvrage) et deux fois dans la notice de Nicole Biagioli (2020) sur les « écritures créatives » où il s'agit d'une « méthodologie de la créativité » (p. 295) : « la façon dont Perec utilise le lipogramme dans *La Disparition* » (p. 294), susceptible de faire l'objet d'une transposition didactique. Le mot *méthode* apparaît quant à lui 31 fois, mais c'est quatre fois seulement pour ce qui concerne les méthodes de recherche, dont deux fois dans les bibliographies, pour citer l'ouvrage dirigé par Bertrand Daunay, Yves Reuter et Bernard Schneuwly, *Les concepts et les méthodes en didactique du français*. Les autres occurrences concernent d'autres références bibliographiques (6 fois), les méthodes d'analyse du texte (6 fois), d'écriture (2 fois), d'enseignement (13 fois). La question méthodologique n'est donc pas au centre de l'ouvrage alors qu'*a contrario*, le souci d'identifier les appuis théoriques des différentes notions présentées mais aussi de produire de la théorie est central : il s'agit en ce sens toujours ce que Marie-José Fourtanier (2020) décrit dans la notice « Travaux, thèses – Colloques » comme l'objectif central des premiers didacticiens de la littérature, « promouvoir une didactique qui intègre la recherche dans sa définition même, l'idée clé étant qu'il n'y a pas de didactique sans recherche théorique intégrée » (p. 326)

Qu'en est-il dans le champ plus large de la didactique du français ?

## 1.2. En didactique du français

Le dictionnaire coordonné par Reuter, *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (2013), qui concerne les différentes didactiques, dont celle du français, présente une entrée « méthodes de

recherche » (p. 129), qui commence par rappeler que les résultats élaborés dans une recherche ne peuvent être « qualifiés de scientifiques et différer d'opinions ou de croyances » qu'à la condition qu'ils soient « élaborés au travers de prises de données sur le "réel", c'est-à-dire de données empiriques » (p. 129). La façon de prélever ces données importe, mais une méthode de recherche définit aussi le processus de leur interprétation, à partir d'indicateurs explicites, qui dépendent de ce qu'on cherche à savoir. Il importe donc de pouvoir montrer l'adéquation et le lien organique entre l'objet de la recherche et la méthode élaborée, qui participe de sa construction.

Qu'en est-il du cas particulier de la didactique du français parmi les autres didactiques ? Dans numéro 149-150 de *Pratiques* intitulé *Didactique du français 2*, en 2011, Bertrand Daunay et Yves Reuter regrettaient « la faible spécificité des méthodes propres aux didactiques du français » (p. 20), qui empruntent souvent aux méthodes des « disciplines-mères » (p. 18) (linguistique, théories du texte, littérature...) sans les reconfigurer, ce qui peut gêner l'adaptation à l'objet de recherche. Dans les cas où les chercheurs conçoivent leur méthodologie propre, ils peinent, selon cet article, à la soumettre à l'évaluation croisée entre pairs, qui serait pourtant nécessaire à sa clarification et à sa légitimité scientifique.

Dans un tout récent article qui introduit un numéro de la même revue intitulé *Concepts et modèles en didactique du français*, qui fait suite au colloque sur le même thème de l'AIRDF en août 2019, Nathalie Denizot et Claudine Garcia Debanc (2021) présentent le volume comme un nouveau point épistémologique sur l'état de la discipline, susceptible d'apporter réponse à ces inquiétudes de 2011. Elles rappellent l'intense activité de la didactique du français dans les vingt dernières années, qu'elles prouvent notamment par l'existence de numéros rétrospectifs dans deux revues importantes : le numéro 46 de la revue *Repères*, en 2012, intitulé *Vingt ans de recherche en didactique du français (1990-2010)*. Et, quatre ans plus tard, le numéro de la revue *Pratiques* sur les 40 ans de son existence, dirigé par Caroline Masseron, *Enseignement/apprentissage de la langue, des textes et des discours. 40 ans de Pratiques (2016)*, faisant suite au colloque *Pratiques et l'enseignement du français : bilan et perspectives*, qui est complété par un ouvrage collectif consacré à l'enseignement de la littérature tel qu'il est traité dans le même colloque (Petitjean, 2016), *Didactiques du français et de la littérature*. Nathalie Denizot et Claudine Garcia Debanc ajoutent que plusieurs publications d'hommage à des acteurs importants du champ sont une preuve « d'une forme d'institutionnalisation des recherches en didactique du français » (p.5) et d'une construction par la discipline de sa propre histoire : par exemple *Littérature, linguistique et didactique du français* (Masseron, Privat & Reuter, 2015) autour d'André Petitjean, *Théories-didactiques de la lecture et de l'écriture* (Dias-Chiaruttini & Cohen-Azria, 2017) autour d'Yves Reuter et *Didactique du français et construction d'une discipline scientifique* (Aeby Daghe et al., 2019) autour de Bernard Schneuwly. Cependant, si elles concluent de l'analyse de ces publications que « la volonté de mettre en perspective et de faire apparaître les cadres conceptuels et méthodologiques est

particulièrement visible depuis une ou deux décennies » (§17), elles en disent peu sur la question spécifique de méthodologie. Après avoir rappelé en début d'article que Bertrand Daunay et Yves Reuter en appelaient à « une clarification conceptuelle » mais aussi « méthodologique » (§1), elles retiennent finalement surtout, ce qui est normal puisque c'était l'objet du colloque, ce qui concerne les cadres théoriques des recherches. Ce qu'elles annoncent de la « réflexion épistémologique sur les méthodologies de la recherche (...) qui a évolué depuis une vingtaine d'années, au profit d'une plus grande rigueur et d'un meilleur contrôle des données collectées et analysées » (Denizot & Garcia-Debanc : §27) peut certes être illustré par la grande variété des méthodologies des recherches dont rendent compte les articles regroupés dans cette importante publication ; mais il n'y a pas dans le numéro d'article de synthèse sur l'évolution des méthodologies, qui aurait pu permettre d'explorer dans les différentes recherches en didactique du français le rapport entre méthodologies, problématiques, et finalement production théorique.

**Donc les appels à des clarifications méthodologiques pour garantir la scientificité des recherches sont fréquents en didactique du français ou de la littérature. Je vais tenter de m'y employer pour ce qui concerne les liens dialectiques entre objets de recherche et méthodologies dans mes propres travaux. Mais proposer une approche socio-didactique de l'enseignement de la littérature nécessite de faire préalablement le point sur ce qui d'un point de vue épistémologique est au cœur de son approche didactique, que je propose d'infléchir par la prise en compte du regard sociologique.**

## 2. Proposition d'une analyse de la question méthodologique compte tenu de l'épistémologie de la discipline

Il me semble que la question telle qu'elle se pose actuellement dans la discipline ne peut être pensée sans la lier à la finalité praxéologique inhérente à la naissance des didactiques et toujours inscrite dans leur projet. L'impératif d'utilité sociale est selon moi fortement inscrit à l'origine de la didactique concernant les contenus littéraires, particulièrement suspectés, comme je l'ai montré, de produire des inégalités de réussite. On peut alors être tenté de considérer que le rôle du chercheur en didactique serait de fournir aux praticiens de bons outils, de bonnes pratiques, favorisant les apprentissages de tous, la méthodologie devant alors permettre d'en justifier le bienfondé. Pour ceci, deux approches sont possibles : ou bien montrer que les propositions du didacticien valent parce qu'elles sont théoriquement fondées ; ou bien prouver leurs effets bénéfiques par une approche empirique. Mais on peut aussi sans doute étudier les situations didactiques par une méthode empirique tout en différant la visée praxéologique sans y renoncer – ce qui est l'option que je choisis, je vais essayer de m'en expliquer en revenant d'abord sur les deux premières options.

## 2.1. Une finalité praxéologique fortement affirmée

### 2.1.1. Une expérience personnelle éclairante

Les premières expertises d'articles que j'ai reçues dans le champ de la didactique de la littérature, après ma thèse, m'ont paru très différentes de celles que je connaissais en sciences de l'éducation (ou dans d'autres sciences de l'éducation...). J'avais proposé une communication, puis un article, pour *les XVII<sup>e</sup> Rencontres des chercheurs en didactique de la littérature* en 2016, les premières auxquelles je participais, la problématique de ce colloque, « Enseigner la littérature en dialogue avec les arts. Confrontations, échanges et articulations entre didactique de la littérature et didactiques des arts », étant en phase avec le sujet de ma thèse, que je venais de soutenir. Mon article, intitulé « Du commentaire pictural au commentaire littéraire : mettre en mots une expérience esthétique » (2018), avait fait l'objet d'une première évaluation, interne au conseil scientifique du colloque, avant d'être proposé à une revue québécoise, *R2LMM (Revue de recherches en littératie médiatique multimodale)*, qui l'a publié. Si l'évaluation québécoise ne m'a pas paru différente de celles auxquelles j'étais habituée, l'expertise en didactique de la littérature était globalement positive mais fort différente, plus précisément celle d'un des relecteurs qui notait :

« L'article montre seulement que les élèves ont l'illusion qu'il est plus facile de comprendre/interpréter une image qu'un texte et que les habitus culturels ne sont pas identiques selon les milieux, il aurait été plus intéressant de définir les moyens et enjeux d'une didactique permettant d'opérationnaliser le transfert [de l'étude de la peinture à celle de la littérature] ».

L'autre relecteur, qui avait accès à la première évaluation, écrivait quant à lui : « je me permets de commenter [l'autre] relecteur : votre propos n'est pas prescriptif ni expérimental, mais descriptif centré sur les conduites d'élèves que vous analysez. » Cette double évaluation a été très utile à ma formation scientifique, car elle m'a permis de mieux assumer mes choix et m'explicitant plus clairement à moi-même ce que je ne faisais pas : ni expliquer comment didactiser le transfert de la peinture à la littérature, ni montrer que c'était efficace de le faire selon tel ou tel dispositif.

Mais aussi ce que je cherchais à faire : comprendre les arrière-plans (Rayou & Sensevy, 2014) dont étaient porteurs les élèves concernant mes objets, en créant, pour produire mon corpus, une situation qui n'était pas didactique (puisque'elle ne visait pas la réalisation d'un apprentissage) mais qui était susceptible de renseigner sur ce que pourrait être une didactisation partant de ce qu'ils savaient déjà faire (puisque'ils commentaient un texte et une reproduction picturale). Ma visée n'était donc pas de proposer un dispositif didactique : je ne cherchais pas à montrer, sur le plan théorique, le bienfondé d'une démarche d'enseignement eu égard aux disciplines de référence, littérature et histoire de l'art, qui la valideraient ; je ne cherchais pas non plus à administrer la preuve de l'efficacité d'une ingénierie didactique eu égard à des apprentissages dont j'aurais montré, en situation de type expérimental, qu'ils

étaient réalisés par des élèves. Ma recherche était à visée compréhensive : ma méthodologie, fondée sur l'analyse de données concernant les attendus des enseignants et ce que les élèves en entendaient, me permettait de mettre à jour des opacités susceptibles de créer des inégalités de réussite. Cette démarche venait de la sociologie des apprentissages et rencontrait quelques difficultés à trouver sa légitimité en didactique de la littérature, en l'occurrence parce que même si elle concernait l'enseignement de la littérature, elle ne permettait pas de proposer une mise en œuvre didactique dont aurait été apportée la justification du bienfondé et/ou de l'efficacité. Comment analyser cette préoccupation praxéologique, qui m'a semblé en cette occasion et d'autres fortement ancrée dans le champ ?

#### 2.1.2. *Les didactiques : des disciplines ancrées dans la visée de l'amélioration des pratiques*

Dans *Éducation et sociologie*, Émile Durkheim, en 1938, écrit que :

« La science commence dès que le savoir, quel qu'il soit, est recherché pour lui-même. Sans doute, le savant sait bien que ses découvertes seront vraisemblablement susceptibles d'être utilisées. Il peut même se faire qu'il dirige de préférence ses recherches sur tel ou tel point parce qu'il pressent qu'elles seront ainsi plus profitables, qu'elles permettront de satisfaire à des besoins urgents. Mais en tant qu'il se livre à l'investigation scientifique, il se désintéresse des conséquences pratiques. Il dit ce qui est ; il constate ce que sont les choses, et il s'en tient là. Il ne se préoccupe pas de savoir si les vérités qu'il découvre seront agréables ou déconcertantes, s'il est bon que les rapports qu'il établit restent ce qu'ils sont, ou s'il vaudrait mieux qu'ils fussent autrement. Son rôle est d'exprimer le réel, non de le juger. Ceci posé, il n'y a pas de raison pour que l'éducation ne devienne pas l'objet d'une recherche qui satisfasse à toutes ces conditions et qui, par conséquent, présente tous les caractères d'une science. » (pp. 77-78)

Et pourtant, la question de l'intervention est inhérente à la création du champ des didactiques. En 1989, Jean-Paul Bronckart, dans un article intitulé « Du statut des didactiques des matières scolaires » et publié dans le numéro 82 de la revue *Langue Française*, intitulé *Vers une didactique du français ?* commence ainsi : « Les didactiques sont de retour. Et comme des hirondelles, les pédagogues attendent d'elles un printemps qui tarde un peu à venir... » (p. 53) Il ne ferait donc alors pas de doute que les enseignants attendent des nouvelles de chercheurs qui feraient leur printemps. De fait, selon Jean-Paul Bronckart, « le souci d'efficacité, sur le terrain même de l'enseignement, dans les institutions de formation telles qu'elles sont » est premier dans ces recherches car « la didactique du français vise à l'action et à la décision sur le plan des programmes, des stratégies d'enseignement et des techniques d'évaluation » (p. 54). Ayant pour objet l'étude des procédures d'enseignement et la recherche des plus pertinentes, c'est une « discipline d'action » (p. 54), qui peut prendre en charge deux types d'« interventions » : une « théorisation des pratiques » et une « modification des pratiques » (p. 59).



De fait, les didactiques sont des disciplines dont « le processus de disciplinarisation », c'est-à-dire de construction historique, est « à dominante secondaire », selon l'analyse de Rita Hofstetter et Bernard Schneuwly (2014). Les didactiques naissent dans les années 1970, alors qu'apparaissent, avec les réformes des systèmes éducatifs notamment liés à l'élargissement de l'accès aux scolarisations plus longues, de nouvelles difficultés pour enseigner la même chose à des publics plus hétérogènes. Ce qui produit des demandes institutionnelles d'un travail plus systématique de recherche concernant les disciplines scolaires, pour analyser les pratiques et aussi pour former les enseignants dans les différentes disciplines en s'appuyant sur des recherches scientifiques.

« Tout comme la médecine s'origine dans une visée pratique dans l'action du médecin, la didactique constitue un ensemble de pratiques élaborées par la profession enseignante pour transmettre des savoirs et des savoir-faire. Elle se développe d'ailleurs d'abord comme pratique, ainsi que le démontrent les travaux historiques de Chervel : "La transformation par le public scolaire du contenu des enseignements est sans doute une constante majeure de l'histoire de l'éducation. On la trouve à l'origine de la constitution des disciplines dans cet effort collectif réalisé par les maîtres pour mettre au point des méthodes qui marchent" (1998 : 33).» (2014 : 36) »

Le mot didactique désigne donc d'abord une pratique d'enseignement dans une discipline scolaire, avant que la didactique se constitue comme discipline de recherche orientée vers la production de connaissances à propos de ces pratiques. La visée praxéologique peut donc être considérée comme co-substantielle à la didactique, elle participe à la fois de l'histoire des didactiques, et de leur justification sociale (Reuter, 1999, 27). Les didacticiens ont été des artisans de la didactique avant de devenir des théoriciens du didactique.

C'est bien le cas de la didactique du français. Jean-François Halté, dans son *Que sais-je* de 1992 intitulé *La didactique du français*, définit la discipline comme « discipline théorico-pratique », « son objectif essentiel est de produire des argumentations "savantes", étayées et cohérentes, susceptibles d'orienter efficacement les pratiques d'enseignement » (Halté 1992, 16). Même s'il propose de définir la pensée didactique comme une manière de poser les bonnes questions à partir de l'observation des pratiques, plus que comme chargée de proposer des réponses *a priori*, il n'empêche que la responsabilité sociale du didacticien est centrale. Dans son avant-propos du numéro 97-98, *La transposition didactique en français* (1998), intitulé « *Pratiques à 25 ans* », André Petitjean fait état, à l'origine de la discipline, « d'un sens militant de la responsabilité sociale », nourri d'une « position essentiellement critique par rapport aux savoirs enseignés, estimés obsolètes » (p. 3). D'ailleurs, si la perspective revendiquée en 1998 adopte une perspective moins polémique que l'éditorial du premier numéro, dont j'ai déjà parlé, en 1974, il s'agit toujours « d'aider à résoudre les formes *présentes* de l'échec scolaire » (p. 5).

Un peu plus tard, en 2001, Jean Louis Dufays, dans un article intitulé « Quelle(s) méthodologie(s) pour les recherches en didactique de la littérature ? », évoque le double destinataire des chercheurs en didactique : comme tous les scientifiques, ils s'adressent à leurs pairs, qui expertisent et valident les savoirs produits. Mais ils s'adressent aussi aux enseignants « que ces recherches visent à influencer ou à outiller, et qui sont en quelque sorte les garants de leur pertinence » (p. 9). La didactique est forcément interpellée par une demande sociale, elle est liée avec la question de l'échec scolaire et de la promotion de la culture. De ce fait, « une recherche n'est didactiquement pertinente que si elle cherche à répondre au moins en partie à des besoins des praticiens de l'enseignement ». Ce à quoi s'ajoute que « les chercheurs en didactique sont presque tous des formateurs » (p. 9). De fait, en France, enseignant souvent en IUFM puis ESPE puis INSPE, ils ont souvent un lien avec l'espace de la recommandation (Reuter, 2014), par le biais des formations et de la participation à la rédaction de manuels ou à d'autres publications pédagogiques (Daunay et Reuter, 2008). Des spécialistes de didactique participent par ailleurs à la rédaction de certains programmes (Daunay et Reuter, 2011).

Pour ce qui concerne plus précisément l'approche didactique de la littérature, nous avons vu comment elle s'élabore au début des années 1970 sur la contestation de l'enseignement traditionnel (Daunay, 2007). De fait, l'éditorial du premier numéro de la revue *Pratiques*, en 1974, se situe dans le constat paradoxal d'une école qui diffuse « tout à la fois l'idéologie nécessaire à la reproduction des rapports sociaux de production (...) et le savoir nécessaire au développement des forces productives » (p. 3) et en appelle à agir : quand bien même l'école ne pourra changer vraiment qu'à la faveur d'un changement politique, une réflexion scientifique sur l'enseignement peut d'ores et déjà aller vers plus d'égalité, ce qui est particulièrement nécessaire concernant la littérature :

« Si l'on prend en compte la définition althusserienne d'un savoir partagé en science et idéologie, il est clair que c'est l'enseignement des "sciences humaines" et plus encore de la littérature qui constitue un des lieux d'élection de l'idéologie dominante (...). Les lettres n'ont aucun contact avec les sciences, mieux, par "essence" elles les excluent (domaine du "supplément d'âme"), se laissant ainsi massivement investir par l'idéologie (...). Le travail actuel consiste à faire la critique de l'idéologie dominante dans l'enseignement du français, en participant à l'élaboration d'une science de la langue, d'une science de la littérature et d'une technique plus scientifique de l'acquisition du savoir » (p. 1)

Il faut donc substituer

« au bavardage esthético-psychologico-moral, un enseignement réglé sur un ensemble de références théoriques : matérialisme historique, linguistique et sémiologie, psychanalyse, enfin logique dialectique qui permet de lier les différents apports » (p. 4)

Pour ce faire, il faut que des recherches se développent en la matière (à l'université certes, mais celle-ci étant paralysée et poussiéreuse, en dehors d'elle aussi), dans une « liaison effective » avec « le

secondaire », qui sera le niveau d'élection des études de *Pratiques* (il sera question plus loin, plus allusivement, de l'école primaire), les chercheurs devant être invités à participer à une refonte intégrale des programmes et à « une formation scientifique et des recyclages périodiques » (p. 4) des enseignants. Cependant, des spécialistes de la discipline écrivent aussi qu'il serait absurde de « penser la recherche comme guide des pratiques » (Reuter, 1999 : 27) : ce serait confondre le rôle des chercheurs et celui des politiques, inspecteurs, auteurs de manuels. Pour être en mesure de présenter « tous les caractères d'une science » (Durkheim, 1938), la didactique doit trouver les moyens de mettre à distance, fût-ce provisoirement, ses visées pratiques. Rien n'impose à un champ de recherche qui trouve son origine dans des demandes sociales de donner la priorité à la conception de solutions utiles. Pour autant, cette histoire de sa disciplinarisation est de nature à placer les didactiques dans un paradigme épistémométhodologique spécifique, que je devrai prendre en compte dans mon projet de construction d'une approche socio-didactique.

#### *Des dérives prescriptives ?*

Comprendre et analyser les situations didactiques dans une visée praxéologique ne peut, selon Yves Reuter (1999), s'articuler directement avec la prescription de bonnes pratiques ne s'appuyant pas explicitement sur des connaissances validées ou dont les procédures de la démonstration ne sont pas clairement exposées. Or cette dérive peut sembler effectivement parfois possible.

Quand, dans la présentation du dossier de la revue *Pratiques* n°95 de septembre 1997, *La lecture littéraire 3°/2°*, André Petitjean présente les articles du point de vue de leur utilité pour l'enseignement, on pourrait considérer qu'il n'est pas loin du champ de la prescription. Ainsi écrit-il à propos de l'un des articles : « le lecteur trouvera une véritable propédeutique au travail interprétatif. Ce travail a été réalisé dans une classe de 3° mais il peut être tout à fait transposé en 2° » (p. 4). La séquence proposée doit permettre de renouveler la pratique ordinaire, souvent ou bien « vaguement impressionniste (faite de connivence lettrée), sommairement psychologisante (faite de considérations rudimentaires) ou sèchement technicienne (faite de remarques stylistiques ou linguistiques éparses) ». » (p. 4) Transparaît l'évidence de la nécessité de nourrir les pratiques de savoirs scientifiques, au service de la construction d'une « compétence interprétative » (p. 5), sans que ceci n'apparaisse, à ce stade du dossier, comme nécessitant un étayage. La fin de cet avant-propos adopte résolument le ton de la prescription, avec l'utilisation du futur et du sujet impersonnel et même les mises en gras pour attirer l'attention sur les injonctions incontournables (« on accordera une place importante aux activités de **médiation culturelle** », « on n'omettra pas d'initier les élèves aux écrits par l'intermédiaire desquels s'effectuent les apprentissages culturels et méta-lectoraux », « Il serait judicieux de continuer les activités d'écriture des textes fictionnels », p. 6).

Cette prescription de bonnes pratiques peut aussi dans d'autres textes se fonder non sur une autorité scientifique mais sur la complicité d'un chercheur enseignant qui partage avec ses collègues ce qui marche pour lui. Gérard Langlade note plaisamment qu'il arrive que le chercheur se donne une

« autorité du praticien [qui] se fonde sur une proximité et une complicité professionnelle : des enseignants parlent aux enseignants (...) L'autorité repose ici sur une pratique, une expérience pédagogique : ça marche, ça plaît, c'est intéressant, etc. Elle relève du témoignage sur sa propre action ou sur celle des autres (...) faites comme moi, vous m'en direz des nouvelles » (2010 : 128)

L'administration de la preuve est remplacée par l'échange de convictions, substituant l'assertion au questionnement. Si la didactique naît bien des problèmes rencontrés dans les pratiques et se constitue comme discipline de recherche en se dotant des outils susceptibles d'en permettre l'analyse, « la clarification de ses méthodologies » est nécessaire à sa légitimation « scientifique » car la spécificité de son apport aux pratiques ne doit pas être de l'ordre de la prescription (Daunay et Reuter, 2008)

**Donc le but et la raison d'être de la didactique de la littérature, comme de celle du français et des autres didactiques, est, à la naissance de la discipline, de fournir aux praticiens de nouveaux modèles d'enseignement, au nom d'une meilleure adaptation au public scolarisé, envisagé dans sa diversité ; ce qui inscrit la visée praxéologique dans la genèse de son projet. Pour autant, éviter la confusion entre finalité praxéologique et prescription arbitraire fait souhaiter que toute proposition soit appuyée sur des connaissances rigoureusement construites, selon une méthodologie identifiable.**

2.2. Des méthodes pour justifier du bienfondé des pratiques préconisées par la recherche

Si l'on valide la finalité praxéologique comme inscrite au cœur de la didactique, et qu'on considère que le chercheur en didactique doit préconiser des pratiques et trouver les moyens d'en justifier l'efficacité, comment peut-il s'y prendre ? Quelles sont les méthodes possibles ? Une piste peut être de considérer qu'une pratique est validable par le fait qu'elle est analysable comme l'application, non soumise à des tests de validation – ou au moins de mise en question exploratoire – d'une théorie issue des disciplines de référence, sciences du langage ou de la littérature, elle-même déjà fondée par l'autorité de ces disciplines. Une autre d'en éprouver l'efficacité par l'expérimentation. Je montrerai les limites de ces deux pistes.

2.2.1. *L'application des disciplines de référence*

La preuve par procuration

Dans le numéro 82 de la revue *Langue Française*, intitulé *Vers une didactique du français ?* Jean-Louis Chiss (1989) définit « les problèmes les plus typiquement didactiques » comme « ceux qui tout à la fois polarisent des difficultés pédagogiques naissant au sein même des pratiques d'enseignement et se

réfèrent à des points d'achoppement théoriques internes à la discipline et transdisciplinaires. » (p. 51) Les disciplines dont il s'agit ici sont celles qui étudient les savoirs à enseigner. La didactique quant à elle, inscrite parmi les « disciplines pratiques », a pour rôle de rechercher dans les « disciplines scientifiques » (p. 49), les solutions aux problèmes que pose l'enseignement de ces savoirs. La scientificité de la didactique du français serait à trouver dans cet ancrage épistémologique, à partir duquel elle doit « parvenir à l'élaboration d'un modèle (...) à proposer aux enseignants » (p. 48). Elle pourrait en quelque sorte être scientifique par procuration, par opposition à la pédagogie, qui ne suffit pas pour savoir enseigner les savoirs savants.

Les limites de l'applicationnisme

On peut craindre qu'« une *mise en pratique* de savoirs déjà là – issus de champs de recherche déjà constitués » (Daunay et Reuter, 2011 : 57) sans qu'ils fassent l'objet d'une reproblématisation ni d'une validation qui prenne en compte les multiples paramètres qui régissent le champ de la pratique ne soit une solution illusoire. Dans un article de 2001, Jean-Paul Bronckart met en garde contre « les rapports hiérarchiques et descendants de l'applicationnisme » (p. 136). Il prend l'exemple, en pédagogie et non plus en didactique, de Jean Piaget, selon qui la connaissance scientifique des capacités cognitives de l'enfant, des processus naturels de développement de sa pensée et de ses capacités d'apprentissage, constituerait « un préalable à toute démarche d'intervention », cette connaissance étant « nécessaire et suffisante pour assurer l'efficacité des démarches formatives. » (135-136) Une telle conception présuppose que les données scientifiques issues des sciences humaines pourraient être injectées dans le champ pratique, sans réelle prise en compte des multiples paramètres qui régissent ce dernier. Jean-Paul Bronckart poursuit ainsi :

« Une telle position s'adosse en réalité à l'idéologie selon laquelle l'éducation-formation constituerait une démarche non problématique de transmission de savoirs non discutables (...) Mais si l'on considère que les savoirs, même savants, sont toujours discutables, que les processus de transmission sont complexes et problématiques, et que leurs enjeux sont en permanence à repenser à la lumière des évolutions réelles des sociétés, alors il y a place pour une science véritable, dont l'objet est constitué par les processus de médiation formative, tels qu'ils sont conçus, gérés et mis en place par les sociétés humaines. » (p. 138)

La didactique interagit forcément avec les disciplines qui élaborent les savoirs concernant les contenus à enseigner. L'application directe de disciplines considérées comme des « disciplines-mères » a pu apparaître comme la méthode la plus *naturelle* pour justifier des propositions de pratiques, au moins aux débuts de la didactique de la littérature, comme nous l'avons montré à propos de l'alliance avec les théoriciens du texte puis de la réception. Dans cette optique, ce serait parce qu'elles sont des applications de théories validées par les recherches littéraires, qu'elles portent sur la lecture ou sur

l'écriture mais aussi sur des textes ou des auteurs spécifiques que les propositions didactiques seraient éprouvées et qu'on pourrait donc les conseiller voire les prescrire aux enseignants ou à leur encadrement (Chevallard, 1985).

Mais l'idée que les connaissances seraient déjà disponibles, prêtes à être utilisées, risque de rencontrer les dérives de l'applicationnisme dénoncées par Bronckart (2001). C'est en tout cas ce que montre Gérard Langlade dans un article de 2010, « La didactique de la lecture littéraire entre corpus et théories », qui compare trois articles au regard, entre autres, des liens entre théorie littéraire, recherche en didactique et pratique. Le premier, « Essai d'analyse du Chat noir d'E. Poe pour une application pédagogique » (1974), co-signé par Jean-François Halté, M Martin, Raymond Michel, et André Petitjean, exemplifie le modèle applicationniste, issu des sciences du texte. Cet article est emblématique des débuts de la didactique du français puisqu'il figure dans le numéro 1 de la revue *Pratiques*. Il légitime le bienfondé d'une pratique pédagogique d'explication d'un texte, « Le Chat noir » d'Edgard Poe, par l'application d'une théorie exogène à la didactique, l'analyse structurale. Que « les enseignants intègrent les apports de ces sciences dans leur description des textes littéraires » est considéré comme nécessaire pour ne pas « mystifier l'élève par la conception métaphysique du chef-d'œuvre tabernacle » (Halté & al., 1974 : 6), comme c'était le cas dans ce que Violaine Houdart-Mérot nomme la critique d'admiration (1998). Les auteurs de cet article exposent d'abord l'étude de l'énoncé et de l'énonciation du texte avec les outils de la linguistique structurale et l'analyse du récit, puis, plus brièvement, « l'application pédagogique », qui en proposée théoriquement, sans empirie. Ce qui est considéré comme trop difficile pour les élèves est écarté, ce qui ne suffit évidemment pas à ce qui est défini aujourd'hui comme une transposition didactique (Chevallard, 1985) : « on ne peut envisager une étude exhaustive du procès de l'énonciation, et en particulier, il nous faut renoncer à l'étude du rapport du langage avec l'inconscient » (Halté & al., 1974 : 27). Pour l'énoncé, la compréhension par les élèves du modèle actantiel est par exemple obtenue par une « simple transformation métaphorique » du « modèle grammatical Sujet/objet/circonstanciels » (p. 27). Pour l'application pédagogique, l'article conseille de mener ensuite un travail d'écriture d'un conte fantastique, en petit groupe, dans le but « de vérifier l'acquisition des concepts utilisés dans l'analyse en les mettant en pratique » (p. 28), et non pour faire de l'exercice d'écriture le moyen d'un travail de lecture du texte. Gérard Langlade (2010) regrette que cette application des méthodes de la linguistique, de la narratologie, et de la poétique aient produit les pratiques de lecture analytique les plus courantes dans la prescription et dans les manuels, alors même que les théories du champ littéraire se sont de leur côté renouvelées en s'attachant davantage à la relation esthétique et à « l'intervention du lecteur dans la configuration de l'œuvre » (p. 130). L'application des théories de la lecture serait-elle donc préférable pour enseigner la lecture littéraire ? Selon Bertrand Daunay et Yves Reuter (2011), le problème n'est pas la source de l'application, mais les modalités selon lesquelles s'opère l'application. Le cas du « Chat noir » renverrait à ce qu'ils nomment

l'applicationnisme pratique, qui peut être illustré par l'utilisation fréquente du syntagme « approches théoriques et didactiques », qui « donne à supposer un partage entre une dimension théorique relevant de disciplines académiques non didactiques et une dimension applicative dévolue à la didactique »(p. 16), c'est-à-dire que le passage de la théorie littéraire aux pratiques scolaires se fait sans le truchement de la théorisation didactique. La didactique applicationniste serait en ce sens a-théorique. Une autre forme d'applicationnisme, désignée par Reuter et Daunay comme théorique, pourrait s'opérer « quand il y a relation descendante entre une approche théorique "académique" et une application théorique didactique » (p. 16). Ce serait le cas selon moi, par exemple, de l'article « Comprendre, interpréter, expliquer des textes en situation scolaire. A propos d'Angèle », de Yves Reuter (1992). Selon Gérard Langlade (2010), cet article relève de l'applicationnisme que Bertrand Daunay et Yves Reuter diraient pratique, au même titre que l'article sur « Le Chat noir », la seule différence étant qu'il se réfère à une autre théorie de la lecture, sémiotique, au sens où il s'agit de construire le sens par « prélèvement d'indices, hypothèse de lecture, confirmée ou infirmée, nouvelle hypothèse, etc. » (Langlade, 2010 : 125). La référence à Eco est effectivement explicite dans cet article, où Yves Reuter écrit : « En somme, dire qu'un texte est potentiellement sans fin ne signifie pas que tout acte d'interprétation puisse avoir une fin heureuse. » (p. 18). On peut aisément comprendre la séance conseillée aux enseignants dans la formation que relate l'article comme une transposition didactique de l'interprétation critique d'Umberto Eco (à partir de la « coopération interprétative », qui permet de donner du sens au texte, « l'interprétation critique ou sémiotique (...) essaie d'expliquer pour quelles raisons structurales le texte peut produire ces interprétations sémantiques », Reuter, 1992 : 36). C'est la version de la lecture littéraire que j'ai proposé de nommer objectivante. Les deux articles – celui de Yves Reuter et celui du groupe des pionniers de la revue *Pratique* – présentent selon l'analyse de Gérard Langlade l'un comme l'autre « une forte dominante prescriptive : ce qu'il faut faire et comment le faire, qu'il s'agisse de la mise en tableaux de repérages (*Le Chat noir*) ou de la mise en place d'un dispositif de lecture (*Angèle*) » (p. 127), sans que cette prescription soit justifiée autrement que par la validité conférée aux théories littéraires dont elles se réclament, sans que ce transfert théorique ne soit problématisé ou simplement questionné, en particulier à partir des problèmes empiriques qui pourraient être observés. Pourtant, le cas d'*Angèle* me semble quant à moi différent de celui du « Chat noir », car il donne lieu à une théorisation spécifiquement didactique de la lecture. Yves Reuter écrit, à propos des textes que Catherine Tauveron (1999) désignera comme *résistants* :

« Ces textes – c'est le cas d'*Angèle* – me semblent particulièrement intéressants car ils évitent le choix binaire du vrai vs faux, ils permettent le passage au méta-cognitif par la confrontation des thèses suscitées à comparer, ils installent la classe en situation de résolution de problème. Ils obligent – de fait – les élèves à s'établir dans le mouvement interprétatif qui va tenter, par un retour

aux données, de valider son hypothèse, de prendre en compte le maximum de données et d'invalider d'autres hypothèses » (p. 18)

La nouvelle et la consigne sont envisagées comme un milieu didactique par lequel est dévolue aux élèves la résolution d'un problème qui leur permet non seulement de lire la nouvelle, mais de comprendre ce que c'est que lire littérairement. Ainsi peuvent-ils prendre conscience que tel indice « n'est pas immédiatement signifiant, il demande une activité de déchiffrement qui renvoie à d'autres niveaux ou à d'autres éléments du texte » (p. 12). Le retour métacognitif sur leur propre activité interprétative doit permettre aux élèves de comprendre qu'il s'agit d'apprendre une certaine façon de lire (ici dans le cadre d'une lecture de type sémiotique). Il s'agit de mener un « travail "méta-interprétatif", qui vise à comprendre la structuration de l'interprétation et des différentes interprétations » (p. 22). Certes, il est affirmé que ces textes ont bien cet effet, ce n'est pas une hypothèse que l'empirie viendrait éprouver. Mais la démarche qui consiste à conduire les élèves, par un milieu didactique approprié, à interpréter le texte tout en prenant conscience, par un retour métacognitif, des composantes de l'activité qu'ils mènent, est transposable à une autre conception de la lecture, donc de l'activité interprétative à enseigner. En ceci, il s'agit bien d'un applicationnisme théorique, qui me semble relever d'une transposition didactique.

**Donc dans le cadre de la visée praxéologique de la discipline, la pression de la demande sociale et professionnelle d'arriver à des résultats utiles pour la pratique peut amener à vouloir dégager directement des disciplines de référence ces solutions, dans une logique applicationniste. On peut certes distinguer le cas où la théorie issue des « disciplines-mères » (Daunay & Reuter, 2011) est directement appliquée à la pratique (on fait mener aux élèves une démarche éprouvée par ces disciplines) du cas où cette théorie non didactique donne naissance à une théorie didactique. On peut cependant considérer qu'il s'agit toujours d'une didactique qui ne cherche ni à se fonder ni à s'éprouver dans l'empirie**

### *2.2.2. La place de l'empirie*

Dans l'avant-propos de l'ouvrage collectif issu des *8e Rencontres des chercheurs en didactique de la littérature* de 2007 de Louvain-la-Neuve, Jean-Louis Dufays considère que la didactique de la littérature a désormais trouvé sa « culture scientifique », ce qui lui permettrait de se construire comme un champ autonome de la didactique du français : les chercheurs qui se réunissent lors de ces rencontres ne se contentent plus, écrit-il, de « l'affirmation de croyances ou de convictions plus ou moins subjectives » (pp. 7-8) mais se prêtent à « un travail sur corpus, plus empirique ». L'existence de données de recherche est donc le critère principal qu'il retient de l'existence scientifique du champ.



Un exemple d'une recherche empirique

Cette autre façon de faire des recherches en didactique de la littérature est envisagée dans le troisième article emblématique du champ qu'étudie Gérard Langlade (2010), après celui des pionniers de *Pratiques* (1974) et celui de Yves Reuter (1992), celui de Martine Burgos, « Lecteurs experts, lecteurs convers. De quelques lectures, en lycée professionnel et ailleurs », toujours dans la revue *Pratiques* (1992), dont j'ai déjà parlé. Martine Burgos interroge de son point de vue de sociologue le modèle qui prévaut dans le secondaire, une analyse experte, « qui considère avant tout le texte comme un système sémiotique dont la complexité doit être mise à plat pour que l'élève en connaisse tous les rouages » (p. 58). Selon elle, l'enseignement de la littérature s'apparente, en ce sens, à un « déni d'expérience », puisque l'élève est « tenu (...) de s'ignorer lui-même en tant que lecteur réel, en tant que sujet lisant » (p. 58). L'enquête, constituée notamment d'une quarantaine d'entretiens avec des élèves de lycée professionnel, permet de penser que ces lycéens, qu'elle nomme « lecteurs convers », ont tiré

« de leur expérience de vie, de leur savoir-faire existentiel (...) une disponibilité remarquable à l'égard de la problématique du *Grand Cahier* (...) Les questions essentielles induites par le roman, morale et justice, droit et vengeance, amour et pitié, ils ont parfaitement su les lire » (pp. 75-76).

Alors que les lycéens des lycées généraux parisiens, impliqués dans la même enquête, ont, quant à eux, refusé de lire le roman, n'y trouvant pas les procédés de style et de narration qu'ils savaient étudier en « experts ».

Gérard Langlade (2010) identifie cette recherche comme « conceptuelle », au sens où sont induits, à partir des données, des concepts permettant de produire une théorie de la lecture conçue comme une « expérience esthétique », au sens de Ricoeur (p. 126). Si des leçons pour la pratique peuvent en être inférées, c'est a posteriori qu'elles apparaissent, comme un prolongement de la théorie née de l'empirie, à contextualiser par l'enseignant. « On passe donc avec M. Burgos du prescriptif au spéculatif : il ne s'agit pas d'appliquer une théorie à la lecture, mais d'inventer la théorie d'une lecture » (Langlade, 127), qui en l'occurrence préfigure le paradigme didactique du sujet lecteur. La démarche proposée par Martine Burgos, selon Gérard Langlade, « déplace opportunément la notion de compétence du pôle sémiotique (compétence de lecture) vers le pôle interprétatif (compétence du lecteur) », le lecteur n'étant plus un lecteur modélisé

« mais un lecteur engagé subjectivement, construisant le sens en fonction de ses compétences, de manière à investir la fiction d'un imaginaire, d'un système de valeurs, d'une vision du monde qui lui donnent sens. » (p. 131)

Mais la différence méthodologique me semble quant à moi très importante : Martine Burgos ne présente pas une séquence d'enseignement sur le roman qui serait utilisable en classe, du fait comme dans l'article sur le « Chat noir » qu'elle serait une adaptation d'une explication savante accessible aux élèves, ou du fait qu'elle présenterait un milieu didactique efficace comme dans l'article sur « A propos

d'Angèle ». Elle cherche, dans une perspective compréhensive, à savoir comment différents lecteurs réels lisent effectivement le roman et à en induire des connaissances sur l'enseignement/apprentissage de la lecture. Si le travail de Martine Burgos est susceptible de participer de la visée praxéologique de la discipline, c'est en ce qu'il est susceptible de nourrir théoriquement les enseignants en mettant en lumière, par l'empirie, les compétences interprétatives des lecteurs réels, y compris en lycée professionnel, sans pour autant proposer un dispositif didactique transposable.

Les méthodes empiriques en didactique de la littérature : une valorisation dans les méta-analyses

En 2007 Bertrand Daunay et Jean-Louis Dufays publient dans *La Lettre de l'AIRDF* un article sur les méthodes de recherche en didactique de la littérature en étudiant les 157 communications constituant les sept premières rencontres des chercheurs de la communauté, qui se sont tenues entre 2000 à 2005. Ils se réfèrent à la typologie de la didactique du français que constitue la banque de données DAF (Didactique et Acquisition du Français langue maternelle) (Gagné, Lazure, Sprenger-Charolles, Ropé, 1989). Cette banque de données, réalisée par une équipe de l'Université de Montréal et une équipe du Centre documentation recherche de l'INRP (Institut National de Recherche Pédagogique), présente un inventaire des recherches en didactique du français produites entre le 1er janvier 1970 et le 31 décembre 1984. Chaque document comporte une notice bibliographique accompagnée d'informations sur le contenu et sur la méthodologie des travaux. Les quatre grands types de recherche, définis par le double critère de l'objectif et de la méthodologie, sont 1) la recherche descriptive, qui vise à décrire les données de la réalité éducative par enquêtes, études de cas, analyse de productions d'élèves etc. ; 2) la recherche expérimentale, qui vérifie des hypothèses sur des relations de cause à effet dans les situations didactiques ; 3) la recherche-action, qui tend à transformer les pratiques d'enseignement (elles semblent définies comme par Gilles Ducancel et Michel Dabène, 1999 : « une recherche se donnant comme objectif d'apporter des esquisses de réponses à des problèmes d'enseignement/apprentissage, esquisses construites dans la classe, opérationnalisables dans la classe » ; et 4) la recherche théorique, qui construit des modèles à partir d'une analyse critique de l'état de la recherche, dont elle examine la validité (Simard, 2010)

Le classement de Bertrand Daunay et Jean-Louis Dufays montre que les recherches théoriques sont dominantes mais que les recherches descriptives, qui contiennent de l'empirie, sont en progression. Ils les classent en deux catégories selon le corpus sur lequel elles travaillent : il peut s'agir d'étudier en synchronie ou en diachronie des « corpus figés », instructions officielles ou manuels ; ou des « corpus constitués par l'observation » (p. 11) : enquêtes, études de cas, productions d'élèves ou d'enseignants en formation.

« Sur 51 recherches descriptives, moins d'un tiers (15 exactement) relèvent de la première catégorie ; les autres sont des recherches qui sont, pour ainsi dire, en prise avec le terrain, destinées

à le décrire en vue de la compréhension et de l'explication des faits d'enseignement/apprentissage » (p. 11).

La méthode empirique, qui analyse « des corpus constitués par l'observation, sous forme d'enquêtes, d'étude de cas ou d'analyses de productions d'élèves – ou d'enseignants en formation », a le grand intérêt, écrivent-ils, de permettre des recherches en didactique qui ne sont pas « à la remorque des études littéraires - même si la dimension spéculative (ou épistémologique, si l'on veut) l'emporte encore sur la dimension praxéologique » (p. 12). La visée praxéologique est donc valorisée en ceci qu'elle éloigne des théories exogènes pour aller résolument sur le terrain propre à la didactique, celui des pratiques d'enseignement/apprentissage et de l'empirie dans ce domaine. L'article précise que si cette finalité d'amélioration des pratiques est légitime en ce qu'elle a été historiquement constitutive de la didactique comme discipline de recherche, elle pourrait aussi bien être un autre signe de l'immaturité scientifique de la discipline si, n'étant pas étayée par « des études empiriques destinées à constater les effets des pratiques recommandées » (p. 13), elle s'apparentait à une prescription arbitraire.

Une dizaine d'années plus tard, en 2015, Sylviane Ahr, s'inquiétant à son tour de la scientificité de la discipline, se réjouit du « nouvel intérêt pour l'analyse des pratiques enseignantes » (p. 151) à partir de données recueillies sur le terrain, ce dont elle prend pour exemple le numéro 37 de la revue *Repères Pratiques effectives de la littérature à l'école et au collège* (sous la direction de Danielle Dubois-Marcoïn et Catherine Tauveron). Elle associe elle aussi cet intérêt à la visée praxéologique de la discipline. Elle fait l'hypothèse d'une volonté des didacticiens de pallier la concurrence engagée par les multiples sites internet, institutionnels ou non, consacrés à l'enseignement de la littérature et qui privilégient manifestement les approches prescriptives sans que celles-ci soient étayées par des études empiriques qui permettraient d'évaluer les apprentissages réalisés, définition qu'elle réfère à Bertrand Daunay et Jean-Louis Dufays (2007). La recherche en didactique doit donc, de ce point de vue, proposer elle aussi aux enseignants des manières d'enseigner les objets des programmes, sa spécificité étant qu'elle serait en mesure d'apporter la preuve de leur efficacité en se basant sur les apprentissages qu'elles permettent.

En 2016, dans un article intitulé « La didactique de la lecture et de la littérature à l'aube du XXI<sup>e</sup> siècle » Jean-Louis Dufays et Magali Brunel se réjouissent que la didactique de la littérature ait gagné en légitimité scientifique et soit une discipline en cours d'autonomisation. Ils travaillent sur un important corpus de publications postérieures au début du siècle, notes de synthèse, monographies, ouvrages collectifs, thèses, et, à nouveau, sur les actes des *Rencontres des chercheurs en didactique de la littérature*. A propos des méthodologies, auxquelles ils ne donnent pas une place prépondérante, ils constatent, comme Bertrand Daunay et Jean-Louis Dufays, sans chiffrage précis, qu'elles sont de plus en plus descriptives et de moins en moins théoriques ou prescriptives, les recherches étant de moins en moins souvent animées par quelque chose comme une « visée promotionnelle » des convictions du

chercheur (p. 255). Ils précisent que de plus en plus de travaux aujourd'hui cherchent avant tout à comprendre, à partir de corpus de données construits dans des conditions explicitées, les processus par lesquels les maîtres enseignants et les élèves apprennent, ce qu'ils proposent de voir comme « un signe de la maturation scientifique de ce champ de recherche » (p. 255).

En 2019, Sonya Florey et Noël Cordonier, dans « Dix-sept années de recherches en didactique de la littérature (2001–2016) » contestent quant à eux cette métaphore de la maturation de la discipline. Ils reprennent la démarche de Bertrand Daunay et Jean-Louis Dufays pour étudier les méthodologies des communications prononcées entre 2001 et 2016, toujours aux rencontres des chercheurs en didactique de la littérature. Le corpus est élargi puisque qu'il s'agit désormais de 400 contributions, et les auteurs constatent à nouveau que les recherches se démarquent de plus en plus de l'application des théories issues des sciences de la littérature. La comparaison entre la période allant de 2008 à 2016 et celle qui la précède fait apparaître que les recherches descriptives sont passées « de 32 % à 70% (...) pendant que les recherches théoriques diminuaient symétriquement (de 55 % à 20 %) » (p. 25). La didactique de la littérature se donnerait donc de plus en plus d'empiries (via des questionnaires, des entretiens, des captations vidéo, des travaux d'élève...), ce que dans la logique des auteurs précédents on pourrait interpréter comme un surcroît de scientificité. Mais Sonya Florey et Noël Cordonier prennent leurs distances avec ce diagnostic, non parce qu'ils dévalorisent le fait que les recherches soient empiriques, mais parce qu'ils doutent, pour celles du champ, de la clarté de leurs méthodologies : selon eux, les protocoles de recueil et de traitement des données ne sont généralement pas donnés à lire ni justifiés eu égard à l'objet, ni directement ni par le biais d'une note renvoyant à d'autres publications (ce qui serait une solution compte tenu du fait que les communications sont de courte durée et les articles de peu de pages). Seules les communications qui découlent de thèses ou de recherches de longue durée menées par des équipes importantes se livrent parfois à cette explicitation, soit 10 % seulement des cas. Il est donc rarement possible d'évaluer les procédures auxquelles les chercheurs ont recouru pour tirer des conclusions de l'analyse des corpus, et de ce fait, les méthodologies sont peu évaluables selon les procédures habituelles de l'expertise scientifique. Elles ne sont de fait d'ailleurs pas évaluées, précisent les auteurs,

« ni en amont de la communication par les comités scientifiques des Rencontres qui examinent de courtes intentions, ni en aval par les comités d'édition et par les lecteurs, qui n'exigent pas de connaître l'appareil méthodologique et les récoltes de données dans le détail de leur constitution » (p. 26).

Sonya Florey et Noël Cordonier pointent plus largement les particularités de l'institution scientifique de la discipline : la communauté des chercheurs en didactique de la littérature ne se constituerait pas selon les standards normatifs de la recherche scientifique. Il faudrait de ce fait prendre à la lettre les fréquentes modélisations des membres de cette communauté, « qui présentent leurs travaux comme

de très circonscrits prélèvements dans les réalités de l'enseignement » (p. 27) et admettre que, dans ce champ, les chercheurs travaillent à partir « des valeurs dont la littérature se recommande depuis des siècles : la singularité, la diversité, le particulier, le sujet » (p. 29), ce qui n'est pas nécessairement une faiblesse mais peut être interprété comme une forme de résistance par fidélité à l'objet de leur travail. La scientificité de la didactique de la littérature ne serait donc pas tout à fait acquise, ou du moins elle serait de nature bien singulière. Finalement, selon Sonya Florey et Noël Cordonier, si les recherches descriptives sont saluées par les analyses tendant à montrer la « maturation scientifique » du champ (Dufays & Brunel, 2016 : 246), c'est du fait qu'elles ne sont plus des recherches applicationnistes de théories exogènes ; or les résultats procédant pour les unes et les autres « de décisions peu ou pas évaluables, au sens strictement scientifique » (p. 27), elles diffèrent finalement peu en termes de garantie scientifique.

**Les recherches empiriques peuvent permettre d'observer de façon fine des situations d'enseignement/apprentissage et d'en induire des conclusions susceptibles d'informer les pratiques ; mais leur scientificité dépend de l'explicitation des méthodes de recueil des données, sans quoi elles sont finalement assez proches des méthodologies induisant de la théorie littéraire des pistes pour la pratique. Mais faut-il que les recherches qui s'appuient sur des données soient expérimentales pour être vraiment scientifiques ?**

### *2.2.3. L'expérimentation comme seule garantie de scientificité ?*

#### **Partie très réécrite**

Qu'est ce qu'une expérimentation ?

Si on se fie au CNRTL, le premier sens du mot expérimentation renvoie à « l'action d'expérimenter au sens d'essayer, de tester quelque chose, d'en vivre l'expérience ». C'est le sens que prend souvent le mot dans les textes institutionnels ou les sites académiques, où il est généralement synonyme de projet dit innovant. Le second sens, spécialisé, est celui qui concerne la recherche scientifique : c'est une « méthode scientifique exigeant l'emploi systématique de l'expérience afin de vérifier les hypothèses avancées et d'acquérir des connaissances positives dans les sciences expérimentales ». C'est bien ce second sens que retiennent Claude Simard, Jean-Louis Dufays, Joaquim Dolz, et Claudine Garcia-Debanç dans leur synthèse des méthodes en didactique du français :

« [une recherche expérimentale] reproduit en sciences humaines la démarche utilisée dans les sciences pures. Elle consiste à émettre, à partir d'un cadre théorique donné, des hypothèses sur la relation de cause à effet pouvant exister entre différentes variables. On vérifie les hypothèses au cours d'une expérience en manipulant de façon contrôlée les variables étudiées. En DFL1, l'expérience est conduite en classe. À la fin, on compare le groupe de sujets soumis à l'expérience

avec le groupe témoin, c'est-à-dire non exposé au traitement expérimental, et on observe l'effet du changement provoqué. La généralisation des résultats obtenus est vérifiée au moyen de tests statistiques. » (Simard et al 2010 : 366)

Selon le psychologue André Tricot (2019), une expérimentation doit se donner une hypothèse, qu'elle cherche à tester. Il faut que l'hypothèse ait été préalablement montrée par une autre recherche comme susceptible d'avoir un effet, sans quoi on peut craindre que l'expérimentation n'ait aucune utilité, ce qui est ennuyeux compte tenu de la lourdeur du protocole. Cette hypothèse doit porter sur une composante qu'il est possible d'isoler pour la faire varier, afin de mesurer les effets produits par cette variation. Le but est d'établir une relation causale entre la composante expérimentée et des effets, sur la base d'un raisonnement hypothético-déductif, puisque le processus part du projet de vérifier que telle cause a bien tels effets.

« S'inscrivant dans une démarche hypothético-déductive, la recherche expérimentale tente, à la lumière d'un cadre théorique, de vérifier la relation de cause à effet entre des variables en les manipulant à l'aide d'un dispositif soigneusement contrôlé » (Simard, 1994 : 487).

On compare les résultats attendus et les résultats observés, c'est-à-dire que l'on confronte les résultats expérimentaux aux hypothèses émises. Mais il est nécessaire de contrôler étroitement les autres composantes de l'ensemble où s'insère la composante testée, qui, elles, doivent rester stables, puisque c'est la seule manière de savoir si c'est bien la composante testée qui a les effets produits, le cas échéant :

« Expérimenter c'est donc créer des sources de variations et en observer les effets. Pour imputer les effets aux variations provoquées, et donc leur donner le statut de cause, on prend soin de contrôler que rien d'autre ne varie (le fameux « toute chose étant égale par ailleurs ») » (Tricot, 2019 : 1).

Pour mener une recherche expérimentale en didactique, il faut faire varier une des composantes de la situation didactique, par exemple introduire tel artefact plutôt que tel autre, pour en mesurer les effets sur les apprentissages. Ceci nécessite de constituer deux groupes randomisés : un groupe témoin qui doit être aussi proche que possible du groupe expérimental au niveau des caractéristiques initiales, ce qui permet de tester les effets de la variante. Le protocole doit être suffisamment précis et explicite pour être reproductible par une autre équipe de recherche.

Pour Bertrand Daunay et Jean-Louis Dufays (2007) :

« de telles recherches sont difficiles dans le domaine de l'approche des textes littéraires en classe, notamment parce qu'elles requièrent une quantité de données et une durée que peu d'équipes de recherche ont la possibilité de mettre en place » (p. 10)

Si la recherche expérimentale ou quasi expérimentale n'est pas fréquente en didactique, c'est donc en partie pour des raisons matérielles, des équipes peu nombreuses, ce qui rendrait difficile l'engagement d'un vaste échantillon d'élèves dans l'enquête.

On parle parfois de recherche semi-expérimentale, pour une recherche dont on pressent qu'elle ne peut prétendre à être tout à fait expérimentale parce qu'il y aurait d'autres causes que la variable testée qui pourraient agir (Tricot, 2019). Or dans la note méthodologique de l'UNICEF *Évaluation d'impact n° 8 Méthodes et modèles quasi expérimentaux* (White et Sabarwal, 2014), il est précisé que tout comme les méthodes expérimentales, les méthodes quasi expérimentales doivent permettre de vérifier les hypothèses causales. La seule différence est que la recherche semi-expérimentale n'a pas recours à la randomisation, elle réalise une évaluation d'impact en conditions réelles.

La tentation déçue de l'expérimentation

Certains écrits méta-didactiques semblent postuler une vision de l'expérimentation – si possible quantitative – comme seule façon vraiment scientifique de montrer le bienfondé de ce qui est proposé par le didacticien.

Ce n'est pas du tout la position de Bertrand Daunay et Jean-Louis Dufays à propos du classement qu'ils font en 2007 des communications aux *Rencontres des chercheurs en didactique de la littérature* depuis leur naissance en 2000. Ils regrettent que les recherches théoriques dominent encore le champ mais ils se réjouissent, comme je l'ai déjà rappelé, du progrès quantitatif des recherches descriptives. Ils ajoutent que certes « aucun texte ne consiste, par exemple, en la présentation d'un projet de recherche et d'un plan (quasi)expérimental » (p. 10) mais ceci peut être compensé par le grand nombre des recherches donnant une place importante au recueil de données empiriques, ce qui peut pallier cette difficulté de l'expérimentation.

« [Ces recherches descriptives] sont, pour ainsi dire, en prise avec le terrain, destinées à le décrire en vue de la compréhension et de l'explication des faits d'enseignement/apprentissage. Il semble bien finalement que [elles] (...) compensent la faiblesse quantitative des recherches expérimentales en donnant une place importante du recueil de données empiriques issues du terrain d'enseignement ». (p. 11)

Même si les modalisateurs marquent la prudence du propos (« pour ainsi dire », « il semble bien finalement »), même si le verbe *compenser* peut signifier qu'il serait plus *scientifique* que fussent en plus grand *quantité* les recherches expérimentales, il n'empêche que les formules « en prise avec le terrain » et « recueil de données empiriques » marquent la scientificité comme liée à l'existence de données constituées par le chercheur, même si elles ne sont pas constitutives d'une expérimentation au sens propre.

Il peut de ce fait paraître surprenant que bien plus tard, en 2016, Sylviane Ahr reprenne ce constat comme le diagnostic qu'ils feraient d'une « carence méthodologique » (p. 279) dans la discipline, diagnostic qu'elle s'approprie. Dans sa lecture, c'est le manque de recherche expérimentale qui fait affirmer à Daunay et Dufays (p. 9) que « la réflexion méthodologique en la matière n'est pas encore très développée ». Sylviane Ahr poursuit : « à défaut de méthodologies de recherche confirmées, on observe néanmoins 3 types d'approche portant sur des objets distincts » (elle propose cette typologie des approches : historiques, descriptives en synchronie, « formation professionnelle des enseignants », p. 279). Mais ces approches ne sont donc pas désignées comme des « méthodologies », comme si la question méthodologique même était écartée : l'absence de recherche expérimentale produirait donc l'impossibilité de « méthodologies de recherche confirmées », comme si les autres approches ne pas pouvaient donner lieu à des méthodologies raisonnées et explicites.

Il me semble que le doute transparait aussi dans l'article de Sonya Florey et Noël Cordonnier (2019) de la possibilité d'une empirie qui ne serait pas une expérimentation, les auteurs ne retenant que « les recherches expérimentales et certaines recherches actions » comme exemples de recherches qui « présentent des données qui renseignent, directement ou par renvois à des études publiées, sur le détail et la méthode de leur établissement » (p. 26), lesquels ils décomptent comme environ 10 % de toutes les contributions. Rien n'est dit cependant de méthodes empiriques qui justement seraient explicites et explicitement construites eu égard à l'objet de la recherche.

**Selon certaines analyses des méthodologies en didactique de la littérature, la pratique de l'expérimentation semble présupposée comme un label de scientificité. Mais l'expérimentation randomisée contrôlée étant difficile à mettre en œuvre car il est difficile d'isoler une variable, tout se passe comme si la quête de scientificité retombait, et que l'expérimentation basculait dans le domaine de la proposition didactique, sans que rôle spécifique de la didactique comme discipline de recherche trouve sa claire définition.**

2.3. D'autres voies méthodologiques empiriques que l'expérimentation, une visée praxéologique indirecte

Si l'utilisation de données non seulement pour illustrer la théorie mais pour la produire est nécessaire pour que la didactique de la littérature soit constituée comme discipline de recherche, ceci ne nécessite pas qu'elle soit une science expérimentale.

2.3.1. *Des mises à l'épreuve empiriques non expérimentales*

D'autres moyens de légitimation scientifique que l'expérimentation au sens propre peuvent être empruntés par la didactique de la littérature.

Pour Bertrand Daunay et Yves Reuter (2008) « le laboratoire n'est pas le lieu d'exercice du didacticien », qui pour autant peut « mettre à l'épreuve empirique des propositions théoriques – quelque degré de



légitimité théorique qu'elles aient par ailleurs – sans pour autant se croire tenu par le régime de la *preuve* » (p. 67). Il est possible, sans expérimenter au sens propre, d'observer par comparaison l'effet de variables, de manière à contribuer à « la construction d'une intelligibilité du réel qui ne prétende pas peser sur lui » (Daunay et Reuter, 2008 : 69). C'est selon eux justement « la dimension praxéologique de la didactique qui l'empêche de se constituer en discipline de laboratoire, sauf à dénaturer son programme scientifique » (p. 66), parce qu'isoler une variable de la situation didactique, c'est risquer de mal la modéliser, puisque sa réalité est faite de la configuration de composantes multiples. D'autres voies de l'empirie valent sur le plan scientifique en didactique. Même si elles ne permettent pas d'administrer la preuve d'une relation causale indiscutable entre une variable et certains effets, les méthodologies empiriques basées sur des observations, des enquêtes, des entretiens, des productions d'élèves, peuvent permettre de saisir la complexité et la dynamique d'une situation d'enseignement/apprentissage dans son ensemble. Leur visée n'est pas explicative mais descriptive. Par exemple, pour tester une méthode d'enseignement dont le cadre théorique permet de penser qu'elle est plus favorable qu'une autre mais de laquelle on ne peut isoler une composante en contrôlant que rien d'autre ne varie, ce qui serait nécessaire à une expérimentation, on peut l'étudier globalement : observer finement l'activité de l'enseignant et des élèves, sonder leur satisfaction, mesurer les apprentissages réalisés, etc. On peut comparer avec une autre méthode d'enseignement en observant les mêmes choses à condition de conserver « l'ambition de mettre à l'épreuve empirique des propositions théoriques – quelque degré de légitimité théorique qu'elles aient par ailleurs – sans pour autant se croire tenu par le régime de la preuve. » (Daunay & Reuter, 2008 : 67).

### 2.3.2. . *La finalité praxéologique conservée mais non immédiate*

Bernard Schneuwly écrit en 2014 que la didactique du français, dans son processus de disciplinarisation, doit « transformer des problématiques pratiques et théorico-pratiques en questionnement scientifique » (p. 18). C'est une « rupture épistémologique », nécessaire pour « définir des problématiques, sous forme d'un appareil conceptuel cohérent, sous une forme qui permet de fournir des réponses à travers des méthodes de recherche systématiques et explicites » (p. 18).

Rita Hofstetter et Bernard Schneuwly écrivaient dès 1998 que si la dimension normative et prescriptive de certaines recherches peut s'expliquer par l'histoire de la discipline, il est souhaitable d'en sortir : « la construction d'une discipline scientifique » postule la « suspension de l'action » (p. 13) même s'il y a en direction de la didactique et des sciences de l'éducation en général de fortes demandes, plus ou moins explicites, plus ou moins construites, issues de la société globale et de la sphère politico-administrative. En effet, les connaissances que produit la didactique « ne sont qu'indirectement, ou virtuellement, au service de l'enseignement » (p. 26) car « l'ordre des recherches et celui des pratiques sont fondamentalement hétérogènes » (p. 27) : la recherche ne peut résoudre directement les problèmes

que rencontrent les praticiens car ils doivent les prendre en charge dans l'urgence, et en tenant compte de la globalité des situations dans lesquelles ils se posent. En revanche, ces connaissances « dont peuvent (ou non) s'emparer décideurs, formateurs et enseignants ». (p. 27) sont susceptibles de les aider à prendre des décisions dans le cadre des contextes particuliers dans lesquels ils se trouvent. La recherche en didactique ne peut donc qu'être « potentiellement au service de l'enseignement » (p. 28) Jean-François Halté, lors d'une journée d'étude organisées à Poitiers en janvier 2000 par la DFLM, revient sur les positions qui étaient les siennes au début de la décennie précédente :

« J'ai eu la faiblesse, en 1992, de définir la didactique du français comme la discipline de référence des pratiques d'enseignement, discipline intégrative, dont le champ concerne le système didactique - le jeu surdéterminé des relations triangulaires -, discipline praxéologique, théorico – pratique, dont l'objectif essentiel est de produire des argumentations « savantes », étayées et cohérentes, susceptibles d'orienter efficacement les pratiques d'enseignement (...) Ce positionnement de la didactique l'affaiblit sans aucun doute dans le champ du scientifique (...) J'aimerais pouvoir renoncer aujourd'hui à "influencer et transformer les pratiques" »

Pour autant, il précise que ce sont surtout les connotations militantes de ces termes qui sont gênantes, car « contrevenant (...) au politiquement correct de la "gratuité" scientifique » (Halté, 2018).

La tension me semble être entre, d'une part, une recherche à visée applicative, donnant la priorité à la transformation des pratiques (« orienter efficacement les pratiques d'enseignement ») validée par une démarche expérimentale ou d'autres démarches empiriques ; et, d'autre part, une recherche à visée fondamentale, qui elle aussi peut être validée expérimentalement ou non, mais qui donne la priorité à la production de connaissances – susceptibles, bien sûr, d'aider les praticiens (Tricot & Musial, 2020). La définition du modèle didactique selon Reuter comme « une construction théorique à visée descriptive et/ou praxéologique [...] [qui] permet de définir ce qui est enseigné ou non, ce qui est enseignable ou non, les façons dont c'est enseigné » (Reuter et al., 2013 :141) est sans doute une réponse possible puisque la visée descriptive n'est pas tournée immédiatement vers la pratique et que pour autant, la transformation des pratiques d'enseignement en est à l'horizon. De tels modèles peuvent émerger, à partir des recherches que je mène, notamment pour un enseignement tentant de prendre en charge les inégalités sociales, mais c'est dans un second temps. J'en précise peu la description, ce qui n'empêche que la visée praxéologique reste à l'horizon.

**La question de la scientificité des méthodes apparaît donc comme une question vive et complexe. La tentation de l'application et celle de l'expérimentation sont analysables comme liées à la visée praxéologique : il s'agirait de proposer aux enseignants des façons d'enseigner, des outils, des dispositifs, qui auraient été validés par la recherche. On peut rechercher cette validation du côté des résultats produits par les sciences du texte ou de la littérature, qui seraient une garantie de la qualité de telle ou telle façon d'enseigner la lecture littéraire. Mais les réflexions sur la transposition**

didactique, qui est forcément une re-problématisation des savoirs savants, amènent à douter de cette immédiateté de l'application. De ce fait, l'expérimentation de pratiques peut être considérée comme une solution plus fiable, plus authentiquement scientifique. Mais au sens propre de l'expérimentation elle ne permet que de vérifier le caractère causal d'une variable de la situation didactique, de sorte que ceci peut nourrir d'autres recherches mais ne suffit pas pour comprendre ni pour agir. De plus, une expérimentation à grande échelle peut produire des connaissances fondamentales qui sont peu utiles pour la pratique mais qui documentent les processus d'enseignement/apprentissage. Alors que des propositions ingénieriques explorées et essayées par et avec des praticiens, mises à l'épreuve par des démarches systématiques, peuvent être applicables bien plus directement. La visée praxéologique peut en outre être placée dans une perspective plus éloignée : la priorité de la recherche n'est pas alors donnée à la découverte de solutions pour la pratique mais à la production de connaissances pour permettre aux acteurs de mieux agir, la finalité sociale d'amélioration des pratiques comptant sur leur responsabilité et compétence. Ce qui peut donner un élément de réponse à l'un des obstacles du croisement des approches sociologiques et didactiques, dont Samuel Johsua disait qu'elle était gênée par l'importance de la finalité praxéologique en didactique alors que Bernard Lahire insistait sur la nécessité scientifique de s'en affranchir du point de vue de la sociologie.

L'approche que, pour ce qui me concerne, je vise à mettre en œuvre n'a pas pour finalité la production d'ingénieries mais celle de connaissances théoriques susceptibles d'être utiles pour les praticiens. Le but n'est pas non plus d'examiner des modèles didactiques au sens d'Yves Reuter, même si mes résultats pourraient renseigner l'analyse et la conception de tels modèles, mais je ne le fais pour le moment pas, hormis par des pistes en conclusion de mes articles. Par ailleurs, elle est empirique mais non expérimentale. Ceci suppose d'identifier explicitement et de décrire une méthodologie qui le permette.

### 3. Le choix et la présentation d'une méthode en didactique : importance de la formalisation et de l'explicitation

#### 3.2. Les typologies

On peut s'étonner que de l'article de Bertrand Daunay et Jean-Louis Dufays en 2007 à celui de Sonya Florey et Noël Cordonnier en 2019, c'est toujours la typologie élaborée dans les années 1980 pour la banque de données DAF de l'INRP qui est mobilisée : la recherche descriptive, la recherche expérimentale, la recherche-action, et la recherche théorique. Claude Simard, Jean-Louis Dufays, Joaquim Dolz, et Claudine Garcia-Debanc (2010) proposent une autre typologie : les recherches diachroniques décrivent et expliquent les transformations dans le domaine de l'enseignement ou de l'apprentissage pendant une période relativement longue ; par exemple, la recherche historique se

concentre sur l'enseignement, elle s'efforce de mettre au jour les principes et les conceptions à l'origine des mouvements étudiés. Autre recherche diachronique, la recherche développementale se concentre sur l'apprentissage (représentations, compétences...); longitudinale, elle suit les mêmes sujets sur plusieurs années. La recherche synchronique quant à elle se limite à des tranches de temps assez courtes et s'intéresse à des états plutôt qu'à des processus historiques ou génétiques : elle comprend la recherche descriptive, qui, monographique, s'efforce de décrire un aspect particulier de l'enseignement/apprentissage, en opérant souvent des comparaisons (d'une façon d'enseigner à l'autre, d'un groupe d'apprenant à l'autre); la recherche-innovation, qui vise à l'essai de nouvelles pratiques pédagogiques; la recherche évaluative, qui examine l'effet des pratiques pédagogiques sur l'apprentissage et accompagne souvent les autres types de recherche synchronique. La recherche théorique est placée à la base des autres catégories, puisque quelle que soit la démarche méthodologique adoptée, elle est sous-tendue par un cadre théorique; mais certaines recherches ont pour objet de produire des modèles. Enfin, ils distinguent la recherche écologique de la recherche en laboratoire et la recherche quantitative de la recherche qualitative.

Mais il s'agit toujours de types de recherche, selon l'objet et les finalités. Le détail des méthodologies n'est pas décrit ni justifié, c'est-à-dire la forme prise par la démarche de travail spécifiquement mise en place pour une question de recherche donnée (Reuter, 2006).

### 3.3. Description d'une méthode de recherche

Il est possible de décrire précisément une méthode de recherche, qui est constituée de plusieurs opérations reliées entre elles (Reuter, 2006; 2013), notamment : les moyens mis en œuvre pour recueillir des données (questionnaires, entretiens, observations) et pour construire le corpus, c'est-à-dire ré-élaborer ces données, les organiser, en fonction de la question de recherche; le traitement des données (par différents moyens de classement et de mises en relation) et leur interprétation, qui, en fonction des cadres théoriques dans lesquels on s'inscrit, permet de construire le sens de ce qui a été obtenu et de faire émerger des résultats; enfin, l'écriture de la recherche relève selon Reuter (2006), elle aussi, de la méthodologie (formes langagières du traitement et de l'interprétation des données puis de la communication des résultats). Ces différentes opérations doivent être décrites et justifiées de manière à ce que la méthode de la recherche soit évaluable eu égard à sa pertinence par rapport à la question et à sa cohérence et qu'elle soit reproductible par un autre chercheur, la confrontation systématique des concepts et des méthodes étant « le propre des théories avancées » (Reuter & Daunay, 2011 : 20)

### 3.4. L'exemple de recherches récentes sur les processus d'enseignement de la littérature

Les recherches d'ampleur menées en didactique de la littérature au cours des dix dernières années sont des recherches qu'on peut classer comme compréhensives et empiriques. Les articles qui rendent

compte des résultats décrivent en outre précisément leurs méthodologies et explicitent clairement leur pertinence eu égard aux objets de recherche, et souvent leurs limites. J'en fais une rapide présentation ici car je souhaite ensuite faire de même pour mes propres recherches.

#### *3.4.1. Le projet Pratiques Effectives de la Lecture Analytique dans le Second degré en France et en Belgique (PELAS)*

Ce projet, initié par Sylviane Ahr en 2014, implique une quinzaine de chercheurs de France et de Belgique. Il vise et à comprendre « les conceptions de la littérature et de son enseignement sur lesquelles les pratiques effectives de lectures analytiques s'appuient explicitement ou implicitement, dans une perspective descriptive et herméneutique » (Plissonneau *et al.*, 2017 : 95). Une trentaine de classes de troisième et de seconde ont été enquêtées, choisies sur la base du volontariat des enseignants après des sollicitations ciblées de façon à ce que les contextes soient géographiquement et socialement contrastés. Le corpus est constitué par des questionnaires renseignés par les enseignants en début d'année scolaire (qui portent notamment sur leur conception des finalités de l'enseignement de la littérature et de la lecture analytique et sur leurs pratiques), des entretiens semi-directifs (avec un guide d'entretien comportant des questions sur les mêmes thèmes), des captations de séances au cours de trois séquences de lecture analytique, des écrits professionnels qui leur sont afférents, des questionnaires renseignés par les élèves des classes impliquées sur leurs conceptions et leur goût de la discipline, des entretiens semi-directifs avec une partie des élèves (Plissonneau *et al.*, 2017). Ce corpus fournit un accès au réel des pratiques dans les classes, aux conceptions enseignantes de la lecture qui les sous-tendent (analysables au regard de la demande institutionnelle et sociale), à ce qu'en identifient les élèves et à ce qu'ils en apprennent, au degré de cohésion d'une période du cursus à l'autre et d'un exercice de lecture de la littérature à l'autre.

#### *3.4.2. Le projet Gary*

Entamé en 2015, il réunit des chercheurs de Belgique, France, Québec, et Suisse. Il interroge les compétences de lecture des élèves et les pratiques d'enseignement du texte littéraire, dans une centaine de classes de trois niveaux scolaires, dans les quatre pays. Magali Brunel et Jean-Louis Dufays (2017) rappellent que le premier but est de comparer, d'un niveau d'enseignement à l'autre et d'un pays à l'autre, comment les élèves, avant didactisation, comprennent un même texte, la nouvelle de Romain Gary « J'ai soif d'innocence ». Il s'agit d'un texte complexe et résistant (Touveron, 1999), comportant de ce fait de nombreuses dimensions exploitables par les enseignants ; le second but de la recherche est d'avoir accès aux pratiques d'enseignement de ce texte, de manière à comparer entre les pays francophones. La perspective est descriptive, il s'agit d'identifier des régularités, sans finalité en termes de recommandation (Brunel et Dufays, 2017). Les trois questions de recherche sont les suivantes : Comment se caractérisent et évoluent les compétences de lecture des élèves au fil de la scolarité ?

Comment se caractérisent et évoluent les pratiques de leurs enseignants ? Quelles relations peut-on établir entre les premières et les secondes ? La première partie des données est constituée des questionnaires, auxquels tous les élèves ont répondu dans les mêmes conditions suite à leur première lecture du récit (compréhension du contenu narratif, appréciation du texte dans son ensemble, interprétation). Les enseignants ayant ensuite didactisé le texte comme ils le souhaitaient, les enregistrements et les transcriptions des séances constituent la seconde partie des données. La méthode de traitement du corpus est destinée à comparer d'une part les performances de lecture initiale des élèves manifestées dans leurs réponses au questionnaire, d'autre part les dispositifs didactiques mis en place par leurs enseignants. Emery Bruneau et Florey (2020), qui ont participé à la recherche pour la Suisse et le Québec, explicitent les précautions méthodologiques qui ont été prises compte tenu de la quantité importante de données à analyser et du nombre de chercheurs engagés. Par exemple, pour les questionnaires renseignés par les élèves, un premier *intracodage* a été réalisé pour 15% des données, afin de stabiliser entre les chercheurs les définitions des catégories. Elles présentent une analyse très précise des intérêts et des limites des choix méthodologiques réalisés (par exemple l'impossibilité de la généralisation du fait d'un échantillon non constitué pour être représentatif de l'ensemble de la population scolaire ; mais aussi l'impossibilité d'accès au curriculum appris) ou des difficultés rencontrées (par exemple, la difficulté à prendre en compte dans la comparaison toutes les variables, les spécificités des formes scolaires dans les différents pays étant multiples : par exemple, différence de durée de la séance de cours différente, de formation des enseignants, des effectifs dans les classes etc.) (Émery-Bruneau et Florey, 2020)

#### 3.4.3. Le projet Grafelit

Ce projet engage autour de Christophe Ronveaux et Bernard Schneuwly une équipe pluridisciplinaire (littérature, linguistique, psychologie, sciences de l'éducation) qui se donne pour finalité d'étudier un double processus : la « disciplination » des élèves, qui, au fil de leur scolarité, transforme leur rapport aux textes *réputés littéraires* et leur apprend à les lire sur un mode que l'école *répute* comme littéraire ; et le processus continu de « disciplinarisation », par lequel la discipline se définit et se construit continuellement, selon des mouvements de réorientations et simultanément de sédimentation des pratiques plus anciennes qui demeurent à l'arrière-plan des nouvelles.

La méthodologie consiste à mettre à l'épreuve les pratiques des enseignants « en y introduisant un réactif afin de voir comment elles réagissent » (Schneuwly & Ronveaux, 2021 : 140). Ce réactif est constitué par deux textes très contrastés, qui sont proposés aux trente enseignants enquêtés comme objets d'une séquence d'enseignement, « Le loup et l'agneau » de La Fontaine et « La négresse et le chef des avalanches » de Lovay ; l'un est issu d'une longue tradition d'enseignement littéraire et a fait l'objet de traitements didactiques variés ; l'autre, tiré de la littérature romande, est vierge de tout apprêt

didactique répertorié. Les chercheurs ont observé, vidéoscopé et documenté la séquence menée sur chacun des deux textes dans dix classes de chaque niveau (de primaire, de secondaire I et de secondaire II, c'est-à-dire des élèves de 11 à 17 ans). Ils ne sont pas intervenus concernant la planification, la préparation et la mise en œuvre, ayant demandé aux enseignants de le faire selon leurs pratiques habituelles. Les transcriptions ont été ensuite condensées en synopsis selon un outil conçu par l'équipe. Par ailleurs, le corpus est composé des transcriptions de deux séries d'entretiens semi-directifs avec les enseignants: les premiers, préalables à la séquence, portent sur « les représentations qu'avaient les enseignants de l'enseignement du français et des objets à enseigner, les ressources mobilisées, leurs intentions quant à la conduite de la séquence d'enseignement» (p. 145) ; les seconds, conduits après la séquence, sont relatifs aux choix opérés et à la représentativité de la séquence au regard des pratiques habituelles de l'enseignant.

Les données issues des 60 séquences sont analysées d'un point de vue de plus en plus fin pour étudier les effets des deux variables, texte et niveau scolaire : le déroulement linéaire de la séquence, visualisé selon le synopsis (l'entrée, la découverte du texte, les éléments de la planification prévue, les bifurcations imprévues, la sortie) ; les « instruments » utilisés, c'est-à-dire les moyens élaborés préalablement (par la communauté enseignante, son encadrement, ou encore des chercheurs) que l'enseignant s'approprie (artefacts, modes d'organisation du groupe, type de consignes...) ; ces instruments, configurés en dispositifs, permettent d'encadrer la découverte du texte et le travail de l'élève de manière à le conduire vers la lecture littéraire telle qu'elle est attendue par l'enseignant ; ces dispositifs montrent bien la sédimentation entre des pratiques répertoriées, anciennes ou récentes, et des pratiques propres à l'enseignant; enfin, les activités langagières des élèves et des enseignants (jugements esthétiques, discours sur les émotions, régulation ou rappels de la part de l'enseignant) permettent de saisir le processus par lequel les élèves se disciplinent. Cette étude permet de produire des connaissances sur les pratiques d'enseignement de la lecture, qui sont comparées selon le degré d'enseignement et selon le texte étudié, différemment inscrit dans la culture légitime et la tradition scolaire.

#### *3.4.4. Le projet Du Texte à la Classe, TALC*

Dirigée par Brigitte Louichon, cette recherche s'intéresse à l'enseignement de la littérature de cycle 3, dans le cadre des programmes français de 2016, qui correspondent, d'une part, à la reconfiguration du cycle 3 comme une unité à cheval sur le premier et le second degré ; d'autre part, à de nouveaux enjeux de « formation personnelle » ajoutés à ceux de « formation littéraire » dans les finalités recommandées aux enseignants : ces programmes sont de ce fait analysables comme innervés par le paradigme didactique du sujet lecteur. Comme dans le cas des projets Gary et GafeLit2, il s'agit d'une recherche descriptive sur le curriculum prescrit d'une part et effectivement enseigné d'autre part, qui se donne

pour objectif de documenter les pratiques effectives ordinaires des enseignants. Les appuis théoriques en didactique de la littérature conduisent aux hypothèses que même si un programme commun couvre l'ensemble du cycle, les pratiques sont différentes du premier au second degré ; et que, par ailleurs, les différents genres littéraires produisent des didactisations différentes.

Les chercheurs impliqués dans le projet appartiennent tous à la même unité de recherche (Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Didactique, Éducation et Formation de l'université de Montpellier), mais ont des spécialités diverses : didactique de la littérature, sciences du langage, analyse de l'activité. Au cadre didactique centré sur la lecture subjective s'ajoute le « multi-agenda de l'agir enseignant » tel que le définissent Dominique Bucheton et Yves Soulé (2009), les pratiques étant appréhendées d'un point de vue didactique mais aussi pédagogique. Il s'agit de savoir

« comment la lecture et l'appropriation des textes littéraires, en tant qu'objets spécifiques (sémiotiques et/ou culturels et/ou esthétiques et/ou scolaires) et en tant qu'enjeux d'apprentissages, participent (...) des préoccupations des enseignants de cycle 3, de manière éventuellement différenciée suivant le niveau (CM/6e) et suivant le genre littéraire du texte donné à lire » (Louichon, 2020 : 19).

L'essentiel du recueil de données s'est déroulé en 2017-2018. Des enseignants volontaires (12 en cours moyen et 7 en 6ème) ont été répartis en binômes (premier et second degré). Un extrait d'une œuvre littéraire, choisie par les chercheurs dans les différents genres, a été imposé à chaque binôme ; ils devaient le didactiser, chacun dans sa classe, comme ils le souhaitaient. Les 19 séances ont été filmées. Un entretien d'auto-confrontation aux traces vidéoscopées de son activité a ensuite été mené avec l'enseignant, puis, pour cinq des binômes, un entretien croisé entre les deux enseignants. Les séances et les entretiens ont été transcrits. Le traitement du corpus s'est focalisé sur certains objets (tâches, instruments...), et sur des moments spécifiques du cours (présentation du texte, lecture, questionnement...). A suivi un stage de formation auquel une partie des enseignants ont participé, et au cours duquel les matériaux ont été travaillés. Le stage a été filmé et les échanges transcrits.

La pluridisciplinarité de l'équipe a une incidence sur cette méthodologie. Notamment, les entretiens d'autoconfrontation individuels sont empruntés au champ de l'analyse de l'activité, qui postule que l'acteur (en l'espèce l'enseignant) est expert de sa propre pratique. Ils permettent, en le replongeant par le biais de l'enregistrement vidéo dans le réel de son activité, d'avoir accès à d'autres facettes de sa pratique que celles que permet l'analyse des séances filmées par le chercheur du seul point de vue extérieur. L'outil méthodologique est donc un « objet frontière » (Leblanc, 2020 : 303) entre les disciplines. Il a fait l'objet d'une appropriation spécifique par les didacticiens, qui a consisté « à développer une disposition à être à l'écoute de ce qui se passe pour les acteurs impliqués dans la situation » et à éviter de se prononcer sur ce qu'ils font seulement « en référence à des savoirs didactiques d'experts et/ou aux prescriptions institutionnelles. » (p. 305)



**Donc les méthodologies de ces recherches sont pensées comme consubstantielles à leurs problématiques. Ces différentes recherches sont collectives, engagent parfois un nombre important de chercheurs, sur le long terme, et de ce fait favorisent le recours à des méthodes empiriques : le recueil de données peut être plus ample et l'analyse plus fine. Elles sont internationales et pour partie d'entre elles pluridisciplinaires, ce qui favorise la diversité des regards sur les corpus du fait des appuis théoriques différents. Ces recherches ne se donnent pas une visée praxéologique immédiate. Toutes se centrent plutôt, dans le triangle didactique, sur le pôle enseignant. Plusieurs autres travaux dans la discipline cherchent à privilégier l'étude de l'activité des élèves, de leurs apprentissages, de leurs conceptions.**

### 3.3. La polarisation sur les élèves dans la recherche en didactique de la littérature

#### 3.3.1. Des appels à l'investigation de ce pôle

En 2014, Bertrand Daunay et Jean-Louis Dufays dirigent un ouvrage intitulé *Didactique du français : du côté des élèves : Comprendre les discours et les pratiques des apprenants*. Dans l'introduction, ils constatent que parmi les trois pôles du triangle didactique défini par Jean-François Halté (1992 : 18), les travaux se sont plutôt portés sur le pôle enseignant, pratiques, gestes professionnels, représentations. L'activité des élèves y est observée aussi, en réponse à ces variables, mais elle est peu souvent centrale, peut-être parce que l'accès à ce qu'elle est pose des questions théoriques et méthodologiques spécifiques, pas encore suffisamment explorées par la discipline. Plus particulièrement, Bertrand Daunay et Jean-Louis Dufays remarquent en introduction que des travaux ont certes analysé les activités des élèves en situation didactique ; d'autres leurs performances et leurs apprentissages disciplinaires ; mais que le point de vue des élèves sur l'univers didactique, les sens et les valeurs qu'ils accordent « aux contenus, aux activités, aux dispositifs, aux pratiques des enseignants, aux enjeux de la discipline... » (p. 11) reste quant à lui peu exploré, nonobstant les travaux de Yves Reuter sur leur conscience disciplinaire (2007).

En 2016, Jean-Louis Dufays et Magali Brunel, dans un bilan sur « la didactique de la lecture et de la littérature à l'aube du XXI<sup>e</sup> siècle » (2016), évoquent « Dix chantiers en plein développement » (p. 248). Le premier est celui qu'ils nomment le « développement des travaux "du côté des élèves" » (p. 253) en référence à l'ouvrage de Daunay et Dufays (2014). Ils précisent que ce champ est encore largement à documenter, envisageant eux aussi qu'on puisse y rencontrer un obstacle méthodologique : la situation « au bout de la chaîne » (p. 259) des « recherches sur le curriculum appris », le rend difficile à appréhender. On peut aborder l'élève en tant que « catégorie générique, archi-élève » (p. 253), c'est-à-dire « cet élève que l'enseignant inscrit dans la tâche et qui réalise effectivement cette dernière dans une activité scolaire » (Ronveaux 2014), mais l'élève effectif risque quant à lui d'échapper à cette investigation.

En 2022, la question est toujours d'actualité, puisque les XXIII<sup>e</sup> *Rencontres des chercheur-euse-s en didactique de la littérature* de juin à Genève se donnent pour thème « L'élève et la littérature ». L'appel à communication, considérant que « le rapport de l'élève à la littérature demande aujourd'hui à être problématisé dans une perspective à la fois synchronique et diachronique » appelle les répondants, en référence à l'ouvrage de Bertrand Daunay et Jean-Louis Dufays (2014), à se placer « du côté des élèves » : par exemple en se posant « la question de leur appréhension de ce qui leur est enseigné » ou des représentations qu'il a de la littérature. Il s'agit notamment de se demander dans quelle mesure l'archi-élève construit par l'enseignant qui prépare son cours (Ronveaux, 2014) est doté d'une subjectivité « en lien avec l'idéologie (...) de la réputation littéraire », et quels sont ses liens possibles avec les modes de subjectivation qui peuvent être ceux des élèves réels (Ronveaux et al, 2022, appel à communication). L'activité réelle du lecteur réel pose inévitablement la question des données susceptibles de la renseigner (Louichon, 2016). Quels sont les moyens d'accès possibles à cette activité pour ce qui concerne la lecture littéraire ?

### 3.3.2. *Le texte du lecteur élève*

J'ai abordé plus haut la notion de « texte du lecteur », qui a donné lieu à un colloque en 2008 à Toulouse puis à deux publications collectives, qui s'intéressent à la notion d'un point de vue littéraire et d'un point de vue didactique : *Le texte du lecteur* et *Textes de lecteurs en formation* (Mazauric, C. Fourtanier, M.-J. Langlade G. (dir.), 2011). Si on peut définir par ce syntagme l'ensemble constitué par toutes les traces de l'activité réelle de lecture, les auteurs s'interrogent sur la forme et configuration de ce « texte », par nature instable :

« Quelle est la texture de ce qui se « textualise » dans l'entre deux mobile et incertain qui tout à la fois sépare et relie lecteur et œuvre ? De quels matériaux et matières se nourrissent ses différents aspects : formation verbales, rythmes, musiques et sons, couleurs, formes et images, lambeaux fantasmatiques et oniriques » ? (Mazauric, Fourtanier & Langlade : 21)

Si le texte du lecteur des élèves est susceptible de donner accès à leur lecture réelle, sous quelle forme est-il accessible au chercheur ? Les productions écrites « mettant en jeu une expérience subjective de lecture » (Fourtanier 2017 : 79) peuvent en être une trace ; mais « nul doute que les dispositifs mis en place amènent un TdL différent de celui que la simple lecture aurait généré » (Louichon et al 2020). Les « écritures de la réception » (Le Goff & Fourtanier 2017) sont des façons d'écrire la lecture moins normatives que des formes comme le commentaire (Claude, 2020), mais ce n'est pas leur vocation d'offrir au chercheur le moyen d'accéder à l'activité de lecture effective de l'élève. Si les recherches prennent beaucoup plus en compte, depuis le colloque de 2004, la pratique d'écrits par lesquels les élèves sont invités à s'exprimer directement sur leur lecture, autobiographies de lecteur par exemple,

on peut penser que le travail de reconstruction de la part du chercheur reste ample (Louichon, 2016).

En effet :

« Le texte du lecteur procède d'une série d'opérations que ce dernier effectue sur et dans le texte original (...) La saisie du texte du lecteur n'est toutefois pas chose simple. Certains facteurs, tels le caractère intime de la lecture et son inscription dans le temps, rendent impossible la livraison d'un texte exhaustif et arrêté. Tout au plus, le lecteur révélera-t-il un état partiel, daté et censuré de son texte. » (Goulet, 2017 : 65 66)

Le processus de textualisation de la lecture d'un élève singulier se saisit sans doute difficilement à travers un écrit, fût-il peu normé, le chercheur doit tenter de le reconstruire. Plus largement, Isabelle Delcambre et Yves Reuter s'interrogeant sur le rapport à l'écriture et au texte des élèves et sur l'image que le scripteur donne de ce rapport dans son texte, se posent la même question. Comme, me semble-t-il, le texte de lecteur, « les représentations (au sens de "ce qui est dans la tête" du scripteur) ne peuvent qu'être inférées par l'activité d'interprétation du récepteur » (Delcambre & Reuter, 2002 : 11). On peut faire l'hypothèse qu'un entretien avec le lecteur permet un accès plus direct à sa lecture, même si un travail de traitement et d'interprétation par le chercheur reste forcément nécessaire. C'est l'option que je choisis dans plusieurs de mes travaux.

### *3.3.3. L'accès à la lecture effective ou au rapport à la lecture par des entretiens : deux exemples*

Je prendrai ici l'exemple de deux recherches très intéressantes qui font des entretiens sur la lecture avec des élèves (ou des étudiants) l'élément central de l'empirie. Mais si leur méthodologie m'aide à penser les miennes, c'est dans ce qu'elle a avec eux de commun mais aussi de différent.

Jean-Louis Dufays et Sébastien Marlair rendent compte d'une enquête constituée d'entretiens compréhensifs (qu'ils réfèrent à Jean-Claude Kaufmann, 2007) avec des binômes d'élèves, sollicités sur leurs réactions au cours de français. Il s'agit de « conversations ouvertes à partir des thèmes vus en cours », menées dans le but « de prendre au maximum en considération le point de vue des élèves, en tant que révélateur de leurs approches de la lecture de texte littéraire et, plus précisément, de leurs résistances et affinités avec la posture de lecteur visée par l'apprentissage de la littérature. » (p. 113) Le but est de comprendre « le type de résistances des élèves à la lecture des textes littéraires » (p. 113) telle que pratiquée à l'école, les élèves étant invités à la controverse, l'enquêteur les incitant à confronter les modalités de leur lecture ordinaire aux modalités qu'ils pensent attendues par l'enseignante. D'après l'analyse des chercheurs, que ces élèves tournent en dérision le rapport à la lecture de l'enseignante (qui leur a dit que *Moby Dick* a changé sa vie), ou qu'ils reconnaissent l'intérêt de ce qu'elle leur propose, ils interprètent la lecture attendue, de type esthétique, comme échappant nécessairement à leur champ de compétences, hétérogène à leur expérience effective de lecture. Selon

Jean-Louis Dufays et Sébastien Marlair, l'accès aux attendus relève pourtant avant tout d'une certaine attitude face au texte, susceptible d'intégrer la lecture ordinaire :

« Celle-ci dépend en même temps d'une croyance et d'une axiologie par rapport au texte littéraire, selon lesquelles le texte littéraire a quelque chose à voir avec la vie, et peut directement participer de notre expérience et des modalités de notre existence. » (p. 115)

Croyance et axiologie dont les entretiens montrent qu'elles restent étrangères à une partie des élèves. L'attitude de lecture scolairement visée suscite donc des malentendus :

« La lecture esthétique est confondue avec une lecture savante, relevant davantage d'une posture intellectuelle que du fait d'attribuer au récit la portée existentielle attachée aux traits de l'œuvre et nécessitant un " effort mental " particulier » (p. 116).

Les chercheurs en concluent que les enseignants devraient expliciter « davantage leur propre échelle de valeurs à l'égard des objets qu'ils enseignent » (p. 120). Les entretiens sont dans cette mesure perçus comme susceptibles d'être transposés comme un dispositif didactique, dont l'enjeu serait de faire adopter aux élèves la « posture de lecture appropriée » (p. 117) :

« Du point de vue didactique, le fait de déployer cet espace de controverses permet à l'apprenti lecteur de se déplacer d'une position à l'autre et d'adopter plus aisément une posture qui lui donne accès à l'expérience esthétique du récit ». (p. 115)

Il est en effet nécessaire que les apprentis lecteurs sortent du « système d'oppositions entre effort et plaisir, ou entre réflexion et sensations » (p. 118), et comprennent ce qu'ils peuvent gagner à l'expérience existentielle qu'est la lecture littéraire.

Le point de vue didactique dont il s'agit est donc celui de l'application de la méthodologie de la recherche à des finalités d'enseignement. Ce qui s'inscrit dans la logique de l'enquête menée, puisque les entretiens apportent la preuve du postulat théorique qu'il est nécessaire d'enseigner/apprendre une certaine posture de lecture, définie comme celle de l'amateur de littérature, qui pratique une « lecture esthétique », c'est-à-dire attentive à la forme et à l'émotion qu'elle produit, telle qu'elle est capable de faire appréhender au lecteur la « portée existentielle » de sa lecture. L'enquête montre que les catégories posées a priori sont bien au travail : que l'explicitation soit nécessaire compte tenu de ce que les élèves croient attendu d'eux est un apport important. Mais les contours de la lecture réelle des lycéens sont peu donnés à voir, ce n'est pas le rôle que donne l'enquête aux entretiens. Il me semble que le but est plutôt de saisir ce qui fait difficulté dans les représentations des élèves et de proposer dans la foulée des solutions pour les rendre plus compatibles avec les attendus scolaires.

L'utilisation que je fais des entretiens est un peu différente, le circuit entre enquête et intervention moins direct. Par ailleurs, je souhaite entendre le lecteur de manière à comprendre comment il lit et comment il conçoit la lecture, c'est-à-dire avoir accès au rapport au texte et à la lecture qui est le sien selon les arrière-plans culturels qu'il importe dans la situation didactique, susceptibles d'avoir des effets

différenciateurs sur l'accès aux réquisits scolaires. Et, en comparant cela à ce que disent les autres lecteurs, accéder à des catégorisations de la lecture différentes, afin de faire émerger des éléments de théorisation inédits.

Judith Emery Bruneau (2012) étudie par le moyen d'entretiens le rapport à la lecture littéraire (RLL) d'étudiants se préparant à l'enseignement. Elle définit le RLL comme « l'ensemble diversifié de relations dynamiques qu'un sujet-lecteur situé entretient avec la lecture littéraire » (p. 112). Pour de futurs enseignants, elle distingue deux plans : personnel (le RLL du sujet-lecteur) et didactique (la prise en compte du RLL des élèves). Elle y distingue des composantes en interaction les unes avec les autres : subjective (représentations, aspects psychoaffectifs et axiologiques) sociale (la lecture littéraire dans les relations aux autres), épistémique (la lecture littéraire et les savoirs) et praxéologique (les pratiques concrètes de lecture littéraire d'un sujet). Elle accède à ce RLL par ce qu'elle désigne comme des entretiens semi-dirigés (qui me semblent être du même type que ceux que je nomme semi-directifs), à partir d'un guide d'entretien destiné à « amener les sujets à verbaliser leurs conceptions et leurs pratiques singulières de lecture littéraire, tant dans le plan personnel que didactique » (p. 116). La première grille d'analyse est élaborée à partir du cadre théorique de la lecture comme va et vient dialectique. Les catégories sont retrouvées ou repérées par une analyse de contenu (« la prise en compte d'éléments discursifs récurrents ») mais aussi de discours (« des mots clés ou des expressions favorites, des métaphores, le recours – ou non – au métalangage, la présence du « je », du « on » ou du « nous », les arguments et les figures rhétoriques, etc. ») (p. 116). Ce qui permet d'établir des portraits détaillés de sujets-lecteurs et une typologie, selon que les enquêtés vivent leurs pratiques de la lecture littéraire essentiellement sur le mode de la participation ; de la distanciation ; ou dans la dialectique entre ces deux modes de lecture. Il apparaît que les étudiants étant eux mêmes des lecteurs en cours de formation, prendre en compte le RLL des élèves présente pour eux certaines difficultés, plus ou moins selon leur propre RLL. Il serait donc souhaitable d'y travailler avec eux de manière à faire évoluer ce RLL pour améliorer les pratiques d'enseignement.

Ce sont donc des catégories pré-existantes qui sont reconnues dans les propos des étudiants, même si sont ensuite prises en compte d'autres « catégories qui ont émergé lors de la première analyse » : c'est en ce sens de faire émerger de nouvelles catégories, de façon inductive (Blais & Martineau, 2006), que mon travail ira plus résolument, du fait que la finalité de mes travaux est bien de cerner le rapport à la lecture littéraire des différents élèves, mais pas pour le faire évoluer, plutôt pour le faire apparaître comme un arrière-plan de la situation didactique, à comprendre dans ses spécificités. Par ailleurs, comme dans la recherche précédente, les enquêtés ne sont pas mis en position de lire en verbalisant leur lecture dans l'entretien, qui porte plutôt sur les traces mnésique, après coup, de la lecture (Louichon, 2009) que sur la lecture en acte d'un texte qu'enquêteur et enquêté auraient sous le yeux,

dispositif d'entretien par lequel j'essaie de mon côté, en tout cas dans une partie de mes recherches, de saisir des éléments du texte de lecture de mon interlocuteur tel qu'il est en train de *s'écrire*.

**Prendre en compte le point de vue des élèves, au sens des représentations qu'ils ont de la lecture littéraire et de l'axiologie qu'ils lui attachent, est donc une préoccupation émergente dans le champ, qui rejoint le souci de la prise en compte de leur lecture effective des textes dans les interactions didactiques. Mais la question méthodologique se pose de l'accès à cette double dimension : la saisie du texte du lecteur n'est pas chose aisée ; celles de leurs façons de comprendre ce que c'est que lire, sans enfermement dans des catégories exogènes, non plus. Il est nécessaire que je précise comment je m'y prends : comment je produis les données d'une part, comment je les traite d'autre part.**

#### 4. Mes propres tentatives de solutions méthodologiques

La pratique des entretiens semi-directifs avec des élèves est un élément central de mon itinéraire de chercheuse. J'en élabore progressivement les modalités de passation et celles de traitement des transcriptions, en lien avec les chercheurs avec qui je travaille. J'utilise d'autres moyens de recueil de données qui leur sont complémentaires.

##### 4.1. Des entretiens *ouillés*, simultanément moyens de recueil et objets d'étude

Ces entretiens ne sont pas un moyen de vérification de ce que je connais déjà : ni de ce qui constitue mon cadre théorique, ni de ce que d'autres données, le cas échéant, me permettent de conclure. Ceci est important pour moi sur le plan éthique – je prends du temps aux élèves qui acceptent l'entretien, souvent long (selon les recherches, de 20 minutes à une heure), ce serait les instrumentaliser que de faire de leurs propos un moyen de preuve, voire d'illustration, de ce dont je souhaiterais convaincre et que je saurais déjà – et sur le plan épistémologique : ce qui m'importe, c'est justement ce qu'ils sont susceptibles de m'apprendre et que je ne peux pas savoir sans eux. Ceci serait vrai de toute recherche s'intéressant aux enfants ou aux adolescents comme acteurs sociaux. Dans le cas particulier des pratiques scolaires de lecture littéraire, définie comme une transaction d'un lecteur singulier avec un texte, regarder comment ils prennent en charge cette activité et la catégorisent permet de recueillir des éléments de compréhension susceptibles de produire des résultats de recherche sur son enseignement/apprentissage. Les entretiens peuvent alors avoir une double finalité. D'une part, ils permettent de saisir leurs catégorisations de la lecture.

Je définis le travail de catégorisation comme la façon dont un acteur construit par ses actes langagiers des manières de penser le monde qui en réduisent la complexité, au sens non qu'elles l'appauvrissent, mais qu'elles en donnent des clés de compréhension. Concernant la lecture plus précisément, il s'agit du travail qu'ils font de *traduction* l'activité pratiquée et attendue, en *catégories* qui la décomposent, l'organisent, la classent.

D'autre part, les entretiens donnent un accès à l'activité de lecture elle-même : quand l'enquêteur pousse l'enquêté à revenir sur une lecture qu'il a faite d'un texte, le processus interprétatif est susceptible d'être repris et poursuivi *en direct*.

Tel que je le pratique dans le cadre de recherches portant sur la lecture littéraire, l'entretien avec des élèves est le moyen du recueil, non seulement de leurs théorisations sur l'objet mais aussi de leur réception en train de se faire : de ce point de vue, il constitue donc à la fois l'objet que j'étudie et le moyen de son recueil.

Ceci suppose une disponibilité réelle à la compréhension des apports des enquêtés aux théories qui sont en cours de construction dans la recherche pour laquelle ils sont sollicités : c'est-à-dire que la façon dont ils voient les choses, qui peut être tout à fait inattendue, doit être accueillie, encouragée à l'expression, en cours d'entretien ; et en cours de traitement des entretiens, la théorie est modelée à partir de cette matière. On pourrait penser qu'il serait possible d'avoir accès à moindres frais à leur lecture des textes et à leurs catégorisations de la lecture scolaire en les interrogeant directement : à l'écrit, avec un questionnaire, ou à l'oral, avec un entretien directif. Mais ceci supposerait qu'ils disposent tous des habiletés cognitivo-langagières pour formuler par eux-mêmes ce qui est très complexe d'une part, d'autre part qui peut ne pas être disponible à leur pleine conscience. On peut craindre que seuls les très bons élèves en soient capables ; or ce qui est justement important, c'est d'avoir accès aux catégorisations et à la lecture de tous. Pour éviter cette difficulté, on pourrait chercher à avoir accès à leur lecture et à leurs catégorisations indirectement, au travers de leurs productions écrites ou orales concernant des textes lus ; mais ce serait à la condition d'interpréter ces traces de leur lecture, ce qui a l'intérêt de permettre au chercheur de saisir ce qui serait inconscient ou informulable mais qui a l'inconvénient d'exposer au risque d'une trahison de ce que dit vraiment l'enquêté. Recueillir leur parole sur le texte et la justification de leurs façons de voir la lecture me semble susceptible d'éviter les inconvénients de ces deux méthodes. Mais j'ai peu à peu pris conscience que des moyens incitatifs à la parole sont nécessaire : les entretiens doivent être *outillés*, au sens où certains *artefacts* doivent amener les élèves à exprimer et justifier leurs points de vue. L'instrumentation est nécessaire car le texte doit être présent mais aussi les traces d'une lecture déjà initiée, car cette lecture ne pourrait sans doute pas s'élaborer *ex nihilo* en cours d'entretien. Les entretiens ne permettent bien sûr qu'un accès au déclaré, non à ce que font vraiment les acteurs quand ils travaillent en classe ou hors de la classe. Ils sont un moyen adéquat de recueil des données dans la mesure où il s'agit d'une recherche qui vise à savoir ce que sont les conceptions des élèves, leur compréhension des objets et activités scolaires, de ce qui est attendu d'eux, leur façon de tenter d'y arriver. Pour autant, d'autres données peuvent en être complémentaires et sont parfois nécessaires.

#### 4.2. Des corpus mixtes

Des questionnaires, des productions d'élèves, des observations directes de postures d'élèves sont nécessaires complémentirement pour certaines questions de recherche. Enregistrer les élèves non seulement individuellement mais aussi quand ils sont au travail sur un texte en petits groupes permet l'accès aux échanges de lecture intersubjectifs - ou à ce qui les brouille voire les empêche.

Je croise aussi dans plusieurs de mes recherches des entretiens avec les élèves et des entretiens avec les enseignants, car il est souvent nécessaire d'avoir accès à ce qu'ils attendent et souhaitent que leurs élèves apprennent, qui est très loin de se réduire aux programmes, d'une part du fait de leur propre conscience disciplinaire (Reuter, 2007), d'autre part du fait des opérations de transposition interne (Perrenoud, 1998) qui en dépendent partiellement, et relèvent de différentes conceptions de la lecture littéraire et des processus d'apprentissage en général. Par ailleurs, mes appuis théoriques me font regarder les situations scolaires du point de vue de l'interaction entre maîtres et élèves, développée dans les recherches en éducation (Altet, 1994) et en didactique : le triangle didactique défini par Yves Chevallard, en 1985, adapté en didactique du français par Halté (1992), précisé par la théorie de l'action conjointe (Sensevy & Mercier, 2007). Ce qui rend nécessaire que j'*entende* les deux parties.

#### 4.3. Une méthodologie pour une approche socio-didactique

Je réfléchis à ma méthode de recherche centrée sur l'entretien par le biais de la théorisation de leurs méthodes par des sociologues. C'est donc une importation méthodologique, ce qui est fréquent en didactique, par exemple en provenance de la psychologie ou de l'ergonomie du travail (Reuter 2006), comme on l'a vu dans le cas de la recherche TALC avec l'analyse de l'activité, dont j'importe moi aussi l'entretien d'autoconfrontation dans certaines de mes recherches : comme il n'est pas aisé pour des enquêtés de se dire et de dire comment ils font ce qu'ils font au cours de tâches intellectuelles, les méthodologies de la clinique de l'activité peuvent permettre de retrouver, sous le travail réalisé, le réel du travail (Clot & Faïta, 2000). Mais je fais de cette importation une méthodologie-charnière.

Les entretiens outillés que je pratique avec les élèves me permettent d'avoir accès aux représentations *déjà là* des acteurs, ce que j'ai proposé de nommer, comme Patrick Rayou et Gérard Sensevy, les arrière-plans des apprentissages. Les outils théoriques de la sociologie des apprentissages permettent d'en interroger la source dans le parcours de socialisation des enquêtés, à l'école ou ailleurs, et d'en analyser les effets différenciateurs tels qu'ils se manifestent dans l'activité de lecture littéraire que je saisis en acte à la faveur de l'entretien : pour cela, les outils théoriques de la didactique sont nécessaires. Concernant les enseignants, l'entretien donne accès aussi aux arrière-plans qu'ils importent dans la relation didactique, que j'analyse en didacticienne puisque je les confronte aux différentes versions de la lecture littéraire ; mais aussi en sociologue du curriculum, puisque je peux étudier les écarts entre curriculum prescrit et enseigné, mais aussi entre les différents curricula enseignés, qui font apparaître différents



arrière-plans engagés par les enseignants dans leur activité professionnelle. Les entretiens avec les enseignants peuvent aussi donner accès à leur processus de lecture interprétative et à leur texte du lecteur enseignant (Louichon et al 2020).

Mes méthodes, basées sur des entretiens *ouillés* avec les acteurs scolaires et sur des recueils complémentaires, analysés au moyen d'appuis théoriques mixtes, trouvent deux justifications : l'une, didactique, car la connaissance du texte du lecteur ne peut se passer de l'accès à la façon dont le lecteur le construit ; l'autre, plus sociologique, car les arrière-plans des lecteurs dépassent leur personne, étant façonnés par leur parcours de socialisation. Je définis cette approche comme socio-didactique non seulement parce que je cherche à prendre en compte les caractéristiques sociales des différents acteurs scolaires dans les enseignements/apprentissages de la lecture littéraire, mais aussi parce que c'est avec l'appui d'un cadre sociologique que je pense mes méthodologies comme consubstantielles à mes objets de recherches, qui sont didactiques.

Les sciences sociales me fournissent des cadres pour concevoir ces méthodologies.

#### 4.3.1. *L'entretien dans les sciences sociales*

L'entretien dans les sciences humaines et sociales a des origines multiples, enquêtes sociales du XIX<sup>e</sup> siècle, travail de terrain des ethnologues, entretiens cliniques de la psychologie. La méthode et la place occupée par les entretiens dans les dispositifs de recherche empiriques est très variable : entretiens exploratoires visant à poser un problème, entretiens pour vérifier ou illustrer une théorie construite par ailleurs, entretiens croisés ou non avec d'autres données. Les entretiens des recherches que je mène ou auxquels je suis associée sont de type compréhensif : ils se caractérisent par une large place accordée à la parole de l'enquêté, l'enquêteur intervenant pour encourager cette parole et inciter à la justification (Kaufmann, 2007)

Il ne s'agit donc pas d'administrer à l'oral un questionnaire prévu d'avance mais d'engager son interlocuteur à un retour réflexif sur son expérience. Cette pratique émane notamment d'une évolution des sciences sociales, qui

« se déclarent volontiers aujourd'hui "constructivistes" (Corcuff, 1995), au sens où elles considèrent que les réalités qu'elles étudient sont des constructions historiques et quotidiennes d'acteurs individuels et collectifs » (Danic, Delalande & Rayou, 2006 : 97).

Ces entretiens « ne constituent pas des questionnaires déguisés mais de "vrais" dialogues, centrés sur la personne rencontrée » (Demazière & Dubar, 1997 : 5). Un tel entretien n'est ni un interrogatoire, qui risquerait d'en apprendre plus de l'enquêteur, qui a conçu les questions, que de l'enquêté, ni une confession d'où devrait sortir « la vérité ». Il s'appuie sur un guide d'entretien concerté dans l'équipe de recherche.

J'y retrouve, notamment pour ceux que je mène avec des collégiens ou lycéens, ce qu'en décrit Pierre Bourdieu dans *La misère du monde* (1993), où il revendique une manière de faire des entretiens transgressant certains des « vieux principes méthodologiques » des sciences sociales souvent issus « de la volonté de mimer les signes extérieurs de la rigueur des disciplines scientifiques les plus reconnues » (p. 903), comme la construction préalable de l'objet et des hypothèses ou la parfaite neutralité de l'enquêteur, qui relève souvent plutôt du scientisme. Évidemment l'enquêteur doit s'abstenir absolument de toute forme de « violence symbolique capable d'affecter les réponses » par divers effets d'imposition (p. 904) ; l'enjeu est « d'instaurer une relation *d'écoute active et méthodique*, aussi éloignée du pur laisser faire de l'entretien non directif que du dirigisme du questionnaire » (p. 906), qui associe « une disponibilité totale à l'égard de la personne interrogée » à « la connaissance des conditions sociales dont il est le produit » (p. 910), de manière à produire pour l'enquêté les conditions « d'une situation de communication tout à fait exceptionnelle, affranchie des contraintes, notamment temporelles, qui pèsent sur la plupart des échanges quotidiens, et lui en ouvrant des alternatives qui l'incitent ou l'autorisent à exprimer des malaises, des manques ou des demandes qu'il découvre en les exprimant » (p. 914).

L'entretien conduit l'interviewé à s'interroger sur lui-même de manière à faire émerger un mode de compréhension de son expérience dont lui seul peut disposer.

« Il arrive même que loin d'être de simples instruments aux mains de l'enquêteur, ils mènent en quelque sorte l'entretien et la densité et l'intensité de leur discours, comme l'impression qu'ils donnent souvent d'éprouver une sorte de soulagement, voire d'accomplissement, tout en eux évoque le bonheur d'expression. » (Bourdieu, 1993 : 915)

De fait, il ne s'agit pas principalement de recueillir des « univers de vie », au sens d'informations fiables sur l'expérience vécue des acteurs, de renseignements objectifs qu'ils détiendraient, mais d'explorer des « univers de sens » (Schwartz, 1999, cité par Demazière, 2007 : 96-97), c'est-à-dire la façon dont ils comprennent le monde, le valorisent, et en ceci le construisent. Mais, dans cette mesure, la production des réponses ne peut être que dialogique puisque l'enquêteur n'interroge pas mais incite à ce travail d'élaboration de sens par l'enquêté, à partir de l'expérience qu'il a du monde. Didier Demazière parle de « mise en conversation » (p. 90) :

« Certes il convient de laisser parler la personne interviewée, mais il est tout aussi indispensable d'adopter une posture d'écoute active manifestant l'engagement du chercheur dans l'interaction. Il s'agit de montrer que les propos tenus importent et font sens, de manifester l'attention aux émotions ou aux silences accompagnant certains énoncés, de ne pas ignorer les hésitations ou les variations de l'expression. La subjectivité du chercheur n'est alors plus considérée comme un obstacle ou un biais pour la collecte des matériaux, mais comme un outil de ce recueil. » (2007 : 91-92)

Ainsi, si une vérité est à établir, ce n'est pas celle de l'adéquation entre les paroles et les actes de l'interviewé, mais celle de la signification qu'il donne à son expérience quand il est incité à l'évaluer, à la penser, à en construire des modes de compréhension spécifiques. Le croisement des différents entretiens permet de saisir du commun dans ces constructions singulières, et de comprendre comment les acteurs concernés organisent collectivement la vie sociale.

Dans ce cadre, d'un point de vue sociologique devenu plus constructiviste (Corcuff, 2019), le rôle désormais reconnu aux acteurs entraîne des modifications méthodologiques. Il faut, pour le chercheur, inverser un mode de construction de l'objet qui est celui de la démarche hypothético-déductive, construit méthodologique qui a une si longue histoire scientifique qu'il pourrait paraître aller de soi : poser, d'après le cadre théorique, la problématique et l'hypothèse en amont, puis fixer le protocole d'enquête de telle manière qu'il permette de tester cette hypothèse. La démarche, inductive, consiste au contraire à élaborer de la théorie à partir de l'analyse comparative des données issues des entretiens, qui seront ensuite utilisées pour présenter et étayer la théorie ; et non à vérifier par l'enquête une théorie qui lui pré-existerait. Il peut y avoir des hypothèses au départ, issues du cadre théorique, mais elles sont ré-élaborées en cours de traitement. « Il en résulte une théorie d'un type particulier, frottée au concret, qui n'émerge que lentement des données » (Kaufmann, 2007 : 22).

Cette façon de procéder est notamment issue du courant sociologique interactionniste américain et de la théorisation ancrée (« *Grounded Theory* », Glaser & Strauss, 1967), qui considère que les catégories théoriques des chercheurs ne se créent pas au prix d'une coupure épistémologique avec les catégories des enquêtés, qu'on pourrait dire pragmatiques, mais qu'elles en procèdent. « On produit les catégories conceptuelles ou leurs propriétés à partir d'éléments probants. On se sert ensuite de la preuve à partir de laquelle a émergé la catégorie pour illustrer le concept » (Glaser et Strauss, 1995 : 4). Le concept est donc abstrait du corpus, il ne le surplombe pas. La tâche du chercheur n'est pas ici de vérifier des théories existantes au moyen des données de sa recherche, mais de produire la théorie à partir des données.

La vérification a lieu *a posteriori*, mais ne doit pas primer la production de théorie. Il peut y avoir appui sur « une théorie spéculative préexistante » (p. 7), mais cette méthode permet de produire « une théorie qui "convient ou qui marche" pour un domaine réel ou formel (...), puisque la théorie a été dérivée à partir des données, et non pas déduite de suppositions logiques » (p. 7) à partir de l'existant. Le nombre de cas étudiés n'est pas crucial, « un cas singulier peut être l'indicateur d'une catégorie ou d'une propriété conceptuelle générale ; quelques cas supplémentaires peuvent confirmer l'indication » (p. 7). Il faut ensuite une multitude de cas pour confirmer la théorie, mais un échantillonnage représentatif n'est pas nécessaire, puisque le but n'est pas de fournir une description complète d'un

objet, mais de développer une théorie qui permette de rendre compte d'une partie importante des comportements considérés.

Cette démarche compréhensive s'appuie donc sur la conviction que les hommes ne sont pas de simples agents porteurs de structures mais des producteurs actifs du social, des dépositaires d'un savoir important et pertinent pour la collectivité, qu'il s'agit de saisir de l'intérieur, par le biais du système de valeurs des individus.

Mais faire émerger la théorie du corpus en suppose un certain traitement. La théorie n'est pas contenue, déjà construite, dans les transcriptions des entretiens. Si le sociologue ne peut pas mieux connaître la situation que les acteurs qui y sont engagés, et doit impérativement en être bien conscient, néanmoins

« son travail et sa formation le conduisent à faire ce que les agents ordinaires ne peuvent pas faire – produire des catégories générales, assorties de leurs propriétés, capables de rendre compte de situations et de problèmes spécifiques » (Glaser et Strauss, 1995 : 7).

Le travail sociologique vise « l'explication compréhensive du social » et pas « la compréhension de chaque personne » (Kaufmann, 2007 : 23). Il s'agit donc, à partir des données recueillies, d'interpréter un système théorique qui subsume les façons de théoriser des différentes personnes enquêtées, tout en se nourrissant de chacune d'elles. Il s'agit de passer des mots des gens, de leurs catégories ordinaires, qui sont des matériaux bruts, vers les mots du sociologue. Le chercheur est dans une posture analytique de reconstruction du sens sans le trahir car il s'agit de donner à comprendre « la parole des gens » (30), pas seulement de la restituer en l'état (Dubar, 2007). Le travail de théorisation progressive est formulé de façon inductive, par traduction fidèle.

Pour illustrer cela par un exemple, dans *Awareness of Dying*, 1965, Barney G. Glaser et Anselm L. Strauss rendent compte d'une enquête menée durant trois ans sur la prise en charge de malades en fin de vie dans six hôpitaux de la baie de San Francisco. A partir de l'analyse d'entretiens avec les soignants, ils formulent deux notions : celle de perte sociale (« *social loss* », p. 24) et celle de valeur sociale des patients (« *social value* », p. 42). Ces syntagmes ne sont pas constitués des mots qu'utilisent les enquêtés. Ils sont des *traductions* de ce que disent ces derniers, interrogés sur la façon dont ils accompagnent les patients : ils gèrent leurs émotions face à la mort, et aussi décident des priorités pour les soins, en se référant à des critères divers, principalement l'âge, le niveau d'éducation, la classe sociale, le statut marital, la profession, le fait d'avoir ou non des enfants. En comparant et en codant les entretiens, les chercheurs repèrent des récurrences lexicales et sémantiques, mettent en lien différents facteurs d'une valeur différentielle attribuée aux patients, qu'ils synthétisent : pour ces acteurs sociaux hospitaliers, la mort de certains patients est une *perte sociale* (pour leur famille, leur milieu professionnel et la société) moindre que la mort de certains autres, qui ont davantage de *valeur sociale*.

En définissant le travail de catégorisation comme la réduction de la complexité du réel dans des « catégories » qui l'organisent, le divisent et le classent, au sens où les interviewés construisent des

système d'explication du monde social, on peut dire que le sociologue fait ainsi apparaître ce qu'on peut désigner comme des catégories émergentes, c'est à dire induites *bottom up* du travail de catégorisation des acteurs. Ces catégories sont alors intégrées dans un ensemble plus structuré, en concepts de niveau supérieur qui peuvent s'appuyer pour se dire sur d'autres travaux de recherche. On monte ainsi en généralité pour produire des catégories plus abstraites, qui peuvent regrouper celles des acteurs. « En comparant les points de similitude et de différence entre les faits, nous pouvons produire des propriétés de catégories qui accroissent la généralité et le pouvoir explicatif des catégories. » (Glaser et Strauss, 1995 : 23).

Ce travail de traitement des entretiens relève de ce que Barney G. Glaser et Anselm L. Strauss nomment la « comparaison continue des occurrences » (p. 114), c'est à-dire une confrontation constante entre les données empiriques, qui permet la construction progressive de la complexité du phénomène étudié. A l'échelle d'un entretien, on construit son "schème spécifique" (Demazière & Dubar, 1997 : 181) en repérant des récurrences qui construisent des champs sémantiques pouvant s'opposer ou se faire écho et qui permettent de comprendre ce qui va ensemble et ce qui s'oppose dans la vision de l'enquêté, comment il organise son monde social. D'un entretien à l'autre, on code des récurrences, ce qui permet de modeler au fur et à mesure l'analyse globale.

Mais complémentirement au contenu, l'analyse des caractéristiques langagières et de leurs récurrences dans un entretien et d'un entretien à l'autre enrichit l'étude, précise les catégories et leurs liens. Les matériaux collectés avec les entretiens sont en effets des traces de pratiques langagières qui sont en elles-mêmes significatives de la façon qu'a l'énonciateur de penser le monde. Son discours est le sien aussi bien dans la forme que dans le contenu. Si on considère que le langage n'est pas la mise en mot d'une réalité qui existerait indépendamment de sa nomination, mais qu'il est l'outil à la fois de la construction du monde et de son expression, « le moyen d'ordonner le monde social, de l'organiser, de le catégoriser, de lui donner du sens, de le construire » (Demazière, 2007 : 95), la façon dont l'enquêté formule ce qu'il dit peut-être très significative de sa subjectivité et de la façon dont il s'approprie le monde en lui donnant sens. J'exploite cette dimension dans mes recherches, utilisant les compétences d'analyse et d'interprétation des textes que je dois à ma formation initiale. J'emprunte donc à l'analyse de discours comme extension de l'analyse de contenu.

#### 4.3.2. *Le cas particulier des entretiens avec des enfants ou des adolescents*

Est-il possible de mener ce type d'entretien avec des enfants ou des adolescents, peut-on les traiter comme des acteurs sociaux à l'instar des adultes ?

Dans les années 90 a émergé en France « une réflexion sur l'enfance dans la sociologie française, en particulier sous la forme d'un séminaire de sociologie, de 1994 à 1997, intitulé « "Enfance et politique. Essai de construction d'objet", séminaire conjoint de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales et

de l'Institut National de la Recherche Pédagogique co-dirigé par Régine Sirota et Jean-Louis Derouet » (Danic, Delalande & Rayou, 2006 : 164). Puis s'est créé un groupe de recherche pluridisciplinaire se revendiquant de la sociologie de l'enfance, dans le cadre l'Association Internationale des Sociologues de Langue Française (AISLF). Naissent dans ce contexte des réflexions théoriques et méthodologiques sur l'intérêt et les moyens de mener une enquête avec des enfants et des adolescents, entre autres en contexte scolaire. Dans ce cadre d'une sociologie de l'enfance, les enfants sont bien considérés non comme des candidats à l'âge adulte, mais comme des acteurs sociaux (Sirota, 2006), qui, tout autant que leurs aînés, structurent, à l'aide de catégories spécifiques, le monde dans lequel ils vivent et auquel ils donnent sens. Pour une recherche en contexte scolaire, il s'agit alors d'appréhender les élèves (au même titre que les enseignants si l'on souhaite croiser les regards) non comme des agents par lesquels s'entretient et se reproduit l'institution, mais comme des acteurs qui élaborent ce monde et dont la recherche doit rendre compte de l'expérience. Il s'agit de s'intéresser à leur point de vue sur l'école, les enseignements et apprentissages scolaires. Notamment, il s'agit de comprendre comment ils se positionnent face aux demandes et codes scolaires, quelles significations ils donnent aux savoirs qui leur sont enseignés et aux valeurs qui les sous-tendent et comment, ce faisant, leur action participe de la construction du curriculum réalisé (Forquin, 2008).

Les enseignants ou chefs d'établissement, voire parfois des chercheurs, peuvent marquer une certaine réticence à accorder crédit à ce que des enfants ou des adolescents pensent et disent de leur propre expérience, donc à accepter une recherche qui prévoit des entretiens avec eux. Le problème peut résider dans la conviction qu'ils ne sont pas capables de comprendre les contraintes qui, en contexte scolaire, leur sont imposées dans leur intérêt (Danic, Delalande & Rayou, 2006). Peut s'ajouter la crainte qu'ils seraient enclins à se plaindre à un étranger des choses qui ne leur plaisent pas à l'école, en déformant la vérité.

« Les adultes que nous sommes nourrissons sur ce thème une assez solide contradiction : prompts à affirmer, avec la sagesse populaire, que "la vérité sort de la bouche des enfants" ils estiment en même temps que l'enfant (l'"in-fans") est précisément celui qui ne parle pas, au sens où il n'est pas capable d'une parole raisonnée » (Danic, Delalande & Rayou, 2006 : 97).

De fait, ils tiennent des propos qui parfois peuvent sembler incohérents aux adultes, parce qu'ils s'inscrivent dans des logiques collectives qui ne sont pas les leurs – et c'est bien leur intérêt pour la recherche. Les jeunes scolarisés ne sont pas seulement tantôt dociles tantôt rebelles par rapport à la normativité adulte, ils développent aussi leurs propres normes et valeurs, qu'elles concernent les événements la vie scolaire, punitions, sanctions, conflits divers, dans la classe et hors la classe, ou les savoirs scolaires et les exigences disciplinaires. Ils ont élaboré – et élaborent sans doute en cours d'entretien – des systèmes explicatifs du réel qui leur sont propres.

« Comment des êtres en construction, vivant de surcroît dans une période de “déclin de l’institution” (Dubet, 2002) traditionnelle, ne seraient-ils pas, plus encore que les adultes, et plus aujourd’hui qu’hier, poussés à élaborer les cadres de leur vie sociale ? Ne pas admettre cette idée et ne pas leur reconnaître les compétences sociales nécessaires à cette prise en charge serait les ravalier au rang d’ « idiots culturels » (Garfinkel, 1967), conformes et non réflexifs, dont beaucoup de travaux contemporains ont montré qu’ils se montraient souvent de bons analystes de leur propre expérience sociale. » (ibid., p. 97)

En ceci, ils sont des informateurs fiables et précieux pour le chercheur en sociologie, à condition que celui-ci s’intéresse à leur façon de construire le monde social sans le percevoir à travers ses propres catégories. Loin d’être les cires vierges historiquement postulées par la volonté de faire des enseignants des « instituteurs » de valeurs, normes et règles qui manqueraient aux enfants, les élèves ont un « métier », au sens de Philippe Perrenoud (1994) : loin d’être seulement des « apprenants », ils doivent trouver les moyens de faire avec les normes que leur impose la scolarité (assiduité, comportement approprié, devoirs à la maison, exercices, évaluations...), pour quelques uns en s’y pliant scrupuleusement, pour d’autres en trouvant des stratégies pour jouer avec elles voire s’en jouer, leur substituant souvent d’autres normes. Il est donc permis de penser qu’ils sont des acteurs sociaux à part entière et qu’ils développent des savoirs et savoir-faire auxquels il est possible d’accéder pour peu qu’on les interroge dans des termes qui s’adressent à leur expérience. Ils produisent alors des catégories d’analyse qui aident à comprendre les situations scolaires.

Considérer les élèves comme des « savants de l’intérieur » (Boumard, 1989) est d’autant plus fondé que c’est une façon de se prémunir de l’adultocentrisme qui prévaut souvent dans l’approche de la classe. Anne Barrère (2003) explique à propos de son enquête sur le travail des élèves et des enseignants que l’objet de sa recherche relève largement de « l’inobservable », comme l’est « le travail à la maison, comme l’est une part de ce qui se joue dans le travail en classe » (p. 41) – par exemple ce que cache la mise en scène de soi, les émotions, les épreuves subjectives. « Il faut donc faire confiance à la parole, au discours des acteurs sur leurs pratiques, une confiance raisonnée et prudente qui fonde la modestie et l’ambition de l’entretien semi-directif » (p. 42) Faire des entretiens longs, en intervenant pour pousser à la justification des conduites et les verbatims avec des données complémentaires (questionnaires, traces diverses de l’activité scolaire) permet d’accéder à leur « zone d’expertise » et de prendre en compte la diversité de leurs expériences socialisatrices.

Cette appréhension ne concerne pas que la vie scolaire, mais touche à l’identité même des disciplines. Potentiellement, ils sont des informateurs fiables pour le chercheur en didactique, comme je tâcherai de le montrer, parce que les élèves construisent aussi d’une manière qui leur est propre les objets disciplinaires, de sorte qu’il est possible d’apprendre d’eux quelque chose de leurs apprentissages. Ils développent des « consciences disciplinaires » (Reuter, 2013) qui peuvent être très éloignées des

conceptions de l'institution et de ceux qui la font vivre dans la classe. En philosophie par exemple, discipline qui fascine parce qu'elle permet de « dire ce qu'on pense » et effraie parce qu'elle impose, dans la dissertation, des règles difficilement assimilables en une année, les élèves finissent par viser une moyenne qui n'est pas « la » moyenne, mais une note d'écrit (8/20) ne compromettant pas l'obtention du baccalauréat. Ils tentent alors de restandardiser l'épreuve en adoptant des types de plans, d'incipit ou d'usages de la citation destinés à faire reconnaître non leur originalité, mais le travail consenti pendant l'année (Rayou, 2002).

Pour ce qui est du traitement des entretiens avec des enfants et des adolescents, à partir du moment où on accepte que leurs compétences sont semblables à celles des sujets adultes et qu'ils fournissent au chercheur un matériau fiable pour comprendre les catégories de leur expérience, il est légitime d'élaborer, comme pour d'autres enquêtés, une « théorie enracinée » dans leur façon de voir ce qui est étudié, en *traduisant* leurs catégorisations tout en leur restant vraiment fidèles. Pas plus que les adultes ni que les infirmières de Barney G. Glaser et Anselm L. Strauss :

« ce ne sont pas eux qui font la recherche. Ils sont plutôt à traiter comme des informateurs indispensables, les connaisseurs autorisés d'un univers dont les images qu'ils donnent participent, qu'elles soient « vraies » ou « fausses », à la construction de la réalité sociale » (Danic, Delalande & Rayou, 2006 : 99)

Croiser ce traitement avec d'autres données, par exemple des entretiens avec d'autres acteurs (les enseignants, les autres adultes) ou des éléments qui documentent la situation (consignes de travail, traces écrites etc.) permet de confronter approche compréhensive et explicative et de mettre en perspective les analyses des acteurs dans leur contexte.

Enfin, enquêter auprès d'enfants ou d'adolescents suppose des précautions méthodologiques qui sont les mêmes que pour les adultes mais qui ont aussi des spécificités. Qui que soit l'enquêté, le cadre n'est pas anodin : par exemple, que l'entretien se passe dans les murs de l'école, un lieu où l'enfant est habituellement évalué, peut avoir un effet sur ce qu'il dit. Il est de ce fait particulièrement important d'expliquer à l'interlocuteur le but de l'entretien et de le garantir de la confidentialité de ses propos. La question de la différence de statut entre le chercheur et les enquêtés, qui vaut dans toute recherche, est avivée par le statut d'enfant ou d'adolescent face à l'adulte. Il est donc important pour le chercheur de manifester clairement l'intérêt de leur point de vue, auquel il ne peut accéder sans leur aide :

« Le sociologue peut obtenir de l'enquêté le plus éloigné de lui socialement qu'il se sente légitimé à être ce qu'il est s'il sait lui manifester, par le ton et surtout par le contenu de ses questions, que, sans feindre d'annuler la distance sociale qui le sépare de lui (...), il est capable de se *mettre à sa place en pensée* » (Bourdieu, 1993, 910).

A cette condition, il peut en tirer parti : il est un adulte qui n'est ni l'enseignant ni les parents, et qui de surcroît vient apprendre des jeunes ce qu'ils savent et que lui-même, qui n'a pas leur expérience, ne



peut pas savoir. « La relation dissymétrique est donc en partie renversée : ce sont les enfants qui possèdent un savoir que l'adulte doit acquérir » (Danic, Delalande & Rayou, 2006 : 108).

**Les entretiens compréhensifs que je mène, qu'ils soient avec les élèves ou les enseignants, visent à saisir la façon dont les acteurs voient, jugent et construisent le monde scolaire et plus précisément disciplinaire ; je les traite selon une méthode de comparaison continue qui permet de faire émerger de la théorie *bottom up*, à partir des catégorisations des enquêtés.**

La nécessité de méthodes explicites et justifiées est souvent rappelée dans les écrits méta-didactique en français et en littérature comme une nécessité épistémologique. La finalité praxéologique étant profondément ancrée dans les fondements de la discipline, cette question s'est d'abord posée concernant la conception et la justification de préconisations pour la pratique enseignante, d'abord recherchée par l'application de théories issues des disciplines de référence ou par la tentation de l'expérimentation. Les limites rencontrées par ces approches poussent à privilégier des recherches empiriques permettant de décrire et concevoir des modèles didactiques au sens de Yves Reuter (2013). L'approche socio-didactique de l'enseignement/apprentissage de la littérature telle que je l'envisage s'inscrit dans ce type de recherches empiriques mais en diffère sans doute davantage la visée praxéologique sans pour autant l'ignorer. Les enseignants et les élèves que j'*entends* décrivent et analysent les questions didactiques et permettent donc de produire des connaissances nouvelles les concernant. Cette recherche pose pour ce faire spécifiquement la question des méthodes : pour construire ce que j'ai proposé de nommer des concepts-objets-charnières, il s'agit de croiser les appuis théoriques, mais ce croisement est consubstantiel du croisement des cadres méthodologiques. Les entretiens tels que je les mène et que je les traite sont empruntés aux sciences sociales mais sont simultanément pensés dans une relation dialectique avec ce que je cherche, qui concerne la didactique de la littérature, puisqu'ils permettent d'*entendre le lecteur*, pour comprendre comment il lit, et comment il catégorise son activité de lecture littéraire. La méthodologie est donc elle aussi analysable comme ayant le rôle d'une charnière, c'est pourquoi je lui donne un rôle important dans la synthèse que je vais présenter de mon parcours de chercheuse.

## Retour réflexif sur mon parcours de chercheuse

Je montrerai ici comment mon parcours m'a permis de me former comme chercheuse et de me sentir prête, aujourd'hui, à diriger des recherches.

Je parlerai d'abord du détour que j'ai fait par une autre discipline que la didactique, ou plutôt par une autre orientation des sciences de l'éducation, et par une autre *lecture* que la lecture littéraire, qui m'a aidée à construire ma réflexion théorique et méthodologique : il s'agit de ma participation à des recherches ancrées en sociologie de l'éducation, dont la finalité était de comprendre comment des lycéens ou des collégiens *lisaient*, au sens étymologique ou métaphorique, des situations scolaires. Je montrerai que j'y ai gagné des compétences de chercheuse qui m'ont permis d'étudier dans mes entretiens à venir, sur d'autres objets, les catégorisations pragmatiques des acteurs scolaires, dans leur lien avec leur expérience sociale. Je regrouperai ensuite les recherches qui mettent la focale sur le pôle des apprentissages en lecture littéraire, et plus largement en réception des arts ; je mettrai en lumière les cadres méthodologiques et théoriques que j'ai utilisés. Les entretiens avec des élèves, constituants centraux de mes corpus, parfois complétés par d'autres données, font l'objet d'un double traitement : l'un, plutôt sociologique, en ce sens que j'y trouve un accès aux catégorisations constitutives des arrière-plans qu'importent les acteurs dans les situations scolaires ; l'autre, plutôt didactique, en ce sens que je les appréhende comme des textes de lecteur (ou de récepteur) en acte. J'y entends donc simultanément le lecteur lisant et le lecteur parlant de sa lecture et de la lecture en général. Enfin, je présenterai des recherches qui mettent la focale sur le pôle enseignement, pour lesquelles j'ai utilisé d'autres méthodologies et appuis théoriques, mais aussi des entretiens, faisant l'objet d'appréhensions pouvant relever d'approches tantôt plutôt didactiques, tantôt plutôt sociologiques, afin d'entendre les enseignants, à leur tour, comme lecteurs, mais aussi comme formateurs de(s) lecteurs et d'étudier la façon dont ils les entendent et dont les deux groupes s'entendent ou se malentendent.

Ce faisant, je montrerai comment je fais de la méthodologie une pierre de touche des théories sous-jacentes aux modalités de recherche, pour en faire davantage que l'opérationnalisation d'une intention d'enquête particulière : une réponse possible, dans la continuité de divers travaux comme ceux de Patrick Rayou et de Stéphane Bonnéry, aux appels fondateurs, notamment ceux de Samuel Johsua et Bernard Lahire, à la construction d'une approche socio-didactique des questions d'éducation. Je tenterai d'expliquer comment je cherche ainsi à construire la lecture littéraire et plus généralement la réception des arts, mais aussi l'agir enseignant, comme objets-charnières entre les deux approches. Ceci me permet de produire des connaissances nouvelles : j'entends comprendre où se situent précisément les sources de l'inégalité de réussite telle qu'elle est corrélée aux inégalités

sociales, dans une perspective relationnelle, c'est-à-dire en regardant autant que possible ce qui se joue du côté des apprentissages et du côté des enseignements. Pour ce faire, je fais jouer le rôle d'outils de compréhension charnières à certains concepts issus ou bien des didactiques, comme le contrat didactique, la dévolution, le jeu gagnant-gagnant, les diverses modélisations de la lecture, ou bien du versant sociologique des sciences de l'éducation, comme les malentendus socio-scolaires, le cadrage, l'explicitation, les dispositifs, les pratiques de détour... Les registres de l'apprentissage constituent le modèle théorique qui sous-tend l'ensemble de mes travaux sur la lecture et la réception des arts : ils me permettent d'analyser les complexes composantes de l'activité menée par les élèves ou requises par les attendus des enseignants.

Je reviendrai sur ma recherche doctorale et d'autres recherches personnelles ou collectives, non prioritairement pour rendre compte des résultats, qu'on trouvera dans mes articles, mais pour analyser en quoi elles m'ont formée, et comment elles me permettent de poursuivre ma formation par la ressaisie que j'en fais ici. J'analyse les écueils méthodologiques et théoriques que j'ai rencontrés, je retrace le cheminement que j'ai suivi pour les résoudre, je pointe aussi les limites que j'y vois aujourd'hui et les moyens que je peux envisager pour les pallier : je m'engage ce faisant, pour chacune des recherches, dans une nouvelle lecture du corpus qui fait apparaître des résultats inédits. Par tout ceci, je tente de faire de cette note de synthèse un moyen de formation de la directrice de recherche que je souhaite devenir.

## 1. Le détour par la *lecture* des situations scolaires par les élèves : une formation

### 1.1. Les prémisses d'une formation 1. Une enseignante associée à une recherche : les lycéens et la justice

Une étape importante de ma formation scientifique, avant que je commence ma thèse, a été ma participation, de 2004 à 2007, comme enseignante associée, à une enquête, conduite par Patrick Rayou pour ce qui concernait l'académie de Créteil et intitulée *Les lycéens et la justice. Des concepts et des pratiques entre plusieurs mondes*, elle-même volet d'une recherche menée dans cadre de l'Institut National de Recherche Pédagogique et de l'Université Lyon 2 : *La socialisation politique des jeunes dans les lycées*, sous la responsabilité de Jean-Louis Derouet. Deux autres groupes, à Lyon et à Nantes, travaillaient sur la même question. Cette expérience m'a conduite à pratiquer des entretiens avec des lycéens en étant encadrée par des chercheurs expérimentés. Cette recherche avait deux ambitions : d'une part interroger, dans le champ plus général de la question des modes de socialisation politique des lycéens, la manière dont ils définissaient, construisaient et appliquaient la notion de justice (concernant les interactions entre pairs, plus largement les interactions dans le monde social, les relations avec les adultes et les règles de la vie commune, à l'école et hors l'école). D'autre part comprendre les modalités de construction des savoirs concernant la notion, et savoir comment ces savoirs circulaient entre les cours, l'expérience de la vie scolaire et l'expérience de la vie hors l'école.

Le protocole prévoyait deux dispositifs d'enquête articulés, l'un qualitatif et d'autre quantitatif. Le premier consistait en une série d'entretiens semi-directifs avec des élèves de deux lycées polyvalents de l'académie de Créteil, dans des séries professionnelles et générales. Le but était double : d'une part recueillir des éléments sur leur vision de la justice ; d'autre part préparer le second volet de l'enquête : repérer des situations d'enseignement, de vie scolaire ou de vie hors l'école, mettant en jeu la notion de justice et susceptibles de paraître vraisemblables à d'autres lycéens. Pour le second volet de l'enquête, des questionnaires sous forme de *scénarii* issus de nos entretiens ont été présentés à 874 lycéens des académies de Créteil, Lyon et Nantes : ils devaient les classer du plus juste au plus injuste (par exemple : « un voyage scolaire est prévu en Espagne mais il y a cinq candidats en trop, qu'est-il préférable de faire : éliminer les moins bons élèves, les moins participatifs, tirer au sort les exclus, les faire désigner par les autres élèves, augmenter le prix, annuler complètement le voyage ? »)

Pour le premier volet, nous rencontrons les lycéens par groupes de 2 à 5, les sollicitons pour qu'ils racontent des souvenirs de situations d'injustice ; le rôle de l'enquêteur, discuté au préalable dans le groupe de recherche, était de les suivre dans leurs développements en les poussant à expliciter et à justifier quand ils montaient d'eux-mêmes en généralité pour aller vers l'expression de normes et de principes.

### *1.1.1. Une formation à la passation des entretiens*

Cette expérience m'a formée sur les aspects éthiques et juridiques de ce type d'enquête. J'ai pris connaissance des dispositions sur la protection des données édictées par la CNIL (Commission Nationale de l'Informatique et des Libertés) et des autorisations à demander à l'informateur au titre du droit des données personnelles et de la vie privée. Sur le plan éthique, j'ai été très sensible au soin du groupe de travail à ne pas instrumentaliser les propos des élèves, qui ne devaient pas servir à illustrer des thèses qui seraient déjà connues de nous, mais permettre de produire des connaissances nouvelles (ce qui peut justifier qu'on confronte des jeunes gens à une situation impliquante – et coûteuse en temps pour eux). Par ailleurs, je me suis formée aux règles déontologiques suivantes : les propos des enquêtés ne peuvent pas être divulgués auprès de ceux qui en ont la responsabilité et sont conduits à les encadrer et les évaluer ; comme les adultes, les élèves qui acceptent un entretien doivent savoir qui conduit la recherche et à quelles fins, quelles utilisations pourront être faites de leurs propos.

J'ai appris comment négocier la relation avec l'équipe enseignante et administrative de l'établissement scolaire de telle sorte qu'elle permette et soutienne le projet de l'équipe des chercheurs (notamment en aidant à l'organisation des entretiens pendant une heure de permanence des élèves voire en acceptant de les libérer pendant une heure de cours) et aussi qu'elle accepte de marquer le retrait suffisant pour que les élèves se sentent libres de leur parole et garantis de sa confidentialité. J'ai mesuré l'importance de la présentation de l'entretien à l'élève enquêté : garantie de l'anonymat à l'intérieur de l'établissement comme à l'extérieur ; attribution explicite à l'élève d'un statut d'analyste compétent des situations de classe, d'expert dont l'aide est très utile au chercheur, qui n'a pas son expérience de la classe, donc ne sait pas ce qu'il en sait ; définition claire de la situation d'interlocution comme différente d'autres situations d'interlocution adulte/élève, notamment des situations scolaires à finalité d'évaluation (oral d'examen) ou de formation (échange lors d'une aide individualisée). J'ai constaté que préciser que la recherche concernée peut alimenter les réflexions relatives à la formation des enseignants et possiblement l'améliorer était particulièrement convaincant pour les élèves, argument que j'ai beaucoup utilisé dans les enquêtes que j'ai menées par la suite. Quel que soit le cadre, pour les élèves comme pour toute autre personne participant à une enquête, « l'explicitation du protocole (...) de production des entretiens apparaît bien comme une nécessité faisant intégralement partie du processus de recherche lui-même » (Demazière, 2007 : 91).

Enfin, j'ai appris à conduire un entretien semi-directif, où l'enquêteur doit tout à la fois suivre l'interviewé dans ce qu'il lui semble important de dire, et l'amener à éclairer des points qui intéressent la recherche. Dans cette perspective, nous avons conçu un guide d'entretien constitué non des questions à poser, mais de finalités : il s'agissait à la fois de comprendre comment les lycéens catégorisaient cette notion de justice, mais aussi de chercher des scénarios en vue de l'enquête quantitative. Par ailleurs, nous devons avoir en tête les appuis théoriques qui avaient permis que les questions de recherche soient

conçues, et qui leur donnaient sens. Dans ce cadre, plusieurs types de questions ou relances étaient possibles : l'explicitation (c'est-à-dire ? dans quel sens ?) ; la reformulation-confirmation (notamment l'a répétition sur une mélodie interrogative de ce que l'enquêté vient de dire) ; la demande de justification des affirmations (qui peut passer par une contradiction) ; l'incitation à la montée en généralité (notamment en incitant à la comparaison). Enfin, j'ai pris pleine conscience de la nécessité d'une attention vigilante à ne pas imposer certaines réponses.

**En somme, cette expérience m'a appris à me démettre de la position qui m'était la plus familière, celle du professeur qui interroge l'élève pour vérifier ce qu'il sait et que lui-même sait déjà ; ou qui l'aide à résoudre une question en menant un raisonnement que lui-même a déjà mené. J'ai découvert un protocole de recherche qui permet au contraire d'apprendre de l'élève entendu, dont j'ai reproduit par la suite plusieurs des aspects.**

#### *1.1.2. Une initiation à la comparaison continue*

L'analyse d'un entretien avec un élève permet de partir de sa parole ordinaire (Demazière, 2007) pour repérer son travail de catégorisation (pour rappel, la façon dont un acteur construit par ses actes langagiers des manières de penser le monde qui en réduisent la complexité, au sens non qu'elles l'appauvrissent, mais qu'elles en donnent des clés de lecture).

Les lycéens que nous rencontrions racontaient les anecdotes scolaires qui leur avaient semblé injustes, expliquaient pourquoi, montaient en généralité dans leur réflexion et concevaient ainsi souvent des outils de pensée susceptibles de leur permettre d'interpréter toute situation de ce type. Pour autant, je n'ai sans doute pas pu m'approprier alors véritablement la méthode de comparaison continue (Strauss, 1992), car la maîtrise du cadre théorique me manquait, donc les catégories de recherche qui m'auraient permis de ré-élaborer les catégorisations élaborées par les lycéens. Compétente en analyse textuelle littéraire du fait de ma formation initiale, je disposais des outils pour repérer les occurrences d'un même champ sémantique et en interpréter du sens, et aussi pour analyser, d'après les façons de dire, une certaine vision du monde. Mais je l'interprétais sur le plan individuel : je pouvais analyser la perception singulière de la justice par tel ou tel élève au travers de ce qu'il en disait, je pouvais repérer le même champ sémantique dans un autre entretien et d'autres indicateurs langagiers me permettant d'affiner la restitution de cette perception, mais il me manquait le relais théorique qui m'aurait permis de reconnaître, au travers de cette analyse, une composante d'une catégorie surplombante non présumée à l'avance mais identifiable au travers des constructions des lycéens. J'étais en cela dépendante des sociologues avec qui je travaillais.

Pour mieux m'en expliquer, il m'est nécessaire de donner un exemple appuyé sur un extrait de transcription (je les ai conservées). Au cours d'un entretien que j'avais réalisé, deux élèves de BEP secrétariat d'un lycée francilien, Justine et Jessica (comme pour toutes les autres recherches que

j'évoquerai, les prénoms bien sûr sont modifiés), m'expliquaient pourquoi elles considéraient que leur enseignant de mathématiques se comportait de manière injuste :

*Justine : Et après il fait la morale aux élèves quand ils ne viennent pas en cours ! mais je veux dire c'est clair moi je comprends que les élèves ne viennent plus en cours, ils ont plus envie de venir. C'est un prof, il ne donne pas du tout envie de venir en cours parce que déjà à chaque fois qu'il y a un tout petit truc qui va se passer, il va faire la morale pendant deux heures, donc pendant deux heures on n'a pas cours, on a juste de la parlotte, et il parle il parle il parle... Ensuite il dit : 'oui je veux instaurer un dialogue, je veux la confiance'', mais dès que nous on dit quelque chose on a tort... (Ton timide) vous voyez ce que je veux dire ?*  
*Jessica : Même s'il a tort pour lui il a raison...*

*Justine : Et je sais une fois, par exemple, on était en cours, et je sais plus ... je vais vous dire, je sais plus ce qui s'était passé... mais il disait que les élèves se relâchaient, qu'ils ne travaillaient plus, qu'il n'y avait plus de travail de fait... et moi je sais que sur son exercice j'avais travaillé jusque 23 heures 30 avec mon père, et j'avais pas compris... je veux dire, je peux pas faire une chose que j'avais pas compris... et donc moi je lui ai dit et il a dit « oui mais vous vous relâchez, nous travaillez pas », il disait toujours la même chose ; j'ai dit « mais si vous pensez que je me relâche, appelez mon père, il vous confirmera que j'ai travaillé avec lui, et que lui non plus il a pas réussi à trouver la solution ! » Et après il savait plus quoi dire, et il a réfléchi pendant quelques minutes, et ensuite il m'a dit des trucs qui n'avaient rien à voir avec ce que je lui avais dit ! mais il voulait absolument avoir raison !*

A la relecture de mes analyses de l'époque, il m'apparaît que j'étais surtout sensible, et je le suis toujours, à ce qui est dit et fait de la parole. Dans la vision que construisent les lycéennes, l'enseignant fait « juste de la parlotte », il « fait la morale », « il parle il parle » : sa parole est une logorrhée moralisatrice qui n'a pas de justification (contraste entre le « tout petit truc » qui l'a produite et le temps hyperboliquement exprimé qu'elle dure) et qui est illégitime en ce sens qu'elle ne donne pas envie de venir en cours d'une part, et que, d'autre part, elle prive « du cours » ceux qui viennent pourtant : l'enseignant est donc perçu comme agissant à contre-emploi, il est donc juste que les élèves ne viennent plus en cours puisque, de son fait, il n'y a pas véritablement cours. Même contradiction de cette parole quand elle appelle au dialogue sans accueillir la parole d'autrui, et qu'elle est une parole mensongère qui transforme le tort en raison. Le dialogue rapporté au discours direct met en acte cette parole, dénoncée comme contre nature. Elle est une répétition stérile (« il disait toujours la même chose »), qui ne tient objectivement pas face à la parole de l'élève, qui convoque même celle du père qui pourrait la confirmer. Même quand l'enseignant « ne sait plus quoi dire », il dit encore, c'est son pouvoir et non la justesse de sa parole qui le soutient, ce qui disqualifie cette parole. Le contenu de ce qu'il dit est indifférent : cette parole du pouvoir se veut une parole performative, mais la source qui lui confère la performativité – le statut d'enseignant – est désignée comme illégitime, parce que l'enseignant ne fait pas ce qu'il devrait, permettre d'apprendre et de faire l'exercice. Ce type d'analyse me semble utile pour comprendre les conceptions qui sous-tendent l'entretien, la vision de l'école juste ou injuste qui s'y construit. Je ne fais pas dire au locuteur ce qu'il ne dit pas, parce que les effets de sens inférés des

manières de dire s'appuient sur ce qui est dit explicitement, il ne doit en aucun cas s'en autonomiser. Mon analyse me permet de repérer ce qui est cœur de l'expression de l'injustice et qui, en étant au cœur, marque fortement le discours.

Mais ce qui me manquait et dont disposaient les sociologues avec qui je travaillais, c'était la connaissance de catégories qui pouvaient permettre de comprendre cette façon de penser l'injustice en la reliant avec d'autres entretiens et d'autres recherches. Ceci n'est pas contradictoire avec la démarche de la théorie ancrée : selon Anselm Strauss (1992), les chercheurs comme les acteurs sociaux procèdent par comparaison continue. Ils font entrer dans la comparaison des catégories issues de leurs propres recherches ou de celles d'autres chercheurs pour produire d'autres catégories plus générales à partir de celles des enquêtés. La vigilance à respecter cependant, très importante, est que cette montée en généralité ne doit pas contredire le matériau. Par exemple, ce que Justine reproche à son enseignant se situe une catégorisation lycéenne que Patrick Rayou présente dans deux articles concernant cette recherche : comme dans les débats de justice analysés par Luc Boltanski (1990), les élèves se réfèrent à ce qu'ils considèrent comme des principes supérieurs qui leur sont communs ; ce qui est injuste, c'est de s'autoriser de son statut pour se permettre une parole d'une part illégitime, d'autre part contraire au dialogue qu'il feint de rechercher.

« Enseignants, administratifs, personnels de la vie scolaire, sont souvent suspectés d'abuser de leur supériorité statutaire pour ne pas entrer avec eux dans les rapports de réciprocité qu'ils prônent par ailleurs. » (Rayou, 2007 : 17).

Cette catégorie lycéenne ne pré-existe pas à notre enquête, elle est produite par le traitement des entretiens par comparaison continue, qui permet de coder des occurrences qui font émerger ce point commun. Elle était approchée aussi dans ma propre analyse. Mais Patrick Rayou la met en lien avec la catégorie surplombante des « transports de grandeur » (Boltanski & Thévenot, 1991), qui l'aide à la repérer et à la mettre au clair. Justine, comme d'autres lycéens, disent que les enseignants qui les humilient induisent comme personnes produisant une inégalité qui n'est pas celle, effective et légitime, du savoir et du statut : ils transportent la supériorité légitime conférées par leur métier et leur culture dans un cadre personnel qui en fait une supériorité illégitime. La connaissance de cette catégorie de recherche n'écrase pas la spécificité de la catégorie lycéenne, puisqu'elle se définit d'une façon spécifique au monde scolaire, mais permet de comprendre ce qui, d'un commun accord, est interprété comme injuste par les enquêtés (Rayou, 2010). Plus largement encore, on peut considérer que cette catégorisation (sont injustes les situations dans lesquelles les adultes, à l'école, s'autorisent de leur statut pour minorer les personnes) s'intègre dans une catégorie surplombante des interprétations lycéennes, qui est le respect qu'ils revendiquent « comme principe de justice garant, quelles que soient par ailleurs leurs performances scolaires, de leur dignité de personnes » (Rayou, 2007 : 25). Lorsque les élèves estiment que les jugements portés sur eux méconnaissent le droit qu'ils ont à être reconnus dans



leur dignité de personne, qui ne doit pas se confondre avec leur existence d'élève, ils concluent à l'injustice : « le respect ne peut être évalué qu'à l'aune de valeurs scolairement neutralisées et rapportées au caractère insubstituable de chaque personne » (p. 26). D'où la référence au père, autre « grande personne » qui a, pour sa part, la légitimité reconnue pour contredire l'enseignant.

En mesurant le passage de mon analyse des propos de Justine à ce traitement par le sociologue, je constate que si mes compétences littéraires me permettent une analyse fine des moyens du dire, qui précisent la compréhension de la pensée du locuteur, il faut des appuis théoriques pour, par comparaison, rapprocher cet énoncé d'autres tenus en entretien et qui, du fait justement qu'ils se répondent, permettent peu à peu au chercheur de construire une catégorie lycéenne qui s'appuie sur des catégories issues de la recherche mais ne s'y réduit pas, qu'elle renouèle et spécifie. Il ne s'agit pas à proprement parler d'interdisciplinarité puisque les appuis théoriques eux-mêmes sont issus de la sociologie ; mais, dans d'autres recherches que je mènerai sur d'autres objets, relevant des contenus de la discipline français, le même processus concernera des catégories issues de la didactique de la littérature.

**Cette expérience, dans le cadre d'un groupe de travail entre chercheurs en sociologie de l'éducation et professeurs du secondaire associés, m'a donc appris à organiser et mener des entretiens semi-directifs de recherche. Elle m'a initiée à la comparaison continue sans pour autant que je puisse m'y associer véritablement, ne disposant pas (dans le registre culturel) des catégories de recherche nécessaires ni (dans le registre cognitif) des opérations intellectuelles qui permettent de faire émerger du corpus, avec leur éclairage, de nouvelles catégories. En revanche, elle m'a confirmé dans l'intérêt d'utiliser les compétences d'analyse textuelle dont je disposais pour affiner l'analyse du contenu par l'analyse du discours et m'a sans doute fait basculer un peu plus nettement (dans le registre identitaire symbolique), peut-être justement du fait qu'il ne s'agissait d'une question concernant ma discipline, d'une posture d'enseignante à une posture de chercheuse.**

## 1.2. Gestes d'enseignants et analyses de collégiens.

Cette recherche, commencée en septembre 2015, juste après ma thèse, a été un jalon important de ma formation de chercheuse, notamment sur le plan méthodologique. Elle a donné lieu à plusieurs articles, dont quatre que j'ai co-écrits avec un autre membre de l'équipe.

- Un article co-écrit avec Audrey Boulin dans la revue classée *Recherches en éducation* (Boulin & Claude, M.-S., 2017). **Article 1 du volume de publications choisies**
- Un article co-écrit avec Patrick Rayou dans la revue classée *Éducation & didactique* (Claude & Rayou, 2018).
- Un article co-écrit avec Patrick Rayou dans la revue classée *Revue suisse des sciences de l'éducation* (Claude & Rayou, 2019a).
- Un article co-écrit avec Patrick Rayou dans la revue classée *Recherches en éducation* (Claude & Rayou, 2019b). **Article 2 du volume de publications choisies**

Le projet s'enracinait, à son origine, dans les travaux ayant innervé la plateforme *Néopass@ction* de l'Institut Français d'Éducation (Ria, 2006 ; Ria & Leblanc, 2011 ; Ria, 2016), qui propose des ressources pour la formation sous la forme de courtes séquences vidéo présentant des enseignants débutants travaillant en milieu difficile dans des situations ordinaires (l'entrée en classe et la mise au travail ; les moments où l'enseignant aide individuellement les élèves engagés dans une tâche, la gestion d'un conflit...). Les ressources présentées sur cette plateforme, issues de recherches-interventions précédentes sur l'exercice professionnel des enseignants débutants, permettent d'aborder en formation des difficultés que rencontre un enseignant au quotidien (Saussez, 2014). Analyser l'activité d'enseignants filmés en situation ordinaire de travail, doit conduire les enseignants en formation à repérer les gestes réalisés (au sens de Jorro, 2002 ; Bucheton & Dezutter, 2008 ; Bucheton, 2019 ; Bucheton & Soulé, 2019) et à en analyser les effets. En accompagnement de chaque séquence vidéo, des éléments sont proposés pour en outiller l'étude : textes (description de l'activité, éléments d'analyse, publications de recherche) ; et autres vidéos (d'autres moments de l'activité du même enseignant pour contextualiser ; mais aussi interventions vidéoscopées d'autres intervenants donnant leur point de vue sur la séquence : l'enseignant lui-même, au cours d'un entretien d'autoconfrontation, d'autres enseignants débutants, des enseignants chevronnés, des chercheurs).

Les chercheurs impliqués dans la recherche « Gestes d'enseignants et analyses de collégiens » (Audrey Boulin, Maira Mamede, Julien Netter, Patrick Rayou et moi même) avaient pour certains d'entre eux participé à cette plateforme. Ils étaient formateurs comme je l'étais aussi et nous avons souvent été interpellés sur l'absence des élèves dans les ressources de *Néopass@ction* : pourquoi leur point de vue sur la situation n'était-il pas donné ? Question que nous jugions pertinente pour des raisons éthiques : les élèves étant des acteurs à part entière des processus d'enseignement/apprentissage, nous considérons qu'ils étaient en effet légitimes pour se prononcer sur la façon de faire d'un enseignant.

Mais pertinente aussi pour des raisons scientifiques : recueillir leur parole nous semblait susceptible d'apporter des éléments d'éclairage de cet angle manquant que peut constituer, de leur propre point de vue, la participation des élèves à la co-construction des situations d'enseignement/apprentissage. S'ils sont les partenaires d'une action conjointe d'une partie dans laquelle les enseignants ne gagnent que si les élèves apprennent (Sensevy & Mercier, 2007), comprendre comment ils voient ce jeu ne pouvait qu'apporter un éclairage à l'interrogation des apprentissages scolaires. Il nous semblait vraisemblable qu'ayant été confrontés de longue date à des situations de classe diverses, à des styles d'enseignement nombreux, l'exercice de leur métier d'élève (Perrenoud, 1994) leur ait permis d'élaborer des catégories d'analyse à l'aide desquelles ils pouvaient appréhender de façon spécifique l'activité des enseignants, et de concevoir des systèmes normatifs qui leur permettaient d'approuver ou de contester leurs choix. Nous faisons donc l'hypothèse qu'ils avaient une forme d'expertise dont ils étaient les seuls à pouvoir disposer et dont il était précieux pour la recherche de s'approprier les tenants et aboutissants.

Notre hypothèse était donc qu'ils pouvaient nous aider à affiner notre compréhension des gestes par lesquels les enseignants tentent de gérer le « pluri-agenda » au sein duquel il leur faut à la fois trouver les moyens d'enseigner des contenus disciplinaires de telle manière que les élèves les apprennent mais aussi gérer les multiples composantes constituant la dynamique des contextes et situations scolaires (Bucheton, 2009) : contraintes matérielles, mise au travail des élèves, soutien de leur enrôlement, le cas échéant gestion des conflits et plus largement des imprévus (Alain, 2008). Nous cherchions donc à savoir comment les élèves perçoivent ce que fait l'enseignant, et dans quelle mesure l'interprétation qu'ils font de ses gestes appréhende bien le sens que l'enseignant souhaitait leur donner (Marlair & Dufays, 2008). Ce qui devait nous permettre de porter un nouveau regard sur des situations qui font le plus souvent l'objet d'approches adultocentrées.

En ce sens, le projet s'inscrivait dans le cadre des sociologies qui considèrent que le monde social est en permanence co-construit par ses différents acteurs ; il s'agissait d'appréhender les élèves comme des acteurs sociaux à part entière, disposant de conceptions élaborées dans l'expérience, auxquelles il était possible d'accéder pour peu qu'on les interrogeât dans des termes s'adressant à leur expérience (Danic, Delalande & Rayou, 2006). Il s'agissait donc de partir de leur « parole ordinaire » (Demazière et Dubar, 1997) pour comprendre comment, par-delà le rapport aux catégories officielles de l'école, ils s'approprient le monde scolaire et leur place à l'intérieur de celui-ci, ce qui devait nous permettre de savoir comment ils pouvaient interagir avec les enseignants.

L'enquête a concerné une cinquantaine de collégiens, scolarisés en Quatrième dans des établissements franciliens contrastés. Nous les avons confrontés à deux séquences vidéoscopées (provenant du programme de recherche sur l'entrée dans le métier des enseignants du second degré de Ria & Leblanc, 2011), qui montraient une même classe de Troisième de la périphérie parisienne prise en charge par

deux enseignants différents, Clémentine en français et Alexandre en mathématiques. L'enquêteur recueillait les propos de chaque collégien sur ces vidéos, en entretien individuel, pendant environ 45 minutes : il lui demandait de regarder les deux extraits à la suite, de formuler ses premières réactions, puis invitait le collégien à un ou parfois deux nouveaux visionnages, en lui confiant le soin d'interrompre la vidéo aussi souvent qu'il le souhaitait pour y réagir. Les relances de l'enquêteur visaient à inciter le collégien à donner son point de vue sur la qualité des deux situations et à chercher dans les gestes de l'enseignant des explications aux différences constatées.

**Cette recherche concernant l'analyse par des collégiens des gestes des enseignants m'a permis de poursuivre ma formation scientifique. J'analyse ici ce qu'elle m'a appris concernant la passation d'entretiens de recherche et leur traitement.**

### *1.2.1. La passation des entretiens : la pression à la justification*

La question de recherche et de ce fait la situation d'entretien était très différente de la recherche sur la justice, pour laquelle nous sollicitons les lycéens sur les entraves à un bien désirable en leur demandant de raconter leur expérience de l'injustice à l'école. Ceci les engageait sur le plan personnel, l'incitation à préciser le récit et à justifier pourquoi, de leur point de vue, la situation était injuste recevait peu de résistances. Le fait qu'une enquête quantitative complétait l'approche qualitative pouvait, de surcroît, autoriser l'enquêteur à ne pas contraindre excessivement la demande de justification si elle ne venait pas d'elle-même, et à faire plutôt préciser le récit, de manière à recueillir une situation pouvant nourrir un item du questionnaire écrit. Pour la recherche sur les gestes des enseignants, qui concernait plus indirectement les collégiens enquêtés, il nous fallait trouver des moyens de produire une pression à se prononcer et à se justifier, sans quoi le risque était grand d'obtenir un regard peu analytique.

La technique d'entretien était calquée sur les vidéos issues du programme de recherche sur l'entrée dans le métier des enseignants du second degré dont des extraits sont montrées sur la plateforme *Néopass* : l'enseignant lui-même ou un autre enquêté (adulte) est incité, au cours d'un entretien semi-directif, à commenter l'enregistrement vidéoscopé de la séquence analysée en l'arrêtant quand il le souhaite pour s'exprimer sur un moment précis. Mais le rapport de ces enquêtés à l'objet filmé est différent. Quand un enseignant revient sur le film de sa propre séance, au cours d'un entretien d'*autoconfrontation* tel qu'il est défini par Leblanc et Ria (2010), « il est replongé dans son activité passée et susceptible de reprendre et de prolonger des interprétations amorcées au cours de l'activité passée ». La mise en mots de son vécu, l'amène « à comprendre l'organisation dynamique de ses propres actions » (p. 212), qui échappe en grande partie à celui qui agit dans l'ici maintenant de son action. Dans le cadre de l'ergonomie cognitive et du courant de « l'action ou de la cognition située », un tel entretien est susceptible de permettre à l'enquêteur d'accéder à « l'organisation intrinsèque du "cours d'action" » (Theureau, 2004), c'est-à-dire la dynamique de construction de signification des acteurs dans le cours

de leur activité » (p. 206). Rien de tel pour nos collégiens, qui ne sont pas confrontés à l'enregistrement vidéo d'une séance qu'ils auraient vécue. On serait donc plus proche des entretiens qu'on peut nommer d'*alloconfrontation*, comme ceux dont la plateforme *Néopass* montre des extraits, quand un autre que l'enseignant filmé est confronté à la vidéo : un autre jeune enseignant, un enseignant expert, un chercheur. Cet entretien sollicite ce que Ria et Leblanc proposent de nommer, en référence à Schaeffer (1999), un « processus fictionnel » : l'enquêté vit comme par procuration, sans prise de risque, comme s'il lisait un roman, une situation qui se rapproche de celles qu'il vit habituellement et qu'il analyse à la lumière de sa propre expérience. Conduit à voir « l'autre comme soi-même » (p. 211), il livre à l'enquêteur des éléments d'interprétation qui peuvent documenter une recherche sur l'agir enseignant. Ce serait le cas pour nos collégiens s'ils étaient invités à se prononcer sur les actions des élèves filmés, ce qui nécessiterait sans doute des séquences où l'un d'eux est mis en activité de façon centrale. Or, dans les entretiens que nous menons, les élèves sont invités à se prononcer sur une situation de classe dont ils ne sont pas acteurs, pour analyser non les gestes de leurs pairs mais de l'enseignant. C'est pourquoi nous proposons de nommer ces entretiens des entretiens d'*hétéroconfrontation*. On peut considérer qu'ils sont plus proches, parmi les entretiens dont la plateforme *Néopass* montre des extraits à des fins de formation, des entretiens au cours desquels c'est un chercheur qui est confronté aux vidéos, puisqu'ils utilisent une expertise dont ne dispose pas l'enseignant filmé pour analyser son action.

Dans ces conditions cependant, où ils avaient une certaine extériorité par rapport à l'objet de la recherche, l'agir enseignant, il nous fallait trouver les moyens de les impliquer en évitant aussi bien qu'ils se retirent dans une posture principalement descriptive et qu'ils cherchent à plaire à l'enquêteur, selon leur représentation de ce qu'attendait un adulte d'un enfant se prononçant sur les actions d'un autre adulte. C'est par la pression à la comparaison que notre dispositif d'enquête a pu éviter cela.

Des chercheurs qui avaient participé aux recherches sur l'exercice professionnel des enseignants débutants à l'origine de la plateforme *Néopass* travaillant dans notre groupe, nous avons accès à de nombreuses séquences vidéoscopées, au-delà de celles qui sont utilisées dans la banque de ressources publique. Nous avons de ce fait pu choisir deux séquences d'enseignement dont la variable essentielle était l'enseignant (et sa façon de faire). En effet, les deux séquences, de longueur comparable (3''50'' pour le français et 3''45' pour les mathématiques) montrent la même classe de troisième travaillant avec deux enseignants différents. Il s'agit de deux disciplines qui ont autant de poids dans l'emploi du temps et l'évaluation. La situation didactique est de même type : les élèves ayant fait un exercice lors d'une phase de mise en activité précédant la séquence filmée, le corrigé se fait en grand groupe. Or, de notre point de vue, Clémentine, en français, ne parvient pas à installer une situation de classe qui lui permette d'atteindre ses objectifs. La plus grande partie de ses élèves ne se met manifestement pas au travail, certains ricanent en permanence, d'autres se déplacent sans autorisation, le niveau sonore est élevé. Sa lassitude est de plus en plus manifeste, elle a des altercations avec cinq élèves différents, menace sans

donner suite, ne parvient pas à interagir avec les quelques élèves collaboratifs qui tentent de répondre à ses questions. Elle perd sans cesse le fil pour régler les incidents. De plus, l'exercice de transformation de phrases qu'elle propose est peu impliquant et d'ailleurs peu adapté aux prescriptions des programmes. En revanche, Alexandre, en mathématique, parvient à maintenir la classe dans une ambiance qui nous semble lui permettre d'aborder les notions qu'il avait prévu de traiter, même si la classe reste agitée. Au début de la séquence, il se tient à côté d'un élève pour l'aider (c'est un de ceux avec qui Clémentine a eu une altercation) pendant que les autres font un exercice. Il passe ensuite à la correction collective au tableau en précisant plusieurs fois l'objectif du travail : comprendre qu'il existe une seconde méthode que celle que les élèves connaissent déjà pour développer une formule (les identités remarquables). Il fait poser les stylos et s'attache, avec succès semble-t-il, à impliquer l'ensemble des élèves dans la réflexion, en interpellant par leur nom ceux qu'il faut rappeler à l'attention. Lorsqu'un des élèves fait une grosse erreur de calcul, il le reprend sans moquerie, coupe court aux commentaires des autres élèves et l'encourage à continuer. Le choix de ces vidéos permettait donc de réduire le nombre des variables et de contraindre les collégiens, que l'enquêteur incitait à la comparaison, à se centrer sur l'agir des enseignants.

La compréhension de la situation d'enquête que nous avons produite pour la recherche peut être analysée, et de ce fait susceptible d'être transposée, par la comparaison avec la pratique des « situations forcées » étudiées par Christian Orange et son groupe (2015). Ces travaux montrent que des élèves invités à débattre sur le fonctionnement de l'articulation du coude s'appuient d'abord sur des propriétés intrinsèques qu'ils croient être celles des objets (le coude est un os à part entière, flexible, et non une relation entre plusieurs os). Intervient alors une situation forcée imaginée par les chercheurs et les enseignants : les élèves sont confrontés aux différentes propositions de leurs pairs, qu'ils ont visualisées en schémas, qu'ils doivent discuter. Puis une nouvelle situation forcée prend le relais : les arguments proposés pour montrer que certains schémas ne peuvent fonctionner sont reproduits dans un tableau, ils doivent les classer. En fin de séquence, ils basculent très majoritairement de positions intra-objectales initiales vers des positions inter-objectales : le fonctionnement tient au positionnement de plusieurs os. Les situations sont dites forcées car elles produisent une contrainte intellectuelle qui oblige les élèves à dépasser leurs premières interprétations. Concernant nos collégiens invités à comparer les deux vidéos, leur première approche est de même intra-objectale et doxique : ils imputent les causes de la différence entre les deux séquences à des éléments supposés consubstantiels aux personnes et aux situations dans lesquelles elles agissent (Clémentine rencontre davantage de difficulté qu'Alexandre parce qu'elle est une femme, elle est peut-être plus jeune, elle est manifestement fragile donc moins armée pour gérer une classe très difficile). Les solutions qu'ils proposent alors participent de la doxa de ce que doit être un enseignant autoritaire : elle devrait faire un plan de classe, punir, exclure, prendre les carnets pour avertir les parents et l'administration. Mais du fait qu'ils sont poussés par l'enquêteur à un second

visionnement et incités à arrêter la vidéo aux moments qui leur paraissent des moments clés pour la comparaison, la plupart d'entre eux basculent dans une analyse inter-objectale : ce n'est pas ou pas seulement la nature des deux enseignants qui explique les différences, Alexandre n'inspire pas la crainte, mais ce qu'ils font, dont il est possible d'analyser les conséquences eu égard aux réactions des élèves. Ainsi plusieurs disent-ils que l'exercice trop facile que donne Clémentine n'aide pas à engager les élèves dans le travail, contrairement à ce qu'on pourrait penser, parce qu'il n'y a aucun « *challenge* », « *plus besoin de travailler* », « *pas envie* ». De plus, la façon de s'adresser aux élèves, de conduire la réflexion collective, ne permet ni de donner plus d'intérêt à l'exercice ni d'aider ceux qui en auraient besoin. Ils en arrivent à dire que Clémentine devrait entrer dans le point de vue des élèves, comprendre ce qu'ils ne comprennent pas au lieu de menacer et de finir par capituler. Alors qu'Alexandre quant à lui manifeste qu'il n'a pas seulement le statut d'enseignant mais qu'il enseigne effectivement et cherche à faire apprendre ses élèves : il cherche à épauler chacun, fait la différence entre le bruit d'indiscipline de certains et de « *bruit de travail* » d'autres, dit un élève enquêté, qui échangent parce que « *le cours les intéresse* », produit la confiance des élèves qui n'hésitent pas « *à se faire interroger* »

C'est bien la pression à la comparaison entre ces deux vidéos soigneusement choisies qui suscite les nombreuses évolutions des points de vue initiaux. Une des plus frappantes est celle qui fait prendre conscience, par exemple à Alexandra, que l'élève avec qui Clémentine a une longue passe d'arme est aussi celui qui, aidé par l'enseignant de mathématiques, se transforme en élève modèle absorbé par son travail : « *Si on m'aurait montré cette vidéo en premier, j'aurais jamais pu imaginer que c'était lui dans la deuxième scène* ». Le va et vient entre les deux vidéos met en comparaison la durée et la nature des interactions, la sévérité de chacun des professeurs, le temps accordé aux individus et aux groupes. Au fur et à mesure des visionnages les élèves prélèvent souvent des indications très fines sur la nature et le succès des injonctions à l'attention ou encore l'utilisation différentielle du tableau et ses conséquences. De plus, le fait que la démarche soit déjà comparative entre les deux vidéos permet d'inciter l'élève enquêté à élargir la comparaison à d'autres situations qu'il a vécues au cours de son expérience scolaire.

Le parallèle avec les situations forcées des didacticiens interroge cependant l'effet de l'entretien : est-ce une situation au cours de laquelle le collégien apprend à analyser plutôt qu'un moyen de recueillir l'analyse qu'ils feraient de toutes façons ? Si oui, ceci peut paraître à contre usage puisque le but n'est pas de leur apprendre quelque chose mais d'apprendre d'eux ce que nous ne savons pas et qui permette de constituer des résultats de recherche, ce qui constituerait bien sûr un biais. Or on ne peut pas savoir si les élèves soumis à un impératif de justification étaient déjà porteurs des savoirs dont ils font état ou si c'est la situation d'entretien qui les fait naître, l'entretien étant alors en lui-même formateur. Ceci invalide-t-il cette méthodologie ? Il me semble que non, puisque même s'ils ne les auraient pas conçues semblablement sans l'entretien, les idées qu'ils expriment résultent d'un travail intellectuel qui n'appartient qu'à eux, fondé sur des savoirs et une expérience qui leur sont propres, et que nous

n'aurions pas pu concevoir sans eux. D'ailleurs, cet effet formateur de l'entretien ne vaut pas que pour les élèves, un enquêté adulte apprend lui aussi au cours d'un entretien. L'entretien crée, comme pour tous les acteurs sociaux, une situation d'apprentissage au cours de laquelle ils sont mis à l'épreuve avec une obligation de profondeur et d'explicitation plus forte qu'à l'ordinaire (Kaufmann, 1996). Cet élément ne fait pas de l'entretien en lui-même un biais pour toute recherche qui l'utiliserait, loin de là, mais il faut garder à l'esprit cet effet incontournable qu'il peut avoir et analyser l'entretien dans sa dynamique pour comprendre l'évolution des positions tenues par l'enquêté.

Par ailleurs, l'enquête s'appuyait sur un arrière-plan théorique issu justement de la recherche sur la justice et d'autres recherches antérieures menées par des membres du groupe concernant les catégorisations des élèves (Rayou, 2010). Ces recherches montraient deux préoccupations fortes en arrière-plan de l'appréhension des situations scolaires par des élèves : l'école doit les aider à grandir grâce à des savoirs robustes, ce qu'on peut désigner comme une exigence de justesse ; mais les relations entre personnes doivent y être marquées par l'égalité et un respect réciproque, ce qu'on peut désigner comme une exigence de justice. Comme nous l'avons évoqué à propos de Justine, les professeurs ont à les faire grandir par les savoirs qu'ils leur enseignent (ce que ne faisait pas son professeur de mathématiques, d'après elle), mais sans s'autoriser pour autant de leur supériorité académique pour opérer des « transports de grandeur » (Boltanski & Thévenot, 1991) qui les humilieraient comme personnes (Merle, 2005 ; Rayou, 2010). Pour la recherche sur les gestes des enseignants, forts de ces appuis théoriques déjà construits, nous cherchions, au cours de l'entretien, à savoir dans quelle mesure l'agir de chacun des deux enseignants favorisait ces deux valeurs, que nous savions constitutives des normes juvéniles de la bonne scolarité. De ce fait, nous n'avions pas établi à proprement parler de guide d'entretien (en tout cas pas de questionnaire), mais une « feuille de route » ainsi formulée, appuyée sur un fondement théorique qui nous était commun :

« Nous montrons aux élèves successivement et sans interruption les deux vidéos.

Puis séparément à partir de la question : « selon toi (vous) qu'est-ce qui se passe et pourquoi ? », en leur demandant d'arrêter la vidéo aux moments qui leur paraissent intéressants à commenter. Nos questions ne doivent pas être trop précises pour ne pas induire les indicateurs de l'analyse de l'activité des enseignants. Elles peuvent emprunter les deux axes, justice et justesse : la façon dont les enseignants font accéder au savoir (clarté de leurs intentions, de leurs explications...) ; la façon dont ils se comportent avec les élèves. Il faut pousser à la comparaison entre les deux vidéos, à élargir à la comparaison avec leur expérience. »

Je dois préciser une nouvelle fois que nous ne cherchions pas à vérifier une nouvelle fois des conclusions que d'autres recherches avaient permis d'établir : notre but n'était pas de savoir si ces collégiens eux aussi valorisaient justice et justesse, comme les élèves que nous avons déjà enquêtés, mais de nous appuyer sur ces valorisations établies pour leur faire comparer les deux séquences, et aboutir à d'autres



résultats qui concernaient les gestes enseignants.

**Cette recherche m'a donc permis de formaliser l'idée que pour que l'entretien permette de faire sortir l'enquêté de propos convenus ou de pure déclaration et soit susceptible de l'engager dans un travail de catégorisation, deux conditions sont nécessaires : d'une part, un cadre théorique en arrière-plan, connu de l'enquêteur, qui permettait ici de savoir quelles valeurs surplombent les jugements lycéens sur la qualité des situations scolaires ; d'autre part, une pression à la justification, qui pousse l'enquêté à chercher dans ses ressources personnelles de quoi étayer ses positions. Dans le cas de cette recherche, cette pression est l'incitation à la comparaison, entre deux séquences vidéoscopées que différencie principalement l'agir enseignant. Pour d'autres recherches, je garderai cette double exigence d'appuis théoriques, qui ne doivent pas être des savoirs déjà-là que l'entretien permet de confirmer, mais un cadre qui permet de guider l'enquêteur. Et je chercherai chaque fois un support contraignant à l'approfondissement de l'analyse : ici, le dispositif selon lequel a lieu l'entretien semi-directif favorise cette comparaison, l'enquêté arrêtant la vidéo quand il le souhaite. Nous proposerons, à propos de la recherche sur le commentaire, de nommer de tels entretiens des entretiens outillés (Claude & Rayou, 2019b ; Boutevin, Claude & Rayou, à paraître).**

### *1.2.2. Le traitement des entretiens*

C'est aussi concernant le traitement des transcriptions que cette recherche m'a permis d'élaborer des savoirs méthodologiques que j'ai pu décontextualiser et recontextualiser au profit d'autres recherches.

La comparaison continue des champs sémantiques

L'analyse d'un entretien avec un ou des élèves permet de partir de leur « parole ordinaire » (Demazière et Dubar, 1997) pour repérer leur travail de catégorisation, c'est-à-dire, ici, la façon dont ils analysent les situations scolaires, montent en généralité dans leur réflexion et conçoivent ainsi des outils de pensée qui pourraient leur permettre d'interpréter toute situation de ce type. Nos catégories de recherche se veulent des ré-élaborations de ces catégorisations élaborées par les collégiens. Les faire émerger *bottom up* apparaît comme une façon de se prémunir de l'adultocentrisme du point de vue. Nous utilisons une méthode de comparaison continue (Strauss, 1992) qui, pour rappel, consiste à repérer les occurrences d'un même champ sémantique à l'échelle d'un même entretien et d'un entretien à l'autre. Nous repérons dans une première série d'entretiens des mots ou expressions qu'il est possible de regrouper du fait de leurs relations de sens, ce qui fait apparaître des champs sémantiques. Puis nous établissons un système de codage que nous contrôlons et faisons évoluer en comparant nos codages. Puis nous regardons si ces mêmes champs sémantiques se retrouvent dans d'autres entretiens. Si c'est le cas, nous considérons qu'ils correspondent à une façon de catégoriser les situations scolaires caractéristique d'une partie des collégiens. C'est de cette façon que nous concevons une catégorie de recherche plus générique pour les désigner, à laquelle nous donnons un nom.

Ici, nous arrivons au modèle de « l'endiguement », par opposition à celui de « l'enrôlement ».

Des occurrences comme « *tenir les élèves* », « *montrer son autorité* », « *sanctionner* », « *faire taire les élèves* », « *faire un plan de classe* » font émerger la maîtrise sur les élèves comme condition nécessaire et suffisante, selon une partie des collégiens, pour les mettre en position de recevoir le savoir. Des occurrences comme « *suivre son cours* », « *prendre le cours* », « *tenir sa place au bureau* » montrent une conception du savoir comme un tout pré-construit, qui peut être transmis en l'état du maître à l'élève. Ce qui nous conduit au modèle que nous nommons de l'endiguement (du savoir et des élèves), dont notre recherche fait apparaître qu'il sert de référence à une partie des élèves pour se prononcer sur l'agir des enseignants : ils valorisent une façon de faire qui permet de maîtriser les élèves et de leur transmettre un savoir maîtrisé. A l'inverse, des occurrences comme « *aider* », « *aller vers chaque élève* », « *donner confiance* », « *voir s'ils ont compris* » relèvent d'une catégorie selon laquelle un bon enseignant est un enseignant qui doit aider les élèves. Le champ sémantique suivant : « *investir* », « *intéresser* », « *se concentrent* », « *sont à fond dedans* », désigne des élèves engagés par l'enseignant dans la construction du savoir. Ce qui nous conduit à notre seconde catégorie de recherche, l'enrôlement : nous déduisons de notre analyse qu'une partie de élèves jugent l'agir enseignant au nom de ce modèle de l'enrôlement, selon lequel le bon enseignant est celui qui parvient à engager les élèves dans la construction de leur savoir en les intéressant et en les aidant individuellement quand c'est nécessaire.

Ce traitement permet d'accéder à des catégorisations d'élèves sur le rôle des enseignants et leur façon de considérer leur légitimité. Elles ne correspondent pas à des portraits d'élèves, mais sont des idéaltypes des systèmes normatifs entre lesquels ils organisent leur vision du monde scolaire. Un même élève passe fréquemment, en cours d'entretien, d'un modèle à l'autre, souvent de l'endiguement à l'enrôlement. Ces catégories apparaissant comme collectivement construites, on peut penser qu'elles sont susceptibles de s'organiser en perspectives, c'est-à-dire en schèmes d'action qu'ils peuvent mobiliser collectivement face à des situations d'épreuve dans leur expérience réelle d'élèves (Becker & al, 1995). Ces perspectives collégiennes produisent des normes partagées par le groupe, qui peuvent réguler les comportements. Il est utile pour les enseignants d'en avoir conscience. Nos entretiens font par exemple apparaître ce que nous ne savions pas et qui me semble un savoir très utile pour l'enseignant : si les collégiens sont prêts à accepter les deux modèles, endiguement et enrôlement et à s'y adapter, il importe cependant pour eux que l'enseignant s'en tienne à l'un ou à l'autre dans une séquence temporelle et qu'il ait des gestes cohérents, prévisibles, avec ce modèle. Sinon, comme dans le cas de Justine, l'enseignant est considéré comme occupant illégitimement ce statut, en soi respecté. Par exemple, Clémentine présente le savoir grammatical sur le mode de l'endiguement mais ne va pas jusqu'au bout de sa correction parce qu'elle ne parvient pas à tenir la classe selon ce modèle. « *Franchement, c'est même pas une prof* », en conclut une des collégiennes.

Mais ce que j'ai apporté de plus spécifique au traitement des entretiens, comme j'avais tenté de le faire lors de la recherche sur la justice, c'est un travail complémentaire de compréhension des catégorisations des élèves au travers du repérage et de l'analyse de certaines caractéristiques langagières récurrentes. L'analyse du discours, au travers de leurs façons de dire, permet de compléter et d'affiner l'analyse de contenu.

La comparaison continue des caractéristiques langagières

#### Marqueurs de montée en généralité

Ces marqueurs montrent un infléchissement du discours descriptif vers le travail de catégorisation, ce qu'il est utile de repérer pour le traitement des entretiens. C'est le cas du passage du présent de description au présent de vérité générale : les faits observés sont alors interprétés selon un système de compréhension à valeur générique. Par exemple, Mohamed commente ce qu'il voit en explicitant la logique générale de l'enrôlement, selon laquelle c'est la mise au travail qui produit une attitude scolairement adéquate et non le contraire : *« en gros les élèves, quand ils ont compris, ils travaillent, même les plus perturbants de la classe (...) mais quand ils ont pas compris ils se mettent à faire n'importe quoi. »* L'abstraction du cas particulier peut être marquée par le passage des déictiques, qui renvoient à la situation de la vidéo, aux articles et pronoms à valeur généralisante. C'est le cas quand les élèves passent du « ils » au « nous » (ils se comprennent eux-mêmes dans le groupe des élèves) ou au pronom indéfini « on » (par exemple : *« C'est mieux deux méthodes. Comme ça on a deux façons de faire. Celle qui nous convient, on se l'approprie. L'autre, on la rejette pas. On l'enregistre »*). Mais c'est le cas aussi d'un usage spécifique de la seconde personne, assez fréquent dans nos entretiens, par lequel le collégien enquêté se projette dans la situation pour l'interpréter à la lumière de sa propre expérience : *« quand on dit de te retourner faut te retourner »* (pour le modèle de l'endiguement), ou *« ton camarade te dit un gros mot (...), tu dis pas pour ça : j'arrête de travailler, c'est même pas cohérent »* (pour le modèle de l'enrôlement). L'expression de la règle générale est aussi fréquemment marquée par l'utilisation de groupes verbaux comme « on doit », « il faut ». Souvent, le passage à la généralité se double d'une antithèse, qui permet de distinguer ce qui est bon de ce qui ne l'est pas (*« quand on explique et quand on engueule, c'est pas la même chose »*) ou de rectifier une idée fautive : *« L'autorité elle vient pas du fait qu'il soit fort et qu'il schlague avec la règle. Elle vient surtout du fait que c'est quelqu'un d'intéressant, quelqu'un qui va vous apporter quelque chose. S'il vous apporte quelque chose, vous le respectez. »*

#### Marqueurs de l'interprétation des situations

D'autres marqueurs permettent de constater que l'élève se réfère à des catégories dont il dispose et qu'il mobilise comme des outils d'interprétation des situations. Par exemple, le conditionnel, assez fréquent, est utilisé pour exprimer ce qu'il faudrait faire pour améliorer la situation. Il apparaît alors que l'élève considère sa théorie comme suffisamment bien rodée pour qu'elle lui permette de savoir comment l'enseignant pourrait rectifier sa façon d'agir. Ces énoncés sont souvent à la première

personne, ce qui confirme l'implication de soi et de son système normatif personnel. Par exemple, au nom de la logique de l'endiguement « *bon pour moi, déjà, j'aurais changé de place tous les élèves j'aurais mis une fille avec un garçon et ceux qui travaillent pas devant, ceux qui travaillent derrière.* » La conscience de détenir un système d'explication des choses est aussi marquée par les fréquentes utilisations du discours direct pour traduire les situations, en mettre au clair le sens caché. C'est le cas, par exemple, quand le collégien enquêté explicite ce qu'il suppose des pensées des protagonistes selon le modèle auquel il se réfère (Mohamed, dans le modèle de l'endiguement : « *Il aurait dû laisser un peu plus de temps, parce qu'il (...) s'est dit : "c'est bon il va corriger donc je m'en fiche !"* ». Salah, dans le modèle de l'enrôlement : « *Là, l'élève il a confiance en le professeur, l'élève se dit "c'est vrai il a raison, donc je vais suivre la correction du premier exercice, et le deuxième exercice je vais le faire"* »). Ce procédé permet souvent de confronter des paroles rapportées des enseignants avec ce que le collégien enquêté suppose de leur réception par les élèves, pour souligner tantôt la réussite de la communication, tantôt, par les décalages, son échec. Même les pensées de l'enseignant peuvent être lues. Salah décrypte par exemple une double intention d'Alexandre, qui, dans le modèle de l'enrôlement, cherche à « *faire participer l'élève* » mais aussi à évaluer ses acquis : « *il dit "dis-moi ce qu'on a fait au début de l'année" (...). Dans sa tête il se dit : "on va voir s'il a retenu"* ». Enfin, le discours direct correspond parfois à une lecture des signes non verbaux issus de la gestuelle. Par exemple, Ioannès traduit ainsi une mimique de Clémentine : « *j'en ai rien à faire si tu suis pas le cours* » Ces traductions de l'inaudible des situations sont révélatrices de la conscience des élèves de disposer de clés de leur interprétation. La compréhension du contenu des catégories peut être affiné par d'autres marqueurs langagiers. Les collégiens recourent souvent à des métaphores, plus largement des images, pour dire comment ils voient, au sens propre, les situations. Elles leur permettent par exemple d'exprimer le décalage entre ce qu'ils voient et ce qu'ils considèrent comme une situation de classe satisfaisante : les élèves ont l'air d'être « *à la plage* » ; « *C'est la fête, (...) les élèves sont en train de jouer* ». Refuser ce que propose l'enseignant est une attitude inadéquate au contexte scolaire parce que « *t'es pas au restaurant, t'es pas à la carte* ». Le registre de langue utilisé est significatif. Par exemple, des incursions dans les idiomes juvéniles peuvent confirmer qu'une situation est décalée par rapport à ce qu'elle devrait être pour être scolaire (pour décrire le comportement d'un élève qui se lève sans autorisation et fait le clown : « *il s'est cru à la fashion week* »). D'autres métaphores disent le décalage entre ce que fait l'enseignant, qui relèverait d'un autre contexte, et ce qui serait bon en contexte : l'enseignante n'interroge pas ses élèves comme elle devrait le faire dans le modèle de l'enrôlement, « *elle préfère faire la caméra de surveillance pour surveiller tout le monde* ». L'isotopie des classes enfantines est récurrente pour décrire une situation qui, loin de faire grandir, fait régresser : « *la maternelle* », « *le CP* », « *la garderie* ». Les métaphores animales disent fortement la déconsidération engendrée, au rebours de toute valeur éducative, par les choix de Clémentine : « *c'est comme si elle tapait dans les mains et qu'elle les sifflait* » ; « *le garçon, là, il peut se dire "ouais, elle me prend pour une bête"* ». Gilles voit l'exercice

sans intérêt qu'elle propose à ses élèves comme l'équivalent d'une injonction paradoxale de l'enseignant à ses élèves : « *Arrête d'apprendre ! Regarde devant à attendre comme un poisson rouge !* ».

Ces marqueurs langagiers sont donc des outils complémentaires des champs sémantiques pour permettre au chercheur d'appréhender comment les collégiens mettent en œuvre ou élaborent (et sans doute font les deux à la fois) un outil de compréhension des situations scolaires pour analyser les vidéos que nous leur montrons.

**C'est l'incitation à la comparaison entre les deux vidéos, choisies pour leur virtualité heuristique, qui permet d'outiller les entretiens. C'est encore la comparaison, comparaison continue telle que décrite par Anselm Strauss, qui permet de traiter les transcriptions. Les gestes professionnels des enseignants sont alors appréhendés par les chercheurs selon des catégories de recherche qu'ils produisent, elles-mêmes construites à partir des catégorisations des collégiens.**

Cette recherche peut sembler éloignée de celles que je mène sur la lecture littéraire ou la réception des arts. En réalité, outre qu'elle me donne des méthodologies d'enquête décontextualisables, elle peut poursuivre le croisement des cadres théoriques entre didactique et autres sciences de l'éducation. L'appui sur la didactique du français, même si elle n'est pas très productive, permet cependant d'analyser l'exercice proposé par Clémentine comme l'application mécanique d'une norme linguistique, l'inversion du verbe et du sujet dans l'interrogative, ce qui n'est pas préconisé par les programmes, selon lesquels l'enjeu de l'enseignement de la langue est de conduire les élèves à une posture réflexive sur le système linguistique ; et qui n'est pas validé par les didacticiens du français, qui décrivent des démarches de conceptualisation à partir de l'observation de corpus (Ulma, 2016). Les collégiens contestent très fréquemment cet exercice, dont ils ont l'intuition que, ne présentant pas d'enjeu cognitif, il ennuie les élèves et ne leur permet pas d'apprendre grand-chose, donc échoue à les enrôler de manière à produire la dévolution nécessaire au fonctionnement d'un contrat didactique. Au-delà, la situation d'enquête, qui ne permet pas à notre interlocuteur d'expliquer les différences entre les deux ambiances de classe par des groupes d'élèves différents ou des disciplines moins valorisées, l'oblige à approfondir son observation et son interprétation des gestes de l'enseignant pour trouver des solutions. Il doit *lire* finement les situations scolaires, comme il le ferait d'un système sémiotique. Cette recherche me permet de prendre clairement conscience qu'un entretien avec un élève est susceptible de donner à entendre l'activité interprétative en train de se faire.

## 2. Lecture littéraire et réception des arts. Focale sur le pôle des apprentissages

### 2.1. Les prémisses d'une formation 2. Une enseignante en réflexion : l'entretien pour aider des élèves en difficulté

En 2002-2003, avant la recherche sur la justice dont j'ai parlé, donc sans aucune formation de chercheuse encore, j'ai participé, sollicitée en tant qu'enseignante repérée comme une ressource possible pour la formation, à un groupe de travail dirigé par l'inspection pédagogique de l'académie de Créteil. Ce groupe concernait le dispositif qui existait alors d'aide individualisée, mis en place depuis 1999 pour les élèves de seconde, complément horaire, d'une heure hebdomadaire, en français et en mathématique réservé aux élèves rencontrant des difficultés dans la discipline. Les activités du groupe ont permis une publication de l'académie de Créteil/CRDP, *Individualiser l'aide aux élèves en français et en mathématiques. MODULO Français – Mathématiques*, parue en septembre 2003. J'y ai écrit plusieurs articles, dont deux consacrés à la pratique des entretiens individuels avec les élèves, modalité de travail que j'avais découverte à l'occasion des travaux de ce groupe. L'analyse que je fais aujourd'hui de mon écriture d'enseignante me permet de réfléchir, au travers de ma propre expérience, à l'intérêt et à la complexité des liens entre recherche et enseignement, recherche et formation des enseignants, au prisme de la pratique de l'entretien avec des élèves.

#### 2.1.1. Premier article « l'entretien en aide individualisée : quelques pistes... »

Cet article se veut une argumentation, sans empirie, de l'intérêt de cette pratique dans un dispositif d'aide aux élèves. Je m'appuyais sur l'entretien d'explicitation tel que le définit Pierre Vermersch (1994), en psychologie, qui était la principale référence théorique partagée dans ce groupe de formateurs. J'y trouvais l'idée que pour répondre aux besoins de l'élève, il faut pour l'enseignant accéder à des informations que lui seul peut lui fournir. Il s'agit alors pour l'intervieweur, selon Pierre Vermersch, de s'attacher à « la succession des actions élémentaires que le sujet a mis en œuvre pour atteindre un but » (p. 41), de manière à « comprendre le fonctionnement intellectuel de l'élève singulier, [pour] pouvoir décrire et analyser la cohérence intrinsèque de la production de ses erreurs (plutôt que la description par écart à une norme seulement)». (p. 23) Cet entretien d'explicitation doit conduire l'élève à mettre en mots, pour la première fois, des actions préréfléchies, au point que le sujet « ne sait pas encore qu'il connaît (ces éléments) » (p. 75).

Dans mon article, j'insiste sur la différence entre un entretien, qui « s'efforce de faire construire un discours, discours qui ne pourra pas être évalué en référence à une norme de qualité absolue » et un questionnaire, qui vise à « provoquer une réponse, réponse qui pourra être évaluée en terme d'écart avec une réponse attendue » (Claude, 2003a : 12). J'explique que le but de l'enseignant qui mène un tel entretien est de savoir comment l'élève travaille, comprend, raisonne, pas de vérifier ses acquis mais

pas non plus de le guider vers la bonne réponse, ce qui doit donc le conduire à une autre posture que celle qu'il occupe en situation de classe ordinaire. J'y écris aussi qu'il faut s'appuyer sur une production de l'élève (ce que je nommerais aujourd'hui un outil de l'entretien) pour y revenir avec lui et lui faire décrire la manière dont il s'y est pris pour réaliser ce qui lui était demandé, afin de chercher à comprendre les représentations, les savoirs, les conceptions qui ont pu le gêner et lui restent le plus souvent opaques, « d'où la nécessité pour le professeur de faciliter par des questions appropriées l'explicitation par l'élève de tout ce qu'il a fait, de dépasser l'implicite, d'exprimer ce qui spontanément reste tacite dans la réalisation d'une action » (p. 13).

J'approchais ainsi ce que je nommerai dans la suite de mes recherches les arrière-plans du contrat didactique (Rayou & Sensevy, 2014). Pour autant, c'est en pédagogue que je pensais l'entretien, comme un moyen de résolution des difficultés, qui se devait d'être efficace : ainsi écrivais-je qu'il fallait qu'il « s'inscrive clairement dans un temps et un lieu scolaire, afin qu'il soit en articulation avec une dynamique générale d'apprentissage » (p. 12). Puisque l'élève qui est convoqué dans ce dispositif d'aide individualisée « est souvent celui dont les représentations, pour diverses raisons, le gênent dans un apprentissage donné », l'entretien devait permettre à l'enseignant de percevoir « comment chaque élève construit son savoir et ses raisonnements » (p. 13), afin qu'il soit en mesure, pour le futur, d'imaginer en des activités qui « lui correspondent », et le conduisent à rectifier ses procédures. Le souci de l'efficacité pédagogique me poussait aussi à croire que l'entretien devait pouvoir fonctionner de lui-même comme un milieu didactique :

« Lorsqu'une difficulté aura été détectée, on pourra orienter le jeu des questions réponses dans une double perspective temporelle, explicitation des difficultés passées et projection dans le futur : qu'aurait-il fallu faire qui n'a pas été fait (ou ne pas faire et qui a été fait) ? L'entretien s'appuiera alors sur ce qui a été fait par l'élève pour l'amener à l'évaluer et à l'améliorer. » (p. 14)

La finalité de l'amélioration s'articulait immédiatement sur celle de la compréhension. Or l'entretien de recherche a pour but de faire émerger des éléments de théorisation des situations didactiques : l'application pour la pratique des résultats mais aussi la transposition de la méthode nécessite forcément une reproblématisation (pour redéfinir la posture de l'enquêteur, le guide d'entretien, la présentation des finalités à l'enquête ...)

#### 2.1.2. *Second article : « L'entretien individuel au service de la lecture cursive »*

Une posture d'enseignante et pas encore de chercheuse

Cet article explicite ma croyance en l'immédiateté des effets sur les apprentissages de l'entretien, que je présente comme ayant pour finalité le diagnostic des difficultés permettant de programmer un projet de remédiation en concertation avec l'élève ; et même, d'être en lui-même « la remédiation aux difficultés diagnostiquées » (Claude, 2003b : 55). L'expérience que j'y relate concernait des élèves de

seconde qui n'étaient pas les miens, ce qui me rapprochait d'une posture de chercheuse. Ils avaient été choisis parce qu'ils avaient eu des résultats très faibles à une évaluation qui portait sur leur lecture de *La Ronde et autres faits divers* de Le Clézio (1982). Je les avais rencontrés en entretien, chacun pendant une demi-heure, durant leurs heures d'aide individualisée, pendant que l'enseignante s'occupait des autres élèves. J'ai retrouvé les transcriptions, ce qui me permet de comprendre ce que j'en faisais alors, mais aussi de les relire à la lumière de ce que je sais aujourd'hui. L'un des entretiens que je présentais, avec Anita, qui avait eu une mauvaise note parce que ses réponses étaient très lacunaires mais qui affirmait avoir lu le recueil, me permettait de découvrir des obstacles à la lecture littéraire que je ne soupçonnais pas, ce en quoi je me positionnais en chercheuse. Anita me disait qu'une des nouvelles, « Moloch », l'avait « traumatisée », et que de ce fait elle ne l'avait pas aimée. Dans cette nouvelle, une jeune femme, qui vit seule dans une caravane, met au monde son enfant sous le regard de son chien loup – Moloch inversé puisqu'alors que le texte travaille sur le mythe, faisant peser la menace de la dévoration (dans la Bible, Moloch est une divinité cananéenne, à qui l'on sacrifiait par le feu des victimes humaines, surtout des enfants), ce chien protégera le nouveau-né. J'écrivais dans mon article qu'il était surprenant que, du point de vue d'Anita, « le fait que le livre lui ait "fait peur" et l'ait choquée, dérangée (...), n'[était] qu'une gêne au plaisir ». J'en conclusais :

« il serait nécessaire de travailler sur le plaisir d'être dérangé, bousculé, sur la notion de para-doxa et sur l'art de la provocation, avec des textes appropriés : expliciter les valeurs que bousculent de tels textes, réfléchir sur leur universalité et sur l'intérêt de les interroger de la sorte ». (p. 58)

La montée en généralité à partir d'une réflexion d'élève était immédiate. Cette prise en compte d'un certain rapport à la littérature que ne soupçonnait pas l'enseignante que j'étais constituait une piste qui aurait pu se poursuivre par comparaison avec d'autres entretiens où apparaîtrait le même champ sémantique ; mais l'articulation tout aussi immédiate avec un projet didactique à destination de l'ensemble de la classe me paraît désormais quelque peu hasardeuse.

Par ailleurs, l'entretien devenait en lui-même un moyen d'enseignement : ma posture d'enseignante prenait le dessus sur celle de chercheuse en cours d'entretien, opacifiant la démarche. J'expliquais dans l'article que si au départ mon projet était de scinder les choses et d'obtenir dans un premier temps des informations permettant d'établir un diagnostic des difficultés rencontrées par l'élève pour projeter avec lui la remédiation à opérer dans un second temps, j'avais

« vite constaté que les moments intéressants étaient ceux où le jeu de questions / réponses prenait la double perspective temporelle d'explicitation du passé et de projection dans le futur, mais que cette projection ne pouvait se réduire à un projet concrétisé par des objectifs dont la réalisation serait tout entière renvoyée à plus tard ; j'ai alors cessé de m'interdire d'entrer dans la remédiation puis de plain-pied dans l'apprentissage lui-même » (p. 56).



J'écrivais que comme je poussais Anita à l'explicitation de ce qui lui avait fait difficulté ou bien par une question directe (« *mais quand tu me dis que ça t'a traumatisée est-ce que tu peux me dire autrement ce que tu as ressenti* »), ou bien en répétant simplement ses derniers mots (« *fermée de la société ?* ») (p. 57), elle était revenue à l'œuvre, ce qui l'avait conduite à repérer une isotopie de l'isolement et le *leitmotiv* des yeux jaunes du chien. Je remarquais qu'alors qu'elle manifestait ainsi des compétences interprétatives, lorsque je lui demandai si elle pourrait se servir de cela pour une réponse à une question de lecture que je l'avais menée à formuler elle-même (« *qu'est ce qui choque dans la nouvelle* »), elle répondit : (« *Je n'en sais rien, ça dépend de ce que recherche le prof* »). J'en concluais : « elle n'a pas de maîtrise des critères d'évaluation ; une réponse n'est bonne que si elle rentre dans les attentes du professeur-Sphinx, attentes perçues non comme prévisibles eu égard à la question mais comme parfaitement énigmatiques » (p. 58). J'écrivais que m'appuyant sur ce diagnostic, je m'étais m'engagée avec elle dans un échange dont j'affirmais qu'il lui avait appris comment travailler à partir de sa lecture effective pour répondre à une question de l'enseignante. Mais pour le montrer, je me contentais de résumer sans donner l'intégralité des échanges : « Elle reprend, les étapes de la méthode se formalisent : je suis partie de ce que je ressentais vraiment en lisant le livre ; je l'ai formulé : ce livre me choque ; j'ai cherché pourquoi en me souvenant du livre de mémoire ; j'ai vérifié dans le livre ; j'ai classé ». Ce qui me permettait de ne pas faire trop long, mais surtout d'être prudente, car la réalité du dialogue était beaucoup moins clairement constitutive d'un véritable retour métacognitif sur l'activité de lecture : contrairement au reste de l'entretien, je parlais beaucoup plus qu'Anita, et mes interventions étaient nettement plus impositives. Je doute aujourd'hui que se produisait effectivement la prise de conscience que j'affirmais. Je n'en donne que le début pour illustration :

*MSC : Bon alors tu me rappelles ce que tu as dit*

*Anita : ...*

*MSC : De quoi nous sommes parties ? tu m'as dit que ça te traumatisait.*

*Anita : Ben oui ça m'a traumatisée*

*MSC : A cause du chien ? De ses yeux ?*

*Anita : Oui ses yeux jaunes.*

*MSC : Et puis après nous avons fait quoi ?*

*Anita : ...*

*MSC : Tu vois, le livre est encore ouvert... nous avons...*

*Anita : relu.*

J'en concluais : « l'entretien peut donc être un moyen privilégié d'appropriation des critères de réussite d'une activité et de prise de conscience des procédures personnelles qui permettent de la mener à bien. » (p. 58) Je suggérais de lui demander de rédiger la réponse et ajoutais que « le plus important ici a sans doute été la remise en confiance : Anita a manifesté des capacités de lecture indéniables et dont elle n'avait pas conscience de la qualité. » (59) L'entretien devenait donc à ce stade l'article

principalement un moyen d'opérationnalisation de l'aide individualisée et pas de connaissance de ce qui fait difficulté en lecture littéraire. Selon mon regard d'aujourd'hui sur cet article, le glissement d'une posture compréhensive à une posture d'enseignante était trop immédiat, de sorte que, d'une part, je m'arrêtais trop vite dans l'investigation du point de vue d'Anita, que ce soit lors de l'entretien ou lors de son traitement ; et que, d'autre part, j'étais loin de questionner l'effectivité de l'apprentissage qu'elle était censée avoir réalisé. Ce retour sur ma propre expérience me permet de comprendre le repositionnement à accompagner pour la direction d'une thèse entreprise, comme c'est souvent le cas en didactique, par un enseignant en exercice.

Une découverte en germe

Le souci que j'avais de faire progresser l'élève par le moyen même de l'interaction me conduisait à faire pression pour l'engager à creuser l'explicitation de son activité de lecture sans que je lui propose mes propres solutions pour lire mieux puisque justement, je les cherchais. La relecture de l'entretien avec Anita fait apparaître des éléments de savoir sur l'accès à la lecture littéraire que je considère aujourd'hui comme éclairants.

*MSC : Tu me parlais de Moloch, est-ce que tu peux me dire ce qui a pu te faire peur dans Moloch ?*

*Anita : Je ne sais pas, c'est bizarre, elle est toute seule, elle sort son bébé toute seule et il n'y a personne qui vient l'aider, avec son chien et ses yeux jaunes, là*

*MSC : Les yeux jaunes du chien, ça t'a marquée ?*

*Anita : Ben oui quand même*

*MSC : D'accord, est-ce qu'il y a autre chose qui t'a traumatisée ?*

*Anita : Ben... qu'elle habite avec son enfant dans une sorte de désert, là... toute seule... fermée de la société*

*MSC : Fermée de la société ?*

*Anita : Oui, elle n'a pas de contact avec personne, et puis elle se penche en avant, elle attrape le bébé entre ses jambes... c'est marqué, elle pousse, elle tend la main, elle se penche en avant*

Anita parvenait à entrer, à partir de son émotion, dans un processus de construction de sens qu'elle nourrissait de relectures du texte (« *c'est marqué* »), perceptible dans la redondance de l'expression de la solitude et de l'isolement (« *toute seule* » 3 fois, « *personne* » 2 fois, « *désert* », « *fermée de la société* ») s'articulant avec la visualisation très précise de l'accouchement en solitaire, au centre de sa lecture personnelle. Il y avait ici une matrice subjective de lecture (Shawky Milcent, 2014) dont on pourrait étayer le développement.

Cette expérience est riche d'enseignements rétrospectifs pour moi. J'y trouve la première découverte, dans mon parcours de chercheuse, que l'entretien semi-directif peut être un moyen d'accéder à deux éléments ordinairement tacites : d'une part, la façon dont un élève se représente le livre et la lecture, et ainsi les arrière-plans qu'il importe dans l'apprentissage de la lecture littéraire sans en être clairement conscient et sans savoir qu'ils ne sont pas forcément ceux que l'enseignant présuppose, et qui sont en cela susceptibles d'éclairer sur les difficultés qu'il y rencontre ; d'autre part, une forme d'accès direct au

processus de lecture littéraire, puisque, replongé dans l'entretien, le lecteur poursuit son dialogue avec l'œuvre (ou il le répète, ou l'initie, on ne peut le savoir avec certitude), en le verbalisant. Mais ce que j'ignorais encore, c'est que l'accès à ces secrets de la lecture n'est pas nécessairement permis du seul fait de mener un entretien, fût-il post passation (ici du contrôle de lecture cursive proposé par l'enseignant). Je découvrirai plus tard que des contraintes, que je nomme des pressions à la justification, sont nécessaires pour faire parler davantage et explorer plus avant, avec l'enquêté, la question de son activité, et qu'un certain nombre d'instruments peuvent outiller cela.

Plus largement, j'y vois les limites d'une finalité praxéologique immédiatement donnée à une pratique issue de la recherche. Dans un entretien très postérieur, paru dans la revue *Recherche et formation* (2015), Pierre Vermersch explique à propos de l'entretien d'explicitation :

« Les praticiens sont venus vers moi, parce qu'ils ont découvert que savoir s'informer auprès des élèves par exemple, leur rendait service, que c'était complètement adapté aux buts qu'ils poursuivaient sur les actes mentaux finalisés (les exercices). Mais moi, en tant que chercheur, qu'est-ce que je faisais ? Dès que j'ai obtenu ces nouvelles informations, je me suis rendu compte que je créais de nouvelles connaissances et surtout que je créais une posture épistémologique réflexive nouvelle. C'est-à-dire, que je me suis positionné immédiatement dans l'explicitation de l'explicitation. » (p. 125)

Dès que l'outil a été utilisé par les praticiens, ajoute Pierre Vermersch, il a fait de ce développement même un objet d'étude. Pour moi aussi, ce texte que je suis en train d'écrire se veut un retour réflexif sur une méthodologie qui est simultanément un objet de recherche.

**Cette expérience, dans le cadre d'un groupe de travail entre formateurs et inspecteurs, m'ouvrait la voie à deux enseignements possibles des entretiens semi-directifs avec des élèves à propos de la lecture : je suis aujourd'hui en mesure de comprendre qu'y sont lisibles des conceptions qui constituent des arrière-plans que l'élève importe dans la situation didactique et qui peuvent être plus ou moins compatibles avec les apprentissages scolaires ; et que peut aussi s'y percevoir et s'y étudier le processus *en acte* de la lecture littéraire, à condition que l'élève soit amené à poursuivre, dans la dialogue avec l'enquêteur, sa lecture effective d'un texte. Mais ma posture était alors encore celle d'une enseignante pas encore vraiment chercheuse : le cœur même de mon métier était de transformer rapidement des observations en propositions d'action. Je n'interrogeais pas la validité empirique ni théorique de l'observation ni de la proposition. C'est la capacité d'élaboration méthodique de questions et d'objets de recherche et la retenue dans l'application des résultats que je devais encore apprendre – et dans lesquelles je devrai accompagner mes futurs doctorants, notamment enseignants.**

## 2.2. Une formation : ma thèse, une méthodologie en construction

Ma thèse est intitulée *Commenter la peinture, commenter la littérature Présupposés, limites et perspectives d'un détour*. Elle a donné lieu, en cours de rédaction mais surtout après, à plusieurs articles, que j'ai écrits seule ou en co-écriture, publiés dans des revues ou ouvrages généralistes de sciences de l'éducation ou didactique du français, qui rendent compte de nouvelles études du corpus :

- Un article dans la revue classée *Recherche & formation* (Claude, 2014). **Article 3 du volume de publications choisies.**
- Un article dans la revue classée *Recherches en didactiques* (Claude, 2015). **Article 4 du volume de publications choisies.**
- Un article dans l'ouvrage dirigé par André Petitjean, *Didactiques du français et de la littérature*. la revue (Claude, 2016a).
- Un article dans la revue classée *Éducation & didactique* (Claude, 2016b). **Article 5 du volume de publications choisies.**
- Un article dans la revue québécoise *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, 6 (Claude, 2017a). **Article 6 du volume de publications choisies.**
- Un article dans la revue classée *Pratiques* (Claude, 2017b). **Article 7 du volume de publications choisies.**
- Un article dans l'ouvrage dirigé par Patrick Rayou, *L'origine sociale des élèves* (Claude, 2019). **Article 8 du volume de publications choisies.**
- Un article co-écrit avec Patrick Rayou dans la revue classée *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, (Claude & Rayou, 2020a). **Article 9 du volume de publications choisies.**
- Un article co-écrit avec Patrick Rayou dans un ouvrage de la collection de l'AIRDF, dirigé par Ana Dias-Chiaruttini et Marlène Lebrun, *La question des relations entre les disciplines scolaires : le cas du français* (Claude & Rayou, 2020a). **Article 10 du volume de publications choisies.**
- Un article dans la revue interface *Le Français aujourd'hui* (Claude, 2020b).
- Une article dans l'ouvrage dirigé par Marlène Lebrun, *La question de l'identité et de la formation culturelles du corps enseignant. Diptyque*. (Claude, 2021). **Article 10 du volume de publications choisies.**

Ce qui caractérise cette recherche doctorale et les nouvelles investigations de l'objet qui l'ont suivie, c'est que je fais une hypothèse relationnelle (Bautier & Goigoux, 2004), regardant les phénomènes d'enseignement/apprentissage comme une action conjointe (Sensevy, 2007) plus ou moins réussie entre des pratiques d'enseignement et des activités d'élèves. Mais la spécificité de mon approche est que je n'étudie pas cette action conjointe en situation didactique, mais eu égard à ce qui la prépare, au sens de ce qu'y importent les acteurs réels, enseignants et élèves. Les uns et les autres sont

**porteurs de conceptions qui peuvent être sensiblement différentes des objets et du traitement qui leur revient, de valeurs associées à cette opération, plus largement à la discipline et à l'école, qui constituent ce que pour rappel j'ai proposé de nommer avec Patrick Rayou et Gérard Sensevy (2014) des arrière-plans de la situation didactique et dont la connaissance me paraît nécessaire pour étudier les enseignements/apprentissages qui s'y réalisent.**

**Les méthodologies que j'ai mises en œuvre dans ma thèse sont à la fois des points de départ de ce que je développerai plus tard, et le lieu de tâtonnements que j'analyse aujourd'hui. Ceci ne signifie pas selon moi que ma thèse est mauvaise, au contraire, et d'ailleurs elle a été très bien reçue. Mais surtout, je trouve qu'elle a joué, grâce à l'accompagnement que j'ai reçu, son rôle de formation de la chercheuse que je suis devenue. Je peux désormais analyser les écueils méthodologiques que j'ai rencontrés et retracer clairement le cheminement que j'ai suivi pour les résoudre, ce qui me permet de vouloir faire de sa relecture un moyen de formation de la directrice de recherche que je souhaite devenir.**

#### 2.2.1. Le choix méthodologique d'un double corpus, élèves et enseignants

Au moment de ma thèse, le projet global d'une confrontation des conceptions des élèves et des enseignants n'était pas pensé de façon claire. Je voulais comparer les conduites des élèves confrontés à la même consigne de commentaire (au sens large du genre scolaire et non du seul exercice normé du baccalauréat selon la définition de Daunay, 2004b) d'un texte et d'une reproduction picturale. Mon hypothèse, issue de mon expérience d'enseignante et de formatrice, était qu'ils étaient plus à l'aise – au sens qu'ils étaient plus proches de ce qu'attend l'école – avec la peinture qu'avec la littérature. Je voulais aussi explorer les raisons de cette différence, mon hypothèse étant qu'elles résidaient principalement dans les différences intrinsèques aux deux objets. Je souhaitais enfin connaître les effets différenciateurs des inégalités sociales : étaient-ils plus prégnants concernant la peinture ou la littérature ? Pour le savoir, je souhaitais étudier comparativement, d'un art à l'autre et d'un établissement à l'autre, des productions d'élèves ; il m'était pour cela nécessaire de disposer d'un repère pour la comparaison. J'avais désormais compris que je ne pouvais me contenter d'une évaluation basée sur des préconceptions personnelles issues de mon expérience d'enseignante, fussent-elles formalisées sous forme de critères explicites. J'avais, écrivais-je, besoin d'« une référence à l'aune de laquelle comparer les prestations sur les deux arts, pour savoir dans quelle mesure la peinture facilitait effectivement leur réussite et pour savoir si c'était bien le cas pour tous les élèves. » (p. 15) Les programmes étant trop peu précis, notamment sur la peinture, j'ai mené une enquête auprès d'une centaine d'entre eux, puis analysé leurs réponses pour dégager des consensus et établir des critères de compatibilité des commentaires des élèves aux attendus. Je précisais que ceci me permettait d'évaluer les commentaires « non en fonction de critères de qualité considérés comme absolus mais en fonction

des valeurs prévalant chez les enseignants de notre corpus. » (p. 15) Ce qui justifiait mon enquête auprès des enseignants en regard de l'enquête auprès des élèves.

J'ai donc constitué quatre corpus, recueillis et traités selon des méthodologies différentes, deux corpus enseignants et deux corpus élèves.

#### *Les corpus "enseignants"*

La constitution

J'ai mené 11 entretiens semi-directifs et recueilli 211 réponses écrites à deux questionnaires différents.

Les entretiens

J'avais mené 5 entretiens en tout début de mon travail, à titre exploratoire, dans le but de recueillir des informations pour préparer le questionnaire écrit pour les enseignants et la consigne de commentaire pour les élèves. Ces entretiens m'ont été utiles. Mais l'exploitation que j'en ai faite a été entièrement consacrée à ce but. J'ai mené 7 autres entretiens semi-directifs après avoir étudié les réponses au questionnaire écrit : le but était « d'obtenir certaines précisions sur des points qui [nous] paraissaient incertains ». Je n'ai donc traité ces entretiens qu'en ce qu'ils me permettaient d'abonder dans le sens de ce que je savais déjà par les réponses écrites au questionnaire, ou de trancher des dissensus entre les enseignants qui auraient pourtant pu prendre sens.

Je suis surprise aujourd'hui de constater que je n'avais transcrit intégralement aucun de ces 11 entretiens, puisque je leur donnais une finalité précise, d'appui d'autres données et non de fournisseur de données en soi. Je n'avais transcrit que ce qui était susceptible de jouer ce rôle. La richesse que je trouve désormais aux entretiens avec les acteurs scolaires, enseignants et élèves, me fait penser que j'aurais pu en tirer autre chose. Cette expérience me permet d'affirmer que la transcription intégrale d'un entretien est indispensable, quelque coûteuse qu'elle soit, pour observer de près les marqueurs langagiers, les évolutions et éventuelles contradictions et l'évolution en cours d'entretien.

Les questionnaires

J'ai envoyé un premier questionnaire par mel à des enseignants de français de mon réseau personnel, tous de l'académie de Créteil. Il comprenait trois questions sur le commentaire de la littérature et trois autres sur celui de la peinture. J'ai obtenu 108 réponses, certaines très développées (jusqu'à quatre pages), d'autres plus brèves (mais faisant au minimum une page).

La conscience que j'avais de l'importance de la façon de recueillir les données me semble, à l'analyse, plus mure que pour les entretiens. J'explique mes choix de formulation des questions par ce que les entretiens exploratoires m'avaient appris, ce qui confirme le rôle subordonné que je leur donnais alors. Par exemple, la première question était formulée comme suit : « Qu'attendez-vous de vos élèves quand vous leur demandez de commenter un texte littéraire à l'oral ou à l'écrit (par exemple en lecture analytique) ? » et la seconde : « Que souhaitez-vous leur apprendre en lecture littéraire ? » (p. 53). Le flou entre les termes « lecture littéraire », « commenter » et « lecture analytique » était, expliquais-je,

volontaire : je souhaitais que les enseignants comprennent le mot *commenter* dans le sens générique que lui donnais, comme désignant le genre métatextuel recouvrant plusieurs exercices (la lecture analytique, les questions d'interprétation du brevet des collèges) (Daunay, 2007), et non comme le seul commentaire littéraire du baccalauréat (risque qui m'était apparu lors des entretiens). C'est pourquoi aussi j'avais choisi d'utiliser la forme verbale *commenter* (et non le substantif *commentaire*, nom de l'exercice de baccalauréat) et de donner comme exemple, dans la parenthèse, la lecture analytique. Une troisième question portait sur les difficultés : « Quelles sont les principales difficultés qu'ils y rencontrent ? (que vous y rencontrez ?) ». Je l'expliquais par l'effet qu'elle pouvait avoir, d'après mes entretiens préparatoires, de faire apparaître plus précisément leurs attendus de façon sous-jacente aux obstacles, en creux. Suivaient des questions parallèles sur la peinture : avaient-ils les mêmes attendus et y rencontraient-ils les mêmes difficultés que pour la littérature ? Au préalable, une question les sollicitait sur ce qu'ils visaient à apprendre à leurs élèves quand ils travaillaient avec eux sur la peinture et ce que précisément ils leur faisaient faire. Les programmes étant peu diserts sur la définition de l'activité qu'ils nomment *lecture de l'image*, il me semblait important de savoir ce qui se faisait dans les classes, notamment si les enseignants partageaient mon hypothèse préalable qu'on pouvait de faire de l'analyse de la peinture un *détour* propédeutique pour apprendre celle de la littérature, ce qui s'est avéré le cas pour une partie d'entre eux. Suite à l'analyse des premiers questionnaires, j'en ai soumis un second à d'autres enseignants, pour lequel j'ai obtenu 103 réponses. Il s'agissait de vérifier certains de mes résultats, qui me surprenaient. Je posais non plus des questions ouvertes mais proposais des réponses à choix multiples, qui m'ont permis de confirmer, dans les pratiques déclarées, la fréquence du travail sur la peinture, la conception du commentaire de la peinture comme plus accessible aux élèves que le commentaire de la littérature et sa pratique comme *détour*. J'analyse désormais ces choix méthodologiques comme pertinents dans leur démarche – vérifier par les questions fermées ce qui était apparu dans l'analyse des premiers questionnaires – mais détournant un peu, pour la dernière question, ce qui m'apparaît désormais comme le cœur de la recherche, analyser comparativement les conduites d'élèves commentant la peinture et la littérature au regard de ce qui est scolairement attendu.

#### Le traitement

Concernant l'analyse des réponses à la question des pratiques intégrant la peinture, souvent bien développées par les enseignants répondants, ma thèse comprend de longs passages, que je tirais des entretiens, sur l'utilisation qu'ils font de la peinture pour commencer une séquence, étudier un mouvement, faire réfléchir aux effets de sens des caractéristiques formelles, teintes, texture et graphisme pour la peinture, divers procédés littéraires pour le texte. Je les analyse aujourd'hui comme peu utiles dans l'économie générale de la thèse, car il n'était point besoin de recueillir tous ces détails pour montrer qu'il arrivait aux enseignants de mobiliser la peinture au profit de la littérature, non

forcément en l'instrumentalisant, mais avec le présupposé non interrogé qu'elle *parlerait* davantage à leurs élèves que la littérature. Mais il me semble que ces développements étaient pour moi aussi une forme de détour pour ré-introduire dans mon travail une dimension pédagogique, car au travers de ce que décrivaient mes interlocuteurs, apparaissaient des façons de travailler avec la peinture en cours de français, qui faisaient souvent écho mes publications pédagogiques (Claude, 2006 ; 2008) ou à ce que je présentais dans mes stages. Malgré l'accompagnement de mon directeur de thèse, prendre mes distances avec mes pratiques d'enseignante devenue formatrice et avec mes écrits d'auteur d'ouvrages pour la classe, alors que ma thèse portait justement sur les mêmes objets, n'était pas chose aisée. Ces développements leur laissaient encore un peu de place.

Pour le traitement des autres questions, j'y vois aujourd'hui des prémisses de ce que je développerai dans mes autres recherches.

Tout d'abord l'émergence, non conscientisée, de la méthode de la comparaison continue. J'écris en effet :

« Nous avons analysé les réponses obtenues en observant notamment les récurrences, qui nous ont permis de savoir ce qui était important pour les enseignants. Ces récurrences peuvent être lexicales (le même mot étant utilisé), ce qui fait apparaître un consensus fort ; ou sémantiques (des mots différents expriment ce qui nous semble avoir un sens compatible), ce qui fait apparaître des consensus avérés mais moins fixés. » (p. 56)

Outre l'analyse de contenu, je prends aussi en compte dans cette comparaison des questionnaires la récurrence des manières de dire, comme je l'avais lors de la recherche sur la justice. Par exemple, le retour fréquent de la métaphore de la langue classique comme une langue « *étrangère* » pour les élèves, sa compréhension nécessitant une « *traduction* », une « *translation* », est significatif d'une difficulté fortement ressentie par les enseignants. Un autre exemple concerne, pour parler de l'extrême importance pour mes interlocuteurs d'éviter la paraphrase, la redondance frappante du mot « *écueil* », des expressions fréquentes comme « *aller dans le mur* », « *tomber dans le piège* », « *s'enfermer dans une impasse* », la métaphore de la « *stérilité* », de l'« *infécondité* », dont le sémantisme s'oppose à la lecture souhaitée, productive, créatrice de sens. A cette vision des difficultés de l'enseignement du commentaire littéraire s'oppose la facilité de celui de la peinture, préservée, écrivent mes répondants, de cet « *écueil de la glose* » par le seul fait de ce qu'elle est, un langage non verbal ; des métaphores opposées sont utilisées, comme des personnifications récurrentes de la peinture qui « *parle d'elle-même* », « *imprègne les élèves malgré eux* » ou la négation des désignations hyperboliques de la fermeture : elle permet de « *briser le mur du texte* », elle rompt la « *barrière de la langue* ».

Par ailleurs, pour traiter le corpus, j'utilise l'outil théorique des registres de l'apprentissage (Bautier & Rayou, 2013), que j'ai présenté plus haut, comme un analyseur de l'activité scolaire de commentaire. A partir des réponses des enseignants, je classe dans les trois registres les composantes de l'activité



attendue des élèves. Ceci me conduit à établir différents critères de référence, dans chacun des registres, pour la comparaison fine de la compatibilité des écrits des élèves avec les attendus, selon qu'ils travaillent sur la peinture ou sur la littérature. Mais ceci rend nécessaire une autre opération de traitement du corpus, que j'ai théorisée par la suite et transposée dans d'autres recherches : pour identifier les attendus récurrents exprimés sous des formes différentes par chaque enseignant et pour les étiqueter, j'ai besoin des catégories issues de la recherche en didactique de la littérature, donc d'un autre appui théorique. J'ai choisi d'exposer ces appuis théoriques non dans une partie de revue de littérature mais dans le cours de l'exposé du traitement du corpus, afin qu'elles en soient un outil opératoire, ce qui me semble aujourd'hui un élément important de ma formation de chercheuse : les catégories issues de la recherche sont un appui pour comprendre les corpus, non un préalable que le corpus viendrait vérifier ou illustrer. Ces catégories entrent, comme je l'ai précisé à propos du traitement des entretiens, dans le principe comparatif entre les catégories en cours de construction par les acteurs, et aident à les *traduire* sans les trahir.

Dans le registre cognitif, des opérations spécifiques sont définies par les enseignants comme nécessaires pour appréhender un sens qu'ils considèrent comme consensuel, ce qu'ils nomment compréhension, et d'autres opérations pour concevoir ce qu'ils désignent souvent comme un surplus de sens et nomment interprétation. Il est attendu des élèves qu'ils soient capables d'explorer la construction complexe de l'œuvre, d'en mettre à jour les rouages, de prendre en compte tous les éléments fins qui la constituent et de faire du lien entre ces composantes pour aboutir à la construction d'un sens cohérent et pluriel. Dans le registre culturel, des connaissances générales ou spécialisées, linguistiques pour la littérature, iconographiques pour la peinture, sont dites nécessaires pour la compréhension du sens consensuel, et pour la justification et le développement de l'interprétation : savoirs sur le contexte diégétique, sur le contexte de production, les relations d'intertextualité ou d'interpicturalité. Enfin, pour le registre identitaire symbolique, pour sa composante identitaire, il ressort des réponses l'attente d'une certaine façon d'être soi.

**Pour les corpus « enseignants », les entretiens, à visée principalement exploratoire, ne prennent pas la place qu'ils prendront dans la suite de mes recherches. Mais je traite les réponses écrites à mes questionnaires selon deux modalités que j'utiliserai et que j'affinerai, dans la suite de mes recherches, pour les transcriptions des entretiens : je pratique une forme de comparaison continue pour faire émerger les attendus, à l'aide de deux appuis issus de deux champs théoriques que je croise, d'une part, les registres de l'apprentissage, issus de la sociologie des apprentissages, d'autre part, les modélisations de la lecture littéraire, issues de la didactique.**

## Corpus « élèves » 1 : les commentaires

La constitution

350 élèves de 6 classes de Seconde et de 6 classes de Troisième issus d'établissements au recrutement socialement très contrasté de l'académie de Créteil ont écrit un commentaire sur une reproduction d'une œuvre picturale et un autre sur un texte littéraire.

159 élèves ont travaillé des œuvres du XX<sup>e</sup> siècle : Pablo Picasso, *La Famille de saltimbanques* (1905) ; Vassily Kandinsky, *Paysage sous la pluie* (1913) ; Marc Chagall, *La Crucifixion blanche* (1938) ; Guillaume Apollinaire, « Le Pont Mirabeau », *Alcools* (1913) ; Jean Cocteau, extrait d'*Orphée* (1927) ; Colette, extrait de *Sido* (1929). 191 élèves ont travaillé sur des œuvres du XVII<sup>e</sup> siècle : Corneille, « Stances à Marquise » (1658) ; Racine, extrait d'*Andromaque* (1667) ; Molière, extrait du *Malade imaginaire* (1673) ; Claude Gellée, *Ulysse remet Chryséïs à son père* (vers 1644) ; George de La Tour, *Le Tricheur à l'as de carreau* (vers 1635) ; George de La Tour, *La Nativité ou le Nouveau-né* (1645-1650)

Les modalités d'exécution du travail étaient les mêmes pour les deux exercices, les élèves recevaient une reproduction d'un des tableaux et une copie d'un des textes, ils disposaient de deux heures et la consigne était la suivante :

Ecrivez dix lignes (au minimum) pour commenter le texte (donnez quelques-unes de vos impressions).

Ecrivez dix lignes (au minimum) pour commenter le tableau (donnez quelques-unes de vos impressions).

Si l'un des deux documents (texte ou tableau) ne vous inspire pas du tout, expliquez-moi pourquoi et écrivez un texte un peu plus long (15 lignes au moins) sur l'autre document.

J'avais mûrement réfléchi le choix des tableaux et des textes, dont je montrais, en les analysant, qu'on pouvait considérer qu'ils présentaient des difficultés équivalentes pour des élèves. J'avais tout aussi soigneusement réfléchi à la consigne, mon but étant de savoir ce que les élèves faisaient des deux œuvres hors de toute didactisation spécifique. J'explicitais par le biais de la parenthèse (donnez quelques-unes de vos impressions) la consigne « commenter » : j'avais fait ce choix eu égard à mes entretiens exploratoires avec les enseignants et aux premières réponses écrites que j'avais déjà obtenues, d'après lesquels c'était la consigne qu'ils utilisaient le plus souvent en Troisième quand ils souhaitaient obtenir un écrit interprétatif métatextuel. En Seconde, c'était le mot « commenter » qui prévalait, y compris pour des écrits métatextuels normés autrement que l'exercice certificatif de l'EAF. L'identité de consigne pour les deux arts était évidemment nécessaire pour la comparaison. La seconde consigne, alternative, permettait de dispenser les élèves d'un des deux commentaires tout en me permettant de recueillir des éléments sur un éventuel rejet de l'exercice. D'assez nombreux élèves ont choisi de ne pas traiter l'un des deux objets, mais assez peu ont produit le texte d'explication demandé,

sans doute parce qu'il nécessitait la maîtrise de compétences scripturales complexes. Pour autant, ceux qui avaient répondu m'ont donné des éléments très éclairants sur leur rapport aux deux objets.

Le traitement

Je déduisais de l'étude des attendus des enseignants mon outil comparatif des commentaires écrits par les élèves, en définissant des critères pour chaque registre.

1. Registre cognitif :

- conception (ou non) d'un sens interprété ;
- prise en compte (ou non) des caractéristiques formelles ;
- prise en compte (ou non) du tout et des détails ;
- prise en compte (ou non) du sens comme pluriel.

2. Registre de l'identité symbolique :

- conception de l'objet et de sa réception : compatibilité (ou non) avec les normes lettrées
- engagement subjectif (ou non) et ressaisie de cet engagement (ou non).

3. Registre culturel :

- connaissances culturelles pour la *compréhension* (ou non) ;
- connaissances culturelles pour l'*interprétation* (ou non).

J'explique (précisément) dans la thèse comment j'ai procédé : j'ai commencé par l'analyse minutieuse d'une partie des commentaires du premier corpus (textes et tableaux du XXème) au regard des critères. Ce qui m'a permis d'établir pour chaque critère des typologies : selon que le commentaire s'approchait des attendus des enseignants ou s'en éloignait, il était classé dans un type différent. A partir des premiers commentaires analysés, j'ai dégagé pour chaque type des marques langagières caractéristiques. A l'issue de l'analyse du premier corpus, au cours de laquelle j'avais progressivement réajusté ma définition des différents types et de leurs caractéristiques, je disposais d'un outil efficace et bien rodé, c'est-à-dire d'indicateurs langagiers pour chaque type, que j'ai appliqués au second corpus, avant de reprendre pour plus de sûreté l'ensemble de l'évaluation du premier corpus. A l'issue de ce travail, j'ai pu compter le nombre de commentaires de chaque type dans chaque critère, ce qui m'a permis de savoir si les élèves étaient le plus souvent en adéquation avec les attendus de leurs enseignants quand ils travaillaient sur la peinture ou quand ils travaillaient sur la littérature. La déconstruction de l'approche globale des attendus scolaires selon les trois registres de l'apprentissage, eux-mêmes déclinés en différents critères, me permettait de comprendre, par le décompte comparatif des commentaires, ce qui précisément pouvait être facilité par l'un et l'autre des deux arts. La méthodologie permettait enfin des comparaisons selon le groupe d'élèves concerné (collège ou lycée, milieux populaires ou favorisés), et selon l'œuvre littéraire ou picturale commentée. Les annexes de la thèse présentaient les pourcentages précis.

Dans ma seconde partie, je prenais un à un les critères de la grille et je présentais les différents types avec leurs marques caractéristiques, en m'appuyant chaque fois sur un exemple de commentaire pictural et un exemple de commentaire littéraire de ce type. Je ne donnerai ici, à titre illustratif, qu'un exemple concernant mon premier critère : conception (ou non) d'un sens interprété. Le premier type que je définissais était celui des commentaires qui présentaient une interprétation. Le texte de l'élève ne donnait pas seulement des éléments de sens qu'on pouvait considérer comme consensuels mais proposait des significations qui ne l'étaient pas a priori. L'observation minutieuse de plusieurs commentaires de ce type me permettait de faire apparaître certaines marques langagières caractéristiques, C'était d'abord le système énonciatif que je montrais comme spécifiquement marqué dans ce type de commentaire,

« par la visibilité d'un sujet de l'énonciation, qui peut être désigné par *je, nous, ou on*, parfois par la périphrase *le lecteur ou le spectateur*, sujet qui statue sur un objet et lui donne sens au-delà de ce que l'objet donne de lui-même (*mais pour moi ce personnage se trompe ; sur ce tableau, je comprends que le monde a perdu sa valeur...*). Sur le texte littéraire, où, lorsque des citations sont utilisées, deux instances énonciatives se croisent, le fait qu'il y ait passage de la citation à l'interprétation est marqué par un système d'énonciation différencié : le sujet de l'énonciation du commentaire reprend explicitement la main sur le sujet de l'énonciation du texte commenté, la citation devenant objet du discours – *ce passage (nous) montre que, on peut donc en déduire que, donc nous pouvons en conclure...* Le sujet apparaît alors comme en rapport d'interaction avec la peinture ou le texte (...) Enfin, le sujet de l'énonciation peut être présent implicitement au travers de modalisateurs, qui signalent la conscience que la proposition est une interprétation et non une constatation incontestable (*peut-être, probablement, sans doute, sûrement...*) ; des formules appréciatives ou dépréciatives, un vocabulaire du jugement de valeur, marquent aussi une telle posture ». (pp. 208-209)

Je définissais d'autres marques, comme les désignations explicites de l'activité interprétative, c'est-à-dire de l'activité d'un sujet qui co-construisait du sens : *c'est comme si...*, (telle caractéristique) *peut montrer..., on dirait que..., à la (re)lecture (en regardant mieux) on comprend que..., j'ai l'impression que..., ce tableau/ce texte donne l'impression que..., fait comprendre que..., on ressent..., on dirait que..., fait penser à..., pour moi le sens profond est que..., on peut tirer de ce texte (ce tableau) l'idée que..., selon moi, d'après moi, ce tableau (ce texte) signifie... m'inspire + COD, les personnages ont l'air de... La formule *on peut voir comme + COD* ; le mot *hypothèse*. Mais je précisais que ces marques ne suffisaient pas à garantir, à elles seules, que la perspective était bien interprétative : elles pouvaient, dans certains cas, relever de l'application d'un procédural scolaire comportant un apprentissage langagier spécialisé et ne pas correspondre à un contenu effectivement interprétatif. Il était donc nécessaire de vérifier que la perspective interprétative était sémantiquement effective pour classer un commentaire dans ce type.*

Je proposais l'idée qu'il y a interprétation quand il y a *abstraction*, au sens propre de ce qui est *tiré hors* de la seule description ou de la seule reformulation. J'écrivais :

« Pour qu'il y ait effectivement construction d'un sens interprété, il faut qu'il y ait mise en lien de ce que tout un chacun perçoit immédiatement de l'objet avec autre chose, idées, représentations du monde, émotions, que le commentateur conçoit à partir de cet objet : il peut s'agir du passage de la singularité à la généralisation, de la référence diégétique à une autre référence temporelle ou locative, du passage d'un vocabulaire concret (descriptif de la forme) à un vocabulaire abstrait (désignant ce que l'auteur du commentaire propose de lier à cette forme) ». (p. 210)

Pour être classé dans ce premier type, un commentaire devait donc être marqué par la présence d'un énonciateur qui prenait clairement en charge la conception d'un surplus de sens, dans un rapport dialogique avec l'objet commenté et/ou son auteur. Les marques de l'activité de ce sujet devaient correspondre, sur le plan sémantique, à une abstraction effective de l'objet par sa mise en relation avec des univers de sens qui l'excédaient.

**Pour traiter mon corpus de 700 commentaires et les comparer d'un art à l'autre, j'établissais donc des typologies pour chaque critère, selon que le commentaire était plus ou moins proche de chaque attendu des trois registres. Les marques langagières que je définissais pour chacun de mes types me semblent aujourd'hui rigoureuses et opérantes. Elles ont l'intérêt d'être décontextualisables, je les ai utilisées pour d'autres recherches, ce qui est un critère de leur validation (même si, dans cette recherche menée en solitaire, il manquait la confrontation des codages des différents chercheurs, à laquelle j'ai pu participer dans les différentes recherches collectives auxquelles j'ai participé). Elles permettent d'analyser, dans les trois registres, la nature de l'activité de lecture littéraire menée par l'élève.**

### 2.2.2. Les limites de la méthodologie

L'analyse que je fais aujourd'hui des limites de la méthodologie, à l'appui notamment de mes rapports de thèse et des évaluations des articles que j'ai écrits à partir de mon corpus, me permet de prendre conscience du cheminement scientifique qui a été le mien depuis.

*Le risque d'un enfermement dans les catégories des praticiens*

En m'attachant à repérer les conceptions des enseignants pour m'appuyer sur leurs attendus, je courais le risque de m'y enfermer. Je ne prendrai qu'un exemple de ce phénomène. Ce que me disaient les enseignants m'amenait à distinguer compréhension et interprétation, à la fois en termes de nature d'activité de lecture (des récurrences nettes dans la réponse, y compris des même mots, définissaient la compréhension comme l'appréhension d'un « sens littéral », l'interprétation comme celle d'un « sens littéraire », qu'ils définissaient comme « un surcroît de sens ») et en termes de temporalité : ils

modélisaient pour la plupart d'entre eux la lecture comme composée de deux étapes, l'une n'étant que la préparation – incontournable – de l'autre, leur rôle étant de conduire les élèves du littéral au littéraire. Pour identifier cet attendu, j'empruntais à Vincent Jouve (2001) l'image selon laquelle l'interprétation telle qu'elle est couramment définie à l'école est « une pratique consistant à greffer d'autres sens sur ce sens originel » (p. 25). Je convoquais aussi des références un peu anciennes : Jean-Louis Dufays distinguait en 1994 une « lecture « naïve » », qui s'en tient à « une référenciation du premier degré », de la « lecture réflexive », qui permet de passer

« à une référenciation du second degré soumise à la réflexion critique qui porte son attention sur les connotations, du texte, les non-dits, sur tout ce qu'il recèle comme "inconscient", que ce soit sur le plan idéologique ou sur le plan psychologique » (p. 185).

Annie Rouxel désignait en 1996 la première phase comme la phase heuristique et la seconde comme la phase herméneutique :

« plus que tous les autres, les textes littéraires impliquent un double parcours : d'abord une lecture heuristique au cours de laquelle le lecteur saisit une première signification ; ensuite une lecture herméneutique qui renouvelle et modifie le regard porté sur la précédente. » (p. 51)

Le « premier degré de compréhension », qui ne saurait être « une fin en soi (...) n'est qu'un préliminaire à partir duquel se bâtissent les interprétations » : « les significations attendues se trouvent au-delà du dit ». Pourtant, Annie Rouxel prenait déjà, en 1996, ses distances avec cette vision étapiste (« s'en tenir au sens littéral (...) est considéré comme une faute, même si ce premier niveau de compréhension est en lui-même acceptable », p. 82). De même pour Yves Reuter, qui montrait dès 1992 comme relevant de la « tradition scolaire » plus que des théories de la lecture « d'établir une partition entre un sens "premier", "commun", "non discutable", et un niveau d'interrogation de ce sens ou d'intégration dans d'autres cadres. » mais dont je ne retenais que l'opposition entre sens et « surplus de sens ». Mais je gommiais cela, qui m'aurait éloignée des conceptions enseignantes tirées du corpus, et surtout je ne m'appuyais pas sur des modélisations plus récentes.

Pour ma part pourtant, je n'ignorais pas ce qui avait été écrit sur le « couple infernal » « compréhension-interprétation » (littéral/littéraire, etc.) (Tauveron, 2001), je savais que si l'interprétation est conception de signification par le lecteur, elle peut être de l'ordre de l'ajout, de la reproblématisation, de l'approfondissement, de l'analogie, du jugement... Le lecteur qui comprend/interprète « sélectionne, ajoute, supprime ou recompose des informations tirées du texte (...) en puisant dans ses ressources, il reconfigure le texte, le reconstruit à la lumière de ce qu'il y projette, pas seulement de ce qui y est... » (Falardeau & Sauvaire, 2015 : 79). Il était bien clair pour moi qu'il n'existait pas un sens littéral qui serait comme un sens élémentaire, délimité fermement d'un sens *littéraire*, qui l'excéderait. Pour un tableau, de mon propre point de vue, il n'y avait pas non plus une appréhension de piètre intérêt, *littérale*, qu'on pourrait dire descriptive, qui précéderait forcément la phase, intéressante, d'interprétation. D'ailleurs,

je prenais, dans ma thèse, explicitement mes distances par rapport à cette représentation, puisque j'écrivais : « la définition [de l'interprétation] n'est pas sans poser problème », (p. 47) ; « malgré les limites » de la notion de surcroît de sens (p. 57) ; « la différenciation entre compréhension et interprétation, si elle est à prendre avec prudence », (p. 335) ; « l'opposition, toute contestable qu'elle soit pour nous » (p. 504).

Pour autant, ma méthodologie me conduisait, dans la seconde partie, à entériner l'attendu du surplus de sens que je dégageais des réponses des enseignants et à en faire un critère pour évaluer comparativement les commentaires littéraires et picturaux en qualité, et les comparer entre élèves de collègues favorisés ou défavorisés. Ce faisant je simplifiais sans doute partiellement les choses. Je rattrapais en réalité cela par mes indicateurs langagiers, qui complexifiaient la définition de ce « surplus de sens », qui n'était pas seulement défini comme un ajout de la part du lecteur, puisque je pointais la présence d'un énonciateur, de marques de son engagement dans l'activité interprétative, et de l'effectivité de cette activité, par la présence des signes d'une abstraction, au sens propre, de l'univers objectif du texte ou du tableau. En croisant avec les autres critères, l'articulation des registres que j'observais me faisait bien apparaître le caractère composite de l'interprétation. Mais je tâchais de m'en tenir à ma méthodologie, donc aux attendus des enseignants, pour évaluer ce qu'écrivaient les élèves, tout en les tirant parfois vers mes propres pré-conceptions.

**La comparaison continue était appropriée pour faire émerger *bottom up* les attendus des enseignants, étiquetés grâce aux appuis théoriques en didactique. Mais la méthodologie que j'avais choisie, de faire de ces attendus des critères de l'évaluation, et ce faisant de les actualiser comme des vérités, tendait à m'enfermer dans les catégories des enseignants, qui n'étaient pas nécessairement celles que je partageais, mais qui surtout me conduisait à un mode de classement des commentaires discutable.**

*Le risque du gommage des divergences*

De plus, cette méthodologie me conduisait à lisser les attendus. L'un de mes pré-rapports souligne, sans l'invalider,

« l'étonnant consensus qui se dégage des réponses des enseignants aussi bien en ce qui concerne le commentaire de peinture que le commentaire littéraire et qui dessine une "conscience disciplinaire" assez homogène. Cela ne tient-il pas à la spécificité de l'échantillon interrogé, qui compte un grand nombre de jeunes enseignants ? »

C'était sans doute le cas. J'avais demandé des renseignements aux répondants sur leur parcours professionnel : 60,5% totalisaient moins de 9 ans d'ancienneté, ce qui n'est pas surprenant dans l'académie de Créteil, où la moyenne d'âge des enseignants est la plus basse de France (d'après une note d'information de la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (octobre 2013, 2), « Les enseignants titulaires de l'académie de Créteil sont âgés en moyenne de 40 ans et demi au 1er

septembre 2012 »). De plus, les enseignants à qui j'avais soumis mes questionnaires étaient ceux qui venaient assister à l'un de mes stages intitulés « *En passant par la peinture...* », dont une session existait pour chacune de trois grandes périodes de l'histoire de la peinture (selon les périodes des musées parisiens, où nous travaillions une journée sur les trois, Louvre, Orsay et Beaubourg) ; le questionnaire était, certes, renseigné avant le début de la formation, il n'empêche qu'ils s'intéressaient à la question et avaient parfois fait, en amont, un autre stage avec moi. De plus, de façon générale, en 2015, seuls 35% des enseignants de français de l'académie de Créteil s'inscrivaient en formation continue, d'après les informations statistiques qui m'avaient été fournies par les services du rectorat. On peut donc penser qu'il s'agissait de collègues qui étaient particulièrement intéressés par la réflexion sur leurs pratiques, ce qui pouvait homogénéiser les réponses que j'avais reçues. A ceci s'ajoutait que 9 d'entre eux exerçaient ponctuellement des activités de formateurs.

Pour autant, le retour réflexif que je fais aujourd'hui sur mon travail fait apparaître dans la première partie un incontestable gommage de divergences qui existaient bel et bien. Pour certains des critères, les récurrences concernaient une grande majorité des enseignants, mettant au jour des consensus presque généraux ; mais pour d'autres critères, les récurrences concernaient une partie seulement d'entre eux, il y avait bien des points de divergence. Or ma méthodologie me menait à lisser ces divergences, comme si la finalité d'établir ma grille de lecture comparative des écrits des élèves dans chaque registre m'empêchait parfois de vraiment entendre le corpus. Par exemple, autant apparaissaient de très nets consensus entre les enseignants dans la définition des composantes de l'interprétation et de sa justification – discutables, comme nous l'avons vu, mais bien présentes dans les représentations de la majorité des enseignants – autant la question de la part du lecteur et du type d'engagement attendu de lui, de ses liens avec l'instance auctoriale et avec la communauté de réception de l'œuvre pour la conception de l'interprétation, donnait lieu à beaucoup moins de cohésion. J'écrivais que ce n'étaient pas les théories du texte qui dominaient dans les références implicites sous-tendant les réponses des enseignants de notre corpus, mais bien les théories de la réception :

« Ils n'attendent généralement pas de leurs élèves qu'ils se livrent à une analyse systématique des procédés d'écriture de manière à en inférer des effets de sens qui y seraient latents ; le texte n'est donc pas perçu, en tout cas pas majoritairement, comme le lieu d'un sens virtuel à actualiser par le biais de la résolution d'une équation interprétative. C'est selon notre analyse l'influence des théories de la réception qui marque le plus nettement la conception de l'œuvre et de sa réception sous-tendant les attendus des enseignants : l'activité majoritairement attendue est bien la co-construction du sens par l'élève-lecteur, qui doit se constituer comme une instance sémiotique en dialogue avec le texte. » (p. 137)

Pourtant, je citais Michèle, qui écrivait : « Un texte qui est littéraire est une construction qu'il faut « déconstruire », décortiquer l'écriture pour accéder au sens, en prenant en compte tous ses



ingrédients, qui sont nombreux, et riches ». Cet attendu était récurrent chez une partie des enseignants d'une déconstruction des composantes d'un système signifiant d'une grande complexité pour faire émerger du sens latent, et il était d'ailleurs exprimé dans les mêmes mots par plusieurs autres enseignants (par ailleurs Maria : « déconstruire le texte, élucider ce qu'il y a de riche et de complexe, d'épais, d'ambigu, dans la signifiante » (p. 76) ; Dominique : « il faut qu'ils fassent apparaître toute la richesse de ce que le texte littéraire peut faire sentir et comprendre en détricotant la façon dont il est écrit ») (p. 89). Cette « exploration aventureuse des replis du texte » (Tauveron, 2002) pourrait certes se concilier avec lecture sémiotique telle que la définit Umberto Eco, mais la définition de la lecture comme explicitation d'un sens inhérent à l'œuvre, à décrypter, est néanmoins fréquente, ce qui peut être contradictoire avec cette référence, et évoquer davantage une transposition didactique des théories du texte.

Autre exemple, j'écrivais que faisait consensus cette définition du sujet attendu :

« Le sujet empirique, qui lit et commente à partir de ce qu'il est vraiment, de son ici-maintenant, nourrit l'interprétation de ses réactions, mais doit accepter la ressaisie de son investissement par un sujet savant, qui la confronte aux droits du texte. Le sujet attendu n'est pas, d'après les réponses de nos enseignants, un sujet figé à une distance définie des droits du lecteur et des droits du texte, mais un sujet traversé par le processus dialectique par lequel il nourrit son commentaire du sens qu'il conçoit tout en le mettant en perspective avec le texte ». (p. 137)

Il est certes surprenant et significatif qu'un certain nombre d'enseignants décrivent effectivement la lecture de commentaire comme une métalecture, où le lecteur ressaisit ses réactions authentiques, pour examiner comment le texte les a fait naître et il est remarquable qu'ils utilisent pour dire ce processus très spécifique, très complexe, des termes très proches. Seulement deux exemples, j'en ai beaucoup d'autres :

« Je leur demande : - de formuler, d'exprimer leurs émotions – de repérer comment l'émotion a été possible, par quels procédés l'auteur a réussi à la faire naître. » ;

« J'attends qu'ils fassent confiance à leur réaction, à leur impression, à ce que le texte provoque chez eux. Qu'ils apprennent à avoir conscience de cette réaction pour observer comment le texte la provoque, à quelles techniques il recourt. » (p. 125)

Mais il est aussi surprenant et significatif que ce processus que je mettais en valeur, même si je faisais apparaître des divergences, ressemble de près aux modélisations de la lecture littéraire qui me paraissaient alors les plus pertinentes (Dufays, 2015, notamment, en penchant, dans le va et vient dialectique, plutôt du côté de la participation du sujet lecteur que de la distanciation – Rouxel & Langlade, 2004 ; Massol et Rannou, 2017 etc.). Pourtant, la relecture du corpus ne peut pas laisser échapper qu'il existe de nettes divergences avec d'autres réponses, divergences qui peuvent d'ailleurs se trouver dans le discours d'un même enseignant : d'une réponse à l'autre ils peuvent en effet glisser

d'un modèle à l'autre sans identifier ce glissement, se trouvant par exemple à des places très différentes entre postulat de l'intentionnalité de l'œuvre et postulat d'un récepteur co-constructeur du sens, ou entre promotion et disqualification de la lecture subjective. Ceci apparaît plus nettement dans les entretiens, desquels j'avais tendance à ne retenir que ce qui sert à confirmer ou compléter les critères de la grille.

Dans une démarche de comparaison continue telle que je la pratique aujourd'hui, j'aurais pu faire apparaître les catégories différentes qui sous-tendent les réponses des enseignants, en classant par exemple les occurrences comme dans le tableau qui suit, ce que je ferais aujourd'hui, où je retrouve dans mes recherches ces trois modèles différents chez les enseignants ; mais ceci m'aurait privée d'attendus consensuels (et allant dans le sens, sans doute, de mes propres attendus de praticienne) :

Transposition didactique des théories du texte	Transposition didactique des théories de la lecture	
« Il faut que les effets de sens qu'ils proposent découlent systématiquement des procédés. »	« Il ne s'agit pas d'un matériau mort et figé, mais du résultat de deux phases créatives » « Il faut leur permettre d'être des lecteurs actifs » « Il est important qu'ils fassent une lecture personnelle »	
« Je souhaite qu'ils appliquent la méthode que je leur donne, travailler le lexique, les figures de style, le type de narrateur etc. et ceci permet de trouver le sens. » « J'attends qu'ils relèvent des procédés formels et stylistiques, qu'ils les identifient précisément, et ensuite qu'ils les interprètent. »	Le lecteur modélisé	Le lecteur réel
	« Je voudrais éviter qu'ils appliquent leur vision aux textes et lui imposent leur sens » « Je souhaite qu'ils s'appuient sur le texte, et non sur leurs préjugés ou leurs attendus » « Je veux leur enseigner le "processus de haut niveau" de la lecture, qui permet de trouver un (des) sens à tous les textes et, par conséquent, de pouvoir exercer son esprit critique au lieu d'être un lecteur naïf »	« Ils doivent pouvoir s'approprier le texte. » « C'est un échange authentique avec le texte que j'attends » « Ils peuvent faire preuve d'imagination » « Je souhaite qu'ils comprennent que [le texte littéraire] est un lieu vivant, de pure émotion, de plaisir. » « La difficulté principale que rencontre un élève est de ne pas faire confiance à ses intuitions »

Il m'apparaît à la relecture qu'en lissant ainsi les réponses des enseignants, que j'identifie au moyen des catégories issues de la recherche en didactique de la littérature, je lisse aussi certaines divergences, dont je mesure mieux aujourd'hui qu'elles sont pourtant constitutives du champ : Fourtanier, Langlade, Massol et Rouxel tombent ainsi en total accord avec Dufays, Daunay et Tauveron. Alors que justement, les écarts entre les conceptions possibles me paraissent aujourd'hui, comme le montrera ma recherche sur le commentaire, au cœur des difficultés qui traversent l'enseignement de la lecture littéraire. Le fait que j'avais choisi de faire des résumés en gras à la suite de chaque sous-partie pour faciliter la lecture, comme je le fais ici, a pu dans certains cas faire disparaître dans ces passages les disparités des propos des enseignants, qui étaient pourtant présentes, voire soulignées, dans l'analyse.

**Ma méthodologie me conduisait donc à gommer les divergences entre les conceptions enseignantes, que je rabattais sur une même conception, définissable comme une transposition des théories de la lecture et donnant une place assez importante à la lecture subjectivante, mâtinée cependant de lecture objectivante. La comparaison continue aurait pu m'amener à une meilleure prise en compte de la diversité – mais alors je n'aurais pas pu obtenir ma grille comparative des commentaires d'élèves.**

*Le risque d'un aplatissement du processus sous le produit*

Les registres de l'apprentissage sont un appui théorique essentiel dans ma thèse, comme ils le seront pour mes recherches à venir. Mais je ne les utilisais pas de façon encore suffisamment maîtrisée. Ils devaient jouer le rôle d'un outil comparateur, eu égard aux attendus des enseignants, des commentaires produits sur les deux arts. Mais ils devaient aussi me fournir un analyseur permettant un accès aux processus de production du commentaire, que je souhaitais comparer d'un art à l'autre, au-delà des produits. En effet, les registres sont corrélés, articulés étroitement dans le réel de l'activité, mais, utilisés comme outil par le chercheur, ils peuvent permettre de démêler les composantes cette activité. Je cherchais ainsi à accéder, à travers l'étude des commentaires des élèves, à l'activité de lecture qui leur était sous-jacente afin d'identifier, au travers de ce qui était écrit, ce qui avait permis ou gêné voire empêché sa conformité aux attendus : les opérations cognitivo-langagières, les savoirs et les valeurs engagées, l'engagement de soi.

Dans la plupart des cas, il me semble que mon analyse va bien en ce sens, comme, pour n'en donner qu'un exemple en poursuivant le cas de mon critère concernant l'activité interprétative, dans le passage suivant à propos du commentaire de Nassima sur le tableau de Kandinsky :

« [Elle écrit que] le tableau représente un monde qui *a perdu sa joie et sa beauté avec* et *n'a plus de valeur* : tout récepteur ne reçoit pas de l'œuvre immédiatement, objectivement, cet effet de sens ; il s'agit bien d'une interprétation. Cette interprétation s'appuie sur la proposition d'un figuré, un paysage avec des maisons et une autoroute, l'ensemble de ces éléments étant vus comme noyés

de pluie. Le sens de ce figuré est construit au travers de l'observation des moyens plastiques : les couleurs sont perçues comme en cours de dilution, *abîmées*, comme si le monde était peint avec de la peinture à l'eau qui s'effaçait sous de l'eau. Les couleurs et leur texture particulière sont donc interprétées comme le symbole de la vitalité initiale du monde, vitalité qui s'écoule et s'efface : ce qui donne à voir la vérité d'un monde qui *perd tout ce qu'il a fait de lui le monde*. La fin du commentaire propose une cause à cette déliquescence : c'est l'humanité qui est coupable – nous – car *on ne sait plus apprécier sa beauté*. (...) Certaines tournures sont caractéristiques de la démarche interprétative : le syntagme *C'est comme si...* deux fois, suivi de l'imparfait (le passé composé de la première phrase semble avoir pour elle cette valeur) marque le passage de la description objective à l'interprétation. Le verbe *je vois* est aussi, pour ce tableau non figuratif, une marque de l'interprétation, du fait qu'il n'introduit pas un élément descriptif mais une proposition d'identification qui relève de la décision du sujet (*des maisons dont leur toits sont multicolore (...)* *une autoroute où les couleurs sont abîmées*). (...) Le vocabulaire abstrait (*joie, beauté, valeur, le monde*) est révélateur du passage de l'observation concrète et objective des lignes et des couleurs à l'interprétation : Nassima co-construit par son commentaire une vision du monde, qu'elle justifie par des caractéristiques du tableau. » (p. 204)

Dans ce passage, j'utilise mes indicateurs pour montrer la présence des marques de l'activité interprétative et leur effectivité sémantique : le commentaire, outre la construction d'un sens consensuel, propose des significations, ce qui est marqué par le vocabulaire abstrait et l'identification de figurés ; la commentatrice s'attache à rendre raison de son interprétation par l'observation du tableau, de telle sorte qu'elle soit recevable par un tiers. Ce faisant, je suis bien fidèle à la méthodologie que j'avais pensée : les registres sont bien utilisés comme des analyseurs de l'activité, c'est le processus de production qui est observé. C'est bien ainsi que je les utiliserai dans mes recherches à venir.

Mais par moments, je glisse de cette utilisation à la valorisation ou dévalorisation du produit, comme si les critères dans chaque registre devenaient presque des critères d'évaluation sommative : même si je suis le plus souvent prudente, je parle par exemple de registre de bas ou de haut niveau (par exemple : « un registre culturel de bas niveau est plus préjudiciable aux commentaires de la peinture qu'aux commentaires de la littérature, contrairement à ce que les enseignants déclarent majoritairement » (p. 382) ; « Le registre cognitif est ici de très bas niveau car même si du sens est donné, on peut difficilement parler d'interprétation dans la mesure où le texte est pur prétexte » (p. 309). Dans ces passages, je me prononce sur la qualité du produit dans les trois registres, plutôt que je ne donne accès à l'activité qui le sous-tend.

Une autre difficulté que je rencontre concerne le registre identitaire symbolique, notamment la question de l'engagement subjectif, que l'exercice sollicite de façon très particulière, puisqu'il faut – d'après les attendus que je faisais apparaître comme ceux des enseignants – à la fois s'investir, se rendre disponible

au texte et faire de son propre ressenti, de ses réactions diverses, un objet de travail. Je définissais différents types d'engagement subjectif analysables dans les commentaires, avec des marques langagières pour les repérer :

- « le sujet scolaire ou effacé », qui se préserve de tout investissement et se tient résolument du côté de l'objectivation ;
- « le sujet discret », dont l'investissement est ressaisi mais douteux ;
- « le sujet didactique », traversé par la dialectique de l'objectivation et de la subjectivation, et dont je disais qu'il était celui qui correspondait le mieux aux attendus des enseignants ;
- « le sujet résistant », qui résiste à la ressaisie mais l'entame néanmoins ;
- « le sujet empirique », tout entier du côté de la subjectivation.

Mais cette analyse n'était pas vraiment satisfaisante, car le mode effectif d'investissement du lecteur était assez difficilement perceptible au travers d'un écrit, hormis dans les cas extrêmes, très peu fréquents, où les élèves explicitaient un engagement empirique. Par exemple, à propos de l'extrait de *Sido*, situé en Franche Comté au début du siècle, Virginie écrivait : « *Ce texte me rappelle mes vacances chez ma grand-mère en Bretagne. J'y allai tous les ans. Je me retrouve chez elle en lisant.* ». Mais en règle générale, je n'avais pas vraiment accès au sujet. Je définissais des marques langagières caractéristiques de l'investissement subjectif et des marques langagières caractéristiques de la ressaisie de l'investissement subjectif, dont j'observais comment elles se combinaient dans les commentaires, ce qui me permettait de définir mes différents types. Mais les marques de l'investissement subjectif répétaient celles que j'avais dégagées pour définir l'activité interprétative. Quant aux marques de la ressaisie, elles renvoyaient aux opérations de justification de la lecture par l'analyse du texte ou des savoirs spécialisés, par lesquelles j'étudiais aussi les registres cognitif et culturel.

Un indice de cette difficulté méthodologique me semble résider dans le fait que je redéfinissais le registre identitaire symbolique d'une façon éloignée de celle des concepteurs de la notion : comme pour nourrir une analyse qui tournait un peu court sur ce registre, j'inclusais dans la part symbolique la conception que les élèves avaient, d'après les écrits, de l'objet et de l'activité, et de ce fait le lien plus ou moins solide symboliquement établi avec les conceptions enseignantes. Il me paraissait important de considérer qu'accéder à ce qui était attendu à l'école, c'était comprendre et partager certaines conceptions de l'objet issues des normes discursives et scientifiques d'une communauté que je nommais *lettrée*, et auxquelles les enseignants se référaient comme allant de soi. Je m'appuyais sur une conception de la *littérarité* ou de l'*artité* comme construction sociale, selon laquelle ce ne sont pas – ou pas seulement – les qualités *naturelles* de l'objet qui lui confèrent sa qualité d'œuvre d'art et décident de l'appréhension qui lui revient. La catégorisation de l'objet comme *artistique* peut toujours se discuter, rien ne la garantit dans l'absolu : c'est l'institution littéraire (Reuter, 1990), le monde de l'art, au sens de l'institution sociale de ceux qui sont considérés comme les arbitres de l'art (Goodman, 1992 ; Dickie,

2009 ; Roque, 2011), qui, relayés par l'institution scolaire, décrètent (*réputent* selon les chercheurs de Genève) la nature et la qualité artistique ou littéraire d'un objet. Je montrais que si les élèves restaient étrangers à ces critères, il leur était difficile de comprendre ce qui était attendu d'eux et s'ils le comprenaient, il leur était difficile d'y adhérer – d'autant qu'ils disposaient d'autres modèles de réception validés par d'autres communautés dans d'autres contextes. C'est une analyse que je retrouve et confirme dans les recherches que j'ai menées par la suite. Mais pour les concepteurs du modèle des registres, cette reconnaissance de l'artificialité et des valeurs qui lui sont attachées selon l'école, à laquelle les élèves sont plus ou moins préparés en fonction de leurs expériences préalables, relève clairement du registre culturel :

« les apprentissages scolaires ne peuvent développer leurs logiques "hors-sol". Ils sont des opérations sur le réel qui doivent, comme tous les savoirs humains, se construire et se déposer dans un milieu culturel qui comporte des valeurs et des objets. » (Rayou, 2020, 52)

Le registre identitaire symbolique, quant à lui, même s'il se configure avec le culturel, est vraiment centré sur le sujet, sa part symbolique (au sens étymologique) réside bien dans les liens qui se créent avec autrui, mais en ce qu'ils définissent l'identité qui,

« loin d'exprimer une nature immuable, est le produit de nombreuses transactions entre de multiples appartenances, à la manière dont des tessons de poterie ne trouvent leur sens propre que dans leur emboîtement avec d'autres » (Rayou, 2020 : 54).

Je comprends aujourd'hui que contrairement sans doute aux autres registres, le registre identitaire symbolique s'appréhende mal dans des écrits, et que pour trouver une forme d'équilibre entre les analyses que je faisais des trois registres, je le redéfinissais sans prendre conscience que ma méthode me conduisait à manquer partie de l'activité que j'analysais (et que je retrouverais dans les entretiens). **Une autre limite méthodologique de ma thèse réside donc dans le fait qu'alors que je souhaite, par le moyen de l'outil théorique des registres, avoir accès au processus de lecture qui sous-tend les commentaires, c'est parfois plutôt des produits que je traite. Pour le registre identitaire symbolique notamment, il m'apparaît aujourd'hui qu'il se perçoit difficilement par le seul biais de l'analyse, fût-elle soigneuse, d'une production écrite. Ce qui m'a conduite, depuis, vers une pratique presque systématique des entretiens de recherche avec les lecteurs, élèves et enseignants.**

2.2.3. Une évolution en cours de thèse : l'écriture doctorale comme un apprentissage pour la chercheuse

Ce retour analytique sur ma thèse me fait clairement comprendre quel cheminement méthodologique j'ai mené en cours de thèse. La troisième partie me semble adopter une nouvelle méthodologie, qui résout les difficultés que je viens de pointer, et qui est celle que j'ai conservée dans les recherches qui ont suivi. Je tente ici de retracer les étapes de ce parcours.

*Les deux premières parties de la thèse : de l'évaluation par les registres aux critères enseignants*

En tout début de thèse, n'apparaissait pas encore l'idée de trouver dans l'analyse des attendus des enseignants des critères pour une évaluation comparative des écrits des élèves. J'écrivais au contraire que je cherchais à définir, grâce à l'appui de mon cadre théorique des registres de l'apprentissage, ce qui faisait la qualité *littératiée* d'un commentaire littéraire ou pictural, pour comparer ceux des élèves à l'aune de cette qualité. Elisabeth Bautier et Patrick Rayou écrivaient à propos de l'école : « Les opérations intellectuelles qui y sont en jeu constituent, dans leur forme la plus élaborée, une sphère savante et littératiée qui inspire la sphère scolaire mais dont l'ampleur et les exigences la débordent largement. » (2013 : 143) L'évaluation de ce qui était *littératié* ou non me semblait pouvoir se faire, à ce stade de ma réflexion, dans l'absolu, en parce que le modèle théorique des registres de l'apprentissage donnait un cadre de ce qui est *littératié*, que l'école importe de la sphère savante (Bautier & Rayou, 2013), que je reprenais : dans le registre cognitif, des manières spécifiques de penser le monde, qui consistent à mettre à distance réflexive les objets qu'on étudie et à rendre raison de ce qu'on en dit ; donc la disposition d'outils cognitivo-langagiers qui permettent de produire des discours recevables par un destinataire possiblement universel, et pas seulement un pair partageant les mêmes implicites. Dans le registre culturel, l'adhésion à certaines valeurs et la maîtrise de savoirs considérés comme destinés à être partagés par tous en contexte scolaire. Pour le registre identitaire symbolique, une certaine manière d'être soi et d'interagir avec les autres qui n'est pas celle de l'intimité et du quotidien, mais qui permet de s'engager personnellement pour construire du commun. Pour ma part, je déclinais l'approche *littératiée* de la peinture et de la littérature comme relevant « de la transposition dans le registre scolaire des processus d'intellection du monde issus d'activités savantes non scolaires » (p. 43), « un niveau d'activation des savoirs et des procédures susceptible d'être validé eu égard aux disciplines scientifiques de référence » (p. 12), c'est à dire, pour moi, implicitement, les approches universitaires des deux arts. Mais du point de vue spécifique de la didactique disciplinaire, cette définition ne tenait donc pas compte des effets de la transposition didactique, à la fois externe (celle qu'opèrent les programmes) et interne (celles qu'opèrent les enseignants pour mettre en œuvre les programmes) (Perrenoud, 1998). Or les savoirs et les pratiques de référence des contenus d'enseignement de la discipline scolaire concernant les approches des textes réputés littéraires sont multiples et évolutifs, plusieurs étant retenus simultanément dans les programmes, et ils sont aussi diversement transposés, ce qui produit la sédimentation des paradigmes (Schneuwly, 2007) que j'y vois aujourd'hui. Et les enseignants ont eux-mêmes des conceptions très différentes voire contradictoires de la bonne manière de lire. Difficile dans ce cadre de dire ce qui relève ou non des normes de l'activité savante.

J'ai vite compris que les écrits des élèves résistaient à l'utilisation des registres comme des critères d'évaluation de la *littéracie*. Par exemple, une élève traitait du texte de Colette ainsi :

« Ce texte de Colette est un texte descriptif car l'héroïne s'attarde à décrire le ciel et les environs qui sont d'« un bleu originel » L'auteur parle peut-être de son enfance car le narrateur parle à la 1<sup>er</sup> personne du singulier. Que ce sont des souvenirs d'enfance qu'elle a écrit dans *Sido* donc une autobiographie. La nature est très présente dans ce texte car on remarque la présence du champ lexical de la nature : « sable », « brouillard », « verdure ». » (p. 272)

Cette approche distanciée, appuyée sur des savoirs disciplinaires (type de texte, genre, narrateur, champ lexical), était-elle d'un registre identitaire symbolique plus *littératié* ou de plus haut niveau que celle de Virginie, dont j'ai déjà parlé, qui écrivait que le texte lui rappelait « *ses vacances en Bretagne chez [sa] grand-mère* » et faisait état de quelques souvenirs que lui évoquait le texte ? Le registre culturel l'était-il ? Le commentaire qui nommait les mètres et la disposition des rimes du poème d'Apollinaire, sans rien dire du sens, était-il d'un registre cognitif de plus haut niveau que celui qui expliquait le texte comme l'émanation d'un chagrin d'amour, sans rien dire de l'écriture ? Le commentaire de Celia sur *La Nativité ou le Nouveau-né* de Georges de la Tour, qui construisait une réception de ce tableau comme une vision de la maternité, de la douleur et du dévouement des femmes (« *le peintre montre l'importance des mères, ceux qu'elles peuvent faire pour leurs enfants, à quel point elles souffrent* », p. 371) étayant cela finement par les caractéristiques du figuré et les procédés plastiques (jeu sur le rouge et le marron, le clair-obscur), mais sans reconnaître le thème iconographique de la Nativité, était-il de registre culturel de moins haut niveau que celui de Myriam, qui fait état de ce qu'elle savait de la nativité dans le christianisme et dans l'Islam sans vraiment parler du tableau ? Il est pertinent d'un point de vue didactique d'analyser la configuration des registres en œuvre : par exemple, pour Célia, le registre cognitif et identitaire symbolique sont producteurs de sens, davantage que le registre culturel, puisqu'on peut considérer que connaître la Nativité lui permettrait de nourrir son interprétation. On pourrait lui apporter ce savoir iconographique et l'aider à le configurer aux deux autres registres pour aller plus loin dans le regard sur le tableau dans lequel elle s'est elle-même engagée. De même pour Myriam : en s'appuyant sur le registre culturel qu'elle met en œuvre, on pourrait l'aider à configurer les registres de telle sorte qu'elle produise une interprétation du tableau et pas un exposé de savoir. Mais les registres ne peuvent pas permettre de juger si tel écrit produit par un élève est scolairement meilleur qu'un autre dans l'absolu, parce que selon les paradigmes didactiques et surtout les objectifs de l'enseignant, la réponse est forcément différente.

C'est sans doute la raison pour laquelle j'ai évolué, en cours de thèse mais sans que les traces de ma première option soient tout à fait effacées dans la rédaction finale, vers l'idée de chercher dans les réponses des enseignants une référence à l'aune de laquelle comparer les prestations sur les deux arts, ce qui justifiait mon enquête auprès des enseignants et le traitement que j'en fais, qui me permet d'obtenir ma grille de lecture. C'est, en didactique, l'appui théorique sur les travaux de Reuter (2007) concernant la conscience disciplinaire qui me menait à cela, puisque j'écrivais :



« Pour Reuter, si la conscience disciplinaire des élèves est plus ou moins pertinente, elle l'est non de façon absolue mais en fonction d'une référence donnée, qui peut être différente selon qu'on s'appuie sur les prescriptions officielles, les écrits des chercheurs, les pratiques rapportées par les enseignants, car chacun des partis a sa propre conscience disciplinaire » (p. 263).

J'en arrivais alors à l'idée que

« [la conscience disciplinaire des élèves] n'est pas plus ou moins pertinente dans l'absolu, elle l'est en fonction (...) de la conscience disciplinaire des enseignants, qui pourrait être différente de ce qu'elle est et qu'il est donc nécessaire de clarifier, ceci concernant différemment chacun des deux arts » (p. 39).

Mais si j'acceptais bien volontiers les différences de clarté de la conscience disciplinaire des élèves, non dans l'absolu mais au regard de celle des enseignants, la conscience disciplinaire des enseignants m'apparaissait comme affectant différemment l'un et l'autre des deux objets, mais pas nécessairement comme profondément différente d'un enseignant à l'autre. C'est sans doute que ma propre conscience disciplinaire de chercheuse était encore hésitante, de sorte que me tenais dans un entre deux, hésitant entre l'actualisation d'un régime validable comme *littératié* selon des critères définissables eu égard à ce que serait des savoirs de référence uniques et surplombants, et d'une prise en compte d'attendus instables issus des conceptions enseignantes (et des programmes).

Ce qui produit, dans mes deux premières parties, des hésitations méthodologiques. Ainsi, j'assimilais les critères que je tirais des réponses des enseignants à une définition objective du « haut niveau » de chaque registre : « pour que l'élève atteigne un registre littératié en commentaire, il est indispensable que les réactions subjectives immédiates, les intuitions, les émotions, soient ressaisies par l'activité cognitive dont nous avons décrit les opérations » (p. 330), et me trouvais à actualiser ainsi comme de haut niveau ce que les enseignants disaient comme tels. Mais que de surcroît, à ce stade de ma réflexion, je n'étais pas encore en mesure de penser que les enseignants pouvaient avoir des attendus très différents. C'est à dire que si ne prenais pas suffisamment clairement en compte les effets de la transposition didactique externe, je découvrais ceux de la transposition didactique interne en cours de route. Pour savoir si d'un point de vue scolaire les élèves seraient mieux notés sur la peinture que sur la littérature, il eût fallu que je fasse des jurys d'enseignant, comme l'a fait Patrick Rayou sur la dissertation de philosophie (2002), mais il eût fallu aussi pour cela que l'exercice soit effectivement un exercice scolaire identifié, ce qui n'est pas le cas.

**Donc si les registres sont un outil d'analyse et de compréhension d'un processus d'apprentissage, ils ne sont pas, dans une discipline donnée, un moyen d'évaluation de la qualité de cette activité. Mais pour chercher des critères d'après les attendus des enseignants, il faudrait tenir compte de la diversité de leurs consciences disciplinaires, et par conséquent de leurs conceptions de l'exercice.**

*La troisième partie de la thèse : l'accès à une méthodologie plus pertinente*

Je m'attache dans la troisième partie à expliquer la différence des conduites d'élèves d'un art à l'autre.

Rapide résumé des explications liées aux différences entre les objets

Je montrais, dans une perspective intersémiotique (Vuilloux, 2006), les incidences des différences intrinsèques aux deux arts. On trouvera dans mes articles le résumé des analyses que j'en proposais. En quelques mots seulement ici : concernant le registre culturel, le commentaire pictural sollicite des savoirs exigeants, car s'il n'existe certes pas de lexique pictural, les signes picturaux produisent des corrélations culturelles, même s'ils ne sont pas en corrélation arbitraire avec leur contenu (Eco, 1992b). Certains motifs ou certaines configurations plastiques sont conventionnellement dotés, préalablement à leur réalisation dans le tableau, de contenus de sens. Un exemple parmi d'autres en est la connaissance, souvent utile pour le genre de la peinture d'histoire, de l'iconographie telle que la définit Erwin Panofsky (1967, 1969). Ce qui peut expliquer les difficultés des élèves dans ce registre. Mais le langage pictural étant non linguistique, les diverses combinaisons de teintes, de textures et de traits peuvent être dotées d'effets de sens postulés par le récepteur sans l'appui d'un code de type linguistique, les signes picturaux sont à la fois désignants (d'un figuré) et signifiants à valeur expressive (Marin, 1971, 1997), ils ont une double nature, iconique et plastique (Groupe  $\mu$ , 1992), ce qui peut expliquer pourquoi les élèves construisent plus souvent du sens en articulant les deux aspects du signe. Une autre différence entre lire et voir réside dans la temporalité de l'appréhension, qui peut encourager l'élève à construire une lecture plurielle. La successivité s'impose à la première lecture d'un texte, quand le tableau, qui présente certes généralement des jalons au parcours du regard, laisse néanmoins au spectateur le choix d'ordonner les composantes de diverses façons, de sorte que « le tableau n'offre pas une lecture, mais un système de lectures » (Marin, 1971 : 21). J'en concluais que compte tenu de ces différences sémiologiques, dans le registre cognitif, l'élève récepteur de la peinture pouvait plus immédiatement se constituer comme instance sémiotique, donner sens à la forme, concevoir une interprétation plurielle. Mais que c'était à la condition qu'il s'engageât effectivement dans la donation de sens. Or je remarquais que cet engagement, qui relevait du registre identitaire symbolique, était coûteux : il supposait un engagement affectif et éthique fort, à même de créer de l'interprétation, puis un retour sur ses propres réactions, mises en perspective avec l'analyse fine et contextualisée du tableau ou du texte.

Il apparaissait que les élèves comprenaient et réalisaient mieux ce positionnement subjectif très particulier sur la peinture que sur la littérature. Mon analyse des commentaires écrits faisait apparaître que les élèves renormalisaient (Schwartz, 2004) souvent la tâche qui leur était demandée en une tâche qui leur était peut-être plus familière (par exemple : compte rendu, description, reformulation, jugement de goût...), ce qui relevait d'une compréhension flottante de ce qui était attendu : or ceci

arrivait nettement plus souvent en commentaire littéraire que pictural, et cette différence était plus nette dans les établissements de recrutement plus défavorisé. J'en arrivais à l'hypothèse paradoxale que les élèves comprenaient et acceptaient mieux les attendus du commentaire concernant l'art sur lequel ils ne pratiquaient que rarement cet exercice à l'école, et que cette différence contribuait largement à expliquer leur meilleure réussite. Pour vérifier cette hypothèse, j'avais besoin d'avoir accès à des explicitations de la part des élèves de ce qu'ils entendaient, comprenaient, se représentaient de l'activité sur chacun des deux arts. Une première source d'information m'était fournie par les textes qu'écrivaient certains élèves en réponse à ma seconde consigne écrite : les élèves qui choisissaient de ne pas faire le commentaire sur un des deux objets étaient invités à s'en expliquer ; ces textes faisaient souvent apparaître leur conception des deux objets et de la tâche. La richesse que je trouvais à obtenir directement d'eux des éléments explicatifs de leur activité me semblait amoindrie du fait de la difficulté d'un tel écrit de retour métacognitif sur sa difficulté. Plus précisément, je ne parvenais pas à saisir précisément le registre identitaire symbolique, l'engagement dans l'activité de commentaire, l'acceptation d'y mettre de soi mais aussi de faire du résultat de cet engagement un matériau de travail. C'est à l'issue du traitement des commentaires écrits et parce que je sentais que la méthodologie qui avait été la mienne ne suffisait pas pour m'apprendre ce que je souhaitais savoir que nous avons décidé avec mon directeur de thèse que je fasse des entretiens avec les élèves. Ce dont j'étais capable puisque j'en avais appris la méthode par la recherche "Justice".

**Les caractéristiques comparées des deux arts me permettaient d'expliquer ce que facilitait la peinture, par sa nature sémiologique, dans le registre cognitif, compte tenu des attendus – mais aussi ce qu'elle complexifiait, dans le registre culturel. La réussite m'apparaissait alors conditionnée par l'engagement de soi dans l'activité de donation de sens, qui semblait plus accepté sur la peinture que sur la littérature, et par la meilleure compatibilité de la compréhension de cet engagement avec ce qui était commun des attendus des enseignants : paradoxalement, la peinture, qu'ils avaient moins souvent travaillée en classe de français, produisait moins de malentendus que la littérature concernant les attentes d'un exercice de commentaire. Mais il fallait que je me donne une méthode pour éprouver cette hypothèse, ce que j'ai trouvé par la pratique des entretiens et leur traitement par comparaison continue.**

Les entretiens

J'ai mené ces entretiens avec une partie des élèves qui avaient rédigé les commentaires. J'ai choisi de le faire dans deux des établissements à recrutement défavorisé, un lycée et un collège, parce que les différences entre peinture et littérature y étant accrues par rapport à mes établissements favorisés, je pouvais en apprendre davantage sur ce qui expliquait ces différences. J'ai mené ces entretiens avec 10 groupes de 3 ou 4 élèves ayant travaillé sur les mêmes œuvres. D'une durée de 45 et 60 minutes, ils

prenaient pour appui les textes et reproductions sur lesquelles les élèves avaient écrit leurs commentaires une ou deux semaines auparavant. S'ajoutaient deux entretiens réalisés lors d'une visite au Louvre. Cette méthode m'a permis d'avancer de façon déterminante dans la compréhension des conduites sur les deux arts.

Premier traitement : le malentendu cadre

Confrontant ce que me disaient les élèves avec les réponses des enseignants, je faisais d'abord apparaître un premier malentendu global, que je nommais malentendu cadre, qui a des conséquences sur les trois registres de l'activité des élèves, affectant davantage la littérature que la peinture : c'est un malentendu socio-scolaire, puisqu'il a davantage de conséquences dans les collèges défavorisés. Ainsi, ce que me disaient les élèves faisait-il apparaître des décalages beaucoup plus nets sur la littérature que sur la peinture entre la conception que les élèves avaient de l'objet et la conception dominante des enseignants. D'abord, pour la littérature, la forme était souvent perçue par les élèves comme support transparent du sens alors que le tableau était appréhendé comme un système signifiant complexe ; le tableau était accepté comme polysémique, quand le texte était vu comme plutôt monosémique ; la peinture était perçue par les élèves comme ouverte au récepteur alors que le texte lui serait fermé, souvent considéré comme une mise en forme des intentions préalables de l'auteur. Je montrais que cette conception différente des deux arts, qui relevait du registre culturel, avait des incidences sur le registre cognitif puisqu'il conduisait le commentateur, dans un cas, à re-construire un sens présumé inhérent au texte, dans l'autre, à co-construire un sens compris comme possiblement pluriel. Mais les incidences sur le registre identitaire symbolique étaient tout aussi déterminantes : la conception de la peinture autorisait l'investissement de soi, quand celle de la littérature pouvait au contraire le contraindre fortement, voire l'interdire. Ce qui expliquait beaucoup des différences de conduite d'un art à l'autre.

Ce premier traitement des entretiens appréhendait les attendus des enseignants, comme c'était le cas dans la seconde partie, comme consensuels.

Second traitement

Au cours de ma troisième partie, je revenais sur les divergences entre les enseignants, que j'avais évoquées en première partie puis lissées, comme je l'ai montré. Il m'apparaît aujourd'hui que je posais alors bien plus nettement l'hypothèse relationnelle (Bautier & Goigoux, 2004) car je mettais en perspective le discours des enseignants sur leurs attendus, dans lesquels je ne m'enfermais plus, avec ce que comprenaient les élèves. Je faisais apparaître ce que j'appelais des niches d'opacités dans les attendus des enseignants, venant épaissir le *malentendu cadre*. Il s'agissait de zones de grande complexité dans leurs conceptions, qui étaient aussi des points de désaccord entre eux, voire de contradiction dans le discours d'un même enseignant, et qui correspondaient dans les entretiens des

élèves à des incompréhensions récurrentes, davantage concernant la peinture que la littérature. J'en repérais trois : la conception de l'articulation entre *compréhension* et *interprétation*, la part de l'intentionnalité de l'auteur ou de l'œuvre dans les droits du texte, le type d'engagement attendu du sujet. Pour en donner une idée, je me contente ici d'une rapide présentation de cette dernière niche d'opacité, qui concerne prioritairement le registre identitaire symbolique. Pour rappel, je faisais apparaître, d'après les réponses des enseignants, que l'engagement subjectif attendu était particulièrement complexe, puisqu'il s'agissait, dans le processus interprétatif, de jouer de son engagement de soi tout en le mettant à distance. De plus, selon les enseignants, l'engagement était plus ou moins encouragé, voire autorisé, la mise à distance plus ou moins impérative et immédiate. En entretien, il apparaissait que la demande de ressaisie de l'investissement subjectif pouvait être comprise par les élèves comme un interdit de toute implication de soi. L'injonction à s'engager personnellement pouvait aussi être vécue comme intrusive par certains élèves, car, prise au pied de la lettre, elle pouvait signifier que c'était de son intimité qu'il fallait faire part, ce dont ils pouvaient vouloir se protéger. Le commentaire de la peinture était, d'après mes entretiens, mieux préservé de ces difficultés que celui de la littérature, notamment du fait de sa scolarisation différente : moins de sollicitation à l'autonomie, moins d'évaluation, préservaient des dangers que l'épreuve scolaire faisait courir au sujet trop sincèrement engagé.

Les niches d'opacité que je faisais ainsi apparaître, conjuguées au malentendu cadre, me conduisaient à une conclusion qui me semble centrale dans mon travail : les élèves qui étaient peu en connivence avec les normes lettrées pouvaient rencontrer de grosses difficultés à comprendre ce qu'ils devaient faire pour commenter ; or les entretiens montraient que c'était surtout pour la littérature que les conceptions des élèves étaient éloignées de celles des enseignants, ce que j'expliquais par le fait qu'elle donnait lieu à davantage de confusions que la peinture, confusions avec d'autres textes et avec d'autres façons de lire. A l'intérieur de ce malentendu-cadre, des épaisissements apparaissaient, justement sur les points où les réponses des enseignants sont marquées par des opacités ou des désaccords. Même si les attendus sont les mêmes en termes de finalités de l'activité souhaitée, le rapport différencié des enseignants aux deux arts a des effets sur leur scolarisation et sur ce que les élèves *entendent* des attendus.

J'en concluais que si par rapport à la littérature, la peinture donnait lieu à des commentaires plus proches des attendus, ceci ne pouvait garantir qu'elle pût jouer le rôle de médiation dont les enseignants considéraient souvent qu'il allait de soi. Si c'étaient les différences entre les deux arts et surtout le rapport des élèves aux deux arts qui expliquaient leur meilleure réussite, il n'y avait aucune raison pour que les apprentissages réalisés à partir de la peinture pussent faire l'objet d'un transfert spontané à la littérature. Ce transfert rendait nécessaire un étayage dans les trois registres, dont mon travail pouvait permettre de renseigner sur la nature.

**Il m'apparaît donc que j'ai fait en cours de thèse et sans que j'en aie une claire conscience, des choix méthodologiques évolutifs, dont je suis en mesure aujourd'hui d'analyser clairement ce qui les a motivés et ce qu'ils m'ont permis de comprendre : dans la troisième partie de ma thèse, les entretiens me font accéder de façon plus fine que les commentaires écrits, que j'analysais dans la seconde partie, au registre identitaire symbolique des élèves ; l'hypothèse relationnelle est bien mieux élaborée car, du côté des enseignants, je reviens sur des opacités et désaccords que j'avais gommés dans la première partie, ce qui me permet de mettre en perspective les attendus des enseignants, que je ne naturalise plus comme disciplinairement fondés, dans l'absolu, mais comme dépendants de leurs conceptions et susceptibles par leur diversité d'aggraver les malentendus socio-scolaires.**

#### 2.2.4. Les enseignements de ma thèse pour la chercheuse que je suis devenue

Cette démarche à laquelle j'aboutis en troisième partie, sans que ma thèse rende visible ce cheminement, m'est analysable aujourd'hui. Elle me conduit assez directement à la méthodologie que je mets en œuvre, en meilleure connaissance de cause cette fois, dans ma dernière recherche sur le commentaire, que je présenterai dans la cinquième partie de ce texte. Je vais tenter de faire ici le point sur ce que m'a appris ma thèse, y compris par ses faiblesses, à l'analyse rétrospective, en termes de pratiques de recherche.

##### *Des entretiens informateurs d'un double point de vue*

D'une part, ils permettent d'avoir accès aux conceptions qu'ont les élèves des objets et de l'activité attendue, aux catégorisations qu'ils font de l'œuvre d'art et de ce qu'il convient d'en faire, qui ne sont pas forcément celles des enseignants. Ces conceptions ne sont pas non plus les mêmes d'un élève à l'autre et dépendent de leur parcours de socialisation, ce qui peut produire des malentendus socio-scolaires. D'autre part, ils me permettent d'avoir accès en direct au processus interprétatif. En effet, remis en présence de l'objet sur lequel il a déjà travaillé et confronté aux propositions de ses camarades, l'élève, s'il y est invité par l'enquêteur, poursuit le travail commencé, comme je l'ai montré pour Anita dans ma toute première expérience de ce type d'entretien. Je n'ai pris conscience de cela qu'à la relecture de ces entretiens, pour des articles.

**Les entretiens sur la lecture (ou la réception des arts) peuvent permettre un accès aux catégorisations des enquêtés sur cette activité mais aussi à leur processus interprétatif, en direct.**

##### *Les conditions d'un entretien informateur*

Je suis aujourd'hui en mesure d'analyser que si les entretiens ont eu ce double intérêt, c'est parce qu'ils étaient menés de telle manière que mes interlocuteurs étaient incités à ne pas se contenter de déclarations convenues. Il est en effet nécessaire d'éviter certaines postures qui bloqueraient la parole : l'entretien ne doit pas s'apparenter à une situation d'interlocution scolaire dont la liberté de parole ne

serait que fallacieuse ; il faut veiller à neutraliser autant que possible la recherche de désirabilité, dont est forcément menacée la situation d'interlocution entre un adolescent et un adulte, qui plus est introduit par l'équipe enseignante de l'établissement scolaire, où se déroule souvent l'entretien. La présentation de l'entretien, de ses finalités, est déterminante, mais sont importantes aussi les pressions à la justification : pour ce qui concerne la reprise du processus interprétatif, les interventions de l'enquêteur ne doivent pas être impositives, se différencier clairement d'un échange de type cours dialogué (Veyrunes et Saury, 2009), où l'enquêté aurait l'impression que l'enquêteur attend de lui une interprétation qui est celle que lui-même a déjà conçue – et bien sûr d'un entretien dans un dispositif de soutien ou d'aide aux devoirs, et plus encore d'un entretien en situation d'examen.

Pour ce qui concerne la catégorisation, ce qui me permet de faire pression à la justification, ici comme dans d'autres recherches que j'ai menées, c'est l'incitation à la comparaison : la réflexion sur ce que c'est que commenter la peinture et la littérature est encouragée par la recherche des écarts entre les deux arts, comme ceci apparaît dans l'extrait suivant (p. 520) :

*MSC : vous avez préféré travailler sur la peinture, mais c'est quoi, pour vous, la différence ?*

*Dayane : ... dans un texte on doit se mettre à la place de l'auteur pour deviner ce qu'il voulait mettre...*

*Sarah : Oui... deviner ce qu'il pensait lui-même... alors que sur un tableau c'est nous, notre imagination*

*Dayan : ...nous... On interprète par rapport à ce que nous on pense... alors qu'un texte on essaie de trouver ce que l'auteur... le poète... il a voulu nous faire montrer... nous montrer... Parce que un texte on doit trouver le point de vue de l'auteur... souvent... qu'est-ce qu'il a essayé de nous transmettre, son idée principale...*

*Sarah : C'est-à-dire que le tableau c'est notre opinion, alors qu'un texte, c'est l'opinion de l'auteur... C'est ça qu'il faut dire en commentaire... Dans une peinture c'est plus facile, on est libre.*

Un autre élément m'apparaît aujourd'hui comme nécessaire, c'est l'appui de l'entretien sur un support qui favorise la remise en réflexion : ici, le texte et la reproduction sur lesquels ils avaient travaillé. C'est ce que je nommerai plus tard des entretiens outillés.

**Pour être informateur, un entretien doit favoriser la liberté de parole de l'enquêté, la pression à la comparaison et des artefacts sont utiles pour inciter à la justification.**

*Le traitement des entretiens*

J'analyse aujourd'hui des outils méthodologiques que j'utilisais mais dont je ne prenais pas clairement conscience, ce qui m'empêchait sans doute d'en tirer tout le parti qui aurait été possible.

Des indicateurs décontextualisables du processus interprétatif

Les marqueurs langagiers que j'avais définis à partir des commentaires, dans ma seconde partie, sont transposables pour l'analyse, dans les trois registres, de ce processus interprétatif qui se donne tel qu'il est en train de se faire au cours d'un entretien. Ils sont même plus immédiatement repérables que dans les écrits, qui sont un résultat de ce processus et laissent des traces moins transparentes. Pour me faire comprendre, en voici un court exemple à propos du tableau de Georges de la Tour :

*Annabelle : Il y a que le bébé qui est éclairé... avec le visage aussi des dames... Leurs vêtements ils sont sombres... rouges... peut-être qu'elles lui disent des prières puisque c'est Jésus*

*Fatiha : Et si tu les regardes elles sont retournées vers le petit... c'est le centre d'intérêt... La lumière aussi... Même sans regarder le titre on saurait*

*Gulden : Oui mais il y a la mort... il est enroulé.... parce que dans la religion musulmane quand on est entouré d'un drap blanc c'est qu'on est mort*

*Annabelle : Oui mais c'est pas... c'est en rapport avec Jésus*

*Gulden : Oui mais dans cette religion peut être aussi... c'est peut-être pareil... le drap blanc c'est la mort*

*Fatiha : Oui oui c'est pareil ça change pas... Le linceul on appelle ça, le linceul (p. 542)*

Les indicateurs du processus de construction de sens sont ici les modalisateurs, qui signalent la conscience que la proposition est non une constatation incontestable mais une interprétation du regardeur, « *peut-être* » trois fois, « *si tu les regardes* », qui doit être justifié « *parce que...* ». Et ce que j'ai nommé les décrochages sémantiques, passage de ce qui est indiscutablement évoqué par le texte ou montré par la peinture à ce qui ne l'est pas indiscutablement, d'un univers de sens attaché à la diégèse à un univers de sens qui lui est hétérogène :

- passage d'un vocabulaire concret (« *elles sont retournées* », « *éclairé* », « *la lumière* »), à un vocabulaire abstrait, « *le centre d'intérêt* »),
- du profane (« *le bébé* », « *les dames* ») au sacré (« *des prières* », « *Jésus* »),
- de la singularité (« *le drap blanc* », « *enroulé* ») à la généralité (« *c'est quand on est mort* »)

Ce processus intègre :

- dans le registre cognitif des éléments d'observation du figurant (les teintes, la lumière) et du figuré (les objets, l'expression)
- dans le registre culturel, des savoirs (le linceul ; la reconnaissance de la scène évangélique, du moins de Jésus) et des valeurs (le symbolisme universel du drap blanc).
- dans le registre identitaire symbolique, l'engagement subjectif, visible dans la convocation d'un savoir issu d'une culture personnelle reconnue, après une petite hésitation, comme valant dans un contexte dont on pourrait craindre qu'il soit susceptible de l'exclure. Un enseignant pourrait, s'il repère ce processus en cours, les encourager à aller plus loin dans l'exploration de la présence sous-jacente de la mort, qui a évidemment du sens dans la culture chrétienne, l'annonce de la Passion pouvant être interprétée au cœur même de la Nativité.

**Je n'étais pas en mesure de mener une telle analyse au moment de ma thèse, mais les indicateurs que j'ai définis pour comprendre l'investissement de chaque registre me paraissent aujourd'hui aisément recontextualisables (et utilisables par d'autres chercheurs).**

*La comparaison continue*

Elle était déjà en œuvre pour repérer le travail de catégorisation, même si, du fait que je ne prenais pas encore conscience de l'opération comme d'une méthodologie, je limitais sans doute ce qu'elle aurait pu



m'apprendre. Pour n'en donner qu'un exemple, c'est en recoupant des occurrences étonnamment fréquentes et étrangement semblables dans des entretiens différents que j'ai fait émerger une catégorisation de l'activité par les élèves qui me semble riche de sens pour la réflexion didactique :

- « *Sur le tableau il y a rien d'écrit, c'est à nous d'écrire, alors que sur le texte, il y a ce qu'il y a déjà écrit* »,
- « *dans un texte et ben... c'est écrit... Dans les textes on a des mots à comprendre alors que sur un tableau c'est nous qui allons écrire notre... qui allons dire... allons écrire...* » ;
- « *un tableau on peut s'imaginer beaucoup de chose donc on peut écrire plus. Mais un texte, il a déjà son histoire et faut la respecter* » ;
- « *le peintre il l'a pas dit, il a pas laissé de consignes... il nous laisse observer, c'est notre imagination* » ;
- « *(un texte) il y a moins de manières de l'interpréter qu'une peinture parce qu'une peinture... il y a pas de texte... je veux dire c'est nous on imagine... alors qu'un poème il y a des textes ...* » (pp. 497-500)

Se construit la perspective commune d'une concurrence entre le texte et le métatexte, qui ont en commun d'être de langage verbal. Pour la peinture, le langage de l'objet et le métalangage sont perçus comme hétérogènes, ce qui autoriserait la mise en mots d'une interprétation. L'appui théorique de la recherche en didactique me permet de comprendre cette catégorisation eu égard à la notion de texte de lecteur (Mazauric, Fourtanier et Langlade, 2011), mais c'est ce que me disent ces élèves qui m'apprend que leurs représentations de leur place de récepteur sont différentes d'un art à l'autre : selon eux, il n'y a pas de place pour un texte de lecteur, alors que le tableau n'étant pas un texte, il y a de la place pour un texte de spectateur. Du point de vue des enseignants au contraire, d'après mes questionnaires, il y a une hétérogénéité langagière évidente entre le texte et son commentaire : quand bien même ils partagent une nature linguistique, ce sont deux textes de statut et de finalité évidemment différents, qui ne sont évidemment pas, pour eux, en concurrence. Le texte de lecteur est autorisé de leur point de vue, alors que du point de vue d'une partie des élèves, il serait absurde de le penser du fait qu'il y a déjà un texte. Cette catégorisation propre aux élèves montre qu'au-delà de la différence sémiologique, dans leur registre identitaire symbolique, ils se sentent autorisés à être commentateurs du tableau mais pas du texte. On mesure les effets de tels malentendus sur l'apprentissage de la lecture littéraire.

**La comparaison continue est une modalité de traitement du contenu qui permet de faire apparaître des conceptions communes aux enquêtés – ou à une partie d'entre eux – qui peuvent être inattendues pour le chercheur.**

*L'analyse du discours*

Alors que je m'y étais initiée à l'occasion de la recherche « Justice », j'utilisais encore très peu, à ce stade de ma formation, l'analyse des manières de dire, alors qu'elles auraient sans doute pu me donner des éléments de compréhension. Un seul exemple, une collégienne me dit :

« Un tableau il y a plus d'expressions, il y a beaucoup plus d'images... enfin il y a plus de détails... alors qu'un texte, il y a des mots qu'on comprend pas forcément, enfin quelquefois c'est compliqué, on comprend pas vraiment qu'est-ce qui se passe dans l'histoire, des trucs comme ça » (p. 492)

La progression du discours de comparaison par précisions de ce qui vient d'être dit, ce qui est marqué par l'adverbe *enfin*, signale le travail de catégorisation fine dans lequel l'élève est engagé. Il est significatif qu'elle utilise pour le tableau le terme *expressions*, terme couramment utilisé, y compris à l'école, pour des formulations verbales, et qu'elle prend ici apparemment dans le sens de *signification exprimée* ou *procédés d'expression*. C'est le tableau qui a des *expressions*, le texte a seulement *des mots qu'on comprend pas forcément*, l'adverbe signifiant que cette compréhension n'est pas donnée à tous, alors que la vision du tableau est marquée par l'expression de la profusion de sens (« *il y a plus* » trois fois). Le tableau est perçu comme un système signifiant riche et immédiatement compréhensible alors que pour le texte la densité est perçue non comme une complexité mais comme une complication (« *c'est compliqué* »), le verbe comprendre est utilisé deux fois dans une phrase négative, le pantonyme « *trucs comme ça* » manifeste la difficulté à dire ce qui est lié au texte. Il m'apparaît clair aujourd'hui que de telles analyses fines du discours, et pas seulement du contenu, m'auraient permis de mieux saisir le travail de catégorisation et d'interprétation.

**Donc il faut écouter les lecteurs et les regardeurs et pour bien entendre ce qu'ils disent, être attentif à leurs manières de le dire.**

J'analyse enfin aujourd'hui des choix qui ont sans doute été limitatifs, dont en tout cas les effets étaient peu conscientisés et que d'ailleurs je n'explique pas dans la thèse.

*Le choix limitatif des entretiens exclusivement collectifs*

Le choix de faire les entretiens par petits groupes avec les élèves et non individuellement a été peu réfléchi. Sans doute ceci m'apparaissait-il comme la solution évidente pour limiter les effets intimidants d'une interlocution duale, car c'était le choix qui avait été fait pour la recherche « Justice ». Mais pour cette recherche, le petit groupe avait l'intérêt de susciter des débats, au moins des échanges de points de vue, sur les questions posées. Dans le cas de ma thèse, les entretiens collectifs font apparaître des échanges intersubjectifs concernant la peinture, perceptibles par exemple dans l'exemple que j'ai donné plus haut. Les répliques commencent plusieurs fois par « oui mais », qui introduit une divergence qui se transforme souvent en complément (envelopper un corps dans un linceul est une pratique qu'elles ont observée dans leur expérience familiale, mais ce n'est pas une pratique religieuse, on peut donc interpréter le drap blanc comme possiblement symbolique de la mort) ou par un connecteur introduisant une poursuite de la proposition du locuteur précédent : « Et si tu les regardes... », « Oui, oui c'est pareil... ». Ces échanges qui co-construisent de l'interprétation sont fréquents sur la peinture et n'apparaissent jamais dans mes entretiens concernant la littérature, ce que j'aurais pu analyser de

plus près. Cependant, sans entretiens individuels, je manque sans doute l'accès aux processus interprétatifs et aux conceptions individuelles, dont la diversité aurait peut-être été plus riche.

Pour ce qui est des enseignants, j'analyse très peu les entretiens individuels, qui étaient peu nombreux et sans doute trop courts. Je les avais réalisés à titre exploratoire ou à titre de vérification des résultats que j'avais fait apparaître par les écrits, ce qui ne pouvait rien m'apporter de vraiment nouveau. Surtout, au moment de ma thèse, du moins au moment où je réalisais le corpus des enseignants, je pensais que ceux qui étaient formés dans la même discipline étaient, sauf sur des nuances de détail, en accord. Je me suis rendu compte en cours de travail que ce n'était pas le cas et qu'il fallait tenir compte, pour eux aussi, des variations de leur conscience disciplinaire, et aussi sans doute, plus largement, de leurs conceptions pédagogiques.

**Mon travail doctoral m'a donc permis de réaliser des apprentissages dans mon activité de chercheuse, dont je montrerai dans ce qui suit la poursuite au long de mon parcours. J'ai compris ce que permettait l'entretien que ne permet pas l'analyse de traces écrites pour comprendre, d'une part, la façon dont les acteurs scolaires catégorisent la lecture littéraire, d'autre part, comment ils la pratiquent, car elle est saisissable en acte lors de l'entretien. J'ai aussi pratiqué des croisements théoriques, notamment entre outils issus de sociologie des apprentissages et de la didactique. Ainsi ai-je commencé de construire mon objet, réception des arts et de la littérature, comme une charnière entre approches sociologique et didactiques, au moyen de concepts-outils-charnières me permettant de l'étudier sous ce double éclairage : détour, malentendu socio-scolaire, rapport aux savoirs, conscience disciplinaire. Surtout, j'ai utilisé le modèle des registres pour analyser, d'une part les attendus des enseignants, d'autre part les productions des élèves et ce qu'ils me disaient en entretien, et repérer, dans une approche relationnelle, des sources de production d'inégalités de réussite ; j'ai montré que pour diverses raisons elles concernaient moins le commentaire de la peinture que celui de la littérature, ce qui m'a permis de faire émerger, à l'issue de cette étude, des pistes d'étayage. La suite de mon parcours m'a permis de poursuivre ces différentes pistes.**

### 2.3. Tuileries

Cette recherche, qui est collective, s’ancre néanmoins pour moi, comme ma thèse, dans un retour sur mon expérience d’enseignante et de formatrice. Elle a donné lieu à trois articles, que j’ai co-écrits :

- Un article avec Patrick Rayou dans la *Revue française de pédagogie* (Claude & Rayou, 2021). **Article 11 du volume de publications choisies.**
- Un article avec Cécile Richaudeau à paraître dans la publication dirigée par François Le Goff, Nathalie Rannou et Marion Sauvaire faisant suite aux XX<sup>e</sup> *Rencontres des chercheurs en didactique de la littérature de Rennes* sur *L’expérience et le partage du sensible dans l’enseignement de la littérature* (Claude & Richaudeau, sous presse).
- Un article avec Patrick Rayou et Cécile Richaudeau dans un ouvrage collectif dirigé par Anne Jonchery et Sylvie Octobre, *L’Education artistique et culturelle : une utopie au prisme des sciences sociales* (Claude, Rayou & Richaudeau, 2022). **Article 12 du volume de publications choisies.**

#### 2.3.1. Une pratique d’enseignante et de formatrice

J’ai travaillé avec mes élèves de lycée sur la collection des sculptures modernes et contemporaines du jardin des Tuileries dès son inauguration en 1997, dans le cadre des travaux du Grand Louvre, notamment par la pratique d’activités d’écriture. Une singularité de cette collection était particulièrement utile d’un point de vue pédagogique, c’était l’autorisation de toucher les sculptures, le concepteur de la collection, le sculpteur Alain Kirili, ayant souhaité proposer un espace « prière de toucher », « pour une meilleure compréhension de la sculpture » (Kirili, Kristeva, Storr, 2001 : 17). Je faisais l’hypothèse que cette expérience sensorielle, complémentaire à l’expérience visuelle, était susceptible de rendre plus perceptible aux élèves les caractéristiques des volumes et matériaux sculpturaux et de leur permettre d’apprendre à allier l’expérience sensible et le raisonnement (Chabanne et al, 2017). J’avais de ce fait conçu pour mes élèves une consigne d’écriture ainsi formulée : « Ecrivez un texte selon la consigne suivante :

- c’est votre main qui parle, à la première personne ;
- elle dit ce qu’elle ressent en touchant la sculpture ;
- le texte doit compter quatre phrases brèves il ne doit pas excéder cinq lignes. »

Je la faisais pratiquer sur les sculptures de Rodin et de Maillol, dont le travail du bronze est radicalement différent, aux deux extrémités du parc, en demandant un rendu visuellement signifiant sur la consigne suivante : « Vous présenterez les deux textes de façon à faire dialoguer les deux mains. » Je donnais à d’autres occasions la même consigne sur les *Welcoming hands* de Louise Bourgeois, qui s’y prêtaient bien, car il s’agit de mains de bronze de format divers installées seules ou par groupes sur des socles de

granit. Le contraste des formats et des matières, lissé du bronze et rugosité du granit, est très sensible au toucher. Il s'agit d'ailleurs d'une commande publique de 1996 en lien direct avec le projet d'Alain Kirili. Prendre ces mains de bronze dans ses mains est une expérience susceptible de faciliter l'attention et l'émotion telles qu'elles sont activées en mode esthétique et de faire de cette expérience une expérience hédonique (Schaeffer, 2015).

Pour les autres sculptures, je ne donnais pas cette importance à l'expérience tactile, mais le principe de consignes d'écriture inventives pour soutenir l'attention à l'œuvre et inciter à une réception créative de sens était de même nature : il fallait inventer un récit étiologique, nommer des personnages, les faire parler. Je concevais ces consignes eu égard aux spécificités artistiques de chaque œuvre, dans le souci de favoriser autant que possible l'investissement sensible des élèves dans leur rencontre avec elle. Mon objectif était que les élèves soient amenés à prêter attention aux caractéristiques plastiques des œuvres pour, d'une part, qu'ils recherchent les moyens d'écrire de façon aussi accordée que possible à ces caractéristiques ; d'autre part, qu'ils s'interrogent sur les effets de sens de ces caractéristiques, mon approche des arts visuels comme des textes littéraires étant dans ces années 1990 encore largement de type sémiotique.

Mais j'avais conscience que l'écriture créative n'y suffisait pas en elle-même et qu'il fallait didactiser un retour réflexif sur l'expérience. C'est pourquoi je donnais la consigne suivante, à partir des textes écrits par la classe :

« Nous allons retravailler sur vos textes afin que vous voyiez comment il est possible d'améliorer son propre texte et pour quelles raisons faire tel ou tel changement. J'ai recopié quelques-uns de vos textes et j'ai seulement rectifié les erreurs d'orthographe. Lisez attentivement ces textes : qu'est-ce qui vous plaît dans ces textes ? Pourquoi ? A cause de quelles caractéristiques des sculptures ? A partir de vos réponses, nous essaierons de déterminer les critères de qualité d'un tel texte et vous vous donnerez vos propres consignes pour réécrire votre texte. »

Je les incitais à se prononcer sur les textes des autres élèves en fonction de leur expérience des œuvres et de ce qui en faisait pour eux la singularité. Ce qui me permettait de leur faire formuler, parallèlement, une analyse des caractéristiques plastiques et de leur sens. Enfin, à partir du texte réécrit et des contraintes d'écriture qu'ils s'étaient données, je leur faisais expliciter les effets de sens de leurs choix d'écriture. Ce qui me permettait de leur faire adopter une posture de commentateur de leurs propres textes, que je leur demandais de transférer au commentaire d'autres textes littéraires.

Je poursuivais donc l'idée d'un détour par les œuvres plastiques mais je le didactisais davantage que pour la peinture, puisque le transfert ne se faisait pas directement de l'approche de l'œuvre plastique à celle du texte, le travail d'écriture créative étant un intermédiaire, puisque c'était ce texte qui était commenté par l'élève et qui pouvait servir à identifier la posture de commentateur, sans qu'il y ait de ce fait l'écart entre les deux langages, qui rendait douteuse la possibilité du transfert. Pour autant, je

mesure mieux aujourd'hui l'importance qu'il y aurait eu à conduire les élèves à s'expliciter à eux-mêmes ce qu'il y avait de différent mais aussi de commun entre un texte de commentaire de son propre texte et un autre commentaire, afin de mieux étayer le transfert.

Présenter en formation ce travail, un peu plus tard, m'avait obligée à le formaliser et à justifier ce qu'en tant qu'enseignante j'avais pratiqué sans prendre clairement conscience de la démarche intellectuelle que je poursuivais : c'était nécessaire pour permettre aux enseignants de décontextualiser la démarche et d'être en mesure de la recontextualiser (à d'autres niveaux de classe, d'autres élèves, d'autres œuvres). J'avais cherché des appuis théoriques pour cette explicitation, notamment issus des travaux sur l'écriture créative (Houdart Mérot, 2004; Sève, 2005 ; Tauveron & Sève, 2005 ; Tauveron, 2007 ; Le Goff, 2008 etc.). Plus particulièrement, j'avais découvert des travaux sur la diversité des pratiques sociales langagières de référence à propos d'expériences ou de productions plastiques, qui pouvaient permettre de diversifier les pratiques scolaires (Chabanne & Dufays, 2011). Je souhaitais, par ailleurs, au moyen du retour des élèves sur leurs propres écrits créatifs, transposer en classe de français, par des formes d'écriture relevant du littéraire, le projet d'entrer dans la réflexion théorique sur une pratique par cette pratique même, ce qui est un des postulats fondamentaux des approches pratiquées en arts plastiques (Chabanne, J.-C., à paraître).

« C'est tout l'enjeu de faire place, dans l'enseignement du français, aux ateliers d'écriture, pour entrer dans la connaissance d'une œuvre, d'une écriture, par autre chose que la seule analyse. Dire un poème, c'est aussi commencer à y réfléchir ; écrire une strophe, c'est découvrir, pour ainsi dire de l'intérieur, la difficulté du rythme et des choix lexicaux, etc. (...) il ne s'agit pas vraiment de créer, mais plutôt de revenir à une réflexion sur les œuvres et les outils d'analyse, par une pratique qui retrouve les gestes et les problèmes de l'artiste » (Chabanne, 2013, 59)

Mais j'avais fait aussi, pour l'enseignement de l'écriture de commentaire des œuvres sculpturales et littéraires, des lectures en didactique de la littérature, en commençant par Catherine Tauveron (2004a, 2004b), qui me fournissait une transposition didactique des écrits de Umberto Eco (1992). Cadre théorique que, le temps passant et mon projet de thèse s'étant dessiné, j'allais épaissir de lectures issues des nouveaux paradigmes concernant la lecture subjective, que ma démarche pouvait rejoindre, puisque les textes que je faisais écrire relevaient des écritures de la réception (« traduction (...), synchrone ou différée, d'une rencontre avec un texte, et, de façon extensive, avec toute création artistique », Le Goff, 2017 : 6), susceptibles d'engager un rapport très personnel aux œuvres. J'adoptais alors le principe du retour sur son propre texte eu égard à ce qui avait conduit à l'écrire ainsi, qui engageait l'objectivation à la fois de l'œuvre et de sa propre réception (Sauvaire, 2015). Il s'agissait de chercher à comprendre ce qui de l'œuvre ou de soi-même expliquait ce qu'elle avait fait penser, ressentir, inventer. Plus précisément, j'anticipais sans le savoir une articulation des trois « espaces de pratique » (Chabanne, 2013 : 58) définis par le curriculum d'« éducation artistique et culturelle », à partir

de 2013, comme les trois piliers du « parcours d'éducation artistique et culturelle de l'élève » (Eduscol, 2021) : des rencontres avec les œuvres, ici dans le cadre du jardin de sculptures ; des pratiques, individuelles et collectives dans des domaines artistiques diversifiés, avec l'écriture poétique et sa réécriture suite aux échanges , et des connaissances permettant de parler des œuvres, avec l'appel à mettre les textes écrits en perspective avec les caractéristiques des sculptures. En jouant sur deux arts et deux types de discours sur l'œuvre, l'un de type créatif et l'autre analytique, j'entendais proposer une solution à une des problématiques centrales des enseignements artistiques, ainsi définie :

« Comment faire le lien entre la pratique de l'art, et les autres dimensions ? Comment articuler ce qui s'acquiert par la pratique artistique en atelier et la capacité de percevoir/apprécier/analyser ? »  
(Chabanne, 2013 : 59)

Mais même si ce que je présentais en formation était appuyé sur des théories didactiques et sur ce que j'avais analysé moi-même des productions de mes élèves, dont j'apportais quelques exemples à titre illustratif, je savais depuis ma thèse que c'était par la recherche que je pouvais recueillir des données me permettant de documenter comment les différents élèves recevaient effectivement les œuvres pour savoir quels étaient les arrière-plans d'un contrat didactique d'enseignement/apprentissage de la réception des œuvres.

Les *XX<sup>e</sup> Rencontres des chercheurs en didactique de la littérature*, en 2019, m'ont offert l'occasion d'interroger une partie des présupposés de ces pratiques. Ces *Rencontres* se donnaient pour titre : *Expérience et partage du sensible dans l'enseignement de la littérature. Bilan et perspectives après 20 ans de recherche en didactique*. L'appel à contribution notait que « La notion de sensible appelle (...) une réflexion sur les liens complexes entre les sens et le sens, entre le sentir et le dire », et s'interrogeait sur les effets possiblement différenciateurs de l'enseignement de la littérature (« induit-il des manières de sentir valorisées scolairement et en dénigre-t-il d'autres ? ») Il ouvrait la voie de l'interdisciplinarité ou de l'*interartisticité* : « Si le sensible relie le vécu entre diverses pratiques artistiques, culturelles, sociales, qu'en est-il du lien avec d'autres disciplines scolaires ? » J'y retrouvais plusieurs des préoccupations de ma thèse et des suites que je lui avais données. La recherche *Tuileries* a été conduite en vue de la préparation d'une communication pour ce colloque. La question initiale était de savoir si la médiation par un écrit de réception engageant l'expérience tactile favorisait davantage qu'une autre médiation par une activité écrite la rencontre esthétique d'élèves de sixième avec les sculptures modernes et contemporaines. Avec cette préoccupation, je me portais à nouveau sur les marges de ma discipline : même si les écrits sur l'art sont un des objets de l'histoire et de la théorie littéraires, ils restent jusqu'à présents dans les marges de la réflexion didactique, *a fortiori* abordés en passant par l'écriture. Mais ceci rejoignait mes travaux parallèles, initiés dans ma thèse, qui proposaient une définition ouverte du commentaire comme texte possiblement expressif et réflexif, pouvant porter sur tout objet artistique.

**Comme ma thèse, le projet de recherche s'appuyait donc sur une pratique d'enseignante et de formatrice ; je souhaitais observer de plus près les conduites effectives d'élèves que cette pratique était susceptible de produire, ce qui imposait de choisir un des aspects de la pratique, l'articulation entre écriture créative et expérience esthétique.**

### 3.3.2. Une enquête

J'ai associé à cette recherche une enseignante de collège, qui avait accepté d'engager sa classe de sixième dans l'enquête et souhaitait commencer une thèse sur la question de la scolarisation des œuvres d'art dans le cadre du cours de français. Elle enseignait dans un collège parisien favorisé. Nous avons ensuite associé la classe de sixième d'une autre enseignante, d'un collège REP (Réseau d'Education Prioritaire) de l'académie de Créteil. Croisant comme pour mes recherches précédentes cette question didactique avec une préoccupation sociologique, je désirais en outre connaître les effets des différences sociales entre les élèves. Patrick Rayou a accepté de participer à la recherche, pour nous épauler sur cet aspect de la question.

L'enquête a été menée auprès des deux classes, de recrutement socialement contrasté, que nous avons accompagnées, chercheurs et enseignants, au jardin des Tuileries, à la découverte de cinq sculptures modernes et contemporaines en bronze. Chaque élève disposait d'un cahier contenant des consignes d'écriture créative.

Les œuvres travaillées et les consignes sont plus précisément présentées dans les articles que j'ai co-écrit sur cette recherche, j'en donne ici un résumé : *L'Ami de personne*, d'Erik Dietman (créée en 1992, installée en 1999), est une œuvre composée d'un personnage en bronze dont les formes rondes évoquent des univers de la culture enfantine, gentil monstre ou lutin géant, et d'une chaise en bronze, qu'on peut prendre à première vue pour une chaise ordinaire du parc, installée face à lui. Nous avons caché le cartel et demandé aux élèves de donner un titre à la sculpture et de le noter secrètement puis d'expliquer pourquoi. *L'Arbre des voyelles* de Giuseppe Penone (commandé en 1999, installé en 1999), est un moulage en bronze d'un chêne de 20 mètres, entouré d'arbres de cinq essences différentes. Les élèves devaient écrire sur la nature de l'œuvre : vraie ou fausse ? *Standing Woman* de Gaston Lachaise (moulée en bronze et installée en 2000, d'après un modèle créé en 1932) est une grande femme plantureuse à l'expression péremptoire, mains sur ses larges hanches. Les élèves devaient imaginer à l'écrit ce qu'elle pourrait dire puis la jouer le disant, en imitant sa posture. *Les Welcoming hands* de Louise Bourgeois (créées en 1996) donnait lieu aux consignes que j'ai décrites plus haut, engageant l'expérience tactile. *La Foule* de Raymond Mason (créée entre 1963 et 1967), est assemblage, face au spectateur, de nombreux personnages, qui sont comme à différents moments d'un processus de déliquescence ; les élèves écrivaient un texte narratif à partir de la consigne : « imagine ce qui a pu se passer pour en arriver là ».



Le lendemain de la sortie, les élèves ont été soumis à l'écrit à un questionnaire de comparaison entre les sculptures : celle dont ils se souvenaient le mieux, sur laquelle ils feraient un exposé, qu'ils aimeraient montrer à leurs parents. Une semaine après, nous avons mené des entretiens, semi-directifs individuels, d'une durée de 20 minutes, avec la moitié des élèves de chaque classe, soit 21 élèves, l'enquêteur interrogeant l'enfant sur les souvenirs de son expérience à partir de son cahier.

Le choix méthodologique de différer les entretiens s'explique par l'objectif que nous avons de capter quelle trace mnésique avait laissée la rencontre avec les œuvres. Celui de travailler sur les transcriptions des entretiens plutôt que sur les textes contenus dans le livret de l'enfant était motivé par la volonté d'avoir accès au processus de réception en acte, initié par les écrits et relancé dans l'entretien. Ces écrits étaient donc un outillage pour les entretiens, au sens qu'ils devaient, comme les vidéos de la recherche sur les gestes d'enseignants, inciter la parole de l'enquêté, ici en le faisant revenir sur sa propre activité de réception pour la poursuivre et s'en ressaisir. L'enquêteur, qui les avait étudiés au préalable, s'y appuyait, ainsi que sur des photographies prises pendant la sortie, invitant l'enfant à faire retour sur les inventions contenues dans ses textes, mais aussi à s'interroger sur ce qui, dans la rencontre avec la sculpture, les avait nourries. Les entretiens étaient individuels, ce qui nous permettait d'avoir accès au processus de réception de chaque élève. Par ailleurs, cette méthodologie a permis de préciser l'hypothèse et la question de recherche, avant de mener les entretiens : elle était initialement de savoir si l'expérience tactile favoriserait l'expérience esthétique. Grâce à l'étude des productions écrites, nous avons constaté que si cette médiation avait pour certains élèves permis des textes riches, ce n'était pas le cas pour tous, mais que certains produisaient en revanche des textes faisant montre d'une réception créative d'autres sculptures. Surtout, nous avons constaté que tous les enfants s'étaient engagés très activement dans l'expérience esthétique, au moins pour une des œuvres, la plupart pour plusieurs, ceci dans les deux collèges. La médiation par l'expérience tactile a donc perdu son rôle central dans la question de recherche, nous avons cherché à étudier finement leur réception de toutes les œuvres, les points communs et les différences d'un élève à l'autre. Nous sommes en ceci passés du projet de tester une hypothèse (l'expérience tactile pourrait mieux soutenir l'expérience esthétique que l'expérience seulement visuelle) à une question de recherche compréhensive : quelles sont les conduites d'élèves confrontés aux sculptures selon différentes médiations pensées pour favoriser la rencontre ?

Le guide d'entretien contenait, cette fois encore, après la présentation de l'entretien comme le moyen de recueil d'une expertise spécialisée qu'ils pouvaient nous apporter car nous ne pouvions pas en disposer (« Mon but est de savoir comment éduquer à l'art à l'école, tu peux m'y aider »), non des questions à poser, mais une liste de ce que l'enquêteur devait chercher à savoir, appuyée sur le cadre théorique commun (la définition de l'expérience esthétique par Schaeffer, 2015). Le guide était donc bref :

« Essayer de savoir comment ils ont vécu leur rencontre avec les œuvres, s'il y a eu attention, émotion, plaisir « en mode esthétique » ; s'appuyer sur leurs écrits (tu as choisi de parler de... tu as écrit que... peux-tu m'expliquer un peu mieux ?), les inciter à comparer les sculptures et aussi les médiations ».

**Cette enquête manifeste donc plusieurs choix méthodologiques induits à partir de recherches précédentes, notamment l'entretien comme lieu d'expression d'un processus de réception en acte, la comparaison et l'outillage comme moyens d'incitation à cela, le guide d'entretien appuyé sur un cadre théorique commun et constitué de finalités et non d'une suite de questions. Par ailleurs, la question de recherche initialement posée était infléchie grâce aux matériaux préalablement étudiés pour outiller l'entretien.**

Nous avons fait transcrire les entretiens et les avons soumis à plusieurs types de traitements, qui ont donné lieu à différents résultats et différentes publications.

#### *Premier traitement*

Une première approche a consisté à prendre les entretiens, comme j'avais commencé de le faire dans la dernière enquête pour ma thèse, comme le lieu d'un processus de réception en train de se faire. Notre constat, suite à première lecture du corpus, était qu'à l'encontre du scepticisme parfois de mise à l'égard de l'implication d'une partie des élèves dans ce type d'activité, les enfants ne résistaient aucunement, dans ce contexte, à l'expérience esthétique, face à des œuvres dont on aurait pu pourtant craindre qu'elles les déconcerteraient. Comme je l'avais montré dans ma thèse, leur expérience scolaire ou extrascolaire les conduisait à une acceptation de ces formes artistiques récentes, que les enseignants de mon corpus de thèse considéraient pourtant comme largement inaccessibles, alors que d'autres chercheurs ont remarqué que l'émotion s'exprime souvent face à ces œuvres (Deronne, 2017). Ils acceptaient tous, qu'ils soient du collège REP ou du collège favorisé, de jouer le jeu d'au moins une de ces œuvres, généralement de plusieurs, et ils y déployaient une activité imaginaire riche de potentialités interprétatives originales. Les activités d'écriture proposées remplissaient donc de ce point de vue leur rôle de médiation.

Pour étudier de plus près leur expérience, nous avons besoin d'un outil théorique de manière à savoir quoi observer. Au départ, nous nous étions appuyés sur la définition par Jean-Marie Schaeffer de l'expérience esthétique (2015). Pour Jean-Marie Schaeffer, peu importe l'objet, on peut vivre une expérience esthétique avec n'importe lequel, *réputé* artistique ou pas. Cette expérience est selon lui à trois ressorts : elle est attentionnelle, émotive et hédonique.

Mais il n'y a pas d'attention, d'émotion ni de plaisir spécifiquement esthétiques : en effet, l'expérience esthétique « exploite le répertoire commun » de nos ressources dans ces domaines, « mais en leur donnant une inflexion non seulement particulière, mais bien singulière » (p. 12). Pour le premier ressort,

l'attention en mode esthétique, Jean-Marie Schaeffer le définit comme ayant, par rapport au mode standard, trois spécificités : premièrement, elle ne se donne pas un but unique, elle est finalisée de façon ouverte ; deuxièmement, elle est plus dense et prend en compte des caractéristiques plus fines de l'objet ; troisièmement, elle traite simultanément des caractéristiques qui seraient ordinairement envisagées successivement. En ce qui concerne son second ressort, l'émotion, l'expérience esthétique se distingue d'une autre expérience par son caractère émotivement saturé, l'affectivité du sujet est entièrement engagée. Enfin, l'expérience esthétique doit, pour exister, procurer du plaisir : c'est son troisième ressort, nécessaire pour compenser le caractère énergivore de l'attention et de l'émotion en mode esthétique, bien plus intenses qu'en mode standard, alors que cette expérience n'a pas d'utilité instrumentale. Ce qui est spécifique à l'expérience esthétique, c'est que la valence hédonique se déplace vers le processus même, alors que le plaisir vient dans d'autres occasions du résultat du processus. Mais pour Jean-Marie Schaeffer : « l'instauration de la relation esthétique implique toujours la constitution d'une enclave pragmatique protégée » (p. 203). C'est-à-dire que l'expérience esthétique doit exister pour elle-même, sans autre finalisation qu'elle-même : c'est la condition pour qu'existe le mode d'attention et d'émotion particulier qu'elle exige, régulé par le bénéfice hédonique. Ce qui peut faire douter de la possibilité de son existence en contexte scolaire, dans le cadre de travaux prescrits et évalués.

Or même si les activités proposées aux élèves ne sont pas évaluées, elles sont didactisées et collectives et s'inscrivent dans le cadre scolaire ; nous voulions connaître les potentialités interprétatives qui pouvaient se trouver dans l'activité de réception déployée par des enfants qui étaient aussi des élèves, de potentiels sujets didactiques. Donc même si les catégories définies par Jean-Marie Schaeffer nous ont servi d'appui pour le guide d'entretien, nous avons utilisé aussi, pour le traitement des entretiens, un outil issu de la didactique, le modèle de l'activité fictionnalisante telle que la décrivent Gérard Langlade et l'équipe du laboratoire LLA-CRÉATIS de Toulouse (Langlade, 2008, Mazauric, Fourtanier & Langlade, 2010). Le choix de cet appui théorique issu de la littérature peut surprendre s'agissant de sculptures, d'autant plus que dans tous les articles que j'ai écrits suite à ma thèse, j'insiste sur les différences sémiotiques entre les arts (selon les distinctions établies par Bernard Vouilloux, 2015), qui entraînent nécessairement des différences d'un point de vue didactique. Ce choix théorique de l'activité fictionnalisante est lié au premier ancrage de cette recherche, pour la préparation d'un colloque de didactique de la littérature, qui interrogeait l'expérience et le partage du sensible dans l'enseignement de la littérature. J'y poursuivais l'idée de faire du détour par le commentaire des œuvres plastiques non seulement un possible moyen didactique pour favoriser la compréhension, par les élèves, de ce qui est attendu d'eux en commentaire de la littérature, à condition d'un étayage approprié, mais aussi un possible révélateur pour comprendre, pour la recherche, certaines difficultés didactiques que pose l'enseignement de la lecture littéraire (en les comprenant pas la comparaison avec d'autres arts qui

posent différemment la question de la scolarisation de leur réception). J'envisageais dans cette recherche de faire de l'analyse de ce que les élèves disent de leur rencontre avec les œuvres sculpturales, sur lesquelles je faisais l'hypothèse qu'ils s'engageraient plus volontiers, comme c'est le cas pour la peinture, un révélateur permettant de mieux comprendre quels récepteurs sensibles ils pouvaient être. Comme l'activité du lecteur en mode littéraire, celle des élèves récepteurs de la sculpture reconfigurait les œuvres en produisant un dispositif singulier, à l'interface de la réalité de la sculpture et de ce qu'ils y projetaient. Passer par un objet qui favorisait ce processus permettait d'observer leurs conduites en mode esthétique et le dialogue de leur imaginaire avec celui des œuvres, ainsi que les virtualités interprétatives contenues dans ce dialogue.

Nous avons donc traité les entretiens à partir des cinq ressorts de l'activité fictionnalisante, ce qui nous a permis de montrer qu'elle avait bien lieu pour tous les élèves, au moins sur une sculpture. Nous avons défini des indicateurs langagiers pour repérer ces différentes facettes de l'activité fictionnalisante. Pour la concrétisation imageante, nous avons observé le lexique de l'imaginaire et la description des associations par lesquelles le récepteur « complète l'œuvre en puisant dans les fichiers d'images issus de son expérience, des lieux du monde et de sa culture iconographique. » (Langlade, 2008 : 48). Les enfants revenaient en entretien sur les images évoquées dans leurs écrits, les enrichissant souvent. Par exemple Elisa imaginait les personnages de *La foule* en proie avec un incendie qui ravageait leur ville (« dans ma tête j'ai vraiment vu des flammes »), Mourad associait différentes images aux *Welcoming hands* (« La main, elle faisait trop penser à quelqu'un qui kidnappe, un policier qui arrête un petit »). Un dialogue interfantasmatique activant « des scénarios imaginaires à travers lesquels un sujet exprime ses désirs de façon plus ou moins déformée » (p. 51) pouvait par exemple se lire quand l'enfant produisait des énoncés narratifs qui donnaient à la sculpture un rôle dans un scénario onirique, comme par exemple dans le récit singulière de la sortie du collège qu'évoquait à Théo à propos de *L'Ami de personne* :

*« J'ai appelé (la sculpture) 'l'école' parce que en fait quand on sort de l'école et quand ça sonne, tout le monde... on s'empale on voit plus du tout à qui ressemble notre corps, on ne sait plus à qui c'est notre bras, notre tête, notre jambe. »*

Leur imaginaire pouvait aussi participer de ce que Langlade nomme la cohérence mimétique, lorsqu'ils élaboraient des liens de causalité donnant de la cohérence à l'objet, les marqueurs fréquents en étant des formules comme : « on a l'impression que, on dirait que », suivies de propositions appuyées sur des référents réels auxquels la sculpture est comparée. Cette activité est particulièrement incitée par des œuvres non figuratives ou très énigmatiques, comme quand Malek imagine que *L'Ami de personne* est une créature clivée qui tente de sortir de ce clivage : « On avait l'impression que c'était deux personnes dans un même corps. Qu'il essayait de sortir de ce corps, d'être quelqu'un, d'être une seule personne, pas deux dans un même corps. » Les jugements moraux, fréquents, sont aussi une réponse de l'imaginaire, « activé par la confrontation de son système de valeurs avec le contenu d'une œuvre » (Langlade, 2008, 52), repérables

par l'expression explicite de son accord ou de son désaccord avec ce qu'il voit ou qu'il interprète. Dans d'autres cas, certains mots, comme ici « *dénigre* » ou « *insulte* », signalent par leurs connotations le jugement de valeur :

*« ça dénigre un peu l'honneur des femmes. C'est une belle statue mais on peut la faire en moins grosse parce que même si c'est une belle statue on insulte les femmes en faisant ça ! »*

Enfin, leur activité imaginaire est aussi « intimement liée à la forme de l'œuvre et à la relation esthétique qui se crée » (ibid., p. 54), comme lorsque Justine nous dit par exemple des formats contrastés des *Welcoming hands* : « *j'aime bien quand il y a des contrastes, un très gros truc dans un petit ou un petit truc dans un grand* ». La réaction esthétique se signale par du vocabulaire mélioratif ou des verbes exprimant le plaisir, ainsi que par diverses marques de l'appréciation de l'énonciateur : il ne s'agit pas de constater une qualité intrinsèque à l'objet, mais d'exprimer en quoi cet objet retient l'intention du récepteur, produit plaisir et émotion.

**Ce premier traitement, opéré par la reconnaissance de catégories de recherche grâce à la définition d'indicateurs langagiers, fait apparaître que chaque enfant entretient un dialogue de son imaginaire avec celui d'au moins une des œuvres, généralement de plusieurs. Cette activité fictionnalisante est initiée au moment de la sortie et poursuivie dans les interactions avec l'enquêteur. Ces fictions d'enfants en réaction aux sollicitations des œuvres sont riches de potentialités interprétatives, quelque soit le collègue concerné.**

Pour autant, les entretiens étaient aussi marqués par des différences d'un collègue à l'autre dans la façon de mener ce processus de réception. C'est la raison pour laquelle nous avons réalisé un second traitement du corpus.

#### *Second traitement*

Nous l'avons appuyé sur le modèle des registres de l'apprentissage, car il nous paraissait susceptible de faire apparaître des spécifications sociales de la façon dont les élèves parlaient de leur expérience des sculptures. Contrairement à ce que j'ai montré concernant mon corpus de thèse, ne s'agissant pas ici d'un exercice disciplinaire identifié, mais d'une activité relevant plutôt de dispositifs transdisciplinaires d'éducation artistique et culturelle, les exigences curriculaires générales nous semblaient pouvoir nous fournir un repère pour la comparaison entre les élèves et nous permettre de comprendre ce qui était susceptible de faire difficulté, pour une partie d'entre eux, en tant qu'élèves.

Nous avons défini un mode majeur ou mineur d'activer les registres dans cette activité, à partir de recherches précédentes montrant que l'école valorise un certain mode d'activation et de configuration des registres (Rayou, 2020). Pour le registre cognitif, le mode majeur répond à l'impératif de rendre raison de sa réception de telle façon qu'elle soit compréhensible par un destinataire possiblement universel alors que le mode mineur correspond au partage de considérations peu justifiées et partageables seulement avec un destinataire proche. Pour le registre culturel, le mode majeur ou mineur

dépend de l'appui sur des savoirs identifiables comme légitimes ou non dans une communauté académique. Pour le registre identitaire symbolique, une certaine façon d'être soi permet en mode majeur de s'engager dans une transaction avec les œuvres telle qu'elle soit créative de sens alors que le mode mineur correspond à un retrait de soi ou à un écrasement de l'œuvre par l'expression de soi.

Pour ce second traitement du corpus, nous avons fait un choix méthodologique qui nous permettait d'avoir un chiffrage quantitatif plus précis que celui que j'avais obtenu dans ma thèse : nous avons délimité des verbatims en fonction d'unités de contenu relevant principalement d'un registre, puis nous avons défini des caractéristiques langagières, à partir de l'analyse d'une première série d'entretiens, qui nous ont permis de coder le registre comme activé en mode majeur ou mineur. Par exemple coMAJ (pour retour analytique, registre cognitif, mode majeur), culMIN (pour registre culturel, mode mineur), idMAJ (pour registre identitaire symbolique, mode majeur).

Notre étude montre de nettes différences entre les enfants au regard de ces modes de valorisation scolaire

Pour le registre cognitivo-langagier, ce que nous codons comme registre majeur est marqué par un lexique varié, par le développement verbal (liens de subordination divers, enrichissement progressif des idées par l'ajout de nuances ou de précisions) et par des éléments descriptifs fins de la sculpture, à l'appui de ce qui en est dit. Le registre cognitif mineur est marqué par un lexique peu varié, peu ou pas de liens syntaxiques, des énonciations inachevées. Il apparaît comme est très nettement inégal. Pour en donner un seul exemple significatif, Mourad, pour expliquer les images violentes qu'il a associées aux *Welcoming hands*, recourt au pantonyme familier *truc* et aux gestes, c'est l'enquêteur qui traduit :

M. *En fait la truc elle était comme ça... (geste) Elle était en train de contracter comme ça (geste)*

C. *Il faut que tu m'expliques, je comprends pas bien...*

M. *Parce qu'en fait la truc elle était comme ça... (geste) Tendue, à tenir la main comme ça (geste)*

C. *Elle tenait une autre main. Par le poignet ?*

M. *Oui. Et les mains elles étaient comme ça et une elle était détachée comme ça... (gestes)*

Justine, quant à elle, analyse son expérience sans intervention de son destinataire, en mobilisant un vocabulaire précis pour marquer les oppositions (sentir vs voir ; dessiné vs creusé) :

« *Quand tu touches, tu sens ce que tu ne vois pas, qu'une ligne est vraiment creusée, qu'il y a des détails qui n'étaient pas juste dessinés. Là, tu sentais que c'était vraiment creusé, que c'était vraiment fait, pas juste dessiné.* »

Quant aux références culturelles, elles sont plus ou moins légitimes au regard de l'école. Un seul exemple d'opposition : Norah a proposé pour titre à la sculpture de Erik Dietman : *Ptérnodon fondu*, elle explique à l'enquêteur que Ptérnodon est un personnage de *Dinotrain*, un dessin animé télévisé, mettant en scène un monde de dinosaures. Cette référence peut être considérée comme peu légitime d'un point de vue scolaire.

La référence que convoque Alice à propos de *L'arbre aux voyelles* est différente :

*« J'ai bien aimé l'arbre aux voyelles (...) ça m'a rappelé un film où c'est une jeune fille qui, quand elle est morte, son père, c'est avec des dieux, elle devient en quelque sorte un arbre. (...) C'est Percy Jackson, j'adore ce film, parce que, à la base, j'adore la mythologie. »*

Il s'agit vraisemblablement du mythe de Daphné qui, poursuivie jusqu'à l'épuisement par Apollon, fou amoureux, implore son père, dieu-fleuve, de la métamorphoser en laurier. Certes, Alice ne se réfère pas directement à la source gréco-latine mais à un film, lui-même inspiré d'un roman qui est une réécriture moderne de la mythologie ancienne, un objet sémiotique secondaire (Louichon, 2015). Nul doute cependant que l'école valoriserait bien plus volontiers cette référence que celle de Norah, d'autant que Giuseppe Penone évoque lui-même les *Métamorphoses* d'Ovide quand il parle de son œuvre, où l'artefact dialogue avec le végétal.

Pour le registre identitaire symbolique, certains enfants sont d'emblée plus proches que d'autres du mode de subjectivation scolairement valorisable. Quelques-uns refusent de jouer le jeu ; comme Melissa : *« Ils nous ont demandé de parler avec des mains, mais on ne peut pas ! (...) c'est moi qui parle, c'est pas mes mains (...), elles parlent pas ! »* Nous avons classé ce type de verbatim comme des refus d'un retour sur l'expérience. Dans d'autres cas, l'engagement subjectif écrase la sculpture : le sujet s'engage si entièrement qu'il oublie la sculpture et n'expose que lui-même et non son dispositif de réception. L'analyse montre que les marques de la première personne et les références à l'univers proche recouvrent les éléments d'observation de la sculpture. Par exemple, Norah a écrit à propos des *Welcoming hands* un poème en forme de déclaration d'amour à ses proches, qui se termine par *« RIP (Rest In Peace) à tous ceux qui sont morts, à mes amis, ma famille, ou à des gens que je ne connais pas »*. A l'enquêteur, qui lui demande ce qui l'a fait penser à tout ça, elle répond *« les terroristes »* et se lance dans un long récit des attentats récents, sans que l'enquêteur parvienne à la faire revenir à ce qui, de la sculpture, lui a évoqué cela. Nous codons ces verbatims comme relevant d'un registre identitaire symbolique mineur, au sens où l'expression de soi ne laisse aucune place à l'œuvre. Au contraire, Elisa nous semble, quant à elle, déjà engager sa subjectivité à la manière de l'amateur d'art lettré, en phase, donc, avec la façon d'être soi qui prévaut à l'école. Pour donner un exemple du travail que nous faisons sur le corpus, les marques de la première personne et l'expression de sa réception personnelle sont soulignées, alternant sans cesse avec les mots qui désignent l'objet, surlignés :

*Elisa : Je trouve que c'est apaisant (...)*

*C : Mais tu disais que c'était un incendie... c'est apaisant ?*

*E : Je trouve que le pompier, enfin celui que j'ai imaginé être un pompier, je le trouvais calme, même si je sais qu'il ne bouge pas (rire), je l'aimais bien ce pompier.*

*C : Et tu as eu des émotions, tu as ressenti... ?*

*E : J'étais un petit peu triste car j'avais l'impression qu'il y avait certaines personnes qui criaient, d'autres qui étaient complètement défigurées*

*C : Et tu étais vraiment triste, c'était comme si tu voyais des vraies personnes ?*

*E : Non ! Je savais que c'était une sculpture*

Elisa entre dans le dialogue émotionnel avec *La Foule* de Mason, tout en étant pleinement consciente que ce dialogue, tout authentique qu'il soit, est fictif. Elle joue le jeu de la feintise ludique (Schaeffer, 1999) : il ne suffit pas que l'artiste feigne, il faut aussi que le récepteur accepte pour de faux de croire à cette feintise.

Nous avons chacun codé de notre côté cinq entretiens, de manière à nous mettre d'accord avant de coder l'ensemble des entretiens. Puis nous avons repéré des corrélations éventuelles avec le niveau scolaire de l'enfant (classé dans le premier, le second ou le troisième tiers de la classe par les enseignants) et les catégories sociales des familles (trois catégories distinguées par regroupements de PCS - Professions et Catégories Socioprofessionnelles - à partir des informations données par les établissements et les enseignants : catégories supérieures ; catégories intermédiaires ; catégories populaires)

Comme c'était prévisible, les élèves issus de catégories sociales supérieures sont les énonciateurs les plus fréquents de verbatims que nous classons dans un régime majeur : c'est le cas de 68% de leurs verbatims, contre 47% de ceux des enfants de catégorie intermédiaire et 17% de ceux des catégories populaires. La correspondance est très semblable si nous considérons les classements scolaires des élèves 74,50% des verbatims des élèves classés par leurs enseignants comme appartenant au premier tiers et 13,50% au second. De façon plus étonnante, c'est le cas de 32% des verbatims prononcés par des élèves du dernier tiers. Mais c'est principalement le fait de deux enfants du collège REP, Malek et Kilian (classés par leurs enseignants dans le dernier tiers des élèves, qui sont très loin des codes scolaires de l'écrit mais très engagés dans cette expérience où tout se passe à l'oral). Le cas de Kilian, dont les enseignants pensent qu'il aurait dû suivre une Segpa, mais dont les parents (sans activité professionnelle) s'y sont opposés, est par exemple très significatif et peut fournir un exemple de ce que les sociologues des apprentissages nomment des cas paradoxaux (Henri-Panabière, 2010, Rayou, 2017), qui aident à mieux comprendre des processus de socialisation qui peuvent être invisibilisés quand ils ne sont pas activés, comme ici, au maximum de leur intensité. Bénéficiant d'une auxiliaire de vie scolaire, Kilian est « très volontaire à l'oral » et « accroche bien lors des activités autour de l'art », note son enseignante. Le dispositif qui lui est proposé, partiellement affranchi de la forme scolaire par son appel à l'émotion dans un cadre qui n'est pas celui de la classe, laisse apparaître des possibles habituellement inexploités. Il a beaucoup aimé *l'Ami de personne*, qui l'a fait entrer avec jubilation dans l'expérience esthétique, ceci, d'après ce qu'il nous dit, quand il a compris que l'œuvre, disposant une chaise face au gentil monstre, proposait « aux gens une sorte de jeu pour leur faire réfléchir les neurones » et qu'il y avait toute sa place, parce que « l'artiste, il est pas que adulte, il est revenu à son enfance à faire un jeu. »

**Pour ce second traitement du corpus, les registres de l'apprentissage deviennent donc des éléments de codage des entretiens, permettant d'accéder à l'analyse que font les élèves de leur expérience, aux**



**arrière-plans culturels qu'ils y convoquent, à ce qu'ils y mettent d'eux mêmes. Cette approche fait apparaître que si tous les enfants se constituent en récepteurs des œuvres, le retour réflexif qu'ils font sur leur expérience révèle qu'ils sont plus ou moins préparés aux réquisits scolaires, ceux du collège REP l'étant moins souvent que ceux du collège parisien.**

3.3.3. Les limites que j'analyse aujourd'hui, les nouvelles pistes de traitement du corpus que j'en conçois

Tout d'abord, on peut s'interroger, même si d'autres chercheurs le font, sur la pertinence qu'il y a à isoler des verbatims formant une unité « selon le principe "une idée ou une thématique exprimée = un énoncé". Un tour de parole peut donc contenir plusieurs énoncés. » (Lussi Borer & Muller, 2022). En effet, la décision de la délimitation d'un même énoncé est discutable, on peut penser que le contexte est susceptible d'en changer le sens et donc le codage. De plus, ces énoncés sont plus ou moins amples même si les entretiens sont de même durée, certains en contiennent plus que d'autres, de sorte que certains élèves du corpus sont davantage pris en compte que d'autres (parce que l'enfant parle plus vite, parce qu'il change plus souvent de sujet), sans que nous ayons défini ceux qui l'étaient, de manière à pondérer les résultats. Enfin, il faudrait administrer le protocole retenu à un nombre bien supérieur d'élèves pour en tirer des conclusions robustes sur un plan quantitatif. Pour autant, certaines tendances semblent se dégager de ce qui pourrait être une pré-enquête pour un travail reposant sur un corpus plus étendu, qui pourrait faire l'objet d'une réflexion plus pointue sur la délimitation des énoncés et l'application d'un système de pondération.

Mais c'est surtout l'articulation entre les deux traitements que j'ai présentés qui peut questionner. Nous avons cherché dans un premier temps, par l'analyse de la façon dont ils mettent en mots leur rencontre avec les sculptures, à comprendre comment leur imaginaire dialoguait avec celui des œuvres et avons pour cela cherché à reconnaître dans les propos des collégiens, que nous avons lus comme le lieu d'un processus de réception en acte, les composantes de l'activité fictionnalisante, telle que la définit Gérard Langlade (2008). Or ce cadre théorique nous conduisait vers un second traitement du corpus : selon l'équipe de Toulouse, comme je l'ai vu en première partie, en contexte scolaire, l'expérience doit faire l'objet d'un traitement spécifique ; il faut que l'élève « textualise, qu'il narrativise, qu'il théorise les traces de son expérience » (Mazauric, Fourtanier & Langlade, 2010). Au-delà de l'activation et l'élaboration du processus de fictionnalisation, il est attendu à l'école qu'il fasse un retour sur son expérience subjective, non pour y renoncer, mais pour mettre en évidence, à destination d'autrui, la façon dont « il dispose de ce que l'œuvre met à sa disposition » (Langlade, 2008 : 56). Nous avons considéré que c'était ce retour réflexif sur l'activité fictionnalisante qui montrait ces enfants différemment préparés aux réquisits scolaires selon leur profil social.

Or le problème de ce traitement est qu'il présuppose qu'il y a deux temps dans l'expérience esthétique, une activité fictionnalisante silencieuse, une expérience esthétique qui ne passe pas par les mots ni par la réflexivité, et une mise en mots, dans un second temps. Or ceci est très contestable :

« A celui qui s'imagine que l'expérience de l'œuvre est nécessairement silencieuse, méditative, a-verbale, l'observation des élèves en situation montre un fourmillement de comportements sémiotiques : mouvements corporels, exclamations, rires, et très vite des commentaires, des réactions, des lazzis, des questions, des jugements, des paraphrases, des descriptions... »  
(Chabanne & Dufays, 2001 : 11)

La sémiotisation de la réception n'est pas une communication de quelque chose qui aurait été conçu hors les mots, elle est simultanément un moyen de sa constitution, un étoffement, car elle crée du sens tout en disant le sens. Le discours de réception s'invente tout en se formulant (Le Goff, 2017).

Notre traitement en deux temps pourrait laisser penser qu'il y aurait une réceptivité des arts innée, une expérience esthétique universelle, qui ne devrait pas faire l'objet d'un apprentissage, qui ne serait pas socialement déterminée, pas non plus éduquée, et des réquisits scolaires qui en seraient la verbalisation. Alors qu'il est clair que « la sensibilité n'est pas un universel inné, mais le résultat d'une socialisation où se génèrent des dispositions ou des habitus, comme le goût ou le jugement » (Chabanne, 2013 : 59). Et justement ce que montre notre recherche, c'est qu'il existe bien une éducativité universelle aux arts du fait que tous les enfants s'impliquent dans la réception d'au moins une des sculptures, généralement de plusieurs, leur donnent sens et partagent cette réception, mais qu'ils ne le font pas tous de la même manière. Ils vivent tous une expérience esthétique avec au moins une des sculptures, mais elle se fait différemment pour chacun. Ce n'est pas une question de première étape réussie pour tous et de seconde étape qui le serait moins, ce qui supposerait la réception des arts comme étape, ce que justement je montre par ailleurs comme simplificateur. Ce que nous montrons, c'est que les enfants sont tous en capacité de réagir aux œuvres, d'entretenir avec elles un dialogue des imaginaires et de produire des significations, et qu'ils le font avec ce dont ils disposent, références culturelles, valeurs, habiletés cognitivo-langagières, genres discursifs auxquels ils ont été familiarisés par leur éducation, manières d'être soi qui leur sont coutumières ; mais il apparaît nettement que ces dispositions sont plus ou moins valorisables au regard des normes scolaires et qu'il est donc important de savoir comment leur apprendre à travailler à partir de leur réception pour rejoindre ces attendus.

Or il me paraît clair aujourd'hui, grâce à ce retour réflexif global, que notre outil des registres est adéquat pour comprendre globalement l'activité de réception – et de lecture littéraire – voire l'expérience esthétique, et non pour étudier seulement un retour réflexif qui n'en serait qu'un second temps. Mais alors les deux cadres théoriques issus des deux disciplines ne doivent pas être utilisés successivement mais simultanément, de façon vraiment croisée. Les composantes de l'activité fictionnalisante ou de l'expérience esthétique sont analysables comme des résultats de l'activation des trois registres. On peut

dire qu'il y a ou qu'il n'y a pas ou pas vraiment activité fictionnalisante ou expérience esthétique, d'après la description du modèle par ses concepteurs ; mais on peut pas décomposer en deux étapes temporelles la production de cette activité et son exposition. Tous les enfants enquêtés sont les auteurs d'une activité fictionnalisante, vivent une expérience esthétique, mais elles dépendent des arrière-plans issus de leur socialisation antérieure ; comprendre et décrire la nature du registre culturel, cognitivo-langagier et identitaire symbolique qui sont configurés dans cette activité, dans l'expérience esthétique elle-même, permet de savoir où et comment agir pour étayer globalement leur réception et pas seulement le résultat de quelque chose qui serait un préalable. Recevoir les œuvres, c'est métaboliser des réactions subjectives, des savoirs, des analyses objectives, les registres permettent de déglobaliser cette activité complexe qui n'est pas sectionnable en une étape qui serait de l'ordre de la subjectivation suivie d'une autre qui serait de l'ordre de l'objectivation.

De ce fait, il ne s'agirait pas de dire que les registres sont activés en mode mineur ou majeur eu égard à une référence qui transcenderait les disciplines, mais bien de regarder la nature de l'activation de chaque registre et de la configuration des trois, à étayer pour les infléchir vers ce que valoriserait la discipline "français". Les procédures cognitivo-langagières permettant à la fois l'attention fine à l'œuvre constitutive de l'expérience esthétique selon Schaeffer et la capacité à en rendre compte en co-construisant avec l'œuvre des significations interprétatives communicables à autrui ; le registre identitaire symbolique favorisant l'engagement de soi qui conditionne l'émotion et le plaisir en mode esthétique tout en autorisant leur ressaisie pour les communiquer à autrui ; le registre culturel permettant d'admettre une conception de l'œuvre d'art comme ouverte au récepteur et de faire le choix de références culturelles partageables, que ce soit parce qu'elles sont déjà légitimées ou parce que ce qu'on en fait participe de cette légitimation.

**Le traitement du corpus en deux temps, au moyen d'un cadre théorique didactique pour le premier et issu de la sociologie des apprentissages pour le second, pourrait déformer la réalité de l'activité de réception en l'appréhendant comme composée d'une première étape purement sensible et universellement partagée et d'une seconde plus savante et socialement spécifiée qui la mettrait à distance analytique. C'est bien au contraire d'une certaine configuration des registres qu'il s'agit de bout en bout, les deux appuis théoriques devant être réellement croisés pour l'étudier.**

#### 3.3.4. Des catégorisations sur l'art et sa médiation

Nous avons traité les entretiens comme lieux d'expression d'un processus de réception en acte, analysable selon les trois registres. Mais je me rends compte aujourd'hui que comme dans d'autres de mes recherches, ces entretiens sont aussi le lieu d'un travail de catégorisation de la part des élèves à propos de l'art. Si le guide d'entretien ne prévoyait pas de solliciter les enfants en ce sens, certains passages permettent de comprendre leur vision de l'art et de faire apparaître des arrière-plans culturels

différemment légitimes d'un point de vue scolaire. Le traitement par comparaison continue, comme j'ai appris à la mettre en œuvre pour les recherches concernant leurs visions du monde scolaire, fait émerger *bottom up* la croyance qu'ils ont de ce que l'art peut faire au récepteur et de ce que le récepteur peut en faire, ce qui a forcément un effet sur la façon dont ils entrent dans le jeu des œuvres (Chabanne & Villagordo, 2008), et qui renseigne aussi sur la médiation qu'il est possible de leur apporter. Comme pour d'autres recherches, c'est la comparaison qui suscite ces montées en généralité, comparaison des œuvres entre elles et parfois avec d'autres œuvres, quand ils en connaissent. On peut les repérer par des propos explicitement généralisant (l'art c'est..., j'aime les œuvres qui...), des propos définitoires, une typologisation des œuvres, des arguments s'appuyant sur une valorisation implicite de telle ou telle caractéristique. Je donne ici davantage de verbatims car ce traitement des entretiens est nouveau. Pour certains des élèves, l'art vaut d'abord parce qu'il est « bien fait », au sens de bien terminé, soigné, et parce qu'il est ressemblant. C'est la raison pour laquelle Kenza n'aime pas *L'Ami de personne* :

*« J'aime pas parce que c'est pas joli. (...) En plus, ça ressemble pas à quelqu'un, ça ressemble à rien du tout, j'aime pas quand c'est comme ça (...) On dirait qu'ils ont fait n'importe quoi. »*

On retrouve la même catégorie dans d'autres entretiens, avec des marqueurs très proches : vocabulaire mélioratif associé au beau métier et à la ressemblance. Par exemple pour Akim à propos des *Welcoming hands* :

*« La main, elle est bien faite (...) les doigts ils sont bien faits, la forme elle est bien faite (...) C'est comme une vraie main mais en bronze »*

Mais le beau métier peut valoir, chez certains, pour des œuvres non figuratives. Akim apprécie beaucoup aussi *L'Ami de personne* pour sa forme, non figurative :

*« Elle a plusieurs formes qui sont bien (...) moi j'aime bien les œuvres quand elles sont... en acier (...) En bronze parce que je trouve que c'est une belle couleur (...) Et je trouve que la main elle est très bien faite, même la tête elle est très bien faite, je la trouve bien. »*

Selon un autre catégorisation, l'art vaut parce qu'il est ancien, les œuvres d'art font partie du patrimoine. Malek dit par exemple :

*« Il y a des œuvres d'art qui datent de quatre siècles, ils sont très vieilles. Et il a peu d'œuvres d'art en fait, c'est fait par des gens qui étaient populaires c'est triste de les abîmer. D'abîmer des œuvres d'art fait par des gens qui étaient très connus à l'époque »*

A l'enquêteur qui lui rappelle que celles-ci ne sont pas très anciennes (tout au plus l'âge de ses grands parents), il répond :

*« Nous, les enfants, qu'on est jeune, même si elles sont pas vieilles, c'est quand même plus grand que nous (...) parce que nous on est était nés après. »*

D'ailleurs une œuvre récente « serait peut-être vieille dans 300 ans ». Dans la même catégorie, Kenza dit que l'art est important parce qu'il « laisse des traces (...) quand on va mourir, nos prochains ils pourront dire que c'est nous qui l'avons créé ». D'autres disent valoriser l'art quand il est au service de leurs valeurs

morales, comme Justine qui, consciente de la justification historique de la nudité dans l'art classique, accepterait une « *dame toute nue (...) dans les anciennes sculptures ou dans les anciens trucs, anciens tableaux* », mais pas dans une sculpture moderne comme *Standing Woman*, dont elle trouve que c'est une œuvre « *sexiste* ».

Ces catégorisations de l'art, qui pourraient cantonner l'œuvre dans des fonctions mimétiques, décoratives ou patrimoniales ou comme support de la célébration de valeurs consacrées, pourraient gêner l'accès aux réquisits scolaires, qui supposent l'acceptation de toute œuvre comme possiblement signifiante. Cependant, un même enfant peut passer, quand l'enquêteur le pousse à justifier son point de vue et à poursuivre le processus interprétatif, d'une catégorisation à l'autre, rejoignant alors des conceptions de l'art plus proches que celles que valorise l'école. Se dégagent alors deux modèles qui organisent leur vision de l'art et au nom desquels ils se prononcent, comme nous l'avons observé dans la recherche sur les gestes des enseignants.

Par exemple Marc, passe d'une valorisation de *La Foule*, « *c'était beau à voir* », au nom du beau métier dont elle porterait la marque, du soin apporté et du temps passé au travail (« *On sent qu'il y a passé beaucoup beaucoup de temps, qu'il a bien moulé, qu'il s'est amusé à faire des creux parfois, qu'il a fait des bosses* ») à la conscience que la forme de la représentation vaut surtout pour l'effet produit par ses spécificités sur sa réception. Il précise ainsi son jugement esthétique :

« *Il y en a qui étaient complètement déformés, qui avaient une partie de la jambe en moins, c'était bien, c'était beau. Pas dans le beau, les gens étaient beaux petite coiffure et tout ça, c'était intéressant à voir.* »

En formulant une définition du *beau* dont il est conscient qu'elle se différencie d'autres définitions du même concept, il nous semble accéder à une autre catégorisation de l'art qui valorise ce qui donne à réagir et à penser. L'œuvre vaut parce qu'elle est ouverte au spectateur, qu'elle est un dialogue avec lui, ce qui croise la catégorie savante d'Umberto Eco (1965) et plus largement des théoriciens de la réception. L'adjectif « intéressant » et tous les mots signifiant la participation du spectateur sont fréquents pour marquer cette catégorisation plus savante que les précédentes, de même que les mots qui décrivent l'activité imaginaire et plus largement intellectuelle du récepteur. Les formulations établissent alors toujours un va et vient entre indicateurs du sujet (marques de la première personne, qui empruntent souvent, comme dans la recherche « Gestes d'enseignants et analyses de collégiens », à celles de la seconde ou à l'indéfini on) et mots désignant l'œuvre et la décrivant. Ainsi Tazio, à l'opposé de Kenza, dit-il apprécier *l'Ami de personne*, justement parce que n'étant pas mimétique, l'œuvre encourage l'interprétation du récepteur et l'invite à donner du sens :

« *J'ai bien aimé parce que comme ça ressemble à rien, on peut tout s'imaginer (...). Et du coup ça t'intéresse tout de suite, ça t'accroche tout de suite, tu as envie de savoir.* »

Marc dit à propos de *La Foule* : « *J'avais envie d'en sortir quelque chose* ». Justine exprime une idée proche et monte en généralité, prenant conscience de son travail de catégorisation :

*« J'ai bien aimé La Foule parce que (...) tu peux t'imaginer plein de choses. (...) tu te demandes pourquoi il est comme ça ? Pourquoi il est là aussi (...) Moi j'aime bien participer aux choses, par exemple L'Ami de personne : si on s'assoit sur la chaise on participe à la sculpture. »*

Cette valorisation de l'art au nom de la participation du récepteur se complète pour une partie des enfants par l'explicitation de la liberté du spectateur par rapport aux intentions du créateur. Malek explique :

*« Le sculpteur n'a pas pensé à faire plusieurs trucs en même temps mais que nous en tant que spectateur on peut inventer des jeux sur l'œuvre d'art (...) nous avec la sculpture on peut trouver des jeux que le sculpteur a pas pensés à faire ça. »*

Théo partage cette conception et précise même, toujours à propos de *l'Ami de personne*, que, justement parce qu'il n'avait pas d'information sur les intentions du sculpteur, il s'est senti plus libre : *« mon imagination s'est activée super rapidement (...) Je pense pas qu'il (le sculpteur) pensait la même chose que moi »*. Cette conception, qui les autorise à l'interprétation, les prépare aux réquisits scolaires. Marc dit qu'il ne sait pas si Gaston Lachaise a souhaité dénigrer les femmes en créant *Standing Woman* mais peu importe :

*« C'est toujours bien de s'imaginer même si ça peut être vrai ça peut être faux on saura pas (...) si les filles sont dénigrées à ce point ou pas. On pourra pas le savoir si l'auteur a voulu mettre en valeur la grosseur (:-) des femmes ou pas. »*

On constate donc qu'une partie des enfants, mais pas tous, ont déjà construit à leur arrivée au collège, en tout cas expriment en cours d'entretien, une conception de l'œuvre d'art qui correspond à celle que présupposent les réquisits scolaires.

Par ailleurs, le guide d'entretien prévoyait d'interroger les élèves sur les différentes médiations. Ceux qui le font perçoivent bien qu'il s'agit d'inciter à un dialogue avec les œuvres, de les conduire à se positionner en récepteur actif. Justine précise ainsi :

*« Quand on te demande juste l'année, la date, ça intéresse moins que quand on fait des recherches sur la sculpture (...) [il faut] pouvoir s'intéresser, pouvoir participer, pouvoir toucher. »*

Ils comprennent que les médiations les autorisent à prendre l'œuvre comme une œuvre ouverte et à se l'approprier. Louis dit par exemple que

*« Les élèves avaient tous vrai quelque part et en plus il y a pas de faux trucs... enfin ils ont imaginé ce qu'ils ont vu ».*

Kenza explique la différence avec « un devoir » :

*« On doit connaître des choses, et quand on se trompe, quand on fait un devoir c'est qu'on a déjà appris, alors que le poème, non, il vient de nous-mêmes. »*

Melissa a apprécié de s'interroger sur *l'Ami de personne* : *« Au début, on croyait que c'était un animal, je sais pas quoi, on s'est trompé, c'était marrant. »* La médiation permet d'accepter que l'erreur n'est pas une faute, ce qui compte est d'entrer dans le jeu de la sculpture. D'autres enfants ont conscience que la liberté du dialogue avec l'œuvre aide à sa réception, comme Justine : *« en plus, on peut la toucher, y a pas de barrière*

autour, on peut tout faire avec !» Cette alliance de la sensibilité et de la sensibilité se retrouve dans ce que dit Kenza :

*« Quand j'ai touché, et que j'ai vu que c'était une couleur de bronze ça m'a fait penser à l'or et au toucher, j'avais l'impression que ma main elle allait s'envoler, et c'est pour ça que j'ai dit une plume dorée. Je sens ma main légère comme une plume dorée. Ça me donne envie de pleurer. »*

La métaphore du jeu est plusieurs fois utilisée pour désigner cette interaction du récepteur et de l'œuvre à laquelle poussait la médiation. Malek dit : *« Moi je trouve ça beau. Je trouve ça beau ils font des jeux et en même temps c'est une œuvre d'art. Je trouve ça beau »*. Ce qui rejoint de fréquentes théorisations savantes de l'art comme jeu (par exemple : Michel Picard, à propos de la lecture, en 1986, et des arts visuels, en 2002 ; Orhan, 2006). Plusieurs expliquent ainsi, avec leurs propres mots, que le jeu avec l'œuvre auquel ils étaient conviés était plutôt un *game* qu'un *play* (au sens de Picard). Kenza dit à propos de *l'Arbre des voyelles* : *« ça m'a aidée quand on m'a demandé si c'était un vrai arbre ou un faux, ça m'a poussée à examiner l'arbre, à jouer au détective »*. Kylian imagine le monologue intérieur d'Erik Dietmann :

*« Dans sa tête, il a fait : « tu sais quoi, Erik ? je vais créer une sculpture, et en même temps que je vais créer la sculpture, mais je vais pas vraiment lui mettre un visage, pour que les gens, comme ça, en voyant pas le visage, ils vont se douter ». Et faire un petit jeu comme nous, ... comme vous l'avez fait... pour faire le quiz aux gens. Oui, voilà, aux gens, pour leur faire réfléchir les neurones. »*

Ce qui est susceptible de faire médiation à leur activité de réception, c'est aussi, d'après les collégiens, les échanges avec les autres récepteurs. Kenza dit à propos de la consigne proposée sur *Standing Woman* :

*« On pouvait imaginer ce qu'elle ressentait avec sa posture, et en plus c'était différent de ce que les autres camarades ils ont dit et chacun avait son mot à dire. »*

Théo a vu en regardant *l'Ami de personne* « plusieurs mains plusieurs têtes plusieurs pieds » et se réjouit qu'« il y avait aussi d'autres gens comme Tazio qui avaient la même réflexion que moi ». Charles confirme :

*« C'était plus marrant quand il y avait les autres élèves qui donnaient leur idée de nom et après ils disaient pourquoi ils avaient donné ce nom, j'ai trouvé ça bien. »*

Mohamed explique que les échanges dans le groupe lui ont permis de voir autrement la sculpture :

*« Quand un élève, il a dit quand il y en a un qui s'assoit, ça devient son ami, j'ai commencé à tout de suite comprendre que c'était l'Ami de personne »*

Certains enfants semblent capables de s'approprier le principe des médiations et du type de réception qu'elles ont incité, ce qui permet de faire l'hypothèse qu'ils seraient capables de transposer par eux-mêmes cette activité au profit d'une autre œuvre, c'est à dire de se passer du médiateur et d'être des récepteurs autonomes, seuls ou en compagnie d'autres amateurs d'art.

**Les entretiens permettent donc de faire émerger deux conceptions au nom desquelles les élèves se prononcent sur les œuvres : selon le premier, l'art vaut d'être figuratif, décoratif, patrimonial ou de célébrer des valeurs partagées ; selon le second, l'art vaut d'interroger, de déranger, de susciter**

**l'intervention du spectateur et de l'inviter à l'interaction en respectant sa liberté. Si ça n'a pas toujours été le cas, le second modèle correspond mieux aux réquisits scolaires actuels. Même si certains s'en tiennent à un seul modèle, les élèves basculent souvent de l'un à l'autre, car comme tous les entretiens, ceux-ci peuvent avoir des effets d'apprentissage. Ceux qui émargent au second modèle sont aussi ceux qui prennent le mieux conscience de l'effet des médiations, et dont on peut penser que de ce fait, ils pourraient se construire comme récepteurs autonomes.**

### 3.3.5. La visée praxéologique : des outils d'étayage

Cette recherche montre donc que les enfants de l'enquête sont capables d'exprimer des ressentis et des jugements qui témoignent de compétences esthétiques, mais qu'ils se révèlent, comme élèves à profils socialement contrastés, inégalement préparés à leur donner la forme qu'attend l'école. Certains sont d'emblée plus proches que d'autres des savoirs, conceptions, processus d'intellection, positionnement subjectif qui sont valorisés à l'école. Les conduites face aux œuvres des élèves sont donc marquées par des spécifications sociales dont il ne peut qu'être utile de tenir compte : les inégalités scolaires se créent et se développant à l'interface des dispositions dont sont porteurs les élèves et des réquisits scolaires (Bautier & Rochex, 1997 ; Bautier & Goigoux, 2004 ; Bonnéry, 2007 ; Bautier & Rayou, 2009), un enseignement prenant en compte ces dispositions différentes est potentiellement moins porteur de différenciations sociales. Comme je l'avais déjà développé à partir de mon travail de thèse, cette étude peut justement apporter des éléments à l'enseignant pour savoir de quoi il part, sur quoi s'appuyer, comment étayer l'apprentissage de chacun de ses élèves. Les résultats permettent donc de donner des pistes pour une didactisation. La visée praxéologique dont j'ai rappelé qu'elle était inhérente à la didactique n'est pas absente, mais elle est indirecte. Cette recherche produit des éléments théoriques susceptibles d'informer les pratiques enseignantes.

Donc s'ils concernent aussi la sociologie des apprentissages, au sens où permettent de cerner et d'expliquer des effets différenciateurs des différences sociales, ces résultats sont bien en eux-mêmes simultanément didactiques, puisqu'ils produisent des connaissances qui peuvent aider l'enseignant à concevoir un milieu didactique. à construire ou adapter des outils didactiques. En effet, les médiations par l'écriture produisent l'implication des élèves dans l'expérience esthétique. Mais l'enquête montre qu'elles ne suffisent pas en elles-mêmes à produire de la part de l'élève l'activité de réception attendue par l'école.

Si l'entretien n'est pas une situation didactique reproductible en l'état en classe et qu'il n'a pas, tel que nous le pratiquons, cette finalité, les entretiens de recherche que nous avons menés mettent en lumière l'étayage (Bruner, 2011) que pourrait apporter l'enseignant, mais aussi le médiateur qui, par exemple en contexte muséal, accompagne la « rencontre avec l'œuvre » (Chabanne, Parayre & Villargodo, 2012), en partant de ce que l'enfant fait de lui-même à partir des médiations, pour le conduire vers les



exigences scolaires dans sa discipline. En effet, l'analyse de l'activité dans les trois registres peut permettre de savoir ce que savent faire les élèves et ce qu'ils ne savent pas encore faire, ou plutôt qu'ils savent faire de manière différente de ce que l'école valorise, et quel registre doit être étayé pour l'aider à satisfaire aux réquisits scolaires. Elle peut aider les enseignants et les professionnels de l'éducation culturelle et artistique à saisir « les formes *émergentes* de la parole sur l'œuvre » (Chabanne & Dufays : 2011 : 16), en les prenant comme une élaboration en cours d'un discours de réception scolairement valorisable.

« Enseigner la parole sur l'œuvre, c'est justement se placer en deçà des formes savantes ou abouties que peuvent prendre les jeux de langage experts. C'est s'intéresser aux formes natives de cette parole, forcément hésitantes, balbutiantes : c'est être attentif à *la genèse de l'expérience et de la parole esthétiques*, genèse d'autant plus difficile qu'elle a affaire à du complexe et du labile. La particularité du travail de l'enseignant est justement qu'il (...) doit composer avec les bredouilllements, les hésitations, les moments où émergent une pensée qui cherche ses mots, ou des mots qui cherchent à s'organiser en pensée. Ce sont ces brouillonements qui signalent paradoxalement la mise en activité. » (pp. 16-17)

Il s'agit d'être à l'écoute d' « une façon heurtée, maladroite de dire peut être ressentie comme la bonne façon de dire le *difficile à dire* (François 1999, 28) » (p.16)

Pour donner un exemple de ce que l'enquête fait apparaître en matière d'étayage de ces paroles émergentes, je reviens à Norah, qui a proposé pour titre à la sculpture de Erik Dietman : *Ptérnodon fondu*. Elle explique à l'enquêteur que Ptérnodon est un personnage de *Dinotrain*, un dessin animé télévisé, mettant en scène un monde de dinosaures, et elle justifie son choix en expliquant que le personnage est drôle, sans doute comme le dessin animé, parce que « *son ami, c'est la chaise, maintenant, il a ami* », mais aussi que « *la maman des Ptérnodons elle aussi elle avait la pointe* » (*L'Ami de personne* a une sorte de capuchon sur ce qu'on peut identifier comme sa tête), mais qu'elle a ajouté « *fondu* » « *parce que son nez il descend comme s'il était fondu* ». D'ailleurs, ses mains sont en fait des pieds :

« *J'ai bien vu, il y avait le gros orteil et le reste parce que nous ça fait deux grands après deux petits, ça monte et ça descend, alors que le pied ça descend* (elle mime la forme de la main et des pieds). »

Elle a donc été sensible et attentive aux formes molles et déstructurées d'un personnage monstrueux, et au jeu sur la déformation d'une représentation anthropomorphe, qui emprunte à l'univers de l'enfance et plus précisément de la marionnette ou de l'animation, auquel d'œuvre d'Erik Dietman fait fréquemment référence. Elle a des difficultés à dire pourquoi elle identifie certaines parties de la sculpture comme des mains ou des pieds, et recourt de ce fait au mime. Le registre culturel et le registre cognitif sont évidemment activés en mode mineur du point de vue scolaire. Pour autant, le registre identitaire symbolique est codé en mode majeur selon notre analyse : en effet, l'investissement subjectif et le dialogue de son imaginaire avec celui de l'œuvre ne font pas de doute. De plus, Norah cherche à

partager sa réception, à ressaisir et à la justifier en convoquant les arrière-plans culturels et cognitivo-langagiers qui sont à sa disposition. Son activité est donc riche de potentialités interprétatives. Un enseignant qui aurait analysé cela pourrait étayer son observation de la sculpture de manière à lui faire analyser, en l'exprimant de façon compréhensible par un interlocuteur possiblement universel, cette association qu'elle a faite avec de la matière fondue, qui peut évoquer la fabrication de la sculpture en bronze, voire lui faire prendre conscience du caractère baroque du vocable, non sans écho aux irrégularités des caractéristiques plastiques du monstre sans ami. Analyser l'activité comme composée d'opérations cognitives à réaliser, de savoirs à mobiliser et d'un certain engagement de soi peut ainsi permettre d'étayer chacune de ces composantes pour conduire l'élève vers les attendus scolaires à partir de sa propre réception. Les résultats de cette recherche pourraient donc aider l'enseignant à

« observer les élèves au travail ; à décrypter finement les conduites verbales et corporelles qui sont les seuls accès qu'on peut avoir à ce qu'ils sont en train de construire, de comprendre, d'apprendre ; et à disposer de ressources pour intervenir au bon moment ». (Chabanne & al., 2011 : 79)

Ce que montre l'enquête, c'est aussi l'intérêt de cet étayage non seulement pour l'élève lui-même, mais pour la communauté interprétative de la classe. Des travaux comme ceux de Peggy Miller (Miller et al., 2012) montrent que des enfants de classes populaires arrivent à l'école avec d'excellentes compétences narratives. Dans une enquête qui compare les enfants de deux zones socialement contrastées de Baltimore et Chicago, elle montre que ceux de la première, en terrain populaire, porteurs de la tradition parentale des récits d'expérience, produisent deux à trois fois plus de récits que leurs homologues de milieux favorisés ; mais que ces récits, contrairement à ceux de leurs pairs issus de catégories plus favorisées, sont souvent trop éloignés de l'univers culturel des enseignants pour que ces derniers puissent en voir les potentialités. Ce sont des constructions imaginaires très dramatisées que nous retrouvons nous aussi chez certains des élèves de notre collègue REP. L'actualité plus ou moins violente, plus ou moins fantasmée, revient souvent dans leurs entretiens. Par exemple, ils sont plusieurs, comme Norah, à évoquer les attentats terroristes. Marine et Akim évoquent les SDF et la pauvreté aussi bien pour les *Welcoming hands* que pour *L'Ami de personne*. Mourad imagine que les *Welcoming hands* sont coupables de braquages ou protègent un enfant victime d'un rapt. Stella raconte une scène inquiétante :

« *L'histoire d'un homme, il avait kidnappé un enfant, et il l'avait attrapé avec une main... ses deux mains, et il essayait d'enlever une main.* »

En entretien, elle fait le lien avec une rumeur circulant dans le secteur du collège :

« *Il y a une camionnette toute blanche, avec le numéro de la plaque d'immatriculation, CR7, CR7 avec autre chose derrière, c'est..., c'est... ceux qui enlevaient les enfants.* »

Ces scénarios à la fois sont potentiellement riches de pistes interprétatives des sculptures et vecteurs de questionnements pertinents dans une école qui veut doter chaque élève d'outils d'élucidation de sa propre existence.

Ils peuvent permettre de construire collectivement des œuvres une interprétation plurielle. Alice propose une réception toute différente des *Welcoming hands*, associées pour elle à des souvenirs d'enfance plus ou moins heureux, sans doute plus ou moins fantasmés eux aussi :

*« Je les aimais bien, elles étaient fraîches, je les ai trouvées humides et je trouve que les détails étaient bien faits, on sent vraiment beaucoup les détails, ça m'a rappelé, quand ma mère venait me chercher pour me donner enfin à manger, que je levais les mains très haut et je m'étonnais, parce que je voyais des petites mains toutes petites, alors que ma mère elle avait de grandes mains (...) ça me rappelait quand je prenais la main de mon père ou de ma mère ou les deux en même temps avant, parce que maintenant, c'est un peu plus compliqué car maintenant, j'ai des parents divorcés... »*

On mesure les potentialités de cette diversité pour la conception coopérative, par la classe, d'une interprétation plurielle et riche.

**Si la visée praxéologique inhérente à la didactique n'est pas immédiate, elle est donc présente dans cette recherche, au sens que ses conclusions sont susceptibles d'apporter aux enseignants des appuis pour l'étayage de l'activité de réception des œuvres par leurs élèves et de la constitution du groupe comme communauté interprétative plurielle.**

La recherche *Tuileries* s'inscrit donc, comme ma thèse, dans le prolongement de mon activité d'enseignante et de formatrice. Elle se centre sur l'étude de la rencontre d'élèves de Sixième de profils socialement contrastés avec des sculptures, médiées par des outils que j'avais conçus. Les deux traitements du corpus d'entretiens que l'équipe de recherche a réalisés, l'un appuyé sur un outil issu de la didactique de la littérature et l'autre sur les registres de l'apprentissage, permettent de montrer que si tous les élèves s'engagent dans l'expérience esthétique, ils ne le font pas semblablement, certains apparaissant mieux préparés que d'autres aux réquisits scolaires. Mais la réflexion renouvelée sur le corpus que je fais ici me permet de penser que les deux cadres, pour être vraiment complémentaires, doivent être véritablement croisés, et non utilisés successivement pour étudier une activité qui ne doit pas être appréhendée comme scindée en deux étapes mais globalement. La rencontre avec les œuvres est construite comme un objet-charnière entre approches sociologique et didactique, mais introduit aussi les neurosciences avec la description par Jean-Marie Schaeffer de l'expérience esthétique et des appuis plus généraux en sciences des arts. Comme c'était le cas pour ma thèse, le modèle des registres de l'apprentissage s'avère un outil-charnière privilégié, qui soutient l'articulation des champs théoriques, et permet d'appréhender l'activité de réception des arts dans sa complexité. Mais le modèle peut aussi faire charnière entre recherche et pratique, puisqu'il peut aussi être construit, à partir de ce que fait apparaître la recherche sur ce qui est susceptible, pour chaque élève, de faire difficulté ou au contraire d'être un appui pour aller vers les attendus, comme un outil d'étayage pour l'enseignant ou le médiateur culturel. Par ailleurs, les entretiens jouent bien leur double rôle : s'ils ont dans cette recherche été surtout appréhendés comme lieu d'expression du

processus de réception en acte, ils peuvent aussi faire l'objet d'un traitement par comparaison continue, comme je l'ai fait dans les recherches sur la *lecture* par les élèves de situations de classe, pour faire émerger *bottom up* des catégorisations de la réception des arts qui constituent des arrière-plans qui seraient à prendre en compte dans un contrat didactique.

### 3. Lecture littéraire et réception des arts. Focale sur le pôle enseignement

Trois recherches que j'ai menées sur l'enseignement de la littérature, seule ou avec d'autres chercheurs, se centrent sur le pôle enseignant du triangle didactique. Elles donnent toutes une place, dans leur méthodologie, aux entretiens avec les enseignants, pour permettre de comprendre leurs choix en fonction de leurs conceptions et de leurs objectifs. Mais elles les croisent avec d'autres données, notamment l'analyse d'outils pédagogiques ou de séances et, pour deux d'entre elles, des interactions entre élèves travaillant en petits groupes. La première est une étude de diaporamas réalisés par des enseignants de français pour préparer une séance de cours intégrant la peinture, en lien avec le texte ; la seconde une recherche de mon équipe de didactique de la littérature grenobloise sur une application numérique présentée par ses concepteurs comme « une interface de lecture enrichie où élèves et professeurs peuvent lire, annoter, discuter, partager les textes choisis, pour une lecture plus interactive » ; la troisième est une recherche pluridisciplinaire sur un dispositif de classe inversée.

#### 3.1. Des diaporamas pour scolariser la peinture en classe de français

Il s'agit de l'étude d'un corpus de 99 diaporamas, qui m'ont été envoyés par 32 enseignants de français de l'académie de Créteil. J'ai publié les résultats de cette recherche dans un article, « Enseigner la réception de la peinture et de la littérature avec des logiciels numériques » (**article 14 du volume de publications choisies**), contribution à un ouvrage collectif sous la direction de Magali Brunel, François Quet et Jean-François Massol, *L'enseignement de la littérature avec le numérique*, paru en 2018.

Mon objectif était de comprendre comment pouvaient s'analyser les différences importantes que je constatais entre les diaporamas fabriqués par des enseignants de français pour des séances de classe croisant lecture littéraire et travail sur des peintures, y compris quand ils visaient apparemment les mêmes objectifs. Du point de vue didactique, ces supports avaient pour moi l'intérêt d'offrir un accès aux différentes conceptions qu'ont les enseignants, conceptions « le plus souvent implicites », qui, sans qu'ils en soient toujours conscients, commandent « secrètement le choix des textes, la façon de les lire et les enjeux de leur étude » (Langlade, 2002 : 17) – dans le cas dans cette recherche, le choix des tableaux et de la façon de les didactiser. J'avais donc le projet de redonner une place aux écarts entre les conceptions enseignantes, que ma thèse avait d'abord partiellement lissées, et que je faisais réapparaître dans les « niches d'opacité » de ma troisième partie. Cette étude ne visait donc pas à documenter les pratiques réelles ni à connaître les gestes professionnels spécifiques qu'induisaient pour l'enseignant qui les utilise ces diaporamas ; elle ne donnait pas accès aux acquis des élèves à qui ces diaporamas avaient été proposés. Elle permettait de connaître l'archi-élève (Ronveaux, 2014) que visaient les enseignants quand ils préparent leur cours, donc les conceptions auxquelles ils se référaient,

dont certes il était possible que la pratique en fût une trahison (à l'insu de l'enseignant ou parce qu'il ne s'en tenait pas à son projet compte tenu des réactions des élèves réels), mais qui étaient présentes dans les intentions.

La méthodologie était très différente de celles que j'avais pratiquées jusqu'alors car mon objectif l'était aussi : je cherchais à reconnaître, à partir du cadre théorique, les conceptions didactiques et pédagogiques sous-jacentes aux diaporamas, et non à faire émerger la théorie à partir de leur étude. Mais j'y réutiliais néanmoins certains savoir-faire de chercheuse : je me fondais sur l'étude comparative des diaporamas, en repérant, comme je le faisais dans d'autres recherches, des indicateurs langagiers des conceptions sous-jacentes. Par ailleurs, je confrontais cette analyse avec des informations directement obtenues des enseignants, grâce à des entretiens semi-directifs. Enfin, je mobilisais deux cadres théoriques, l'un issu de la didactique de la littérature, l'autre de ce qu'on peut désigner pour les auteurs que je mobilisais, Bernadette Fleury et Michel Fabre, comme l'épistémologie, plus précisément, de ce qu'ils proposent de nommer, en référence à Bachelard, psychanalyse de la connaissance.

### 3.1.1. *Des appuis théoriques croisés entre didactique de la littérature et pédagogie*

La didactique de la lecture littéraire m'a permis d'identifier les conceptions de l'enseignement de la réception des arts sous-jacentes aux diaporamas. Pour rappel, les didacticiens s'accordent pour penser, en référence aux travaux de Michel Picard (1985), que le lecteur expert (« lectant »), interfère forcément avec un lecteur spontané (« lu » et « liseur »), et que l'activité interprétative est un va-et-vient dialectique entre participation (du lecteur réel à sa lecture) et distanciation (du lecteur expert qui objective à la fois sa propre lecture et le texte) (Dufays, 2005). Mais l'accent peut être mis sur l'objectivation ou la subjectivation. Dans le premier cas, il s'agit d'une conception plutôt sémiotique (Eco, 1992 ; Iser, 1985), qui s'attache à former l'élève comme capable d'endosser le rôle du « lecteur modèle » ou « lecteur implicite » programmé par le texte, capable de faire signifier les zones d'indétermination qu'il prévoit ; dans le second cas, d'une conception relevant du paradigme didactique du sujet lecteur, qui donne toute sa place à la lecture réelle de l'élève (Rouxel & Langlade, 2004). Je transposais cela à la réception de la peinture, puisque, comme je le montrais dans mes autres recherches, d'un point de vue curriculaire, l'approche des arts visuels pratiquée dans la discipline français est analysable, depuis l'introduction de l'image dans les programmes de collège de 1985 (qui évoquent « la maîtrise de la trilogie écrit, oral, image »), comme une transposition des exercices de lecture des textes. Ainsi, l'exercice est-il généralement désigné par l'expression *lecture de l'image*, qui peut pourtant interroger par chacun de ses deux termes, en tout cas concernant la peinture. Dans les textes programmatiques, il s'agit souvent de « comprendre », « interpréter », « analyser », mais aussi de « décoder », de « déchiffrer » les *images* : soit de leur transposer les diverses activités de réception écrites et orales pratiquées avec les textes. C'est pourquoi, me référant au modèle de la lecture littéraire,

je regardais où les enseignants, d'après chaque diaporama, cherchaient à situer l'élève, entre implication et distanciation, et si, d'après les activités proposées, ils visaient plutôt le respect des droits de l'œuvre ou de ceux du spectateur.

Mais en avançant dans l'analyse du corpus, j'ai constaté que ce point de vue didactique n'épuisait pas les différences entre les diaporamas, qui portaient par ailleurs trace de conceptions pédagogiques différentes, relevant vraisemblablement de perceptions différentes de l'apprentissage. Pour les identifier, je me suis référée aux deux styles pédagogiques définis par Bernadette Fleury et Michel Fabre (2005), qui reposent sur deux conceptions du savoir et de son enseignement/apprentissage : d'une part un style « propositionnel », reposant sur une « image traditionnelle du savoir comme texte énonçant des vérités » (p. 77), à transmettre aux élèves ; d'autre part un style qu'ils nomment « constructiviste », qui cherche à associer l'élève à la construction du savoir en le confrontant à un problème pertinent, dont la résolution lui est dévolue. Si, en français, comme dans les autres disciplines, les évolutions curriculaires prescrivent depuis les années 1980 la participation aussi active que possible des élèves en classe, il est possible, en lecture littéraire, de canaliser différemment les échanges, ou bien pour les guider à la faveur d'un cours dialogué (Veyrhunes & Saury, 2009) vers une lecture prévue par l'enseignant, ou bien pour orchestrer une effective co-construction nourrie des lectures singulières.

### *3.1.2. L'analyse des diaporamas*

J'ai cherché à établir une typologie de mes diaporamas à partir de ces deux oppositions. J'ai sélectionné une quinzaine de diaporamas qui me semblaient très contrastés, où j'ai cherché à repérer des marques langagières significatives des conceptions sous-jacentes dans les questions et consignes qu'ils contenaient, comme je l'avais fait dans ma thèse à partir des réponses des enseignants à mes questionnaires. Deux autres éléments interféraient : la façon de présenter et de combiner textes et reproductions (dans une relation ou non d'explication ou d'illustration) ; les modalités de l'enchaînement des diapositives (notamment, il arrivait que certaines diapositives rendissent nécessaires telle ou telle réponse aux questions ou consignes proposées dans les précédentes, ce qui laissait peu de liberté de réponse). J'ai mené des entretiens semi directifs avec les auteurs de ces diaporamas, en les interrogeant sur la façon dont ils les utilisaient et sur les objectifs qu'ils se donnaient, ce qui m'a permis de confirmer et d'affiner les liens entre les conceptions et les indicateurs. Puis j'ai vérifié et complété mes marques langagières caractéristiques en les repérant dans un plus grand nombre de diaporamas. Ce qui m'a permis de traiter l'ensemble du corpus.

Pour les conceptions didactiques, les marques des diaporamas visant la participation sont des questions ouvertes et des consignes qui contiennent des mots comme : « impressions », « hypothèses », « réactions », « ressentir », « sentiments », « émotions » ... Il est souvent précisé : « à votre avis », « de votre point de vue ». Il y a peu de questions ou consignes impersonnelles, elles s'adressent directement

à l'élève à la deuxième personne (souvent par le tutoiement, notamment au collègue), voire à la première personne (« que m'évoque ce tableau ? », « que nous évoque ce tableau ? »). Pour ne donner qu'un exemple, le diaporama de Charlotte pour une classe de seconde sur le tableau de Degas, *Intérieur* ou *Le Viol* (1868-69, Musée d'Orsay), m'en semble une bonne illustration. Une première diapositive montre le tableau de Degas, sans titre ni consigne. Une animation fait apparaître une première question, ouverte : « Quelle histoire me raconte ce tableau ? ». Les élèves sont invités à concevoir des cohérences narratives, ce qui nécessite forcément de leur part une participation créative, puisque la peinture ne raconte qu'avec l'appui du récepteur, qui (r)établit, de façon plus ou moins guidée selon les tableaux, des liens logiques et chronologiques entre les éléments représentés (Arasse, 2008 : 152). Suivent d'autres questions qui visent à encadrer le retour de chacun sur sa propre appréhension du tableau : « Comment me suis-je raconté cette histoire ? A partir de quels éléments ? ». Le double titre, *Intérieur* ou *Le Viol*, n'est donné que dans un second temps, avec la question : « que pouvez-vous dire de ce titre ? » Charlotte explique en entretien avoir demandé à ses élèves de répondre aux questions chacun pour soi, à l'écrit, sans leur imposer de les lire à la classe. En effet, dit-elle, l'atmosphère très violente peut faire naître des angoisses intimes qu'il est bon de les autoriser à partager mais qui peuvent rester secrètes (la femme repliée sur elle-même, l'homme dans l'ombre, en position dominante, la cassette ouverte, capitonnée de rouge, laissant voir ce qu'on peut identifier comme de la lingerie féminine blanche).

Par opposition, d'autres marques caractérisent les diaporamas qui favorisent la distanciation critique : récurrence dans les consignes ou les questions de mots comme « relever », « déduire », « effets de sens », « moyens », « procédés », procédés eux-mêmes souvent désignés par des mots comme « lignes », « formes », « couleurs », « parties », « plans », et accompagnés de précisions de localisation : « au centre », « à droite », « à gauche ». Les questions et consignes sont souvent impersonnelles ou à l'impératif (du type « quel est l'effet des couleurs », « repérez la construction du tableau »). Des figures géométriques et des lignes de construction sont parfois ajoutées sur les reproductions, au moyen d'un logiciel comme *Géogébra*. Le diaporama de Gabrielle sur *Le Serment des Horaces* de David (Musée du Louvre, 1784) en est un bon exemple. La première diapositive invite à l'analyse de la composition par le décompte des différents éléments, qui vont par trois : « Combien de personnages voyez-vous ? Faites 3 groupes distincts. ». Puis : « Le tableau est très construit. Combien de groupes de personnages ? Combien de guerriers ? Combien d'épées ? Combien d'arcades à l'arrière-plan ? Combien de femmes ? » Suit une consigne : « Relève des différences entre chaque groupe », avec une indication des procédés à observer : « Différences de couleur, de composition, d'attitude etc... », puis une diapositive avec des triangles marquant les lignes de force ajoutés sur la partie du tableau représentant les hommes et des lignes courbes sur la partie représentant les femmes. Une dernière diapositive présente le tableau avec des lignes de fuite tracées en blanc et le texte suivant, où les élèves doivent ajouter le mot manquant :



« Si on prolonge les lignes des carreaux du sol, alors le point de réunion des lignes est... ». C'est bien un rapport distancié à l'œuvre qui est incité, puisqu'il s'agit de repérer des procédés et d'en déduire des effets de sens, largement pré-construits par le concepteur du diaporama, sans qu'une vision personnelle ait à s'exprimer.

Pour les conceptions pédagogiques, les marques que je définis d'un style pédagogique plutôt « propositionnel » sont les questions fermées, le guidage fort par des indices, verbaux ou visuels, qui mènent vers des contenus de réponse perceptibles en filigrane, un enchaînement des diapositives tel que certaines diapositives rendent nécessaire une certaine réponse à la précédente ou aux précédentes. Pour le style pédagogique plutôt « constructiviste », des consignes très larges sont repérables : « réagir », « décrire », « observer », « interpréter » ; ainsi que des tâches plus globales, avec un guidage léger, un enchaînement des diapositives qui se fait sans nécessité. J'opposais, pour donner un exemple, deux diaporamas sur le romantisme, conçus pour une classe de seconde, l'un par Marc et l'autre par Elsa, qui en entretien disent l'un et l'autre, dans les mêmes mots empruntés à Hans Robert Jauss (1972), se donner pour objectif de créer dans la culture de leurs élèves un « horizon d'attente romantique ». Le diaporama de Marc contient des questions précises (« Quels points communs repérez-vous entre les tableaux suivants ? Comment les interprétez-vous ? ») assorties d'un guidage fort, avec par exemple un renvoi explicite aux textes lus en classe, des indices donnés dans les diapositives, un choix des tableaux tel que la réponse attendue est à peu près incontournable : la disproportion de l'homme dans l'immensité du monde. Le diaporama d'Elsa propose une tâche plus globale, rédiger un court texte romantique, avec un guidage léger (« donner voix au personnage », car elle souhaite, m'explique-t-elle, obtenir un sujet lyrique dans les écrits) ; puis rédiger un métatexte sur son propre texte expliquant en quoi il est romantique, pour échanger ensuite avec la classe. Le savoir sur le romantisme doit donc se co-construire à partir d'un travail d'écriture.

En entretien, les enseignants expliquent souvent, pour les diaporamas relevant du style propositionnel, les mettre en œuvre selon des modalités analysables comme relevant du cours dialogué tel que l'étudiant Philippe Veyrunes et Jacques Saury (2009), c'est-à-dire en dirigeant les interactions de façon telle qu'elles conduisent à rétablir un texte de savoir préexistant. Robin explique par exemple, à propos d'un diaporama autour du mythe de Phèdre, qu'il « fait l'entonnoir » pour ne garder parmi les échanges que ce qu'il attend : « il y en a toujours certains qui trouvent ». Il précise : « Peut-être que j'élimine trop vite ce qui ne m'intéresse pas », ce qu'il justifie par l'objectif de donner à ses élèves « un contenu de savoir, nécessaire pour pouvoir lire l'acte I de *Phèdre* » sans y prendre trop de temps. Il ne s'agit pas d'interpréter un tableau. De ce fait, les élèves sont actifs, ils répondent aux questions, mais ils ne sont pas co-constructeurs du savoir produit, leurs échanges restituent des propositions de l'enseignant, dont celui-ci a besoin qu'elles soient posées pour la suite.

Les diaporamas sous-tendus par une conception didactique favorisant la participation subjective à la réception d'un tableau sont souvent alliés à une démarche pédagogique constructiviste, alors que ceux qui visent la distanciation sont plutôt propositionnels. Mais ce n'est pas systématique ; par exemple, un diaporama de Sylvain sur *Le Premier Consul franchissant les Alpes au col du Grand-Saint-Bernard* de David (1800, Château de Malmaison, Rueil Malmaison) montre l'alliance d'un style pédagogique constructiviste et d'une approche de l'œuvre distanciée. Le diaporama prévoit en effet un positionnement de récepteur qui prend immédiatement en compte *l'intentio operis* (Eco, 1992), les caractéristiques plastiques et iconiques du tableau : un détail grossi permet d'attirer l'attention sur les soldats à l'arrière-plan, qui semblent tout petits en dessous des pieds ferrés du cheval cabré ; un autre détail permet de lire les références internes convoquant le langage verbal (inscriptions sur le rocher : « BONAPARTE », « CAROLUS MAGNUS », « ...NNIBAL »). Sont en outre présentés, par la projection de photographies de divers documents, le contexte historique et le contexte de la commande, qui prévoyait expressément l'héroïsation du modèle. Pour autant, le style pédagogique apparaît comme constructiviste puisque le diaporama est montré et expliqué collectivement et ensuite photocopié, les élèves devant construire individuellement une réponse à la problématique issue de l'histoire de la réception (le tableau a été jugé « entièrement historique » ou « peu vraisemblable » : qu'en pensez-vous ?). Sylvain explique en entretien avoir délibérément choisi une approche distanciée du fait de la spécificité du tableau de David :

*« C'est un tableau extrêmement parlant, avec des points de passage obligés, on ne peut pas dire grand-chose de très personnel, on ne peut pas passer à côté du fait que c'est épique et qu'il y a dimension idéologique, que c'est une peinture à la gloire de Napoléon (...) c'est pour ça que je ne cherche pas vraiment à les impliquer ».*

Il a donc fait le choix didactique de favoriser la distanciation tout en évitant, sur le plan pédagogique, la transmission d'une lecture modèle, puisque la consigne finale laissait de la latitude à l'interprétation.

En revanche, je n'ai pas trouvé dans mon corpus de conception participative de la réception liée à un style pédagogique propositionnel. Cependant, certains des diaporamas présentaient des marques d'un style constructiviste, dont se réclamait l'enseignant en entretien, mais étaient analysables comme faisant obstacle à ce projet. Par exemple, le diaporama de Sophie sur *La malédiction paternelle ou le Fils puni* de Greuze (1778, Musée du Louvre) commence par une série de questions qui ont toutes les apparences d'une incitation à la réception investie (solicitation d'hypothèses narratives) et d'un style constructiviste (questions ouvertes, adressées) : « Que voyez-vous ? Que se passe-t-il à votre avis ? A partir de quels éléments pouvez-vous faire ces hypothèses ? » Mais ces questions ne portent pas sur le tableau entier, qui ne sera montré que plus tard, mais sur plusieurs détails des visages affligés des différents personnages. Dans cette peinture morale, au service d'une leçon presque transparente (celle de la *Parabole du Fils prodigue*) ces détails parlent d'eux-mêmes et laissent peu de jeu à la réception : les affects signifiés sont lisibles dans l'expression codifiée des visages. Le dernier détail montré est celui

du visage du père mort, accompagné des questions : « cette image confirme-t-elle vos hypothèses ? pourquoi ? » La reproduction donne la réponse, ce qui est une des marques du style propositionnel. Puis le tableau entier est donné à voir, accompagné de la question « Quels sentiments ressent-on lorsqu'on le regarde ? », qui peut sembler caractéristique d'un style constructiviste : mais la réception ayant été précédemment balisée, il n'y a pas vraiment d'autre appréhension possible que celle qui a été prévue par l'enseignant. Le fait que le diaporama commence par montrer des détails contribue à gêner le projet de l'enseignante, ce dont, d'après l'entretien, elle avait pris conscience : en effet, la présentation d'un détail suppose que quelqu'un ait taillé l'objet (Arasse, 2008), nécessairement en fonction de la vision qu'il en a, ce qui produit le risque d'une forme d'imposition de sa propre réception, notamment pour un tableau comme celui-ci, et interdit l'association des élèves à la construction de l'interprétation, et simultanément à la proposition d'une réception subjective qui n'irait pas dans le sens de celle de l'enseignante.

**Mon étude permettait donc de faire apparaître deux oppositions qui se croisaient, révélatrices de conceptions dont les enseignants n'étaient pas toujours clairement conscients, d'après les entretiens, qu'elles étaient sous-jacentes aux diaporamas qu'ils conçoivent. Pour la réception des œuvres, le pôle de la subjectivation ou celui de l'objectivation était favorisé ; pour le style pédagogique, il était plutôt constructiviste ou plutôt propositionnel.**

### *3.1.3. La place de cette recherche dans mon parcours*

Je reprenais dans cette recherche les pistes que ma thèse avait ouvertes pour moi sur la question de la conscience disciplinaire des enseignants, qui leur faisait voir de façon diverse la réception des arts et qui était ici sans doute aussi, du fait des différents styles pédagogiques sous-jacents, une conscience curriculaire. J'avais perçu dans ma thèse l'intérêt de tenir compte de ces variations importantes, qui ont nécessairement des incidences sur l'action conjointe avec les élèves, mais n'y étais arrivée qu'en fin de parcours.

J'intégrais dans ma méthodologie des entretiens avec les enseignants. Mais ces entretiens n'étaient pas de même nature que ceux que je faisais avec les élèves. Ils avaient en effet pour moi une finalité plus ciblée, qui était de m'aider à définir les marques des conceptions différentes sous-tendant les diaporamas. Les enseignants n'exprimaient généralement pas ces conceptions dans les mots des chercheurs, mais je les identifiais et les classais selon les catégories de mes deux cadres théoriques, pour ensuite rechercher dans les diaporamas ce qui permettait de les reconnaître.

Le traitement que je faisais des entretiens ne relevait donc pas de la comparaison continue pour faire émerger de la théorie *bottom up*, mais de la prise d'informations, pour classer les conceptions qui s'exprimaient dans des catégories théoriques dont je disposais au préalable, en didactique (participation, distanciation, va et vient dialectique) et en pédagogie (style propositionnel ou

constructiviste). On peut penser qu'une théorisation plus riche et plus diversifiée aurait pu émerger d'un autre traitement des entretiens, moins soumis à des théories préexistantes, et d'une autre manière de les mener, moins étroitement finalisée. J'aurais sans doute pu faire émerger des conceptions plus diverses elles aussi.

Mais pour arriver à ce degré de finesse, il aurait sans doute fallu que les entretiens soient outillés pour stimuler de la part de l'enseignant un retour réflexif plus large sur ses pratiques, ce qui aurait pu me faire manquer ce que je recherchais précisément pour cette recherche, qui concernait le diaporama précis dont il s'agissait. Or justement, ceci m'a permis de prendre conscience d'une nuance importante, dont je chercherai à tenir compte dans la suite de mes recherches : tel ou tel modèle de la réception des arts ou tel ou tel modèle pédagogique identifiable dans une pratique ou un outil peut relever de conceptions enseignantes constitutives d'une conscience disciplinaire qui serait comme incarnée, et en réalité inconsciente (Yves Reuter – 2007b - précise ce paradoxe qui le fait douter du choix du mot *conscience*) ; elle colorerait donc l'ensemble de la pratique de l'enseignant. Elle s'inscrirait en ce sens dans ce que Gérard Sensevy (2007, p. 37-38) a appelé, par une expression qui pourrait sembler oxymorique (Amade-Escot, 2019), une « épistémologie pratique » : produite par la pratique, donc par la socialisation professionnelle de l'enseignant, elle est « en partie spontanée, en partie implicite (...) en grande partie non intentionnelle » ; elle « a des conséquences pratiques cristallisées dans les tâches au moyen desquelles il enseigne » et dans la façon dont il règle les problèmes rencontrés au cours de l'action conjointe.

Mais elle peut aussi, d'après certains des entretiens, relever d'un choix, plus ou moins intuitif ou délibéré, en tout cas conscient, lié un l'objectif de l'enseignant, et au contexte (le temps dont il dispose, la façon dont les élèves réagissent habituellement, les caractéristiques de l'objet étudié). Le même enseignant ferait alors un choix tout autre dans un autre contexte.

**Cette recherche est modeste mais elle est pour moi une première exploration du pôle enseignement ; pour la suite, elle me donne confirmation de l'importance de tenir compte de la diversité des conceptions enseignantes, non seulement didactiques mais aussi pédagogiques, ce qui pourrait relever de leur « épistémologie pratique ». Mais aussi de savoir distinguer ce qui relève d'un choix conscient ou non. Ce qui donne des pistes pour la formation : mener avec des enseignants ce type d'analyse de ce type de support est susceptible de les aider à faire des choix conscients entre des possibles en fonction de leurs objectifs.**

### 3.2. Glose : un outil numérique pour la lecture littéraire

La recherche sur l'application de lecture *Glose*, que nous avons menée avec mon équipe de didactique de l'université de Grenoble, LITEXTRA, fait un usage méthodologique comparable des entretiens avec les enseignants, appuyé sur le même cadre théorique en didactique de la littérature et dans une finalité proche. Les résultats en ont été communiqués dans un article que j'ai co-écrit avec Bénédicte Shawky Milcent, « Numérique et lecture littéraire : quel contrat ? », paru dans la revue québécoise de *Recherches en Littérature Médiatique Multimodale*, en 2022 (**Article 15 du volume de publications choisies**)

#### 3.2.1. Présentation de la recherche

Il s'agissait d'un test de l'outil *Glose* par une vingtaine d'enseignants dans l'académie de Grenoble, le rectorat nous ayant fait la demande d'une recherche. Il s'agit d'une application décrite par ses concepteurs comme « une interface de lecture enrichie où élèves et professeurs peuvent lire, annoter, discuter, partager les textes choisis, pour une lecture plus interactive ». Les élèves ou l'enseignant peuvent écrire des commentaires dans les marges, qui sont partagés avec les autres membres du même groupe de lecture. D'après ses promoteurs, les élèves liraient davantage sur ce support moderne et attrayant, et ils liraient mieux, portés par la lecture collaborative et les éventuelles interventions de l'enseignant.

Nous souhaitons comprendre quel effet l'usage de l'outil avait vraiment sur l'enseignement/apprentissage de la lecture des textes littéraires et si, comme le présumait l'inspection de lettres de l'académie, à l'origine du projet, il favorisait les objectifs définis par l'institution pour la lecture scolaire de la littérature. Or, il était difficile pour nous de dire si l'outil faisait son office puisque justement, les programmes, comme je l'ai rappelé, sont interprétables différemment, du fait d'une sédimentation des paradigmes (Schneuwly, 2007), plus encore, d'ailleurs, au lycée qu'au collège. Les deux pôles de la lecture impliquée ou distanciée peuvent s'y trouver également valorisés selon les passages, sans leur dialectisation soit clairement prescrite. De fait, nous avons mené une première série d'observations dans les classes, qui nous a permis de constater des usages très différents de l'outil, dont les enseignants se déclaraient plus ou moins satisfaits, ceci au nom d'objectifs qui nous paraissaient assez différents. C'est la raison pour laquelle, après quelques tâtonnements, nous avons fait le choix méthodologique de chercher à connaître par des entretiens semi-directifs avant et après la séance, comme pour la recherche sur les diaporamas, les objectifs que se fixait chacun des enseignants et la conception de la lecture littéraire sous-jacente, et, selon ces objectifs, son jugement de réussite ou d'échec suite à la séance telle qu'il l'avait menée avec l'outil. Notre question de recherche n'a donc pas été de savoir si le logiciel favorisait une *bonne* manière d'enseigner la lecture littéraire, mais ce qui expliquait que l'enseignant avait ou pas, selon ce qu'il en disait lui-même, réussi sa séance.

Comme pour la recherche sur les diaporamas, nous avons utilisé, pour comprendre la satisfaction ou l'insatisfaction des enseignants, d'un autre appui théorique pour analyser les données, emprunté cette fois à la didactique comparée (Mercier et al, 2002) : comment les trois composantes du contrat didactique, la topogénèse, la mésogénèse, la chronogénèse (Brousseau, 1998 ; Chevallard, 1985; Sensevy, 2007) sont-elles affectées par l'introduction de l'outil ? Nous nous sommes appuyés sur une étude de Stéphanie Roussel et André Tricot (2014), qui rappellent le lien outil et contrat :

« L'enjeu n'est pas d'introduire un outil numérique dans une situation mais bien de concevoir un milieu et un contrat au sein desquels l'outil numérique trouve sa place, car la simple introduction de l'outil modifie, de fait, le milieu et le contrat. » (pp. 120-121)

Nous avons fait l'hypothèse que les enseignants sont satisfaits de leur séance quand l'introduction de *Glose* correspond à un nouveau contrat par rapport à ce qu'ils pourraient faire sans l'outil, qu'ils parviennent donc à mettre au service de leur objectif ; et qu'ils ne le sont pas quand ils ajoutent seulement l'outil à ce qu'ils font d'ordinaire, l'outil s'avérant alors être une gêne.

Je n'avais pas encore, dans mes recherches, collecté de données pour documenter une séance de cours. Nous avons construit le corpus suivant pour les séances observées :

- les questions et consignes données aux élèves ;
- les transcriptions des échanges, enregistrés, entre le professeur et les élèves et entre les élèves, notamment quand ils travaillaient en petits groupes ;
- les traces écrites des élèves sur le logiciel, lesquelles nous sont toutes accessibles du fait que chacune des enseignantes nous a donné un accès au groupe de travail ;
- les autres productions écrites ou, dans un cas, des vidéos réalisées par les élèves.

### 3.2.2. Étude de deux cas

Nous avons pu traiter deux cas nettement contrastés, pour lesquels notre hypothèse se vérifie.

Pour chacune des deux enseignantes, qui travaillent dans un contexte très proche (une classe de Troisième dans un collège sans problème particulier d'une petite ville de montagne), l'entretien préalable à la séance nous a permis de connaître ses objectifs, l'entretien postérieur à la séance l'évaluation qu'elle en faisait.

La première enseignante, Cécile, s'inscrit très explicitement, en entretien, dans le paradigme du sujet-lecteur, qu'elle connaît bien pour avoir fait un master en didactique de la littérature :

« Pour moi c'est important de partir de ce qu'ils me disent et des questions qu'ils se posent, parce que ça permet de valoriser leurs réflexions, de leur laisser la possibilité de trouver leur propre cheminement. »

Elle ajoute que « s'interroger sur les lectures des autres fait qu'on revient sur le texte et qu'on le met en perspective avec sa propre lecture » : l'intersubjectivité, la confrontation aux pairs, est un moteur important du cheminement de la lecture personnelle, de son progressif épaissement. En entretien post-séance, elle

se dit satisfaite : « *Je trouve qu'ils sont bien entrés en dialogue avec la parole du texte, en ont plutôt bien exploré la dimension symbolique* ».

La seconde, Fanny, dit avoir pour objectif que les élèves

« *arrivent à tirer du sens d'un texte grâce aux figures de style, à la technique (...) et à comprendre que grâce à ces techniques ils arrivent à dégager un sens, la beauté du texte, qu'ils arrivent à faire sens seuls.* »

Même si elle-même n'étiquette pas son paradigme de référence, car elle pense se contenter d'appliquer les programmes, nous analysons sa conception de la lecture littéraire comme une « lecture modèle », c'est-à-dire, selon la définition d'Annie Rouxel, « modelée sur celle du lecteur Modèle d'Umberto Eco (1985) (2020 : 193).

En entretien post-séance, elle se dit « déçue », considère que l'outil l'a gênée et lui a fait perdre du temps.

Nous avons étudié nos données pour comprendre comment l'outil numérique trouvait sa place dans les trois genèses du contrat didactique.

La séance de Cécile

La séance s'articule en deux temps d'une heure, séparés de quelques jours, la mésogenèse est soutenue par l'outil, dont la fonctionnalité principale, écrire dans les marges du texte et partager cette écriture, est exploitée de bout en bout. Les élèves ont lu le roman étudié avec pour consigne de surligner, de commenter, ou de mettre des émojis dans les marges. Nous analysons les interventions des élèves avec l'appui théorique de l'activité fictionnalisante de Gérard Langlade (2008), en repérant des marques langagières, comme je l'ai fait pour la recherche *Tuileries*. Elles constituent bien, selon cette analyse, les premières traces d'une lecture subjective. Ensuite, pour préparer la séance, Cécile a découpé les extraits qui avaient suscité le plus d'interventions sur le logiciel. Elle a constitué des petits groupes de trois ou quatre élèves de telle sorte qu'au moins un des élèves du groupe, si possible deux, soient intervenus plusieurs fois sur le même extrait, qui était confié au groupe. Pendant la séance, chaque groupe travaillait donc sur un extrait différent. Ils avaient pour consigne de préparer une présentation de leur extrait pour la séance suivante en partant, leur dit Cécile en début de séance,

« de la réception de vos camarades (...) ce que vous en comprenez, pourquoi c'est intéressant, qu'est-ce qui a pu intéresser vos camarades, pourquoi ça les a titillés, pourquoi ça les a interpellés ».

Ce sont donc les annotations des élèves, dont le logiciel permettait que tous les eussent sous les yeux, qui étaient proposées aux échanges, au regard du texte. Lors de la séance suivante, les élèves de chaque groupe rendaient compte au reste de la classe de leur travail. L'un des élèves du groupe filmait ses camarades, de manière à conserver une trace de leur présentation. Le texte dans l'édition du logiciel était vidéoprojeté, avec les commentaires en marge visibles pour tous, ce qui permettait aux élèves de s'y référer. Le dispositif devait permettre que la lecture s'épaississe par la nécessité de l'exposer aux

autres, en l'appuyant sur le texte. La mésogénèse était donc constituée du texte, des traces de lecture et de la consigne. Les activités n'auraient vraisemblablement pas pu se faire sans l'outil, en tout cas pas semblablement.

La topogénèse peut être reconstituée à partir des interactions dans les groupes, qui permettent d'observer l'épaississement des notations subjectives ayant germé dans les marges du texte lors de la première lecture. Ainsi, l'un des groupes remarque un emoji consterné disposé par Elena au regard d'un passage qui l'a émue dans le roman qu'ils étudient, *La Promesse de l'aube*, de Romain Gary (1960). Le passage concerne l'un des personnages, Monsieur Piekielny, que le narrateur surnomme « la gentille souris de Wilno », dont on apprend qu'il mourra en camp de concentration. Poussée par ses camarades, Elena s'explique, développant ainsi sa lecture,

*Charles : C'est toi qui as surligné ça... Pourquoi tu as surligné ça ?*

*Elena : Je sais pas, j'aimais bien.*

*Charles : Ah! Ah! tu aimes les souris?*

*Elena : Nan, mais je te jure quand j'ai lu ça... quand j'ai lu ça ben moi j'ai pleuré !*

*Charles : Pleuré ?*

*Elena : Ben oui parce que... je sais pas, c'est triste parce qu'il était gentil, il a terminé son existence dans les fours crématoires... Une petite souris, je sais pas... Je sais pas, c'est qu'il dit minuscule... minuscule... je te jure quand j'ai lu ça, ça m'a fait pleurer !*

Dans la suite des échanges, on peut constater que les deux autres élèves s'approprient la lecture d'Elena, l'enrichissant à leur tour. Nous le montrons d'après des marques du processus interprétatif du type de celles que j'avais définies pour ma thèse, qui sont nettement analysables dans les transcriptions. Pour ce qui est des interventions de l'enseignante (questions, demandes de précision), elles montrent la dévolution aux élèves de la charge d'inciter celui qui est intervenu dans les marges au retour réflexif sur sa propre lecture subjective puis au développement, ce qui est présent dans la consigne et rappelé lors des passages dans les groupes. Elle étaye au besoin le travail, notamment en apportant les compléments culturels nécessaires à l'épaississement des lectures engagées. Le processus se poursuit pendant la seconde heure, l'enseignante, qui a entendu les interactions en, relançant les échanges qui lui paraissent féconds et incitant au retour au texte. Par exemple, à propos de la « la gentille souris de Wilno » :

*Cécile : Vous aviez parlé de la souris...*

*Charles : Il fait passer monsieur Piekielny pour une souris...*

*Elena : Pour une personne discrète parce qu'il dit « la gentille souris de Wilno », « sa minuscule existence », comme quoi il était un peu...*

*Cécile : Quelqu'un de pas très important ?*

*Charles : Pour moi, il n'est pas très important, mais pour elle (montrant Elena) il est très, très important... mais il était tellement discret qu'il paraît pas important, en fait.*

*Elena : Et aussi il y a le fait qu'après on a transformé monsieur Piekielny en savon... oui parce qu'il a été tué dans les camps juifs, il a été gazé... il a été tué dans les camps nazis... dans les camps de concentration...*



Charles est conscient que s'être intéressé à la réception subjective d'Elena lui a permis de comprendre que si lui-même ne pensait pas que ce personnage était important, c'est parce qu'il paraît ne pas l'être à la première lecture. Ce qui conduit Elena à justifier l'intérêt qu'elle y a pris, et, ce faisant, à étoffer sa réception subjective : si ce personnage l'a interpellée, c'est qu'il représente tous ceux qui ont été gazés alors qu'ils étaient aussi discrets et innocents que lui.

C'est alors Charles qui va reprendre le développement, poussé par Cécile :

*Cécile : Et qu'est-ce que vous pensez de ce chapitre ?*

*Charles : Il est fort... Comment dire ? Le chapitre, il est poignant. Il parle de mort, de la petite existence de monsieur Piekielny qui est mort dans un camp de concentration, c'est très poignant.*

*Cécile : Et pourquoi c'est poignant, ça ? Comment l'auteur en a fait quelque chose de si poignant ?*

*Charles : Vu comment il l'a écrit, la mini existence de la petite souris de Wilno, comme si c'était pas trop, trop grave alors que... attendez je vais montrer le passage.*

*Elena : Page 50 ! (Charles agit sur l'ordinateur et Elena montre l'écran avec le passage surligné, qu'elle relit) C'est là! C'est là! (Elle lit.) Aujourd'hui, la gentille souris de Wilno a depuis longtemps terminé sa minuscule existence dans les fours crématoires des nazis, en compagnie de quelques autres millions de juifs d'Europe.*

*Charles : Et vous voyez ça c'est très poignant, parce qu'il parle de la mort de beaucoup de personnes dont monsieur Piekielny.*

Les deux élèves interagissent donc pour développer une lecture initiée par Elena et que Charles s'approprié. Ils reviennent au texte, vidéoprojeté, pour expliquer aux autres élèves de la classe comment l'écriture les a touchés. Cécile, quant à elle, étaye les interactions par des pressions ponctuelles à la justification.

La chronogenèse est donc telle qu'en deux heures se tissent ensemble lectures et relectures et que chaque groupe propose à la classe une lecture littéraire de son extrait. Cécile dit en entretien :

*« L'outil permet d'expanser en quelque sorte le temps scolaire... c'est ça qui m'intéresse, c'est cette articulation entre travail personnel et travail collectif, entre travail dans la classe et travail hors la classe »*

D'après notre analyse, le logiciel, tel que Cécile l'utilise, l'aide à articuler le temps de l'expérience intime de la lecture subjective avec celui de la relecture, qui l'épaissit grâce aux échanges avec les autres lecteurs, dont l'enseignante.

La séance de Fanny

La mésogenèse, transformations du couplet contrat-milieu selon les décisions des acteurs ou des événements non prévus, se déroule en deux étapes. La première est étroitement dépendante de l'outil, les élèves travaillent avec le logiciel, installés par deux sur un poste informatique, pour répondre aux questions préalablement entrées par l'enseignante dans les marges du texte : ils doivent repérer des procédés pour en donner des effets de sens, ce qui correspond à l'objectif du contrat de leur apprendre une lecture de type sémiotique.

La seconde étape laisse l'outil de côté : les élèves sont réunis en classe entière, ils remplissent collectivement sur papier une « fiche élève », dont Fanny nous dit qu'elle est du même type que celle qu'elle utilise habituellement pour ses séances de lecture. La fiche est construite comme pourrait l'être un commentaire de baccalauréat (« I. Un début « in medias res ». II. La construction du récit. III. Une communauté à la vie bien ... »), mais elle n'est pas explicitement articulée avec le questionnaire donné lors de la première heure. Il y a donc une cassure dans l'évolution de la mésogenèse, le couple contrat-milieu ne peut donc pas fonctionner en continuité, l'espace collaboratif suscité par Glose n'est pas exploité et la classe revient à un support individuel où prendre des notes.

La topogenèse est marquée par la même rupture, puisque dans la première partie de la séance, avec le logiciel, le travail interprétatif est dévolu aux binômes d'élèves, par le biais de questions. Il apparaît, à l'analyse, que les réponses des élèves seraient susceptibles d'être exploitées pour construire le contenu visé par l'enseignante. Or ces potentialités ne sont pas exploitées, du fait de la discontinuité mésogénétique, puisque durant le temps de mise en commun, la classe passe à une distribution des rôles toute différente : Fanny dit en entretien qu'elle n'a rien changé à sa façon ordinaire de mener le cours dialogué (Veyrunes & Saury, 2009), en faisant, dit-elle en entretien, « le chef d'orchestre ». La transcription des interactions montre à l'analyse que Fanny amène les élèves à retrouver ce qu'elle a conçu à l'avance, qui est consigné dans la « fiche prof » qu'elle nous a fournie : on observe des questions fermées (« *alors qui parle ? Donc qui est le narrateur ?* »), des phrases inachevées proposées à la poursuite des élèves (Fanny : « *vous être en train de me donner quoi, là... le point de... le point de vue...* »), « Un élève : « *interne* »), des éléments d'étagage directifs (« *Vous y êtes presque, alors ce n'est pas le narrateur... il y a externe... souvenez-vous quand on est Dieu...* »), des rappels de cours à remobiliser (« *Souvenez-vous, est-ce que quelqu'un se souvient comment on appelle ...* »). La division épistémique du travail entre l'enseignant et les élèves qui s'impose alors entre, d'après notre analyse, en contradiction avec celle qu'avait induite l'utilisation de l'outil, de sorte que les propositions interprétatives des élèves conçues à cette occasion restent lettre morte.

Lors de l'entretien post séance, Fanny insiste sur le fait que l'outil lui a fait perdre du temps : « *On a passé deux heures sur une étude de texte qui n'est pas finie* ». Selon notre analyse, ceci s'explique par le fait que comme pour la topogenèse, la chronogenèse propre au contrat didactique sans l'outil se superpose pareillement à la chronogenèse du contrat intégrant l'outil, puisqu'après le temps de travail avec l'outil, d'une cinquantaine de minutes, la classe revient pendant une trentaine de minutes à un fonctionnement habituel de cours dialogué. Pourtant, le logiciel permettrait que l'ensemble des élèves, qui sont aux mêmes places devant les postes, aient sous les yeux les réponses de tous. Mais l'enseignante leur a demandé de tourner le dos aux écrans pour participer aux échanges, une bonne partie des éléments notés dans le premier temps de l'activité reste inexploité.

Cécile dit avoir atteint son objectif, contrairement à Fanny, qui est déçue d'un outil qui lui a fait perdre du temps. L'introduction de l'outil a forcément un effet sur le milieu et simultanément le contrat. Ce qui oppose donc les deux séances, d'après notre analyse, c'est que Cécile gère les trois genèses en fonction de l'outil, alors que Fanny, après un temps de travail avec l'outil, revient au contrat habituel, ce qui provoque une rupture dans les trois genèses et empêche l'avancée du temps didactique.

### 3.2.3. *La place de cette recherche dans mon parcours*

Nous avons élaboré, pour cette étude comparative de deux cas, une méthodologie qui me semble transposable : les données dont nous disposons, permettent de documenter de façon qui me paraît satisfaisante l'activité des enseignants et des élèves et l'outil conceptuel des trois genèses est opératoire pour les analyser. Les marques langagières que j'ai définies dans d'autres recherches pour repérer les processus interprétatifs sont opératoires pour les écrits et les interactions orales des élèves.

Notre analyse comparative nous permet de faire l'hypothèse que pour que l'outil numérique aide les enseignants à atteindre leurs objectifs, il importe que le contrat didactique habituellement pratiqué soit repensé en fonction de cet outil. Il serait nécessaire de la vérifier sur les autres cas, mais les données n'ont pas pu toutes être recueillies. Plus largement, cette hypothèse me semble transposable à d'autres recherches qui chercheraient à évaluer les conditions d'utilisation de tout outil numérique pour enseigner la lecture littéraire. Notre enquête en tout cas rejoint les recherches qui montrent, dans d'autres disciplines, que l'artefact numérique ne favorise pas de lui-même les apprentissages (Amadiou et Tricot, 2014 ; Baron et Bruillard, 2004 ; Bernard et Fluckiger, 2019). Plus largement, elle contribue à l'étude des nombreux dispositifs par lesquels la forme scolaire se renouvelle par touches ponctuelles, tout en conservant sa structure d'ensemble (Barrère, 2013), et qui sont susceptibles, quand leur sont délégués les objectifs d'apprentissage, de favoriser malentendus et inégalités de réussite (Bonnéry, 2009 ; Glasman & Rayou, 2012).

Enfin, pour les enseignants, le repérage des conceptions de la lecture littéraire à partir des catégories de recherche préexistantes, comme pour la recherche sur les diaporamas, permet de comprendre leurs objectifs et de juger de l'efficacité de l'outil eu égard à cet objectif. On aurait pu cependant chercher à analyser avec plus de finesse leurs analyses de l'outil eu égard à leurs conceptions de l'enseignement de la discipline, pour les confronter à la réalité des séances de classe, mais ceci aurait supposé que tous les entretiens aient été menés semblablement et tous transcrits, et que le même corpus ait été recueilli dans toutes les autres séances observées, ce qui n'a pas été le cas. Cette recherche m'a appris l'importance de l'organisation d'une recherche collective, indispensable pour le recueil d'un corpus qui permette des comparaisons.

Autre point que je n'avais pas identifié jusqu'à présent et qui fait écho à la recherche sur la classe inversée, le contrat didactique interfère ici avec un autre contrat, qui lie les enseignantes avec

l'institution, en ce qu'elles ont accepté de faire partie du groupe qui teste le logiciel, interagit différemment avec le contrat didactique : Cécile repense le contrat didactique en fonction de l'outil, alors que Fanny demande aux élèves quelque chose qui ne sert à rien dans l'avancée du temps didactique, puisque le contrat didactique n'a pas vraiment changé, mais honore ce faisant son engagement d'utiliser l'outil, qu'elle ne s'approprie pas.

**Je retrouve dans cette recherche des outils que j'avais déjà utilisés, dans une perspective cette fois didactique, mais une avancée méthodologique importante concerne l'enregistrement et l'analyse des interactions entre les élèves mis au travail sur les textes, notamment dans les petits groupes, et la façon dont l'enseignant les régule : c'est une autre façon d'entendre le lecteur, élève ou enseignant, complémentaire des entretiens et qui ne donnent pas les mêmes informations, et dont je poursuivrai l'exploration. Sur le plan théorique, j'utilise le concept de contrat didactique, sans en faire encore un concept-outil-charnière. Pourtant, ce retour sur cette recherche me fait comprendre que, d'un point de vue plus sociologique, un second contrat, celui qui lie les enseignantes à l'institution qui attend d'elles qu'elles testent le logiciel, comme elles s'y sont engagées en participant au groupe de travail organisé par l'inspection, se superpose au contrat didactique, l'empêchant partiellement pour celle des deux enseignantes qui ne l'a pas repensé globalement du fait de l'introduction de l'outil dans le milieu. Je retrouve la superposition des contrats, analysable par le croisement des approches didactiques et sociologiques, que la recherche que je vais maintenant présenter a permis de faire apparaître.**

### 3.3. Faire lire des textes littéraires en classe inversée

La recherche à laquelle je participe sur la classe inversée, dirigée par Patrick Rayou, poursuit justement cette étude des dispositifs innovants, non plus au travers d'un artefact numérique, mais d'une réorganisation du temps et de l'espace scolaire. Elle comprend des entretiens avec les enseignants pour connaître leurs objectifs et conceptions, qu'elle confronte avec les données recueillies à l'occasion de l'observation d'une séance. L'une des enseignantes est une enseignante de français, la séance est une séance de lecture littéraire. L'enquête emprunte à la méthodologie mise en œuvre dans les deux recherches précédentes, mais va plus loin dans l'analyse du projet de l'enseignante grâce au croisement pour le comprendre de plusieurs cadres théoriques et grâce au recueil de davantage de traces de l'activité des élèves, notamment des entretiens avec eux. Cette recherche pluridisciplinaire a donné lieu à un numéro de la revue *Recherches en éducation* (Claude, dir., 2022), *La classe inversée : activité des enseignants, activité des apprenants*, que j'ai dirigé, et à plusieurs articles, dont deux que j'ai co-écrits avec Patrick Rayou. Le premier de ces deux articles, publié dans le numéro de la REE, a pour titre : « Un enseignement littéraire en classe inversée : les dessous d'un contrat » (**article 16 du volume de publications choisies**). Le second, qui se focalise plutôt sur la question du travail en groupes, est un chapitre d'un ouvrage collectif en anglais, à paraître : *The fabrication of the autonomous learner. Educational practices in French and German-speaking contexts* ; il a pour titre : « Group pedagogy and the acquisition of autonomy in learning » (**article 17 du volume de publications choisies**).

#### 3.3.1. Une recherche pluridisciplinaire concernant plusieurs sites

La part de cette recherche qui concerne la lecture littéraire s'inscrit dans un projet plus vaste, commencé au printemps 2018, impliquant des chercheurs de différentes disciplines issus de différents laboratoires français, suisses et belges, réunis au sein du Réseau RESEIDA (Recherches sur la socialisation, l'enseignement, les inégalités et les différenciations dans les apprentissages). L'étude se donne pour terrain d'observation des établissements scolaires et universitaires dans lesquels plusieurs enseignants de diverses disciplines disent pratiquer la classe inversée. C'est une recherche collective comme la précédente, mais qui a fait l'objet d'une organisation plus serrée, de sorte que les corpus obtenus sont complémentaires et comparables, mais qu'ils concernent plusieurs disciplines scolaires dans plusieurs pays et niveaux d'enseignement. La méthode de recueil des données a été de même nature chaque fois : enregistrements vidéo et audio dans les classes, recueil de diverses autres traces de l'activité des élèves et des enseignants (supports d'activité, consignes, écrits d'élèves...), entretiens menés avec les enseignants, les élèves ou étudiants (avec une méthodologie spécifique selon les équipes et leurs cadres théoriques). Sur le plan théorique, cette recherche est sous-tendue par des résultats précédents issus de travaux du réseau, plutôt ancrés en sociologie des apprentissages et du curriculum qu'en didactique, concernant notamment la construction des inégalités scolaires (Rochex & Crinon, 2011) et les évolutions

de la forme scolaire à travers les porosités, circulations et percolations entre l'extérieur et l'intérieur de l'école dans ce qu'elles révèlent des difficultés pour des élèves de milieu populaire à comprendre et valider les exigences propres du travail scolaire (Rayou, 2015).

La grande diversité des pratiques dites de classe inversée nous est apparue dès le début de l'étude : ce dispositif innovant s'ancre certes généralement dans l'interpolation de la répartition traditionnelle du travail scolaire entre la classe (où l'on prend les leçons et où on reçoit le savoir destiné à être retenu) et le hors la classe (où doit s'opérer l'essentiel du travail personnel), issue du principe *Lectures at Home and Home Work in Class* dont se revendiquent les premières expériences de *Flipped Classrooms* de deux professeurs de chimie américains, Jonathan Bergmann et Aaron Sams : ces deux enseignants ont découvert en 2007 que les capsules vidéo qu'ils avaient réalisées pour permettre à des élèves absents de rattraper à la maison le cours manqué pouvaient aider tous leurs élèves à se préparer hors classe pour mieux travailler en classe (Lebrun & Lecoq, 2015). Cependant, certains enseignants, qui se déclarent pourtant inverseurs, ne donnent à leurs élèves aucun travail préalable ou rien qui diffère de ce qu'ils donnaient avant de se considérer comme inverseurs. Ce que ces enseignants définissent comme inversion affecte alors d'autres caractéristiques de leurs pratiques anciennes, qui peuvent être très différentes d'un cas à l'autre.

Il y a donc plusieurs types de classes inversées (Lebrun & Lecoq, 2015) et non un modèle unique, c'est pourquoi notre recherche fait le choix de ne pas partir d'une définition préalable de la nature de la classe inversée mais d'étudier ce que les enseignants concernés désignent ainsi, en retenant cependant des critères pour délimiter notre champ. Le premier concerne la posture de l'enseignant, qui, d'une part, se déclare inverseur, et qui, d'autre part, participe souvent à des collaborations et des échanges avec d'autres inverseurs, à l'intérieur de son établissement et/ou à l'extérieur. Le second concerne les situations de classe que nous étudions, qui doivent relever d'une modalité d'inversion (au moins) par rapport à ce que l'enseignant faisait avant de devenir inverseur ou par rapport à ce qui se fait habituellement (ou à ce que l'enseignant considère comme se faisant habituellement). Trois modalités d'inversion peuvent être distinguées d'après les cas rencontrés : premièrement l'inversion temporelle (déplacement après ou avant la classe de ce qui se fait habituellement pendant la classe), deuxièmement l'inversion spatiale (délocalisation de ce qui se fait habituellement dans la classe à la maison, ou dans un autre lieu de l'établissement, voire dans un coin de la classe), troisièmement l'inversion de la répartition épistémique des tâches (les élèves ou des élèves prennent en charge une partie de ce qui revient habituellement à l'enseignant). Le troisième critère concerne le recours aux outils numériques, utilisés dans la classe comme constituants du milieu didactique, mais aussi hors la classe, pour la communication ou pour la mutualisation de ressources avec les élèves, leurs parents ou d'autres inverseurs. Le quatrième critère concerne le choix pédagogique du travail en groupes (désignés souvent par le terme ilots). Le cinquième critère relève d'une philosophie de l'enseignant et d'enjeux partagés dans les

communautés d'inverseurs, notamment autour d'une formation à l'autonomie allant au-delà de l'injonction à la pratiquer sans qu'elle ait été enseignée (Dürler, 2015).

Une telle définition de l'objet demandait pour son étude des approches diverses, qui sont celles des chercheurs impliqués : sociologie, ethnologie, analyse de l'activité, didactique des différentes disciplines des enseignants étudiés. Les approches didactiques devaient permettre, en s'articulant sur les autres, de tenir compte des spécificités des contenus enseignés. Le français faisait partie des disciplines représentées, ce qui m'a permis de trouver ma place à ce moment de mon parcours où je me réorientais vers la didactique de la littérature, en obtenant des enseignants de français enquêtés et du groupe de recherche qu'il accepte de se centrer sur ce contenu de la discipline.

### 3.3.2. *Le pan de la recherche commune consacré à la lecture littéraire*

Il consistait à comprendre ce qui fondait et structurait l'engagement d'une enseignante de français, Patricia, en classe de Troisième. Deux autres études de cas étaient menées en parallèle en Sciences de la Vie et de la Terre et en histoire géographie, dans le même collège d'une commune de la région parisienne. Les enquêtées appartenaient à un petit groupe de six enseignantes de l'établissement, qui se réclamaient de la classe inversée.

A la différence de ce que j'avais fait dans les deux recherches précédentes, où les entretiens concernaient une part spécifique de l'activité à un moment précis, nous avons recueilli des éléments pour comprendre les choix professionnels de Patricia au long de deux années scolaires, ce qui donne un accès beaucoup plus complet à sa conscience disciplinaire et à ses finalités. Les données se composent :

- d'un entretien biographique (Demazière, 2008) d'une heure en tout début de recherche ;
- de la captation vidéo d'une première séance d'une heure et des documents fournis aux élèves lors de cette séance, au cours de la première année ;
- d'un entretien successif à cette seconde séance ;
- d'échanges informels réguliers par mels pendant deux ans ;
- d'une nouvelle captation vidéo d'une séance d'une heure, au cours de la seconde année ;
- des enregistrements des échanges dans les groupes d'élèves, un enregistreur étant disposé sur chaque table ;
- d'un entretien semi-directif avec l'enseignante, où nous l'avons auto-confrontée (Ria & Lussi-Borer, 2016) aux traces de son activité et de l'activité des élèves au cours de cette séance : enregistrement vidéo de la phase de mise au travail collective, extraits de transcriptions des échanges dans les groupes, extraits de transcriptions des échanges entre elle et un groupe, travaux d'élèves.

- De 18 entretiens individuels semi-directifs d'une trentaine de minutes avec des élèves, que nous avons eux aussi confrontés aux mêmes traces de leur activité au cours de la séance que l'enseignante.

Les données concernant l'activité de l'enseignante et celle des élèves étaient donc beaucoup plus complètes que pour la recherche Glose.

### 3.3.3. La première séance étudiée

L'étude de cette séance n'ayant pas été publiée, je la développe précisément.

Les objectifs

La séance observée est consacrée à l'étude d'extraits du journal de Lucie Aubrac, *Ils partiront dans l'ivresse*, et de différents témoignages de Résistants provenant d'un recueil édité par le Musée de la Résistance nationale de Champigny.

Le titre de la séquence, « s'engager pour libérer la France ; se sacrifier », est significatif des objectifs qu'explique Patricia en entretien : les infinitifs font de la Résistance un modèle d'engagement qu'il est possible d'actualiser. Patricia nous confirme en entretien qu'il est très important pour elle que l'étude littéraire contribue à la formation morale et civique des collégiens :

*« En fait j'aimerais qu'ils comprennent qu'ils sont citoyens... dans 3 ans ils votent en fait ! (...) Parce que la Résistance, c'est ça... C'est des tas de gens qui étaient complètement lambda et qui associés ont créé un mouvement qui a pris une force énorme... Et j'aimerais qu'ils comprennent que cette force-là, ils l'ont comme nous tous... Parce que ça ils ne sont pas convaincus... Ils ont l'impression qu'ils vont subir la société... J'aimerais qu'ils comprennent qu'ils sont acteurs, qu'ils en font partie... qu'ils peuvent en être acteurs (...) Avec la réflexion, forcément on se met à regarder les autres à un moment donné... Et en regardant les autres, à un moment donné l'empathie sort... Et une fois que l'empathie est sortie, on est sauvé. »*

Ces objectifs peuvent s'inscrire dans la récente orientation axiologique ou éthique de l'enseignement de la littérature, qui considère la lecture comme une voie légitime de la réflexion morale, capable de rendre sensible la complexité des choix éthiques (Ricoeur, 1990). Un numéro de *Repères*, intitulé *Le tournant éthique en didactique de la littérature* (Louichon & Sauvaire) et l'ouvrage de Nicolas Rouvière, *Enseigner la littérature en questionnant les valeurs*, parus l'un et l'autre en 2018, manifestent cette orientation déjà envisagée par les premiers théoriciens du sujet lecteur, prenant au sérieux les réactions morales du lecteur en réponse au texte. Mais ceci rejoint aussi les pratiques de lecture actualisante (Massol, 2017), qui consistent à mettre en tension l'horizon de valeurs du lecteur réel, dans son contexte, et celui des textes (Citton, 2007).

Patricia s'inscrit bien dans des orientations nouvelles du programme de troisième, qui prennent en compte cette dimension :

« L'enseignement du français contribue fortement à la formation civique et morale des élèves, tant par le développement de compétences à argumenter que par la découverte et l'examen critique



des grandes questions humaines soulevées par les œuvres littéraires. » (programmes de 2015, p.230)

Concernant l'entrée « Agir dans la cité : individu et pouvoir », où s'inscrit la séquence, il est recommandé aux enseignants d'amener les élèves à « s'interroger sur les notions d'engagement et de résistance, et sur le rapport à l'histoire qui caractérise les œuvres et textes étudiés ».

Cet objectif est-il atteint ? Comme pour la recherche précédente, nous avons étudié les trois composantes du contrat didactique, d'après les données que nous avons recueillies lors de la séance, éclairées par les échanges avec Patricia.

Le contrat didactique

Du point de vue chronogénétique, Patricia ne pratique pas l'inversion temporelle, car elle considère que plutôt que de « *mettre quelque chose en amont (...) autant passer du temps sur le corpus* ». Elle passe donc du temps, chez elle, pour constituer le milieu, les corpus d'extraits différents qu'elle confie à chaque groupe, chaque fois composés d'un extrait de Lucie Aubrac et de témoignages de Résistants. Elle explique les préparer avec grand soin, s'attachant au choix des extraits, leur découpage et leur regroupement. Elle parle peu en entretien des questions qu'elle donne en accompagnement, qui sont majoritairement des questions de reformulation (par exemple : « Que nous apprend ce témoignage sur la torture ? Comment les nazis cherchaient-ils les renseignements ? »). Le questionnement soumis aux élèves encourage peu à la lecture littéraire comme co-construction de sens, les textes étant appréhendés principalement pour leur valeur référentielle de témoignages historiques. Patricia s'explique sur ce choix en entretien en précisant ses attendus : elle met l'accent dans cette séquence, dit-elle, sur le sens des textes, qui d'ailleurs ne sont « *pas vraiment littéraires* » (catégorisation naturalisante qu'on pourrait bien sûr discuter), parce que l'essentiel est que les élèves en comprennent le message politique. Pour ce qui est de la topogénèse, Patricia passe dans les groupes pour les aider à la demande, dans un registre d'interlocution qui évoque un accompagnement familial de devoirs à la maison. Elle délègue à certains des élèves, dans les groupes, une partie du rôle de l'enseignant. Elle dit par exemple en entretien concernant Nolan, dont les chercheurs ont observé le rôle moteur :

*« Alors lui, il est très bon élève, très bienveillant, il se fâche pas (...) Il a quand même un groupe !! Parce que Julien, qui est à côté de lui, est un élève très dyslexique. Il a Waren qui n'en fiche pas une. Nolan, il a du boulot sur ce coup ! (...) Je sais bien que derrière, il repasse, il remet tout en forme ».*

Elle délègue aussi aux élèves l'institutionnalisation : « *À la maison il faut qu'ils mettent les traces sur le padlet (...) Ils ont la maîtrise du truc et la trace finale, c'est eux...* », elle n'y revient pas. Donc l'inversion, dans le cas de Patricia, concerne la délégation au corpus et aux élèves d'une partie des gestes habituels de l'enseignant qui en contrepartie s'investit davantage dans la fabrication du milieu et dans l'étayage de proximité apporté aux groupes d'élèves.

Patricia, lors de l'entretien, se dit déçue par les travaux des élèves produits lors de la séance, qui n'ont pas répondu à ses attentes, ce qu'elle explique par le fait qu'ils se sont peu impliqués : « ... ils ne mettent jamais rien d'eux-mêmes... en fait ils ne peuvent pas comprendre les sentiments, les émotions... » Pourtant, « je leur ai dit : 'faites en votre culture, faites des liens entre les choses' ». Nous analysons en effet peu de marques d'investissement subjectif dans les textes déposés sur le *padlet*, qui relèvent surtout de la reformulation et de la reprise d'éléments documentaires de contextualisation indiqués par l'enseignante dans les *chapeaux* des extraits.

Pour autant, nous ne savons rien de la part qui leur revient dans le contrat : ce qu'ils en ont compris, ce qu'ils s'étaient dit dans les groupes et ce qu'ils avaient finalement retenu des textes, ce qu'ils écrivent dans le *padlet* pouvant s'expliquer par la nature des questions qui leur ont été posées, au-delà desquelles ils n'étaient pas censés aller. C'est la raison pour laquelle nous avons conçu des aménagements de notre méthodologie d'enquête : il fallait enregistrer ce que disaient les élèves dans les groupes et faire des entretiens post-séance avec eux. La seconde séance que nous avons observée a eu lieu l'année scolaire suivante.

#### 3.3.4. La seconde séance

Les objectifs

S'inscrivant dans la même entrée du programme de Troisième, cette séance est analysable comme relevant d'un contrat didactique différent, même si le dispositif est comparable. Les élèves travaillent en petits groupes, chacun sur un objet différent avec la même consigne et une fiche méthodologique, un des poèmes du corpus suivant : Aragon, « Strophes pour se souvenir », *Le Roman inachevé*, 1956. Aragon, « Je vous salue ma France », *Le Musée Grévin*, extrait du poème VII, 1943. Eluard, « Courage », *Au rendez-vous allemand*, 1945. Eluard, « Liberté », *Poésie et vérité*, 1942. Hugo, « Souvenir de la nuit du 4 », *Les Châtiments*, 1853. Pasternak, « Le prix Nobel », *L'Éclaircie*, 1959.

Patricia explique en entretien que ses objectifs ne sont pas les mêmes que dans la séance de l'année précédente, parce qu'elle fait de ce corpus une approche qu'elle veut complémentaire par rapport au corpus sur la résistance, qu'elle a déjà traité avec cette classe. Si elle nous dit qu'elle cherche toujours à faire produire aux élèves leur propre interprétation des textes, qui peut différer de la sienne, de manière à contribuer à leur formation personnelle et à leur éveil politique, elle vise aussi, pour ces poèmes issus de la littérature patrimoniale, à « commencer à entrer tout doucement dans le commentaire ». Elle explique en entretien que ceci suppose qu'elle les initie aux « outils » adéquats, dit-elle, notamment pour le « repérage des éléments stylistiques ». Ses finalités posent donc la question, centrale en lecture littéraire, de l'articulation de la lecture distanciée avec la lecture participative, du va et vient dialectique entre subjectivation et objectivation du texte et de la lecture.

La dialectique contrat/milieu

Le milieu est à comprendre en lien avec les attentes que formule Patricia en entretien. Il est analysable au travers de la consigne qu'elle propose aux élèves, la même quel que soit le poème travaillé :

« Vous vous répartirez les rôles suivants : un maître du temps, un ou deux secrétaires et un maître du bruit chargé de rappeler à l'ordre les membres du groupe qui lèvent la voix.

Vous disposez de 45 minutes pour préparer une étude de ce texte qui respectera le plan suivant :

Une présentation générale des caractéristiques de votre poème

Trouver 2 à 3 thèmes abordés par l'auteur et expliquer comment il les a exploités, traités, les messages qu'il veut faire passer.

Mettre en lien le texte et l'engagement du poète en vous appuyant sur les recherches que vous avez faites en amont.

Vous entraîner à une lecture expressive en groupe qui permettra à vos camarades de l'apprécier à sa juste valeur.

La restitution se fera par l'ensemble du groupe, dans l'ordre suivant : la lecture expressive, puis l'explication du texte, le corps de votre travail. »

Le premier alinéa en est un cadrage opérationnel visant le travail en autonomie qu'elle attend des élèves – au sens qu'ils n'aient pas besoin de solliciter l'enseignant pour s'organiser. La suite renvoie à une fiche méthodologique que les élèves ont sous les yeux, définissant les types de vers, de rimes, et quelques figures de style, et aux recherches sur la biographie de leur auteur, qu'elle leur a demandées en amont. Quant aux thèmes et à leur développement, Patricia nous explique en entretien que « *c'est à terme le commentaire composé* » qu'elle vise. La forme canonique de l'exercice du baccalauréat comprend une introduction qui présente le texte puis un développement organisé, souvent thématique : la consigne semble calquée sur un tel plan. Mais rien ne précise qu'il faut, pour développer les thèmes, donner de la signification aux « caractéristiques du poème » comme attendu dans les exercices de commentaire. Par ailleurs, la seconde visée de Patricia, qu'elle exprime pourtant de façon insistante en entretien d'une interprétation personnelle, émancipatrice, semble minorée dans la consigne, puisqu'il faut retrouver « les messages qu'il [l'auteur] veut faire passer », ce qui s'appuierait sur une conception du texte comme recélant des sens cachés, à dévoiler plutôt qu'à co-construire, d'autant que la recherche biographique semble pouvoir donner la clé de ces messages. On peut craindre que cette consigne n'incite pas aux échanges intersubjectifs interprétatifs. Il serait donc implicitement attendu des élèves qu'ils le comprennent d'eux-mêmes.

L'analyse de la transcription des échanges dans les groupes montre que ce n'est pas le cas, mais apporte des éléments d'information sur l'activité qu'ils mènent et la façon dont ils comprennent ce qui est attendu d'eux, qui permettent d'aller plus loin dans la compréhension de l'action conjointe en cours. Les élèves se soucient des observations prosodiques, comme y incite leur fiche, et du repérage des

figures de style. De façon plus inattendue, ils ont un fort souci de la correction syntaxique mais aussi orthographique de ce qu'ils écrivent, alors même que c'est une présentation orale qui leur est demandée. Ils cherchent à rédiger un texte normé pour l'écrit, notamment ils essaient d'éviter les répétitions. Les échanges portent peu sur le sens du texte, mais davantage sur la façon de formuler ce qui n'a pas été discuté. Le travail sur les thèmes se fait sans lien avec les repérages. Quant aux réactions personnelles au texte, elles n'ont presque aucune place et quand le groupe s'y engage, c'est presque immédiatement pour les recouvrir par d'autres préoccupations, sans que les élèves ne semblent prendre conscience que c'est par ces échanges qu'ils seraient pourtant au cœur de l'activité de lecture. Par exemple, nous enregistrons l'échange suivant entre les membres du groupe qui travaille sur « Souvenir de la nuit du 4 » de Victor Hugo.

*Les thèmes abordés sont...*

*Le réalisme... Euh... la violence (...)*

*Parce que le pauvre, l'enfant il avait rien fait à la base*

*Ouais.*

*Le pauvre.*

*OK, alors je marque le réalisme...*

*(...) En gros en fait c'est Napoléon III il a lancé des troupes pour tuer genre...*

*C'est la violence (...)*

*La réalisme.... La violence..., parce que... la violence parce que...*

*Moi je mets « car ».*

*Son crâne était ouvert comme un bois*

*Ah...*

*On pouvait mettre un doigt dans les trous...*

*Les plaies...*

*Car on y trouve des passages... pas « choquants »...*

*Abominables !*

*Elle est contente*

*Des passages abominables... abominable il y a deux b ?*

L'une des élèves tente d'engager le groupe dans la construction de sens en soulignant l'injustice de la mort d'un innocent. On repère alors l'implication subjective par la répétition empathique « *le pauvre* » à propos du sort de l'enfant, et par des fragments de citation du passage marquant :

« On pouvait mettre un doigt dans les trous de ses plaies.

Avez-vous vu saigner la mère dans les haies ?

Son crâne était ouvert comme un bois qui se fend. »

Mais le travail de lecture littéraire est deux fois interrompu par le souci de répondre à la consigne. La proposition du mot « *abominable* » plutôt que « *choquant* » contente le groupe sans que soit creusées les raisons de la préférence ni ce qui, dans le texte, produit l'horreur. La dénonciation des exactions du

pouvoir n'est pas explicitée, alors qu'une des élèves fait allusion aux troupes de Napoléon III. Le souci de la formulation (« car » au lieu de « parce que ») et de l'orthographe (un ou deux /b/ à « abominable ») reprend le dessus. Les échanges dans le groupe sont donc très différents de ceux que j'avais enregistrés dans la classe de Cécile lors de la recherche *Glose*.

Les étayages de Patricia aussi. Lors de l'une de ses interventions auprès du groupe qui travaille sur le poème de Hugo, elle a attiré l'attention des élèves sur une possible lecture politique sans les encourager à y réfléchir plus avant :

*« C'est à vous de choisir, mais c'est un enfant qui meurt pour des raisons politiques qui le dépassent (...) vous pouvez aussi choisir, ou pas, d'en parler. Parce qu'après, c'est un poème très riche, vous n'êtes pas obligés de parler de tout. »*

Ce choix peut paraître très surprenant alors que son objectif, fortement affirmé, est d'éveiller la sensibilité politique par la littérature, de contribuer, selon les mots du socle commun, à « la formation civique et morale des élèves » :

*« Moi je veux vraiment qu'ils réfléchissent. Pour moi c'est vraiment qu'ils comprennent qu'un texte, n'importe quoi en fait, on se pose des questions. Qu'on se pose des questions sur tout, qu'on n'a pas forcément de réponses, que l'objectif c'est pas la réponse. Ils sont très formatés : j'ai une question... on me donne une question, je dois apporter la réponse. [...] Ils prennent le monde vraiment tout le temps au premier degré, on a beaucoup de mal à leur faire décoder les intentions, les sous-entendus, les implicites..., ils sont super faciles à manipuler en fait... C'est du pain béni. N'importe qui se pointe, n'importe quel politicien, quel publicitaire se pointe, il en fait ce qu'il veut. »*

Le point de vue didactique ne peut suffire à comprendre cette apparente contradiction, d'autres cadres théoriques sont nécessaires d'après moi, ce que l'approche interdisciplinaire a rendu possible.

D'autres contrats

La sociologie de la profession enseignante permet de penser qu'au contrat didactique se superpose un contrat social (Claude & Rayou, 2022).

L'institution centrale promeut depuis la fin des années 1980 des pratiques mettant l'élève *au centre* de la relation pédagogique, en rupture assez nette avec celles qui avaient prévalu jusqu'alors (Rayou, 2000). Ceci est fortement relayé par la noosphère.

Dans la définition de Chevillard (1985), la noosphère désigne le groupe des acteurs n'intervenant par directement dans les interactions didactiques mais ayant un poids dans les décisions concernant l'école : parents, politiques, chercheurs...

Or très peu de moyens sont proposés aux enseignants pour mettre en œuvre de cette finalité très complexe, ce qu'on peut analyser comme une sous-prescription (Saujat, 2010). « Cette prescription infinie d'objectifs va de pair avec une contradictoire sous-prescription chronique des moyens pour les atteindre » (Rayou, 2014). Certains enseignants, comme Patricia, tentent de pallier cette carence par des solutions nouvelles, comme la classe inversée. En ce sens, se réclamer d'innovation, ce n'est pas

substituer d'autres buts à ceux que l'institution fixe pour l'école, c'est chercher à les atteindre d'une manière non canonique. Patricia estime d'ailleurs parfaitement légitimes les objectifs institutionnalisés notamment par le socle commun : développer leur réflexivité par leur mise en activité, favoriser leur autonomie, les former aux compétences, pratiquer la différenciation pour tenir compte de tous. Elle se sent légitimée à changer la pédagogie traditionnelle parce que ce faisant, elle pense favoriser les préconisations institutionnelles : elle rappelle plusieurs fois, dans son entretien, qu'elle a été sollicitée par son IPR comme tutrice, ce qu'elle impute à son dynamisme d'innovatrice. Elle s'inscrit donc dans le cercle de ceux qui tentent de développer autrement du genre professionnel (Clot & Faïta, 2000), c'est-à-dire des normes de travail plus satisfaisantes, reconnues par un collectif, pour pouvoir réaliser ce que le contrat social attend d'eux.

Autre aspect du contrat social, s'affirmer comme inverseuse relève d'un choix individuel mais inscrit nécessairement Patricia dans un des « camps » qui composent aujourd'hui la communauté enseignante, conservateurs ou novateurs. A l'intérieur du collège, Patricia a constitué un groupe d'innovateurs, dont les membres se soutiennent et se nourrissent mutuellement (co-observation de classe, veille internet pour recenser des outils et pratiques innovantes) tout en se démarquant des autres enseignants qui y voient, dit-elle en entretien, une forme de démagogie et d'économie de soi, alors que c'est d'après elle justement exactement ce qu'on peut leur reprocher (à propos d'une de ses collègues : « *Elle, son objectif, c'est d'en faire le moins possible, c'est de faire ses 18 heures et... d'en avoir le moins possible* »). Elle taxe ses collègues non inverseurs de conservatisme (« *Pour eux, « l'innovation pédagogique du siècle c'est le cours dialogué !* »). Pour autant, elle reste, dit-elle, libre par rapport aux communautés d'inverseurs hors établissement, qu'elle suit sur Internet, à qui elle peut emprunter des supports et des séquences, mais sans poster elle-même. Notamment, elle n'utilise pas de capsules qui seraient envoyées aux élèves avant le cours. Ce qui est essentiel dans la définition qu'elle donne de sa façon d'innover, c'est la mise en activité en groupes.

Ce faisant, elle réalise le contrat social d'innovation en s'inscrivant simultanément vis-à-vis de ses élèves dans un autre contrat, éducatif. Elle explique que le travail en groupe est susceptible de valoriser les différences entre eux et de leur apprendre à travailler ensemble sans se disputer. Confrontée en entretien aux transcriptions des échanges dans les groupes d'élèves, dont l'extrait ci-dessus, Patricia nous dit sa satisfaction d'y voir la preuve qu'ils travaillent, qu'ils parlent bien du texte, contrairement à ce que pensent les adversaires du travail en groupe :

*« Ils se débrouillent avec un texte sur lequel ils parlent vraiment du boulot. Ça c'est sûr. Parce que c'est vraiment le reproche qui est fait au travail en groupe : ils se disputent, etc. ».*

Elle préférerait certes, concède-elle, qu'ils envisagent davantage le sens du texte et aimerait pouvoir « *prendre le temps de retravailler... moi c'est mon rêve d'avoir le temps de retravailler...* » Mais, manquant de ce temps, elle arbitre en donnant la priorité au bon déroulement d'un travail de groupe serein. Alors

qu'ils sont « *calibrés pour du magistral* » par ses collègues, dit Patricia, son but est de leur apprendre à travailler en autonomie au sens qu'ils s'autorégulent. Alors que je l'interroge en entretien sur sa décision de ne pas les pousser à développer l'interprétation politique, elle l'explique par la volonté de ne pas décourager les élèves. Comme « *ils ont des années de passivité derrière eux* », du fait de la façon de travailler habituelle des enseignants, il ne faut pas leur laisser entendre qu'ils sont passés à côté de l'essentiel « *alors qu'ils ont vachement bien travaillé* ». Ce qui prime, c'est qu'ils prennent confiance en eux, en leurs capacités de travailler ensemble, ce qu'elle relie avec son objectif de formation civique, puisqu'elle voudrait « *qu'ils comprennent qu'ils sont citoyens (...) qu'ils sont acteurs [du corps social], qu'ils en font partie... qu'ils peuvent en être acteurs* ».

Tout se passe donc comme si elle subordonnait le contrat didactique au contrat social et au contrat éducatifs, très importants pour elle : du moment que les élèves travaillent en groupe 45 minutes en se passant de sa régulation, les apprentissages disciplinaires passent au second plan. L'autonomie ainsi obtenue pourrait risquer d'être plus comportementale qu'intellectuelle.

Les traces mnésiques de l'expérience pour les élèves

Les entretiens de confrontation des élèves aux traces de leur activité, trois semaines après la séance, nous permettent d'avoir un accès aux traces mnésiques de l'expérience de lecture (Louichon, 2009), qui s'avèrent très inégales. Une partie des élèves, un peu moins d'un tiers, peine à reconnaître le poème sur lequel ils ont travaillé parmi les six poèmes du corpus, même en ayant sous les yeux les traces écrites. Ils se rappellent souvent qu'il fallait trouver des figures de style et étudier la prosodie. Une moitié de élèves reconnaissent le titre du poème, se souviennent de la consigne et retrouvent les thèmes proposés par le groupe, mais ont des souvenirs très imprécis du poème lui-même (par exemple, une bonne élève du groupe ayant travaillé sur le poème de Hugo se souvient que le poème parle d'un enfant : « *qui écrivait à sa grand-mère ou quelque chose comme ça* » et précise : « *c'était pas un texte très gai* »). Seuls trois élèves parlent en entretien de leur compréhension du texte, poursuivant un processus interprétatif engagé lors de la séance, comme par exemple Ines, une des élèves qui a travaillé sur le poème de Hugo :

*« Et ben en fait, à la base, on avait lu le poème, mais pas bien lu en fait, on l'avait juste passé comme ça, et on s'est dit on va regarder s'il n'y a pas des rimes ou des choses comme ça, c'est ce que je cherche dans un poème avant tout, je cherche ça, mais après, en le lisant deux trois fois, là j'ai bien compris l'histoire, et les autres ils ont compris l'histoire et on s'est dit : « ouais mais ça se fait pas en fait, la mamie elle est pas bien, elle pleure, et le petit garçon il est mort comme ça ». Parce que c'était vraiment violent, je me souviens, il y avait écrit, il y avait plein de blessures, on pouvait, je ne sais plus c'est quoi, en tout cas, il y avait du sang sur sa tempe, tout ça, des trucs comme ça. Et c'était vraiment violent et c'est là qu'on a compris qu'il fallait pas trouver les rimes mais qu'il fallait plus approfondir sur l'histoire. »*

L'explicitation est très claire du passage d'un régime de lecture objectivant qui ne produit pas de sens (« *juste passé comme ça, regarder s'il n'y a pas des rimes* ») à une production de sens (« *compris* » 3 fois, « *approfondir sur l'histoire* », « *on s'est dit* »). La relecture décrite est telle qu'elle a dans le souvenir de cette

élève enclenché la pensée sur le texte, marquée par le discours direct, qui se poursuit ici par le souvenir d'éléments marquants (de « ses pauvres cheveux sont collés sur sa tempe » dans le texte à « *il y avait du sang sur sa tempe* » dans son souvenir). Ce qu'elle nomme « *histoire* » par opposition à la description du poème (« *des rimes et des choses comme ça* »), c'est vraisemblablement l'appréhension de significations. Pas seulement ce que raconte le texte, mais ce qu'il lui raconte, lui dit, à elle personnellement.

Mais que les élèves soient si peu nombreux dans ce cas montre que l'action conjointe n'a pas bien fonctionné, puisque Patricia dit souhaiter que les élèves découvrent que la puissance de la littérature « c'est de montrer comment des sentiments nous traversent tous au travers des siècles », et que les textes posent des questions universelles susceptibles d'éclairer sur soi et le monde. La contradiction entre les contrats produit donc des effets d'apprentissage différentiels (Schubauer-Léoni, 1996 ; Rochex, 2011)

L'emboîtement manqué des contrats

Ses élèves, dit Patricia, ont l'expérience de l'injustice, ce qui devrait les sensibiliser à la littérature engagée :

*« Ils ont tout sauf des vies faciles (...) entre ceux qui sont dans les cités, qui ont des situations familiales compliquées... Ceux qui ont subi déjà pas mal de racisme, parce qu'il ne faut pas se leurrer, le racisme au quotidien il est là. »*

Le contrat éducatif, le contrat social et le contrat didactique devraient donc aller dans le même sens. Si ce n'est pas le cas c'est parce que, d'après Patricia, ils ont été habitués par ses collègues à une lecture telle qu'ils « *ne mettent jamais rien d'eux-mêmes dans les textes* ». Or, d'après notre analyse, si ce n'est pas le cas c'est aussi parce que, dans les séances que nous avons observées, les trois contrats ne s'emboîtent pas mais se concurrencent.

Dans la première séance, il était attendu des élèves qu'ils saisissent le message et les valeurs présumés déposés dans le texte. Patricia considérant les textes comme peu littéraires, elle semble les présumer susceptibles de transmettre directement leur contenu pour peu qu'on accepte de les lire, ce que les élèves, mal préparés selon Patricia par ses collègues, ne font pas vraiment. Au contraire, lors de la seconde séance, l'objectif est de leur faire produire directement une analyse des indices de littérarité présumée, l'analyse de la forme primant sur le sens puisqu'il faut, dit-elle, apprendre le commentaire. L'implication du lecteur n'est accompagnée dans aucun des deux contrats. Dans le premier, tout se passe comme s'il suffisait de faire lire et reformuler les textes pour qu'ils fassent tout leur effet de sensibilisation politique ; dans le second, où les textes sont plus *littéraires* et d'ailleurs poétiques, il faudrait analyser la forme, mais là encore, il est postulé que le sujet ce faisant s'approprie forcément la leçon morale et politique du texte, le sens n'ayant pas à être produit puisque qu'il est présumé inscrit. De ce fait, la tâche que les élèves s'autoprescrivent est de décrire certaines caractéristiques prosodiques. L'implication de soi n'est didactisée ni dans un cas ni dans l'autre, de sorte



que les contrats n'interfèrent pas, alors même que dans les conceptions dont Patricia se réclame, il serait nécessaire qu'ils entrent en complémentarité.

L'appui théorique de la didactique de la littérature confirme que pour qu'il s'approprie les œuvres, il est nécessaire que l'élève donne de soi dans la lecture, qu'il y ait co-construction de sens, lecture littéraire. Ce qui suppose la dévolution, dans le contrat didactique, de la transaction avec le poème. C'est que les valeurs qui travaillent le texte n'ont pas d'elles-mêmes d'effet normatif sur les comportements, indépendamment de la subjectivité qui les accueille :

« S'imaginer que les valeurs inscrites ont une incidence directe sur les valeurs reçues témoigne d'une compréhension très sommaire des mécanismes de réception. » (Jouve, 2014).

C'est à la condition d'accompagner les élèves pour qu'ils fassent un lien entre leur expérience personnelle et ce qu'ils lisent, que la lecture est susceptible « événement », au sens de Paul Ricoeur (1983), c'est-à-dire soit vécue « comme le moment historique fondateur de la prise de conscience d'une identité de lecteur et de sujet » (Langlade, 2010). Mettre les enjeux littéraires au cœur de la lecture est nécessaire pour permettre une lecture axiologique, puisque que c'est l'acte interprétatif des élèves qui permet une sensibilisation aux valeurs dont il est potentiellement porteur :

« Dans l'œuvre littéraire, des valeurs sont présentes, en filigrane, elles se donnent à méditer sans qu'on puisse les saisir, les nommer, car elles se dérobent, dans les jeux de la polyphonie ou dans ceux de l'implicite. Il revient au lecteur singulier, dans la liberté de sa conscience, de s'emparer des idées qui entrent en résonance avec ses interrogations et de les transmuier en valeurs (...) À vouloir traquer en classe les valeurs portées par l'œuvre, on court le risque de la réduire à son "message" et de faire obstacle à l'ébranlement éthique que l'on cherche à produire. » (Shawky-Milcent, 2017 : 65)

Les enjeux littéraires ne se résument bien sûr pas à l'observation de la forme du texte, fût-elle accompagnée de l'association d'effets de sens à chaque procédé observé. De telles « équations interprétatives » (Langlade, 2010 : 125), pour autant qu'elles aient lieu, ne suffisent pas à ce que se produise la lecture que décrit Ines, que le contrat n'a permis que pour très peu d'élèves.

**L'analyse didactique des séances permet de montrer que l'objectif de Patricia, éveiller la sensibilité politique et éthique par la littérature, n'est vraisemblablement pas atteint. On peut penser que c'est parce que les textes sont présumés, pour la première séance, comme agissant directement sur leur lecteur quelle que soit la lecture qu'il en fait ; pour la seconde, comme agissant à condition que le lecteur sache décoder le message présumé inhérent au texte. Dans aucun des deux cas, l'implication qui ferait de la lecture un événement n'est didactiquement prise en charge : si forts que soient les textes, ceci ne se fait tout seul que pour une minorité des élèves, qui disposent sans doute d'arrière-plans les y ayant préparés.**

Ces trois recherches sur le pôle enseignement m'ont permis d'apprendre à documenter une situation didactique. Croisant mes acquis méthodologiques, je donne une place aux entretiens avec les enseignants pour connaître leurs objectifs et leurs conceptions, dont je ne lisse plus les différences, qui apparaissent importantes d'un enseignant à l'autre, et déterminantes pour la compréhension de leurs choix. Les entretiens avec les élèves peuvent trouver leur place, de manière à connaître ce qu'ils retiennent de la séance et comment ils poursuivent la lecture initiée. Mais l'enregistrement des interactions entre les élèves travaillant par petits groupes sur un texte et de l'enseignant intervenant pour les étayer est une nouvelle source d'information très précieuse pour moi, qui me fait *entendre les lecteurs* autrement. Enfin, je poursuis le croisement des appuis théoriques, qui permettent de comprendre, dans la recherche classe inversée, ce qui serait resté invisible autrement, c'est à dire comment les trois contrats, didactique, social et éducatif, s'entre-empêchent, alors même que la réussite du projet de Patricia supposerait qu'ils s'emboîtent et se nourrissent l'un l'autre.

Au terme de ces recherches sur le pôle enseignement, je pense avoir contribué à construire le concept d'un contrat pluriel cadrant l'action conjointe entre élèves et enseignant d'un point de vue socio-didactique. D'un point de vue didactique, selon la modélisation de l'activité d'enseignement/apprentissage comme un jeu gagnant-gagnant (Sensevy, 2007), il est nécessaire qu'il y ait « adjuvance du contrat au milieu » (Rayou & Sensevy, 2014) : le milieu doit être pensé de telle manière qu'il contraigne l'élève, à qui la réalisation de la tâche est dévolue, à élaborer des connaissances nouvelles. Dans le cas de la recherche *Glose*, l'outil produit un milieu nouveau : l'une des enseignantes repense le contrat et réussit d'adjuvance contrat/milieu ; mais l'autre, peut-être parce qu'elle n'adhère pas vraiment à l'innovation testée, conserve le contrat habituel, de sorte que le couplet contrat/milieu ne fonctionne pas bien. Mais par ailleurs, un certain mode d'engagement des joueurs est nécessaire pour que le milieu soit susceptible de produire son effet, ce qui dépend des dispositions qu'y apportent les joueurs, c'est-à-dire des arrière-plans du contrat didactique : la plupart des élèves de Patricia en classe inversée reconfigurent la tâche proposée de telle manière qu'elle ne leur permet pas de produire les apprentissages que l'enseignante attend ; peu d'entre eux importent dans la situation des arrière-plans tels qu'ils leur permettent de comprendre qu'il ne suffit pas de décrire le texte. Le cadrage de leur activité, au sens de Basil Bernstein (2007), est donc trop faible. Mais l'étude des intentions de l'enseignante montre que ses attentes ne sont de surcroît pas univoques, et que ceci peut contribuer à expliquer cette faiblesse du cadrage : d'un point de vue didactique, elle souhaite enseigner en même temps le commentaire sous sa forme canonique et une lecture engagée, nourrie de l'ébranlement éthique du lecteur ; mais le milieu est analysable comme peu efficace pour concilier ces deux objectifs. Or s'il est peu efficace, ce n'est pas seulement du fait de ses choix didactiques, c'est aussi parce que les arrière-plans intentionnels relèvent de plusieurs contrats qui n'entrent pas en synergie : elle souhaite que les élèves puissent travailler seuls en petit

**groupe (en *autonomie*), parce qu'elle veut honorer un contrat social d'innovation, important pour sa construction identitaire d'enseignante différente, et qu'elle veut aussi honorer un contrat éducatif d'apprentissage de la coopération, important dans son système de valeurs. Le point de vue sociologique est nécessaire, en complément du point de vue didactique, pour comprendre cette superposition des contrats qui contribue à expliquer les difficultés de l'enseignante et de ses élèves.**

## LITECOM : une recherche en cours sur le commentaire

Je mène une recherche, encore en cours, sur l'exercice de commentaire, en collaboration avec mon équipe LITEXTRA de Grenoble et d'autres collègues d'autres équipes. Ce travail s'est élargi par la co-direction que j'ai prise avec Christine Boutevin d'un numéro de *Repères* sur le commentaire (à paraître). Pour la part de la recherche qui me concerne particulièrement, je l'ai menée en grande partie avec Patrick Rayou et plus récemment Christine Boutevin (Boutevin, Claude & Rayou, à paraître). J'ai écrit un premier article, « Le commentaire littéraire vu par des élèves et des enseignants : une progression empêchée ? » (**article 18 du volume de publications choisies**), qui est paru dans la revue *Repères* en 2020. Nous avons co-écrit avec Patrick Rayou un article suite à une communication lors du 2ème Congrès TACD (théorie de l'action conjointe en didactique) en 2021 « Former un sujet lecteur. Les enjeux affectifs et épistémiques d'un nouveau paradigme » (**article 19 du volume de publications choisies**). Nous avons communiqué lors du colloque *Former contre les inégalités*, à Lausanne, en septembre 2021 : « Les inégalités d'apprentissage à l'aune du commentaire. Former les enseignants à former des lecteurs »

J'analyse cette recherche comme un aboutissement – provisoire – de mon parcours, à la fois du fait de l'objet, la lecture des textes réputés littéraires, de la façon dont j'y croise les cadres théoriques et de la méthode que je mets au service de la compréhension des questions d'enseignement et d'apprentissage posés par cet exercice, notamment concernant les inégalités de réussite entre les élèves mais aussi les difficultés des enseignants. Comme j'ai écrit ou co-écrit, à propos de cette recherche, moins d'articles que pour les précédentes, ce chapitre tiendra davantage de l'exposé inédit que du retour réflexif sur des recherches passées auquel j'ai tenté de me livrer jusqu'à présent. C'est aussi ce qui en explique la longueur.

### 1. Un enchâssement de points de vue

La problématisation de cette recherche se joue dans l'articulation de trois focales, macro, méso et microscopique : il s'agit de comprendre, d'une part, les difficultés auxquelles donne lieu l'exercice pour les enseignants et les élèves, d'autre part, les tensions qu'il révèle concernant la discipline.

#### 1.1. Le point de vue macroscopique du curriculum

Le point de vue curriculaire permet de considérer les apprentissages comme s'enracinant dans des constructions sociales qui dépassent le cadre spatial et temporel de l'interaction didactique entre enseignants et élèves. Si l'exercice de commentaire est une modalité évaluative ancienne, emblématique de la discipline par sa relative stabilité (Massol, 2020), je l'envisage aussi en tant qu'il est pris dans des logiques plus générales qui concernent la forme scolaire (Guy Vincent, 1994).

Dans ce cadre, le système scolaire français se caractérise, par rapport à d'autres systèmes, par le poids des évaluations certificatives, ce qui donne une grande importance à la préparation aux exercices qui les constituent, et à l'objectif, pour les lycéens, d'y obtenir une note correcte, au moins qui ne les empêche pas de valider l'examen. De ce fait, on peut penser qu'ils y sont prudents. Or ceci peut paradoxalement les mettre en difficulté car la noosphère éducative (au sens de Chevallard, 1991) demande aujourd'hui plus que par le passé – avant les dernières décennies du XX<sup>e</sup> siècle – que les élèves métabolisent dans l'expérience scolaire leur expérience de vie, ce qui, nous allons le voir, peut concerner le commentaire. Ceci s'inscrit dans le cadre plus général de cette évolution que percevait déjà Basil Bernstein (1975) concernant la place du sujet dans les interactions sociales, de plus en plus personnalisées, et, du moins en apparence, plus libres, moins contraintes par des normes imposées de l'extérieur :

« Le sujet est encouragé, au cours du processus de socialisation, à extérioriser une plus grande part de lui-même, à se manifester dans ce qu'il a d'unique. Cette forme de socialisation agit sur les aspects profonds de la personnalité, elle est d'autant plus totale que la surveillance devient plus invisible » (p. 93).

## 1.2. Le point de vue méso-scopique de la didactique

La recherche en didactique accrédite aujourd'hui largement, comme je l'ai montré, l'idée selon laquelle le sens des œuvres littéraires n'existe pas indépendamment des lectures qui en sont faites, dans la prise en compte de la tension entre, d'une part, des éléments programmés par le texte et les traditions interprétatives, et, d'autre part, la lecture subjective de chaque lecteur. L'espace des recommandations (au sens de Reuter, 2016), qui comprend la recherche en didactique, promeut, même si l'institutionnalisation n'en est pas univoque, l'enseignement de la lecture littéraire, qui rend nécessaire la subjectivation, puisque le lecteur doit participer à la production de sens, en dialectique avec l'objectivation. Or, il est douteux que l'exercice canonique de commentaire soit par nature un exercice de lecture littéraire ainsi définie (Louichon, 2009). Pourtant, il garde une place centrale aux épreuves de français dans la dernière réforme du baccalauréat (depuis la session 2019), et fait même l'objet d'une plus forte valorisation institutionnelle puisque c'est, avec la disparition du sujet d'écriture d'invention, le seul exercice proposé à tous les candidats, qui n'ont le choix qu'avec un seul autre sujet, la dissertation dans les séries générales et la « contraction de texte suivie d'un essai » dans les séries technologiques (MEN, Bulletin officiel spécial n° 6 du 31 juillet 2020). Pour comprendre cet exercice et les questions qu'il peut poser dans le contexte actuel de la didactique de la discipline, il est nécessaire d'en rappeler rapidement l'histoire dans le cadre de celle de l'histoire de l'enseignement de la lecture de la littérature (depuis environ un siècle) tel que je l'ai présenté plus haut.

L'exercice est apparu en 1969, en tant qu'un des trois sujets de « composition française ». Il est d'abord, au sein du premier sujet, l'alternative, à privilégier dans les séries littéraires, d'un devoir de résumé-

discussion (Daunay, 2004b). L'approche prescrite du texte littéraire est alors centrée sur la mise à jour des intentions de l'auteur, dans le cadre de l'histoire littéraire telle qu'elle est définie par les théories de référence (notamment Gustave Lanson). Puis l'exercice est concerné, dans les années 70, par l'émergence progressive d'un enseignement de la construction du sens présumé comme inhérent à l'œuvre à partir de son analyse formelle, en référence aux théories du texte. Cette lecture interne, relayée par la perspective sémiotique de la lecture méthodique, considérée comme préparatoire au commentaire, reste pratiquée jusqu'à la fin des années 1990, enrichie par l'histoire littéraire sous diverses formes (Veck, 1988 : 28). L'écriture du commentaire est alors définie comme « prenant ses distances par rapport au texte commenté » (Houdart-Mérot, 1998 : 204) et par rapport à la lecture ordinaire, notamment référentielle. Puis, en référence aux théories de la réception, on passe progressivement à une conception de la lecture à enseigner comme co-construction de sens par le lecteur, jusqu'aux travaux qui donnent une place, aux côtés du lecteur-modèle, au lecteur empirique. Or, si les recommandations fondées sur la recherche et diffusées par la formation, ou les revues professionnelles, changent, l'exercice de commentaire varie peu, que ce soit dans sa dénomination (il est nommé *commentaire composé d'un texte littéraire* en 1983, *commentaire littéraire* en 1994 et *commentaire de texte* dans le nouveau projet de programme) ou dans sa définition.

La définition en est dans le texte actuel formulée ainsi : « le candidat compose un devoir qui présente de manière organisée ce qu'il a retenu de sa lecture et justifie par des analyses précises son interprétation et ses jugements personnels. » (MEN, Bulletin officiel spécial n° 7 du 30 juillet 2020). On peut comprendre que l'exercice en appelle à l'écriture d'une lecture distanciée (au sens de Daunay, 2002), puisqu'elle doit être appuyée sur des « analyses précises » et « organisée ». Mais on pourrait comprendre aussi, eu égard à l'adjectif « personnels », que c'est l'écriture d'une lecture impliquée qui est attendue, donnant une place aux réactions affectives ou axiologiques du lecteur, plus généralement à son activité fictionnalisante (Langlade, 2008). On peut cependant en douter du fait que l'adjectif « personnel » est présent dès 1978 dans la définition de l'épreuve, à une époque où le sens est considéré comme immanent au texte : il est alors demandé au candidat de mettre en évidence « l'intérêt personnel » qu'il découvre dans le texte, « de manifester un sentiment sincère et d'exercer une libre réflexion » (Beaudrap, 1994 : 156). L'adjectif *personnel* ne peut pas signifier à cette époque que la lecture attendue est subjectivement investie, cette façon de lire n'étant pas théorisée, du moins en contexte scolaire : l'adjectif signifie alors, selon moi, que le lecteur prend personnellement de l'intérêt au *message* (présumé déposé dans le texte), ou encore que le lecteur est capable d'en prendre en charge la mise au clair personnellement - au sens qu'il le fait en autonomie, par lui-même. Les formules « sentiment sincère » et « libre réflexion » peuvent certes surprendre : cependant, compte tenu des théories de référence de l'enseignement de la littérature à cette époque de l'histoire, comme je l'ai rappelé plus haut (qu'il s'agisse toujours de la perspective lansonienne ou de la transposition des théories du texte), mais

aussi compte tenu des commentaires bien notés ou des corrigés proposés aux élèves de cette époque (selon les exemples que donnent Anne Raymonde de Beaudrap ou Violaine Houdart Mérot), il ne fait pas de doute qu'il s'agit de la réflexion du seul sujet épistémique et de l'expression d'une évaluation du texte mobilisant les marques rhétoriques de l'admiration sincère. Si l'on revient à la définition actuelle de l'exercice, on pourrait toujours comprendre le mot *personnels*, dans le syntagme « son interprétation et ses jugements personnels », comme signifiant que cette interprétation et ces jugements sont conçus en autonomie, ou encore qu'ils sont simplement singuliers, le sens étant envisagé comme possiblement pluriel, mais pas forcément comme subjectivement investis par le lecteur réel. Tout se passe comme si la sédimentation des paradigmes que j'ai abordée (en référence Bernard Schneuwly et Joaquim Dolz, 2009) se condensait dans cette définition.

A cela s'ajoute une autre sédimentation, qui est celle des exercices, puisque le commentaire doit être pratiqué concomitamment d'exercices d'écriture de la réception (Le Goff, 2017a, 2017b) favorisant l'implication du lecteur, désormais préconisés jusqu'au lycée, sous le nom, dans les derniers programmes (MEN, Bulletin officiel spécial n°1 du 22 janvier 2019), d'« écrits d'appropriation ». Mais le texte de ces programmes lui-même fait très nettement apparaître, à l'analyse, cette sédimentation. Ainsi le préambule s'inscrit-il dans le prolongement de la réunion des enjeux « littéraires et de formation personnelle » que donnent à la lecture les programmes de collège de 2015 (MEN, Bulletin officiel spécial n°10 du 19 novembre 2015) puis 2018 (MEN, Bulletin officiel n° 30 du 26 juillet 2018) : il faut à la fois « faire droit à la sensibilité et à la créativité des élèves dans l'approche des formes, des œuvres et des textes » et donner « toute sa place à la dimension historique » tout « en renforçant leurs capacités d'analyse et d'interprétation ». La discipline doit permettre aux élèves, d'après ce préambule,

« la constitution d'une culture personnelle, la consolidation de leurs compétences fondamentales d'expression écrite et orale, de lecture et d'interprétation, dans une perspective de formation de la personne et du citoyen (...) Elle joue un rôle déterminant dans la formation de l'esprit, le développement de l'imagination et l'éducation de la sensibilité et du goût. »

La lecture, ainsi comprise, concilie donc participation du lecteur à la construction du sens et distanciation par la mobilisation de savoirs permettant de contextualiser et d'analyser finement le texte. Cet enseignement doit avoir pour effet de doter l'élève de compétences lectorales expertes, qui seront évaluées à l'examen, et qui sont celle qu'évaluent principalement les concours d'enseignement, mais aussi, plus largement, de contribuer à la formation de sa personne. Mais certains passages du corps du programme semblent au contraire se recentrer sur une activité de lecture comprise comme le décryptage d'un sens immanent : il est posé que « l'interprétation d'une œuvre suppose (...) un travail d'analyse interne » et requiert « dans une étude externe, les principaux éléments du contexte à la fois historique, littéraire et artistique dans lequel elle s'est écrite », sans que la participation du lecteur à la création de sens – que ce lecteur soit modélisé ou empirique – ne soit rappelée.

On constate donc la persistance d'un exercice ancien dans une complexe constellation disciplinaire (Lahanier-Reuter & Reuter, 2007), dans laquelle on peut craindre que l'enseignement littéraire ne peine à trouver une configuration cohérente de son identité et que ses enjeux n'en soient opacifiés pour les enseignants et pour les élèves. Beaucoup dépend de la façon dont les uns et les autres comprennent et gèrent cette complexité. Ce qui me conduit au point de vue « micro », que j'articule aux deux autres.

### 1.3. Le point de vue micro-scopique des acteurs scolaires

Les deux points de vue précédents me font chercher à comprendre les arbitrages quotidiens auxquels les professeurs et les élèves se prêtent pour faire tenir ensemble les contradictions qui peuvent résulter de cette persistance du même exercice évaluatif, décrit de façon ambivalente, dans un contexte évolutif, produisant des exigences nouvelles et traversé par des logiques qui peuvent paraître incompatibles. C'est-à-dire que, pour cette dernière focale, micro-scopique, je mobilise le cadre des sociologies constructivistes, qui considèrent les réalités sociales comme des élaborations historiques et quotidiennes des acteurs individuels et collectifs. Ce sont en effet les solutions élaborées par les uns et des autres, en fonction de leur compréhension de ce qui est attendu d'eux, qui sous-tendent la réalité des situations didactiques, qu'à ce stade de la recherche je n'observe pas, parce que je fais le choix d'entendre les traductions par les acteurs scolaires de ce qui leur est demandé. Les enseignants conçoivent-ils leur enseignement différemment et évaluent-ils différemment les productions des élèves en fonction des conceptions différentes qui sont les leurs de l'exercice et plus généralement de la lecture ? Dans quelle mesure ces conceptions sont-elles conscientes ? Les attendus et les enjeux en sont-ils opacifiés pour les élèves, d'après ce qu'ils en disent ? Certains élèves trouvent-ils plus efficacement que d'autres des solutions pour satisfaire aux exigences, fussent-elles opaques voire contradictoires ? Ceci produit-il des différenciations de réussite à l'examen ? De formation comme lecteur et par la lecture ?

C'est pour répondre à ces questions que la méthodologie que j'ai retenue est à nouveau constituée d'entretiens, conçus et menés de telle sorte qu'ils permettent d'*entendre* les conceptions des acteurs. Mais contrairement à ce que j'avais fait dans ma thèse, dont j'ai montré les limites concernant la compréhension du point de vue des enseignants, j'aborde les deux groupes, élèves et enseignants, de façon parallèle. Je précise que je dispose de deux autres corpus, l'un constitué d'entretiens avec des IPR et l'autre avec des enseignants-chercheurs, ce qui me permettra d'avoir accès à d'autres conceptions de l'exercice pour comprendre la situation de façon plus complète, à un empan plus large. Le corpus recoupera ainsi les quatre espaces de la configuration disciplinaire identifiés par Dominique Lahanier-Reuter et Yves Reuter (2007), prescription, recommandation, pratiques d'enseignement, pratiques d'apprentissage, ce qui me permettra d'étudier plus complètement les jeux de (re)normalisations de l'exercice.



**Le croisement des focales macro, méso et microscopiques me permet de problématiser la question du commentaire en engageant un point de vue curriculaire, didactique et sociologique. Pour tenter d'entendre la façon dont les acteurs scolaires, commentateurs et enseignants, comprennent une prescription complexe et peu clairement cadrée et négocient des solutions, j'ai mené des entretiens avec les deux groupes.**

## 2. Méthodologie

Nous avons procédé, en 2019-2020, à des entretiens semi-directifs de trente minutes avec des élèves de terminale scolarisés dans des lycées à recrutement contrasté d'Île de France (n = 30), et à des entretiens d'une heure avec des enseignants de la discipline (n = 24). Comme j'en ai découvert l'intérêt dans mes précédentes recherches, nous avons cherché des artefacts pour outiller ces entretiens de manière qu'ils soient susceptibles de nous permettre de comprendre leur rapport aux normes institutionnellement définies de l'exercice, aux règles d'écriture par lesquelles il est possible de mettre ces normes en œuvre, mais aussi à la valorisation ambiguë du texte littéraire qui les sous-tend. Nous avons recueilli auprès des établissements les PCS (Professions et Catégories Socioprofessionnelles) des familles et auprès des enseignants des informations précises sur le profil social et scolaire de chacun des lycéens et quelques informations sur leur propre parcours professionnel.

### 2.1. Des entretiens outillés

Nous avons confronté nos interlocuteurs au texte proposé au commentaire à l'épreuve de français du baccalauréat, lors de laquelle ils avaient été soit candidats, soit évaluateurs, ainsi qu'à deux copies issues de cette même session. Très contrastées, ces copies avaient été sélectionnées par les modérateurs d'un jury académique comme support aux harmonisations entre correcteurs. Trois genres étaient représentés, selon les séries (qui existaient encore au moment de l'enquête, en 2019) : le roman par un extrait d'*Aurélien* d'Aragon en séries technologiques, la poésie par le texte d'Andrée Chedid, « Destination : arbre », extrait de *Tant de corps et tant d'âme* en ES et S., le théâtre par un extrait de la scène 6 de l'acte I du *Barbier de Séville* de Beaumarchais en L. Il s'agissait pour nous d'amener nos interlocuteurs, d'une part, à lire ces copies comme des produits finis plus ou moins aboutis ; d'autre part, à les percevoir, pour les lycéens, comme des traces de l'activité d'un élève engagé dans un processus de lecture du même type que celui qu'il avait appris au cours de sa scolarité ; et, pour les enseignants, de prendre position sur ce que cette production d'élève disait de ses compétences de commentateur et de réagir à l'évaluation de la copie par leurs pairs.

Comme nous en avons découvert la valeur heuristique dans d'autres recherches, nos interlocuteurs étaient incités à opérer des comparaisons, ce qui constituait le guide d'entretien : comparaison de ces deux copies entre elles d'abord (Qu'ont-ils pensé ? Comment les évaluent-ils ? L'une est-elle meilleure

que l'autre et pourquoi ?). Mais aussi, pour les lycéens, de ces copies avec leurs propres productions lors de la même épreuve (Comment eux-mêmes s'y étaient-ils pris, par quoi avaient-ils commencé, poursuivi, quelles difficultés avaient-ils rencontrées, etc.), mais aussi en classe (Comment s'y prenaient-ils habituellement en commentaire ? De la même façon que pour l'examen ?). Et pour les enseignants, de ces copies avec celles qu'ils avaient corrigées sur le même sujet (Comment les auraient-ils notées ? Comment les auraient-ils évaluées si elles avaient été celles de leurs élèves, pour un exercice de préparation ?). Mais nous les incitions aussi, à partir de leurs remarques appuyées sur les copies, à aller au-delà, par d'autres comparaisons : des modalités du commentaire avec celles d'autres exercices de lecture littéraire, métatextuels ou hypertextuels, écrits ou oraux (Quel lien entre ces exercices, selon eux ? Quelle cohérence ?) ; de ces exercices selon les degrés et les cycles (De quels autres exercices de lecture littéraire au collège et au lycée avaient-ils l'expérience comme élève ou enseignant ? Quelle progressivité y voient-ils) ; de ceux-ci avec ceux d'autres disciplines (la philosophie découverte en terminale notamment pour les lycéens, les expériences interdisciplinaires pour les enseignants, ou les exercices de réception d'autres arts) ; ou encore de la lecture réalisée en vue de l'apprentissage ou de l'enseignement de cet exercice et de leurs lectures personnelles. Ces comparaisons menaient les deux groupes d'enquêtés à des considérations plus larges sur la lecture de la littérature. L'intérêt était pour nous, par-delà la mise en évidence de l'expertise sur le commentaire de chaque acteur ou groupe d'acteurs, de les voir effectuer des remontées aux principes des apprentissages dans la discipline et de faire état des questions qui avaient été ou étaient encore les leurs les concernant. Ainsi avons nous accès à leur façon de catégoriser l'activité de commentaire, et, partant, à leur définition, pour les uns de ce qu'il faut apprendre pour la mettre en œuvre au mieux, et pour les autres de la manière de l'enseigner et l'évaluer. Mais d'autre part, nous pouvions ainsi *entendre*, comme lors des entretiens de la recherche *Tuileries*, le processus interprétatif en acte : le texte ayant déjà été travaillé, il donnait lieu, à l'invitation de l'enquêteur, à la remémoration et/ou à la poursuite de sa lecture ; les deux copies amenaient les deux groupes d'enquêtés à se confronter à la lecture d'un pair ou d'un élève inconnu, ce qui était un moyen de stimuler l'interprétation. On se trouvait donc dans la situation des relecteurs décrits par Marion Sauvare (2015) :

« Certains cherchent les causes de leur investissement subjectif, d'autres veulent éprouver la validité des hypothèses formulées, d'autres encore cherchent à créer des liens nouveaux entre les éléments du texte et ceux qui sont empruntés aux pairs (ce qui conduit à des interprétations plus complexes et nuancées) ». (p. 116)

La différence est que ce dispositif de dialogue intersubjectif qu'on peut dire à distance, par l'entremise de la copie, n'est pas utilisé à des fins d'enseignement mais de production par son étude d'un savoir sur le processus interprétatif mené par les acteurs scolaires. Pour autant, comme je l'ai remarqué pour mes autres recherches, l'entretien a simultanément forcément des effets formateurs. Lycéens et enseignants

ne sont de ce point de vue pas sollicités semblablement par la situation, puisque les uns réactivent une expérience de candidat ayant déjà commenté le même texte alors que ce n'est pas le cas des autres. L'enquêteur ne peut pas adopter la posture d'autorisation semblablement, pour les enseignants il s'agit plutôt d'une autorisation à la liberté de parole vis-à-vis des demandes de l'institution. Mais dans les deux cas, le contexte d'une situation duelle, en dehors de la classe ou de la salle des professeurs, est évidemment important pour autoriser la parole à propos du commentaire mais aussi la parole de commentaire, y compris pour les enseignants, qui s'appuient souvent sur leur propre lecture du texte, à laquelle ils sont incités par un questionnement différent (par exemple, pour les enseignants : « que mettrais tu en valeur sur le texte avec tes élèves », « qu'est ce qui te semble le plus important sur le texte ? » - voire, une question posée dans beaucoup des entretiens, y compris avec les adultes : « et toi-même, comment lis-tu le texte ? »).

## 2.2. Des appuis théoriques pluriels pour traiter le corpus

Comme pour mes autres recherches, nous nous inscrivons dans le courant de la *théorisation ancrée*, qui considère que les catégories théoriques des chercheurs ne se créent pas au prix d'une coupure épistémologique avec celles des enquêtés, mais qu'elles en procèdent (Glaser & Strauss, 1995). Les élèves comme les enseignants sont tout à fait capables de proposer une catégorisation de l'activité de commentaire, comme je l'ai constaté dans d'autres recherches concernant d'autres objets scolaires. Nous repérons ces catégories émergentes en traitant les transcriptions des entretiens par comparaison continue (Strauss, 1992), grâce à une analyse de contenu et de discours, appuyée sur des catégories scientifiques déjà établies qui permettent de comprendre et d'étiqueter les analyses de nos interlocuteurs, mais aussi de faire apparaître des traitements nouveaux de ces catégories et des liens particuliers entre elle. C'est-à-dire qu'en continuité avec leur propre travail de catégorisation et sans le trahir, nous procédons à la constitution de catégories de recherche inédites, qui nous permettent de faire apparaître des typologies dont nous pouvons considérer qu'elles ont une valeur de généralité, puisque, d'une part, elles sont établies à partir d'un groupe de lycéens et d'un groupe d'enseignants qui, s'ils ne sont pas nombreux, sont contrastés et que, d'autre part, les entretiens étant longs, nous payons le prix du détail, et, de ce fait, prétendons non pas épuiser l'analyse des différentes questions mais aller loin, avec chacun de nos interlocuteurs, dans leur exploration. Par ailleurs, ces typologies intègrent les processus interprétatifs que nous repérons en acte dans les entretiens, qui sont marqués eux aussi par la diversité : un élève, par exemple, peut concevoir l'exercice d'une manière qui semble contradictoire avec ce dont il est capable comme commentateur alors que pour un autre les deux aspects apparaîtront comme plus compatibles. La problématisation émergeant du croisement entre les focales que j'ai présentées, curriculaire, didactique et attentive au réel des conceptions et de l'activité des enseignants et des élèves, les appuis théoriques empruntent à différents cadres.

### 2.2.1. Du côté des études curriculaires

Ces études me fournissent des appuis qui me permettent de comprendre certains aspects des entretiens qui resteraient obscurs sinon. Par exemple, le mode d'organisation et l'histoire du baccalauréat français permet de comprendre pourquoi le maintien d'une épreuve qui n'est pas nécessairement adaptée aux paradigmes didactiques les plus récents revêt une telle importance pour l'enseignement de la littérature. Le poids des évaluations constitue une spécificité française. Les études concernant le programme d'évaluation PISA montrent, par exemple, que les élèves français se distinguent de la plupart de leurs homologues des autres pays concernés (Rémond, 2006) par le recours à des routines ou à des attitudes impersonnelles dès qu'ils ont un doute sur les réponses à apporter à des questions qui exigent d'eux une forme d'engagement. Plus radicalement, bien plus souvent que les autres, ils ne répondent pas aux questions qui leur paraissent leur faire courir le risque de s'exposer (Bautier & al., 2006). On peut penser qu'ils peuvent de ce fait se sentir déstabilisés en cas d'invitation à plus d'engagement de soi à l'école, comme pour la lecture de la littérature, si elle est considérée comme devant s'ancrer dans une lecture subjective. Des recherches sur d'autres objets montrent qu'ils ont tendance à réserver pour la vie extra-scolaire leurs engagements authentiques (Barrère, 2011 ; Rayou, 2002), ce qui les conduit, dans le cadre d'épreuves favorisant l'expression de soi, à les renormaliser (Barrère, 2003, Rayou, 2016) pour y prendre le moins de risques possibles. Ils exercent alors leur « métier d'élève » (Perrenoud, 1994) en développant des règles qui leur permettent de transiger avec la prescription.

Une partie des lycéens que nous rencontrons affirment effectivement dans nos entretiens qu'il faut éviter tout engagement de soi, ce qui peut les empêcher d'interpréter, mais dont ils sont convaincus que c'est une façon de se protéger de graves erreurs à l'examen. Diénébou, élève de Terminale Économique et Sociale (désormais TES), parmi d'autres, explique qu'au baccalauréat, il ne faut jamais faire état de ses émotions,

*« Je me concentre que sur ce qu'on me demande de faire et pas sur ce que je ressens (...) je vais pas prendre le risque encore plus de mettre ce que je ressens là-dedans. »*

Alors que la même Diénébou lit et écrit de la poésie dans sa vie privée, nous y reviendrons. Mais, ce qui peut complexifier ce processus de renormalisation observé dans d'autres recherches, c'est que qu'une partie des élèves que j'ai interrogés, tout en énonçant cette règle, dont on peut penser qu'elle ne leur est pas ou pas toujours imposée effectivement, sont très critiques, au nom justement du fait qu'elles appauvrissent les textes. Nathan, élève de Terminale Littéraire (désormais TL) est sûr, par exemple, que pour le bac, l'interprétation compte peu :

*« L'interprétation selon moi est moins importante au bac (...) que le concret, ce que j'appelle le concret, c'est à dire voilà, figures de style, etc., donc les connaissances qu'on a durant toute l'année de français. (...) Selon moi, ça sera mieux noté que quelqu'un qui interprète. »*

Ce qu'il regrette beaucoup car il dit avoir souffert jusqu'à développer une phobie scolaire de ne pas pouvoir importer en classe de français le plaisir qu'il a à interpréter les nombreux films qu'il voit au cinéma dans sa vie personnelle.

Ce qui peut complexifier aussi l'étude de ce travail de renormalisation par les lycéens, tel qu'il apparaît dans cette recherche, c'est qu'une partie des enseignants assurent eux aussi que ce sont bien des règles de ce type qui peuvent être attendues par « certains collègues » à l'examen. Marie nous dit : « Il y a des collègues qui sont quand même arcbutés un peu sur la présence des figures de styles, sur une forme de comptage des figures de style ». Marianne se souvient d'une expérience conflictuelle au baccalauréat :

*« J'étais coordo d'un jury de bac (...) il y avait une collègue qui disait : "Ça, c'est vraiment pas bien, il y a aucun procédé" (...) sauf que l'élève, en fait, avait bien compris le texte et en rendait compte très maladroitement, mais on sentait qu'il avait rencontré le texte. »*

Les enseignants n'échappent pas, d'après ce qu'ils nous disent en entretien, aux difficultés issues de conflits normatifs entre lesquels l'institution a du mal à trancher.

### 2.2.2. Du côté de la didactique

Approche didactique de la littérature

J'ai besoin des catégories issues de l'approche didactique de la littérature, que j'ai exposées plus haut, pour identifier les conceptions des enseignants, mais aussi des élèves, même s'ils les expriment d'une manière qui leur est propre. Ces conceptions les conduisent à un travail de renormalisation (Rayou, dir, 2019).

Certains des enseignants comprennent l'exercice comme le résultat de la transaction co-constructive de sens d'un lecteur avec un texte, donc d'une lecture littéraire telle que la définit notamment Jean-Louis Dufays. Ils insistent alors soit sur la part du lecteur dans cette transaction, ce que j'ai nommé lecture subjectivante (comme Lise : « *je privilégie (...) le questionnement vivant que le texte va produire sur les élèves et leur apprend à travailler « à partir de leur sensibilité »*), soit, ce que j'ai nommé lecture objectivante, sur la part de l'analyse du texte,, dont l'analyse doit conduire à une forme de correction de la transaction (Catherine : « *Ce qui est super c'est quand on arrive à leur faire nuancer les premières impressions, à les faire rectifier en revenant au texte* »). Les élèves peuvent aussi exprimer à leur manière ces deux conceptions. Mubeena, élève de Terminale Sciences et Technologies du management et de la gestion (désormais TSTMG), dit par exemple : « *ça sera par rapport à mon vécu, ce que moi je connais (...) On connaît pas tous la même chose. Et on n'interprète pas tous la même chose (...) En vrai, tout le monde a raison* ». Et Adèle (TL), insistant davantage sur l'objet :

*« Quand on lit un texte du coup on ressent les choses et à mon avis c'est un peu obligé que ça se ressent un peu dans notre copie (...) mais il faut aussi trouver d'autres éléments plutôt que seulement nos impressions*

*sur les personnages. Et aussi des fois, notre invention elle peut être fausse donc faut pas trop se reposer dessus. »*

Ils mettent donc l'accent plutôt sur l'objectivation ou plutôt sur la subjectivation, mais en tout cas, le lecteur contribue, dans les deux cas, à la création de sens, on est bien dans la description d'une lecture littéraire telle que la définit la recherche en didactique.

Il est peut-être plus surprenant de constater que d'autres enseignants définissent au contraire le commentaire comme le résultat du décryptage d'un sens présumé immanent au texte. L'exercice n'est alors pas un exercice de lecture littéraire, au sens où il n'y pas de transaction au sens propre mais une action sur le texte qui est de l'ordre de l'enquête. Muriel explique par exemple :

*« Je dis toujours à mes élèves qu'ils font une enquête (...) c'est en cherchant des indices qu'ils vont pouvoir mieux comprendre le sens. »*

Clothilde insiste sur l'apprentissage des outils à utiliser et remarque :

*« Les entrées sont un peu toujours les mêmes, : forme de discours, point de vue, pensées ou paroles rapportées, les registres aussi... Évidemment le lexique (...) Je pense que l'objectif c'est quand même, toujours, de montrer les effets de sens et ce qui les a produits. »*

Les enseignants qui se réfèrent à cette conception ne semblent pas soupçonner, d'après ce qu'ils disent en entretien dans la plupart des cas, qu'elle n'est plus dominante dans la prescription, en tout cas qu'elle ne l'est pas dans les recommandations de la noosphère ; ils ne semblent d'ailleurs pas forcément conscients qu'elle n'est pas la seule conception possible de la lecture interprétative scolaire. Ceci peut s'expliquer par les phénomènes de sédimentation des paradigmes dans les programmes, par la définition ambiguë de l'exercice, et par leurs propres parcours de socialisation (dont leur formation), mais aussi par le fait qu'historiquement, comme je l'ai montré, les théories du texte ont longtemps pris le dessus sur les théories de la réception : ce qui a produit la confusion que j'ai évoquée entre une approche sémasiologique, selon laquelle le sens d'un texte est le produit du sens des signes qui le composent, à décoder minutieusement (Michel, 1998), et l'approche sémiotique telle que la décrit Umberto Eco, où le lecteur modèle ressaisit la lecture du lecteur naïf, la lecture critique étant une théorisation de la lecture naïve et associant le lecteur un création de sens (Langlade, 2004). Le fait que cette conception immanente peut aisément se transposer dans des grilles de lecture à destination des élèves explique peut-être sa prégnance dans les consciences disciplinaires (Reuter, 2007), en tout cas enseignantes.

Mais elle est surtout, sans doute par conséquence, très fréquente chez les élèves. Manon, élève de TL, décrit par exemple ainsi ce qu'elle pense qu'on lui a enseigné :

*« Il fallait aller chercher ce qui était trop implicite, tout ce qui était caché (...) On avait un tableau, on écrivait, bah je sais pas, ligne 10, après, on écrivait le relevé qu'on avait fait donc, une figure de style, je sais pas, un parallélisme, le champ lexical qu'on avait retrouvé, et après on écrit ce que ça voulait dire et on écrivait un pavé pour dire ce que ça veut dire. »*

Pour une bonne partie des élèves, la lecture présuppose que le texte recèle un ou plusieurs sens, qu'ils nomment souvent « message », qu'ils attribuent fréquemment à une intention de l'auteur, et que le rôle du lecteur est de mettre au clair. Dans cette vision de la lecture, le lecteur n'a pas à se constituer comme instance sémiotique, son activité herméneutique sert à décrypter le sens prévu par le texte, pas à le co-construire.

Le commentaire étant un exercice d'écriture de la lecture interprétative, nous utilisons aussi, pour identifier les conceptions des enseignants et des élèves, des appuis théoriques didactiques concernant l'enseignement/apprentissage de l'écriture. Deux conceptions s'expriment dans les entretiens : certains perçoivent l'écriture comme un processus de formulation mais aussi simultanément de construction progressive de sens, dans lequel il faut, pour les enseignants, accompagner les élèves vers une certaine mise en forme de l'écriture de leur lecture, qui pourrait être normée autrement qu'elle ne l'est pour un exercice donné (Similowski, Pellan, & Plane, 2018). On peut alors considérer une production d'élève comme un état provisoire à partir duquel l'aider à travailler. Ainsi Marie dit-elle par exemple :

*« Ce qu'il faudrait faire, en classe, dans le cadre de la préparation du baccalauréat, c'est relancer l'élève sur les intuitions de lecture qui sont les siennes et le faire développer à l'écrit. »*

Très rares sont les élèves qui pensent l'écriture de commentaire de cette façon, mais c'est le cas de Lola, excellente élève de TL, qui nous explique comment elle « se lâche » à partir d'une première idée de plan qu'elle réajuste au fur et à mesure de son écriture, au cours de laquelle elle accueille les idées qui viennent :

*« Quand on est bon élève on peut, on a moins peur peut être, comme on a confiance en soi, on peut plus se lâcher pour écrire alors que des élèves qui sont peut-être plus en difficulté ils ont un peu peur (...) On leur a trop dit que fallait pas donner son avis, que c'était ce que l'auteur voulait dire. »*

Dans le cadre d'une épreuve d'examen, sans outil numérique, cette façon d'écrire suppose sans doute, comme elle en a très clairement conscience, d'être une très bonne élève, c'est-à-dire d'être capable de gérer à la fois une écriture productrice de sens et sa mise en forme, au fur et à mesure, selon les normes attendues.

Une autre partie des enseignants mettent l'accent sur l'apprentissage de ces normes, l'exercice étant appréhendé comme un genre discursif à maîtriser, à enseigner comme tel : ce que Nathalie Denizot nomme en 2015 un exercice divergent est en lui-même objet d'apprentissage, qu'ils renormalisent alors comme un ensemble de techniques qui valent par elles-mêmes, et non comme un cadre d'écriture à respecter à l'examen mais qui pourrait être défini autrement. Par exemple, Eric explique que pour enseigner l'écriture :

*« On rédige ensemble une partie de commentaire, pour voir comment on intègre les citations (...) une phrase d'accroche, une conclusion partielle, etc. »*

Les élèves ont très souvent cette conception de l'écriture de commentaire, en tout cas en situation d'examen. Adèle (TL) dit par exemple :

« D'abord je prends mes figures de style, après j'essaie d'interpréter ce qu'il voulait dire, comme par exemple, les hyperboles, ça veut dire que c'est quelque chose d'exagéré. Et du coup après j'essaie de les classer dans un axe en utilisant du coup trois grands arguments. Et voilà, et après j'essaie de faire des sous-parties, ça c'est souvent plus dur, mais voilà. »

Les typologies que je définis s'appuient sur ces conceptions identifiables grâce aux outils de la didactique, mais ne s'y arrêtent pas, d'autres composantes y sont nécessaires.

Didactique comparée

Au-delà de la didactique de la littérature, nous avons mobilisé pour une des lectures du corpus (Claude & Rayou, 2021) la théorie didactique de l'action conjointe (Sensevy & Mercier, 2007), que j'ai utilisée dans plusieurs autres recherches. Considérer l'action didactique comme un jeu dans lequel le professeur ne gagne que lorsque l'élève produit *proprio motu* les stratégies gagnantes (Sensevy, 2007) permet notamment de donner toute leur place, dans l'explication des difficultés rencontrées, aux malentendus (Bautier & Rochex, 2007) qui affectent les situations d'apprentissage scolaire, et dont nous faisons l'hypothèse, pour cet article, que l'enseignement du commentaire, dans le contexte curriculaire et disciplinaire contemporain, ne pouvait y échapper. Par exemple Adèle, que je cite ci-dessus, réduit le jeu à ses règles définitives, ses techniques, alors que le jouer de telle manière qu'il lui permette d'apprendre supposerait qu'elle acquière les règles stratégiques qui lui permettraient de concevoir du sens.

Notre corpus offre un accès aux conceptions des acteurs scolaires, donc aux arrière-plans nourris de leurs expériences différentes, qui, sous tendant les contrats didactiques, peuvent contribuer à expliquer que les jeux qu'ils proposent ne sont pas gagnants-gagnants pour tous (Rayou & Sensevy, 2014). Comprendre ces arrière plans et leurs effets est une finalité qui, comme je l'ai montré, rend nécessaire la collaboration des approches didactique et sociologique, au sens que cette dernière regarde comment les acteurs sociaux élaborent collectivement les situations sociales – ici scolaires. Ce qui renvoie à la dernière focale, micro-scopique, de mon approche.

### 2.2.3. Les registres de l'apprentissage

C'est l'appui théorique des registres de l'apprentissage (Rayou, 2020) que me permet, comme pour mes autres recherches, d'étudier cette élaboration au travers de ce que me disent mes interlocuteurs. J'utilise les registres comme un outil d'analyse pour séparer et identifier les différentes composantes du discours des enquêtés, qui se donnent forcément groupées. Concernant les élèves, cette analyse éclaire sur la nature cognitive des gestes d'étude selon eux aptes à produire une lecture interprétative communicable à autrui ; sur les savoirs, les valeurs, les appuis culturels, issus de leur expérience scolaire ou non scolaire, qu'ils estiment mobilisables ou qu'ils mobilisent en effet ; sur le type d'identité qu'ils estiment devoir ou pouvoir y engager et sur ce qu'en retour ils estiment que la pratique de l'exercice produit sur ce qu'ils sont.



Concernant les enseignants, j'utilisais jusqu'à présent les registres, comme dans ma thèse, comme un analyseur de la façon dont ils envisageaient les apprentissages de leurs élèves : c'est-à-dire quelle mobilisation de ce que j'identifiais comme relevant des trois registres de la part des élèves réclamaient leurs attendus, et comment ils prenaient ou ne prenaient pas en compte, dans leurs didactisations ou leurs projets ou descriptions de didactisation, les trois registres. Nous avons récemment proposé, dans un article que j'ai co-écrit avec Jacques Crinon et Patrick Rayou (actuellement en cours d'expertise), d'étendre à l'activité d'enseignement elle-même ce modèle théorique.

Les enseignants mobilisent un certain registre cognitif pour la transposition didactique secondaire (Reuter, 2010), par laquelle ils adaptent en contexte la première transposition déjà effectuée en amont par les programmes. Ainsi, nous expliquent-ils en entretien comment, en fonction de leurs conceptions concernant la lecture et l'écriture, ils conçoivent leurs consignes et leurs supports (mésogenèse), étayent le travail des élèves (topogenèse), gèrent le temps didactique (chronogenèse) ; mais aussi articulent ce travail avec les autres contenus de la discipline (le « tissage » de Dominique Bucheton, 2009). Conceptions qui relèvent du registre culturel, et qui dépendent de leurs connaissances des théories littéraires et didactiques, de leurs connaissances littéraires et générales, de leurs propres façons de lire. Ce registre culturel regarde aussi les valeurs qu'ils attribuent à l'enseignement en général et à celui de la lecture de la littérature en particulier : en font partie les convictions relatives à l'éducabilité des élèves, les finalités pédagogiques, le rôle et la signification de la discipline, celui de l'école dans la société, le caractère plus ou moins éducatif de la lecture de la littérature. Enfin, les enseignants engagent des identités dont on peut penser qu'elles sont issues de réélaborations de leur propre rapport à la lecture de la littérature (Emery Bruneau, 2012), mais qui tiennent aussi de leur rapport aux études et au corps enseignant, aux parents d'élèves, à leurs supérieurs hiérarchiques et à l'institution scolaire en général et de ce que signifie leur activité professionnelle dans leur vie sociale en général.

Pour ce corpus, la comparaison continue a mis plus particulièrement en évidence le registre de l'identité symbolique comme source des différences entre les catégorisations des enseignants comme des élèves : selon le type de sujet qui leur semble ou non souhaitable ou possible d'engager, les autres registres sont différemment sollicités et l'activité permettant de se bien préparer à l'exercice de commentaire, d'apprendre à lire et à traiter les textes pour pouvoir y réussir, est envisagée différemment. Pour les lycéens, apparaissent ainsi trois composantes de l'identité à investir selon des façons différentes d'être soi : comme candidat passant l'épreuve, dans la temporalité brève et souvent anxiogène de l'examen ; comme élève s'y préparant au lycée et plus largement pratiquant la lecture littéraire, dans la temporalité, d'empan plus large et plus sereine, de la scolarité, enfin comme personne lectrice dans la temporalité beaucoup plus vaste et émancipatrice de la formation de soi par l'expérience de la lecture. Concernant les enseignants, nous avons parallèlement dégagé, pour le registre identitaire symbolique, trois façons d'être soi vis-à-vis de la pratique du commentaire et plus largement de la lecture : comme examinateur

à l'épreuve de commentaire du baccalauréat, comme enseignant chargé de former le candidat, l'élève et la personne, et enfin comme personne lectrice, dans trois différentes temporalités, qui s'apparentent à celles que j'ai définies pour les élèves. Notre méthodologie de traitement des entretiens a consisté en la construction des façons possibles d'être soi dans ces trois composantes de l'identité, qui nous permettent ensuite de produire des typologies selon la façon dont chaque acteur s'y prend pour les agencer : chacun de nos interlocuteurs, en catégorisant à sa manière ce qu'est le commentaire et plus largement l'enseignement ou l'apprentissage de la lecture de la littérature, nous donne des informations sur sa façon de concilier comment il s'investit comme candidat (ou correcteur/préparateur), comme élève (ou enseignant) et comme personne lectrice

Sur le plan méthodologique, j'utilise pour comprendre et nommer les façons d'investir ces différentes composantes de l'identité les catégories de recherche issues des différents champs que j'ai donnés, mais ces catégories ne doivent pas s'imposer au corpus : je suis très vigilante sur ce point, je ne *reconnais* pas une catégorie pré-construite dans mon corpus, je me sers de ces catégories pour créer les miennes ; mes appuis théoriques m'alertent sur la possible significativité de tel ou tel contenu ou de telle ou telle façon de dire, mais n'en épuisent pas l'explication. Je vais exposer ici comment je définis les différentes façons d'investir les différentes composantes, ce qui me permettra ensuite d'expliquer comme j'établis mes typologies.

**Les entretiens sont donc outillés par les copies de baccalauréat, qui permettent de faire émerger des catégories construites par les lycéens et les enseignants concernant le commentaire et plus largement l'enseignement et l'apprentissage de la lecture de la littérature mais aussi de les (ré)engager dans la lecture du texte. Les registres de l'apprentissage, élargis à ceux de l'enseignement, conduisent à croiser les différents appuis théoriques pour analyser les entretiens ; le registre identitaire symbolique, notamment, fait apparaître que différentes composantes de l'identité sont investies selon différentes manières d'être soi.**

2.3. L'investissement différent des différentes composantes par les lycéens

2.3.1. *Être soi comme candidat*

Pour tous nos interlocuteurs, le retrait de l'instance énonciative du texte rédigé pour l'examen est impératif. L'une des copies sur lesquelles s'appuyaient les entretiens contenait la phrase : « ce texte selon moi est réellement influencé par les mouvements précédents de la littérature ». Plusieurs de nos interlocuteurs y voient un manquement aux règles de l'exercice, comme, par exemple, Stéphane (TL) : « *la personne a écrit 'selon moi', on peut pas écrire son ressenti* ». Donc, le jour du bac, l'engagement de la personne dans l'activité interprétative, s'il a lieu, doit impérativement, selon tous nos interlocuteurs, être invisibilisé dans l'écriture. Par ailleurs, le temps court de l'épreuve produit des mobilisations propres à chacun, mais généralement marquées par le « *stress* ». Si celui-ci apparaît à Sophia, très bonne élève de TL, pour qui écrire est « *agréable* », comme un régulateur ordinaire de la mobilisation de soi, il suscite

chez Samy (TES) une variante « *héroïque* » car c'est au bac qu'il a obtenu sa meilleure note : « *le jour du bac, j'étais vraiment décidé à me la donner* ». Mubeena (TSTMG), en revanche, s'est quasiment interdit, par peur de manquer de temps, de faire ce qu'elle savait devoir faire : « *Je pense qu'ils me demandent plus d'interpréter, mais que je risque de rater* ». Dans le registre culturel et cognitif, ils définissent un certain nombre de règles, non explicitement présentes dans les textes de cadrage de l'épreuve, mais qu'ils considèrent incontournables pour réussir, même s'ils peuvent, pour certains, les critiquer vivement. La copie produite doit avoir la bonne longueur (environ « *une copie-double ou un peu moins ... Mais si tu fais pas beaucoup de pages mais que c'est vraiment bien dans le sujet, c'est bien organisé, tout ça, tu peux avoir une vraie bonne note* » dit Samy, TES). La structure, bien équilibrée, doit être visible, avec une juste proportionnalité des citations du texte commenté et du commentaire (« *ça se voit à l'œil* », dit Akim, TSTMG). Bien sûr « *il faut pas oublier de mettre des figures de style et des procédés* » (Adèle, TL). Les repérer ne suffit pas, il faut aussi en donner des effets de sens, comme l'explique Sabrina, TSTMG :

« *On peut pas juste dire 'le personnage il prend plaisir à faire la balade parce que c'est écrit'. On doit dire pourquoi l'auteur il a choisi de l'écrire comme ça. Là on voit par exemple, le champ lexical de la satisfaction, ça prouve que le personnage prend plaisir à se balader dans Paris* »

Enfin, les connaissances littéraires sont nécessaires : des éléments sur le contexte et l'histoire littéraire sont une garantie pour le correcteur que le candidat a travaillé. Alexandre, TL, dit à propos d'une des copies qu'elle contient « *de nombreux noms d'écrivains en citant les siècles, donc ça veut dire qu'il a vraiment bien révisé* ». Nos interlocuteurs sont cependant beaucoup moins loquaces sur ce point que sur les règles d'écriture.

### 2.3.2. Être soi comme élève

Pour tous, être soi comme élève, c'est se mobiliser pour apprendre une certaine manière de lire. Pour certains, les épreuves du baccalauréat en sont la seule finalité, pour d'autres, elles en sont une mise en forme parmi d'autres possibles. En tout cas, il faut se rendre capable de les prendre en charge seul le jour de l'examen. Shkrepa (TES) regrette de ne pas s'être « *entraînée toute seule face à des poèmes à voir ce que je pensais moi-même ce que le poème voulait dire... bah j'ai pas su savoir au bac de français ce que le poème voulait me dire (...)* j'aurais dû travailler autrement » Mais il y a différentes façons de comprendre/interpréter, donc d'apprendre à mener par soi-même un commentaire (je précise que comme pour les autres variations, il arrive fréquemment que les lycéens passent en cours d'entretien d'une conception à l'autre).

Certains verbatims modélisent clairement le travail comme une enquête, dans la conception immanentiste de la lecture : il faut décrypter le (les ou des) sens cachés, déjà là, « *aller chercher ce qu'il voulait dire, ce qui était trop implicite, tout ce qui était caché* » (Manon, TL), chercher le « *message que le poète veut faire passer* » (Samy). Mais l'opérationnalisation est définie de deux façons différentes. Selon certains, la démarche est clairement inductive, on cherche des figures de style (ils désignent souvent

cette phase par le terme *analyse*) et on dit « *ce que ça veut dire* » (ils désignent parfois cette phase pas le terme *interprétation*) : il s'agit de faire « *une analyse littéraire, avec les antithèses, tout ça... Il faut faire le relevé ligne par ligne et dire ce que ça veut dire* ». (Manon, TL). Selon d'autres, il n'est pas nécessaire de s'appuyer sur les figures de style pour commenter (et pas non plus, d'ailleurs, pour écrire) : « *Il peut y avoir un beau texte...il peut nous parler; nous faire comprendre des choses sans qu'il y ait des figures de style* » (Chekine). Ces derniers font des liens explicites avec d'autres activités d'écriture de la lecture, où l'analyse systématique des procédés n'est pas utile.

L'autre conception de l'activité de donation de sens relève plutôt de la lecture littéraire telle que je l'ai définie : il faut co-construire du sens avec le texte. Ils insistent alors souvent sur la diversité interprétative :

« *Les gens vivent des choses dans leur vie et chacun aura une interprétation différente, par exemple, je dois avoir une vision de l'amour différente, donc je verrai forcément ce texte différemment que quelqu'un qui l'a vécu d'une façon différente de moi.* » (Nathan TL)

### 2.3.3. Être soi comme personne lectrice

Incités par l'enquêteur à se projeter dans le temps long, loin des angoisses de l'examen, les enquêtés s'envisagent tous à un moment de l'entretien comme des sujets en formation, qui peuvent bénéficier après-coup de leurs lectures scolaires. Mubeena (TSTMG) a « *relu pendant les vacances un livre de Wajdi Mouawad* » étudié en classe, Samy a remercié un jour un de ses anciens professeurs : « *J'ai bien aimé, monsieur, vos textes avec Maupassant* ». Diénabou (TES) se souvient d'avoir adoré en sixième "Demain dès l'aube" de Victor Hugo. D'ailleurs, elle précise : « *je l'ai toujours en fond d'écran* ». Cette appropriation de la littérature par son annexion dans les objets privés se retrouve dans l'entretien avec Oxane (TES) : « *un vers qui m'a vraiment marquée (...) je me sens le devoir de l'enregistrer dans mon téléphone* ». Si la littérature peut nous toucher, dit-elle, c'est que « *c'est des personnes humaines, qui ont des sentiments, qui ont écrit ces poèmes-là, donc forcément que des fois on peut s'identifier à elles* ». On peut d'ailleurs se trouver en proximité personnelle avec des auteurs peu attendus, comme Myriam (TL) qui s'identifie à l'auteur du *Discours sur la servitude volontaire* :

« *J'avais vu que La Boétie, il avait beaucoup de questionnements (...) que moi-même je m'étais déjà posés (...) une personne qui avait pratiquement mon âge à l'époque, qui avait presque les mêmes mentalités que nous.* »

Cet engagement de la personne peut concerner (nettement plus rarement) l'expérience du commentaire. Ainsi, pour Nathan, commenter, c'est – ou plutôt ce devrait être – interpréter ce qu'on lit, dire « *ce que nous on pense, par rapport à ce que nous on vit, (...) ce que ça nous fait (...) ce qu'on ressent par rapport au texte (...) On s'identifie quelque part au texte* ». Oxane nous explique qu'au bac, elle a interprété l'arbre du poème d'Andrée Chedid, « Destination : arbre », comme un symbole du déracinement, et que cela la renvoyait à sa propre expérience de la migration, celle, dit-elle, « *des personnes qui se sentent pas à*

*leur place (...) ça me touche (...) 'un arbre seul... orphelin des forêts' (...) c'est vraiment ça !* ». Elle est heureuse de l'expérience de lecture qu'elle s'est donnée à vivre, qui, pense-t-elle, « *peut nous faire gagner en maturité (...) nous faire grandir dans nos têtes* » (mais précisera que c'est ceci qui lui a valu une note très moyenne). Cette lecture où le sujet met beaucoup de lui-même est simultanément riche d'apports pour son développement.

**Les arrière-plans que l'enquête importe dans la situation ont donc un effet sur les conduites singulières de candidat, d'élève et de personne. Mais les arrière-plans des enseignants sont eux aussi différents de l'un à l'autre.**

2.4. L'investissement différent des différentes composantes par les enseignants

Parallèlement aux élèves, ils configurent différemment les différentes logiques d'action liées à différentes façons d'être soi, comme examinateur à l'épreuve de commentaire du baccalauréat, enseignant chargé de former le candidat, l'élève et la personne, et enfin personne lectrice.

2.4.1. *Être soi comme examinateur*

C'est la composante de leur identité qui les divise le plus, et elle produit pour une partie d'entre eux une forme de souffrance. Dans certains passages des entretiens, l'enseignant interrogé, incité par l'enquêteur, lit les copies qui lui sont soumises comme il le ferait en tant qu'évaluateur à l'examen, c'est-à-dire tenu de noter aussi exactement que possible un élève anonyme : cette lecture est repérable, dans les transcriptions, par des phases nominales, formulées à la manière de remarques dans les marges, par l'utilisation d'un vocabulaire appréciatif et dépréciatif et par des tours concessifs qui viennent modérer le « positif » par du « négatif » (Clothilde : « *pour ce qui est positif, on voit une tentative de structurer le propos avec une introduction, un semblant de conclusion même si elle n'est pas détachée du reste* »). Certaines des normes auxquelles ils se réfèrent alors sont partagées entre eux et rejoignent en partie celles sur lesquelles les élèves s'accordent : le commentaire doit être correctement rédigé, orthographié, il doit être construit en plusieurs parties, introduction, conclusion ; il doit avoir une certaine longueur, faire état de savoirs d'histoire littéraire, s'appuyer sur des références au texte ; il est nécessaire que des procédés littéraires soient nommés mais ils doivent être interprétés. Mais certaines normes sont discutées, notamment ce qui concerne l'analyse de la forme, que certains valorisent nettement : ils disent attendre ce qu'ils nomment – indifféremment, d'ailleurs - des « procédés (formels, littéraires, d'écriture) » ou des « figures de style », plus rarement « de rhétorique ». D'autres, prenant souvent explicitement leurs distances avec « le formalisme », valorisent la subjectivation, avec des indicateurs lexicaux comme « *rencontre* », « *personnelle* », « *intelligence du texte* », « *compréhension* », « *vraie lecture du texte* », « *réceptif* ». Pour illustrer ces deux façons d'être évaluateur de baccalauréat, le regard qu'ils portent sur les deux copies concernant un extrait d'*Aurélien* (en série technologique) est significatif (même si on ne peut pas savoir comment ils auraient effectivement noté à l'examen, l'entretien donne des informations sur leurs

attentes). Dans l'extrait à commenter, Bérénice séjourne chez des cousins parisiens et se promène seule dans Paris. La copie 2 présente une partie des normes partagées, comme l'illustre l'extrait suivant :

« Le champs lexical de la satisfaction est présent dans ce texte avec les verbes à l'imparfait : « savourait » (1), « aimer » (19), « plaisait » (5) répété à la ligne 23 également. On constate une gradation à la ligne (4-5) : « oh le joli hiver, sa boue, sa saleté et brusquement son soleil » qui insiste sur le fait qu'elle aime se balader dans Paris à n'importe quelle saison. »

Mais peu de sens est donné au texte. En revanche, la copie 1 est très maladroite, contient peu d'analyse de l'écriture, mais présente des éléments de sens :

« On à comme l'impression que ces un enfant qui découvre le monde et qui raconte une histor en même temps car elle personifie les villes, elle en fait des élément de compte de fée, "la majesté commercante" ».

Une petite moitié des enseignants valorisent la copie 2 plus que la copie 1. C'est le cas de Clothilde :

*« La copie 1 est pour moi très indigente. (...) Il y a un passage au discours indirect libre qui n'est pas commenté (...) L'autre je la trouve plutôt meilleure (...) il y a quelque chose d'intéressant, c'est le relevé du champ lexical au début de la copie, la gradation et son analyse, l'accumulation qui fait apparaître l'activité de la ville, l'emploi de termes mélioratifs. »*

La seconde moitié valorise au contraire la copie 1, comme Marianne :

*« Je trouve dommage qu'il (copie 2) n'ait pas suffisamment lancé des pistes personnelles, de rencontre personnelle (...) cette copie (copie 1) exprime davantage une communion entre le lecteur et le texte, avec moins peut-être de références et de rigueur, de démonstration, d'analyse, mais je trouve... je sais pas comment dire, il y a comme une bienveillance, une vraie compréhension. »*

Ce second groupe formule souvent le regret que la copie 1 ne pourrait pas être bien notée à l'examen parce qu'elle ne correspond pas aux attentes de beaucoup des correcteurs, c'est-à-dire, d'après Lise, qui le regrette : « une bonne introduction et à chaque fois des citations, l'organisation, les attendus, à savoir citations, identifications, et essayer d'en voir les effets, ou en tout cas de relier ça à une forme d'interprétation », qui peut être très indigente voire inexistante. Ils essaient, disent ces enseignants, de valoriser des copies qui relèvent, dit Marianne, d'« une communion entre le lecteur et le texte, avec moins de références et de rigueur, de démonstration, d'analyse », mais préservées, selon elle « des analyses [qui] parasitent presque la rencontre ». Mais ils disent qu'ils ne peuvent pas se permettre de sanctionner des candidats qui font état de savoirs disciplinaires et à qui leur enseignant a peut-être enseigné une approche radicalement différente de celle qu'eux-mêmes promeuvent. Mais ils disent aussi douter que la réciproque soit assurée.

De ce fait, presque tous dans ce groupe parlent des harmonisations lors des jurys de bac comme d'un moment « stressant », voire « de souffrance » où ils essaient de défendre face à des collègues « arc boutés sur une forme de comptage des figures de style », dit Marie, des copies maladroitement, mais manifestant « une vraie sensibilité, une intelligence du texte » (Matthieu). Anne nous dit :

*« Dans les jurys de bac (...) on confronte un petit peu nos cultures professionnelles (...) d'ailleurs moi c'est un moment de souffrance (...) ça m'a un peu traumatisée cette année. »*

Être soi comme examinateur n'est donc pas confortable, surtout pour ceux qui valorisent une lecture subjectivement engagée qui, si elle peut selon eux aider les élèves à produire du sens, peut aussi les mener à adopter un engagement personnel trop visible dans l'énonciation, dont tous nos interlocuteurs s'accordent à dire qu'il n'est pas permis.

#### 2.4.2. Être soi comme enseignant

L'investissement de cette composante de l'identité est évidemment très différent selon les conceptions du processus de lecture/écriture auxquelles on se réfère. Les 24 enseignants de notre corpus se partagent à peu près à part égale entre trois conceptions, repérables en croisant les appuis théoriques concernant la lecture et l'écriture. Ils se situent dans ce qu'on peut identifier comme trois configurations didactiques différentes (Garcia-Debanco, 2008)

La première définit l'apprentissage de l'écriture du commentaire comme la production partie par partie d'un texte respectant la forme canonique de l'exercice à rendre au bac. Pointant les défauts des copies qu'ils lisent lors de l'entretien et incités par l'enquêteur à s'appuyer sur leur expérience d'enseignant pour expliquer comment ils cherchent à éviter à leurs élèves ces écueils, ils expliquent souvent qu'ils leur apprennent à écrire chacune des pièces constitutives d'un commentaire, puis à les assembler comme un puzzle, de façon aussi conforme que possible au modèle qu'ils valorisent. Francine dit par exemple d'une des copies :

*« La première partie reste quand même courte. [L'élève] a du mal à faire la distinction entre les grands titres de parties et les sous-parties, il n'annonce que le grand 1, et fait tout de suite l'analyse. »*

Pour éviter à ses élèves ce qu'elle considère comme des défauts objectifs, elle leur apprend, en tant qu'enseignante, à rédiger le commentaire partie par partie :

*« Il faut prendre un aspect qui va permettre de bâtir un paragraphe de commentaire (...) puis donner une question plus large qui va permettre non plus de bâtir un paragraphe mais une partie complète. Le but est d'arriver à un commentaire complet. »*

Il ne s'agit pas dans cette conception de faire progresser l'écriture d'un jet à l'autre vers le produit normé, mais d'apprendre à écrire directement le commentaire tel qu'il est attendu. S'il y a brouillon, c'est pour qu'une forme conçue comme achevée mais imparfaite soit produite et corrigée en fonction du modèle canonique, pas pour créer du matériau interprétatif à re-travailler selon un cadre d'écriture normé. Cette vision de l'écriture du commentaire correspond pour les enseignants concernés au seul pôle de l'objectivation pour la lecture, puisque la définition institutionnelle de l'exercice suppose *in fine* de justifier l'interprétation par « des analyses précises » ; de plus, l'énonciateur doit être, selon les normes partagées, impersonnel (malgré le mot « personnel » dans la définition institutionnelle) et s'adresser à un destinataire possiblement universel (ce qui est l'énonciataire habituel des exercices scolaires). Pour ces deux raisons, la lecture/écriture de commentaire gagne, pour cette partie des enseignants, à être

enseignée comme d'emblée distanciée. Elle est donc subordonnée au produit tel qu'il est normé pour l'examen. L'enseignement du genre de la lecture/écriture de commentaire se fonde, dans cette conception, avec l'exercice scolaire de commentaire, qui n'en est pas perçu comme une forme parmi d'autres possibles, ce que Bertrand Daunay pointait lui aussi en 2004. Ces enseignants modélisent donc la lecture interprétative à enseigner comme une enquête, le décryptage d'un sens présumé immanent au texte, indiscutable mais ne se donnant pas immédiatement. Cédric leur donne les outils, « *champs lexicaux, temps, ponctuation (...) qui vont permettre, de dégager le sens* » et leur recommande « *de ne rien inventer (...) par exemple sur l'état d'esprit d'un personnage, quand on sait pas, on sait pas* ». C'est ici l'objectivation outillée qui doit permettre d'exhumer le sens déposé dans le texte, l'article défini utilisé au singulier le désignant comme le seul possible. Cette conception n'est pas compatible avec celle de la lecture comme la co-construction d'un sens par deux instances sémiotiques, le texte et le lecteur. C'est-à-dire que ces enseignants ne considèrent pas devoir enseigner une lecture littéraire définie comme transaction du lecteur et du texte (Dufays, 2002 ; Louichon, 2011).

Les autres enseignants conçoivent plutôt l'apprentissage de l'exercice comme celui d'un processus de lecture/écriture modélisable comme un va et vient dialectique (Dufay, Gemenne & Ledur, 2005), que leur rôle d'enseignant serait d'accompagner, en partant de ce qu'a fait l'élève. Ce processus est bien une interaction avec le texte, une lecture littéraire dans la définition que nous en avons donnée, par laquelle du sens est co-construit. Les indices de cette conception processuelle de l'apprentissage de l'écriture du commentaire sont des formules récurrentes dans notre corpus comme : « *retravailler ce commentaire* », « *partir de cette intuition pour construire le commentaire* », « *construire à partir de ça* ». Charlotte dit par exemple : « *Pour les amener aux codes de l'exercice, de la langue scolaire, de la discipline, il faut partir de leur écriture* ». Il s'agit dans les projets d'enseignement qu'ils formulent de faire pratiquer aux élèves des écrits intermédiaires (Chabanne & Bucheton, 2002), faisant l'objet d'une évaluation formative et de réécritures. Mais si cette vision de la lecture/écriture comme processuelle se combine avec une vision de la construction de sens par laquelle le lecteur participe toujours à la production de la signification du texte, elle peut favoriser comme finalisant ce processus à enseigner plutôt l'objectivation ou plutôt la subjectivation. Ce qui produit deux options différentes.

Ceux qui favorisent l'apprentissage de l'objectivation constituent le second groupe d'enseignants de mon corpus (qui pour rappel peuvent combiner différemment cette façon d'être enseignant avec les autres focales). Si l'implication de l'élève lecteur est vue comme nécessaire au départ du processus de lecture/écriture pour que soit produit du matériau interprétatif, le prolongement en est perçu comme un élagage. Il faut apprendre à l'élève à partir de sa lecture subjective mais à l'épanneler, la lisser, afin d'arriver à la forme mais aussi au rapport au texte à commenter qui sont attendus : il y a des limites de l'interprétation, les droits du lecteur ne doivent pas s'opposer aux droits du texte (Eco, 1992). Lucien dit par exemple :



*« La première lecture, qui est subjective (...) je pense qu'elle est rectifiée, au sens étymologique, c'est-à-dire qu'on lui donne une forme un peu plus régulière. On la polit. (...) Et du coup, on peut élaguer des choses qui, finalement, étaient... comment dirais-je... hors sujet (...) enfin, tu sais, quand les élèves plaquent quelque chose d'eux-mêmes sur le texte qui n'y est pas, les outils d'analyse servent à objectiver, justement (...) c'est-à-dire que c'est un peu comme le bloc de marbre brut auquel on va donner une forme. »*

Le processus de lecture/écriture tel qu'il est pensé ici part de la subjectivation pour obtenir tout en l'écrivant du matériau interprétatif puis comme quand on sculpte la pierre, on ôte ce qui est en trop pour arriver à la forme souhaitée : ici, on *rectifie* ce qui provient de soi et dont on ne peut pas analyser la source compte tenu des spécificités du texte, analysé au moyen des outils adéquats, sans renoncer à la substance issue de la première lecture. Lucien précise que *« ce qui va aider à construire un commentaire, pour moi, c'est d'objectiver la subjectivité »*. Les outils d'analyse et les savoirs historiques permettent au lecteur d'analyser pourquoi et comment la lecture produit des effets sur lui-même. Lorsqu'il parvient à le comprendre, il est en mesure de faire le tri entre ce qui est compatible avec le texte et pourrait être partagé avec un autre lecteur, et ce qui vient de sa propre expérience, qui excède le texte, et qui serait à éliminer d'une lecture scolaire. Cette lecture, qui est bien une lecture littéraire, est *in fine* objectivante. Le troisième groupe est constitué des enseignants qui favorisent la subjectivation dans les finalités qu'ils donnent à leur enseignement de la lecture littéraire, le processus de lecture/écriture étant perçu comme dialectique, subjectivation et objectivation ne devant pas se relayer mais se nourrir réciproquement. Ce processus est constitué d'ajouts successifs de matériau interprétatif venant de soi (l'expérience et les savoirs du lecteur qui réagit à la lecture) ou venant du texte (des analyses qu'on en fait, en lien avec sa lecture subjective) : il s'agit d'accompagner l'élève dans une activité qui consiste non à épannelier mais à modeler progressivement ce matériau de nature diverse pour arriver à une certaine forme. Cette conception est repérable dans les différents entretiens par l'usage de mots comme *« intuitions », « sentir », « percevoir »* pour la subjectivation et pour le travail sur le matériau obtenu : *« prolonger », « développer », « étayer »*. Deux métaphores sont récurrentes, celle des fils qu'on tire et qu'on tisse (*« tirer un fil », « des fils », « tisser »*), et celle de la germination. Charlotte dit par exemple : *« Je trouve que là, en germe, on a vraiment une réception (...) On pourrait transformer ce commentaire en tirant le fil de l'interprétation. »* Et Marianne souhaite leur permettre :

*« de s'apercevoir que leur première idée, qu'ils pensaient absolument insignifiante, pas intéressante, en fait, elle était intéressante en soi, et en plus, elle contenait en germe beaucoup d'autres choses. »*

Ils souhaitent enseigner une façon de lire relevant d'une métabolisation de toute l'expérience du sujet : culture scolaire mais aussi extra-scolaire, livresque et générale, souvenirs personnels, imaginaire, sensibilité, réactions axiologiques... Subjectivation et objectivation ne sont pas deux étapes successives du processus, mais produisent un « enroulement spiralaire » (Shawky Milcent, 2014 : 482) par lequel la lecture du texte s'épaissit au fil des relectures. Marianne dit : *« je dois absolument passer par l'expérience vécue (...) le rapport intime avec le texte, la rencontre entre l'élève et le texte »*. Être soi comme enseignant, c'est

se mettre au service du déploiement de cette lecture subjective des élèves.

Il est fréquent qu'au cours d'un même entretien, un de nos enquêtés oscille d'une conception à l'autre de son rôle d'enseignant, visiblement à son insu. Anne nous dit par exemple :

*« vraiment je fais appel à leur subjectivité avec aucun a priori (...) Je trouve que ça déclenche beaucoup plus un discours interprétatif que trouvez les métaphores et dites ce que ça révèle (...) »*

ce qui nous semble relever d'une lecture subjectivante. Et, un peu plus tard, elle utilise une comparaison surprenante de l'analyse du texte :

*« Moi j'ai dû me raccrocher aux analyses de sang pour expliquer un petit peu ce qu'on attendait d'eux. (...) chacun prenait une phrase et puis fallait dégager le sens et puis essayer de voir par quels éléments linguistiques, enfin je leur ai pas dit comme ça bien sûr, mais quels étaient les types de mots employés pour créer ce sens ou appuyer et mettre en valeur ce sens-là. »*

Ce n'est pas forcément incompatible si on considère qu'il faut apprendre à faire interférer subjectivation et objectivation, mais cette métaphore et le singulier « *le sens* » évoqueraient une conception immanentiste.

Il n'est pas rare non plus que les enseignants acquis à une lecture subjectivante expliquent devoir transiger, en classe, entre ce à quoi ils croient et ce qu'ils pensent attendu de la plupart des examinateurs. Nathalie dit ainsi :

*« J'ai peur que ça retombe sur les élèves alors que si tu fais quelque chose de très classique tu sais que bon, bah, au pire ça sera jugé classique par quelqu'un qui ne l'est pas, mais ça ne sera pas pris, pour autant, comme un défaut pour les élèves, en tout cas ça ne sera pas pris contre les élèves ; j'ai peur de l'inverse. »*

#### 2.4.3. Être soi comme lecteur

Être lecteur est une autre composante, importante eu égard aux études qu'ils ont choisies, de l'identité de nos différents interlocuteurs enseignants. Ils le sont du texte commenté, sur lequel ils reviennent dans certains passages des entretiens, souvent en le citant. Certains lisent les copies d'élèves comme des textes de lecteur (Mazauric, Fourtanier, & Langlade Gérard, 2011) faisant écho à leur propre texte de lecteur, comme c'est le cas de Catherine :

*« Je pense que ce qui a été intéressant pour l'élève, c'est peut-être 'elle aurait quitté une reine pour une fille' 'je sais pas, peut-être qu'il y a des mots : 'reine', 'roman de chevalerie', 'imagination' ... C'est vrai que je sais pas très bien parce que, moi, c'est pas quelque chose que j'aurais dit sur le texte en fait, que c'est quelque chose d'enfantin (...) on aurait besoin de l'élève qui a dit ça. »*

Elle cherche dans le texte d'Aragon, en y revenant, ce qui a produit le texte de lecteur de l'élève, justement dans ses écarts avec son propre texte de lecteur, et elle souhaiterait discuter avec l'auteur de la copie, entre lecteurs différents du même texte. La lecture des copies peut d'ailleurs, disent certains, faire évoluer le texte de lecteur de l'enseignant, comme l'explique Lucien, qui parle de sa lecture des copies presque comme d'une expérience esthétique, qui lui fait lire les textes commentés différemment.

*« J'ai beaucoup aimé la copie sur l'arbre, là (...) je trouvais ça magnifique... On voyait vraiment la quête de sens dans la façon dont l'élève construisait son devoir. (...) A la fin, ce que je trouve génial dans la copie,*

*c'est le 'deus ex machina', parce que ça fonctionne hyper bien (...) il trouve un rapprochement auquel j'aurais pas pensé spontanément, que je trouve très bien trouvé. »*

D'autres enseignants lisent au contraire la copie en fonction de la lecture modèle (Rouxel, 2020) dont ils sont les garants du fait de leur expertise et qui est considérée comme valable parce qu'elle répond aux injonctions du texte ; ou en fonction du décryptage d'un sens présumé immanent, moins contournable encore. Certaines expressions sont désignées comme objectivement intéressantes et certains procédés comme objectivement incontournables, par exemple par Clothilde : *« Il y a des expressions du texte intéressantes, qui sont pas commentées comme 'qui l'effrayait, l'attirait' (...) le point de vue interne n'a pas du tout été perçu. »*

Dans certains cas, l'enseignant parle de sa lecture comme la seule possible : le sens est un déjà là, implicite, riche mais peu discutable. A propos d'une copie qui est valorisée par d'autres justement du fait que l'élève travaille à partir de la difficulté de compréhension que lui pose le poème d'André Chérid, « Destination : arbre », Magali diagnostique une erreur d'interprétation :

*« J'ai l'impression que l'élève construit le devoir en fonction de ses difficultés, justement, à comprendre le texte (...) Ça peut être intéressant dans une partie du texte, mais bon, l'interprétation est focalisée là-dessus, et du coup, je pense qu'il y a une erreur d'interprétation ; ce n'est pas, pour moi, la clé de la compréhension. »*

Et propose une meilleure solution :

*« C'était plutôt, je pense, un message universel qui s'adresse aux êtres. Oui, un voyage qui peut être physique, un voyage spirituel aussi, qui amène également à entrer en communion avec la nature et en tirer également des pistes pour comprendre la vie, pour se comprendre soi-même. »*

Mais les enseignants enquêtés parlent aussi de leurs pratiques plus générales de personne lectrice. Presque tous disent d'une façon ou d'une autre qu'enseigner le français, c'est pour eux partager leur passion de lire, ce qui n'est pas forcément facilité par les exercices scolaires, comme le dit Anne : *« en tout cas les exercices un peu formatés je pense que ça va pas les aider à forcément apprécier la littérature »*. Mais presque tous se définissent simultanément eux-mêmes comme des spécialistes et des amoureux du commentaire littéraire, dont la première expérience, au lycée ou à l'université, est souvent décrite comme fondatrice, comme par exemple pour Julie :

*« Moi en tant qu'élève, quand j'ai appris à commenter un texte, j'ai de très bons souvenirs du poème de Verlaine sur lequel j'ai fait mon premier commentaire en seconde, ça m'a marqué. C'était 'Colloque Sentimental'. (...) L'intérêt c'est d'aller dans le recoin, la chose cachée... moi j'ai aimé les cours de littérature et de stylistique parce que justement quand on avait vu le petit détail tout le sens du texte changeait, c'était l'énigme qui se révélait (...), j'ai aimé des textes que je trouvais affreux mais je les ai aimés parce qu'on me les a commentés. »*

Beaucoup disent que c'est un idéal possible de préserver en enseignant la lecture subjective qui nourrit leur propre approche du texte, Violette l'a vu pratiquer par des collègues :

*« J'ai des collègues qui parviennent vraiment (...) à partir du fait qu'ils sont touchés, à préserver leur intuition littéraire et à la mettre en forme pour la réussite des élèves. Je sais que c'est possible parce que j'ai vu qu'ils y arrivaient. »*

Ce qui peut paraître plus surprenant, c'est que tous, y compris ceux qui sont les plus clairement attachés à l'enseignement de l'interprétation comme un décryptage d'un sens immanent, quand ils parlent de leur propre pratique de commentaire, la décrivent comme nourrie de subjectivité. C'est le cas par exemple de Clothilde, qui voit dans le commentaire tel qu'elle le pratique elle-même une forme d'écriture de soi que, loin de s'interdire, elle cultive au contraire en tant que professionnelle car le cours en est plus « vivant » - quand bien même les élèves ne sont pas invités à la même expérience :

*« C'est un exercice que j'aime bien pratiquer moi-même d'ailleurs, que je pratique pour mes élèves (...) J'estime avoir des choses à dire. Pas assez pour écrire moi-même, de toute façon d'autres le font bien mieux que moi. Donc je me sers de ce que les autres ont pu écrire mais par l'étude de telle œuvre, de telle pensée, de tel auteur, je vais attirer leur attention sur quelque chose qui rentre en résonance avec ce que je suis, ce que je pense et qui rendra mon cours plus vivant. Ce que je peux vous dire c'est que j'ai plaisir à faire des commentaires moi-même chez moi, pour mes élèves (...) Je ne fais que ça, je ne fais que m'emparer d'œuvres. »*

Julie explique quant à elle que si, en début de carrière, elle a cru pouvoir associer ses élèves à ce plaisir du commentaire, elle a compris depuis que ce que j'appelle le registre identitaire symbolique, que ses élèves n'investissent pas forcément semblablement à elle, pouvait contrarier ce projet :

*« Je ne connaissais pas ce public et je m'imaginai bêtement que c'était des mois quand j'avais 16 ou 17 ans, alors que ces élèves n'avaient rien à voir avec l'élève que j'avais été. »*

Elle envisage cependant, ce que Clothilde ne fait pas, de prendre en compte ces *mois* si différents pour les conduire vers la lecture qui l'a elle-même construite.

**Le candidat, l'élève, la personne lectrice pour les lycéens, l'examineur/préparateur, l'enseignant et la personne lectrice pour les enseignants sont des composantes de l'identité investies différemment par nos interlocuteurs. C'est la configuration de ces investissements qui produit les types d'élève et d'enseignant que je définis, et qui révèlent les tensions diverses qui peuvent sous-tendre un contrat didactique d'enseignement/apprentissage du commentaire et plus largement de la lecture de la littérature. Sachant que ces types, qu'on pourrait nommer *idéaltypes*, ne sont pas des personnes réelles, puisque nos interlocuteurs peuvent osciller d'un type à l'autre en oscillant dans les diverses composantes.**

## 2.5. Typologie des élèves

Des différences importantes apparaissent dans la façon dont les lycéens configurent leur façon d'être candidat, élève lecteur et personne lectrice : une partie d'entre eux, que je nomme figures de conjonction, expliquent avoir trouvé des solutions qui leur conviennent pour conjointre les trois pôles,

solutions plus ou moins convaincantes d'un point de vue disciplinaire. D'autres, que je nomme figures de disjonction, ne parviennent pas à les conjoindre et prennent leurs distances avec une discipline dans laquelle ils ne se retrouvent pas. Parallèlement à ce travail de catégorisation, une partie des élèves, remis en réflexion sur le texte, reprennent et poursuivent leur travail de lecture, ce qui donne accès à leurs compétences interprétatives, qui peuvent correspondre ou non (le plus souvent) à ce qu'ils pensent attendu d'eux en commentaire. Je tente de faire des liens entre les types et les caractéristiques sociales des élèves. Les comptages que je précise ici n'ont évidemment pas de valeur statistique, mais visent à montrer que les configurations des trois identités permettent de mettre en évidence des partitions, des clivages entre les élèves, et nous le verrons, entre eux et les enseignants.

### 2.5.1. Figures de conjonction

Les trois pôles peuvent entrer en conjonction de différentes façons

Le candidat, l'élève et la personne se concilient

Trois de nos lycéennes (sur 30) se décrivent comme simultanément candidate en réussite, élève en apprentissage scolaire et personne en émancipation. Deux d'entre elles sont d'une famille très favorisée, la troisième de classe moyenne. Toutes trois sont très bien évaluées par les enseignants et ont obtenu d'excellentes notes au bac. Elles expliquent en entretien comment le processus interprétatif peut se nourrir de la lecture personnelle du texte, qu'il faut objectiver pour en analyser finement les sources grâce aux savoirs appris comme élève et, finalement, comme candidate, en effacer les traces visibles dans la rédaction du commentaire. On peut considérer qu'elles se sont formées comme sujet-lectrices conformément aux normes d'une lecture vue comme une transaction d'un lecteur très impliqué avec le texte.

Lola

Lola (TL, mère orthophoniste et père avocat, évaluée comme une excellente élève dans un lycée de recrutement très favorisé), qui vise une classe préparatoire littéraire et se dit « *fan de commentaire* », explique que « *toutes les interprétations se valent tant que c'est expliqué, tant que c'est bien amené (...) et cohérent avec le texte* ». Tout dépend de la sensibilité de chaque lecteur : « *pour moi on a une très grande liberté d'interprétation tant que ça a un rapport avec le texte et que c'est cohérent* ». Certains élèves, dit-elle, restent ancrés dans « *la chose scolaire* », « *coincés dans ce qu'ils savent* », et n'ont pas « *le courage de donner leur interprétation* » car ils craignent « *de perdre des points* ». Mais, étant une bonne élève, elle-même a confiance en elle : « *j'ai eu deux excellents professeurs mes deux années de lycée, donc j'ai jamais eu la sensation qu'on m'a cassée* ». Ce registre identitaire symbolique lui a permis de toujours « *tenter des choses très personnelles dans [ses] copies, ça a toujours été valorisant* ». Ce qui explique sans doute cette confiance, elle manifeste une conscience disciplinaire (Reuter, 2007) très claire, quand elle précise qu'il faut donner « *pas son avis, mais son interprétation* », et explique la différence :

*« Mon avis c'est dire 'je pense que', 'je suis d'avis que', ça pour moi dans un commentaire ça a pas trop lieu d'être. Peut-être en philo mais dans le commentaire je vois pas trop comment on peut donner son avis. Et l'interprétation, c'est selon sa sensibilité, il y a des textes qu'on peut ressentir de façon tragique alors qu'ils sont comiques. »*

Sur le plan culturel, sa conception du texte et de sa lecture sont tout à fait en phase avec les conceptions qui président au curriculum prescrit (par l'institution et plus encore la noosphère) : il ne s'agit pas dans la plupart des textes de retrouver l'intention de l'auteur :

*« C'est pas fondamental de savoir ce que pense l'auteur quand il a écrit ce mot, cette virgule... on cherche ce que ça produit sur le texte (...) mais pas forcément ce que l'auteur a pensé en écrivant ça ».*

C'est impossible de s'en sortir sans se livrer à cette lecture personnelle, car *« on peut pas recracher des connaissances vu que c'est un texte qui est inconnu »*

*« Il y a pas un plan qui marche, enfin si il y en a qui marchent mieux que d'autre mais il y a pas un plan roi, c'est ça qui est bien rapport aux matières scientifiques, c'est qu'on peut quand même avoir plusieurs réponses, il y a pas qu'une qui est bonne. »*

Sophia

Sophia (TL, fille d'un père cadre et d'une mère pharmacienne, évaluée comme une excellente élève dans un lycée à recrutement mixte) vise *« un métier créatif »*, pratique le théâtre et la danse. Elle décrit très précisément le processus interprétatif. Elle aussi configure les trois registres sur un mode parfaitement approprié à ce qui est attendu dans l'espace des recommandations. Elle dit qu'un bon commentaire ne doit pas chercher seulement à dire *« quel effet [le texte] a voulu produire sur le lecteur (...) mais quel effet aussi sur nous, ça a produit, justement... vraiment ce que nous, quand on l'a lu, ça nous a fait, enfin ce qu'on s'est dit pendant le texte »*. L'abondance des marques de la première personne, qui supprime dans la phrase l'impersonnel *« le lecteur »* et passe de la position d'objet de sa propre lecture à celle de sujet du verbe lire, montre l'investissement de la personne qui interagit avec le texte, et pense tout en lisant, *« pendant le texte »*. Pour autant, il faut, dit Sophia, agréger à ce processus des savoirs et savoir-faire experts : *« pour un bon commentaire, il doit y avoir aussi une certaine finesse dans l'analyse qui reste avec des outils scolaires et littéraires »*. Dans le cadre de la rédaction de l'exercice, le code de l'énonciation impersonnelle doit certes être respecté, mais il faut réussir à garder la trace de *« quelque chose d'un peu pétillant, de soi-même »*, ne pas faire *« le robot élève »*, en réalité, *« ça plait »*. Il faut éviter d'être dans le seul *« ordre du sentiment, du ressenti »*, qui doit faire l'objet de *« retranscriptions »*, mais aussi empêcher les savoirs techniques de tuer les interprétations personnelles. Mais pour cela, il faut oser s'affirmer. Elle va plus loin que Lola en précisant que d'une certaine manière, il faut s'opposer à certaines des préconisations des enseignants – ou du moins ce qu'elle perçoit ainsi. Ne pas faire comme les élèves qui se disent : *« on est en français, hop, hop, hop, tous les procédés ! »*. Elle sait rester dans *« ce que les profs appellent un profil de bonne élève »*, mais, dit-elle, *« les bons élèves en lettres, c'est quand même des gens qui sont vraiment passionnés par ça »*.

Arbitrant les tensions entre le culte du brillant comme dépréciation du scolaire et la reconnaissance des vertus proprement scolaires (Bourdieu & De Saint-Martin, 1970), Sophia, exactement comme Lola, fraie son propre chemin, grâce à des mobilisations culturelles qui dépassent le cours de français, grâce aussi, selon elle, à la relation « *très, très proche* » qu'elle entretient avec sa mère qui l'a encouragée à se débarrasser de la consigne scolaire du relevé de procédés, ce qui lui a permis d'obtenir, paradoxalement, de bien meilleures notes. Bien que très critique, comme de nombreux élèves interviewés, du commentaire du baccalauréat, du fait des étroitesse de sens auxquelles, selon elle, il contraint, Sophia parvient néanmoins à tirer son épingle du jeu en surmontant les affres de la candidate et en mobilisant opportunément les outils de l'élève pour faire en sorte que sa personne puisse habiter l'exercice.

Samira

Samira, élève de TES, a un profil social très différent des deux autres : mère de « profession intermédiaire de la santé et du travail social » et père inconnu de l'établissement. Elle est évaluée comme une bonne élève dans un lycée à recrutement défavorisé. Comme les deux précédentes, elle a bien compris les constructions scolaires de l'exercice : elle présente les règles habituelles du commentaire mais précise qu'elles ne sont pas vraiment contraignantes car ce qui compte, c'est la cohérence du commentaire : « *bonne problématique selon sa compréhension* ». Elle-même n'a pas utilisé beaucoup de figures de style, ni fait une étude exhaustive de la forme, car elle s'est « *vraiment focalisée sur le contenu* ». Pour elle comme pour la plupart de ses camarades, le poème d'Andrée Chedid était « *hors sujet* », c'est-à-dire, explique-t-elle, « *hors ce qu'on avait fait* », pour deux raisons : écrit par une femme et contemporain. « *J'ai trouvé le texte très dur parce que c'est pas le genre de texte qu'on retrouve durant notre parcours scolaire* ». Mais la difficulté à « *comprendre* » a mené Samira à une hypothèse interprétative : « *j'ai relu le poème parce que je le comprenais pas du tout et quand j'ai vu "parcourir l'arbre" je me suis dit "parcourir l'arbre ça peut mener à parcourir la vie pourquoi pas"* ». Elle explique avoir poursuivi cette piste et l'avoir nourrie de sa propre expérience, tout en investissant un registre cognitif qui apparaît comme très dominé :

*« Je me suis dit "pourquoi pas moi" (...) j'ai remplacé les mots par la vie, le monde et tout ça et je me suis dit que ça coïncidait (...) Au bout d'un moment j'ai l'impression que c'était plus vraiment la même chose mais après je me suis dit (...) mais si, mais si, c'est ça. »*

Samira décrit très clairement le développement du commentaire à partir d'une idée qui apparaît comme une matrice interprétative (au sens de Bénédicte Shawky-Milcent, 2014) autour de laquelle se métabolisent peu à peu les différentes composantes de son travail interprétatif, au cours duquel elle a « *commencé à essayer de chercher les figures de styles et les champs lexicaux* » qui, dit-elle, l'ont confirmée dans la possibilité de sa lecture :

*« Il y a plein de vers que j'ai utilisés que je me suis rapportés à la vie (...) sentir sous l'écorce c'est peut-être... enfin ça peut renvoyer à sentir sous l'oppression ou sentir sous ses vêtements, vous voyez, ça peut rapporter à plein, plein, de choses différentes. »*

Cependant, du point de vue identitaire symbolique et contrairement aux deux autres élèves de ce groupe, concernant ses catégorisations à propos de la lecture littéraire en général, Samira navigue entre confiance en elle et souci d'une intentionnalité du texte ou de l'auteur, dont elle pense que l'enseignante, qui « *trouve les choses cachées* », « *dit que cette phrase là elle veut dire ça* », la connaît alors qu'elle-même ne la connaît pas, ce qui lui craint de « *faire des erreurs* » :

*« Honnêtement j'aime beaucoup le commentaire mais d'un côté j'aime beaucoup, d'un côté j'aime pas (...) de pas bien voir les intentions de l'auteur en fait c'est ça qui me stresse le plus au niveau d'un commentaire. »*

L'idée qu'il y aurait un répertoire d'interprétation possible la rattrape alors même qu'elle vient de prendre en charge un processus interprétatif créateur de sens.

La configuration des trois registres qu'elle prend en charge lors de l'entretien de façon très compatible avec les attendus disciplinaires d'une lecture littéraire subjectivement investie, sans doute aidée par la contemporanéité du poème d'Andrée Chedid, semble donc plus susceptible pour elle que pour les deux autres élèves de ce groupe d'être bousculée dans un autre contexte, parce qu'elle est moins consciente de la légitimité de son activité.

L'élève soutient le candidat et préserve la personne ou se garantit d'elle

Huit lycéens, tous de milieu plutôt populaire (PCS moyennes pour deux d'entre eux, parents employés ou commerçants), exposent une manière de conjoindre les trois logiques qui relèverait plutôt de la lecture-enquête ou de la lecture modèle (mais comme ils pensent, contrairement aux élèves du groupe précédent, qu'il faut absolument tenir à distance sa lecture personnelle, on peut craindre que leurs commentaires soient peu productifs de sens). De fait, ils sont tous évalués comme des élèves plutôt faibles ou moyens, ce que confirme leur note au baccalauréat.

Diénébou

Diénébou, élève de TES décrite par ses enseignants comme moyenne et travailleuse dans un lycée à recrutement très populaire, a une mère sans profession et un père sans profession et sans domicile fixe. En début d'entretien, elle égrène, sans envisager que ses réactions effectives au texte peuvent l'aider, ce qu'elle nomme des « *consignes* » du commentaire à respecter pour avoir au moins la moyenne : commencer par « *une phrase d'accroche* » et finir par « *une ouverture* », faire des paragraphes, alterner et équilibrer citations du texte et discours du commentateur, repérer des « *petits mots* » riches de sens et des figures de style puis en induire du sens en s'appuyant sur d'autres commentaires faits en cours. Pourtant, elle se révèle en cours d'entretien comme une lectrice enthousiaste de poèmes qu'elle a découvert à l'école : elle adore « *Demain dès l'aube* » (« *lui c'est... Waouh ! ... Ouais c'est magnifique ! Et, le fait qu'il a envie de partir sur la tombe de sa fille c'est...* »), les mots manquent pour dire son admiration mais



elle en cite de mémoire plusieurs vers, de même que de « l'Invitation au voyage » (qu'elle évalue aussi d'un « *Waouh* » admiratif). Elle évoque aussi Eluard : « *la courbe de tes yeux... Ça m'a beaucoup touchée aussi, celle-là je l'ai étudiée l'année dernière en classe* ». Elle-même écrit des poèmes, qu'elle ne montre qu'à sa meilleure amie qui « *en a écrit un dans son cahier* ». Mais c'est confidentiel : « *Je crois que la poésie, c'est que pour moi. (...) Oui, je le garde pour moi. C'est mon petit secret* ». Elle explique aussi que la lecture hors l'école lui permet d'apprendre des choses sur la vie, d'ouvrir les yeux, d'être « *diversifiée* » (elle cite des exemples de romans qu'elle a lus sur l'homosexualité) et précise que « *même à l'école* », il lui est arrivé plusieurs fois de lire des romans qui l'ont intéressée. Elle configure donc un registre culturel légitime, une réflexion sur le sens des œuvres et un investissement subjectif dont on pourrait penser qu'elle pourrait le mettre au profit du commentaire. Mais, comme pour la poésie qu'elle écrit, elle estime qu'il est impératif que la personne se cache dans l'activité scolaire. Elle explique que « *jamais au grand jamais* » il ne faut prendre le risque de partir de son émotion en commentaire. Son enseignante lui a certes dit qu'

*« On a le droit d'écrire ce qu'on ressent. Mais sauf que moi je le garde pour moi (...) Je l'écris pas (...) parce que j'ai peur de m'éloigner du sujet. (...) je vais pas prendre le risque de dire ce que je ressens (...) ce serait un gros risque. »*

Mais on peut comprendre aussi que ce serait trahir son amour de la poésie. Elle nous explique que même si la copie est « *anonyme* », il faut « *cacher* », « *ne pas dévoiler* » ce qu'elle ressent quand elle lit de la poésie : « *j'ai envie de le protéger quoi, j'ai pas envie de le dévoiler* ». Pourtant, concernant « *Demain dès l'aube* », elle concède que puisqu'elle l'aime vraiment, elle pourrait partir de sa lecture subjective : « *j'aurais pas pris de risque parce que je serais sûre, sûre, sûre que c'est ça. Alors là, du tout, j'écrirais ce que je ressentais* » Ce poème – dont elle semble considérer qu'il lui appartient – ne peut la tromper, même au bac ; on peut aussi penser que cette déclaration est seulement la conséquence d'une confiance en elle qu'elle se découvre lors de l'entretien, qui lui manque en situation scolaires.

Salim

Salim (en classe de Terminale Économique et Sociale), dont la mère est sans activité professionnelle et le père décédé, élève évalué comme plutôt faible dans un lycée à recrutement mixte, fait un retour précis sur l'activité interprétative qu'il a menée le jour du bac. Il explique qu'un élément déclencheur, la périphrase métaphorique « *orphelin des forêts* », qui l'a « *beaucoup intrigué* », l'a engagé dans le processus interprétatif (sans pourtant projeter son expérience personnelle dans sa lecture, comme si l'identité d'élève protégeait d'une identité personnelle douloureuse : « *malgré que je l'ai pas vécu ( ...) je sais que c'est triste* », nous dit-il) : conception de l'hypothèse, ou du noyau interprétatif (« *je me suis dit* », « *peut-être* », « *j'ai essayé* »), vérification (« *j'ai relevé des éléments* »). Il a aussi, dit-il, « *joué avec le titre, "Destination : arbre"* », métaphore qui dit bien l'activité d'un lecteur qui interagit avec le texte. Pourtant, alors qu'il est poussé à se prononcer sur les copies et sur sa carrière globale d'élève, la posture d'extériorité l'emporte : se mettant dans le rôle de conseiller de futurs candidats, il revient aux

habituelles règles à respecter (longueur, figures de style, plan...) ; le péril le plus grave étant « *la copie vide* », il faut la remplir, notamment de figures de style, car c'est ce qui est vraiment disciplinaire :

« *Ce que j'ai appris, moi, en français, c'est surtout relever ça (...) même si certains profs vont aimer que, genre, l'interprétation (...) quand même, les champs lexicaux, les registres, c'est vraiment important.* »

Oubliant la donation de sens personnelle à laquelle il vient pourtant de se livrer, il bascule alors dans l'affirmation qu'un commentaire ne vaut qu'en se rapprochant d'un commentaire idéal qui contiendrait tous les « *bons éléments* » (qui valent chacun un certain nombre de points – « *une ouverture ça vaut combien ? un point ?* ») et qui serait celui d'un enseignant, au point que Salim conseillerait pour s'entraîner au bac de refaire un commentaire travaillé en classe puis de « *voir si ça correspond* » au corrigé. Il semble donc que l'identité de candidat en quête de la prestation aussi conforme que possible aux attendus – c'est-à-dire ce que ferait le professeur lui-même - se superpose à l'identité de l'élève prenant en charge une lecture interprétative. Les registres, configurés de façon tout à fait compatible avec les attendus de la lecture littéraire telle qu'elle est décrite en didactique, quand Salim revient à propos du texte sur lequel il est remis en réflexion, se reconfigurent dans son activité de catégorisation de l'épreuve de commentaire de manière telle que le candidat limite fortement les possibilités de l'élève. L'autorisation qu'il se donne à (ré)interpréter est sans doute permise, dans le registre identitaire symbolique, par son expérience heureuse à l'examen, où il « *s'est donné* » dans le *tête à texte*, pour reprendre la formule de Pierre Kuentz (« *le jour du bac, j'étais vraiment décidé à me la donner* », « *c'était que le texte et moi pendant ces heures-là* ») et surtout obtenu une bonne note, et par la situation d'entretien, qui l'autorise ponctuellement à tirer parti de cette confiance gagnée en sa propre lecture.

L'élève a pour seule fin le candidat et la personne est mise de côté ou préservée

Dans ce groupe cinq élèves, dont quatre scolarisées dans le lycée à recrutement majoritairement défavorisé, toutes de famille populaire ou très populaire, et évaluées comme très sérieuses par leurs enseignants, subordonnent leur formation d'élève à celle de candidate : ce qui compte est de réussir correctement à l'examen. Elles ont effectivement toutes obtenu une note autour de la moyenne au baccalauréat. Leur modèle de référence est plutôt celui du lecteur enquêteur : non pas une transaction avec le texte, mais le décryptage de sens cachés, déposés intentionnellement par l'auteur. En voici quelques exemples :

Sabrina

Sabrina est une élève de TSTMG, dont la mère est sans activité professionnelle et le père non connu de l'établissement. Ayant redoublé en Première technologique après une année de Première économique et sociale, où elle était en souffrance, elle a très bien réussi cette réorientation, a une fort bonne moyenne en français, est jugée dans son bulletin comme « *extrêmement sérieuse, très bon investissement dans la discipline* ». Elle décrit précisément comment elle s'y prend pour faire un

commentaire : il faut « *remplir les axes* » (en séries technologiques, un libellé suggérait, jusqu'en 2019, les idées directrices à développer), parce que « *dans les axes je pense que c'est vraiment les intentions de l'auteur* ». Puis elle relève des citations pour chaque axe et autant de figures de style que possible (« *je me dis : "ça, telle citation, je pourrais mettre pour tel axe" et voir après par rapport aux citations qu'on a trouvées, est-ce qu'on peut associer des figures de style avec, ou pas* »), les surligne selon un code couleur par axe, puis cherche à dire « *pourquoi l'auteur il a choisi de l'écrire comme ça* », car elle sait que relever les procédés ne suffit pas. Tout se passe comme si la logique des axes se substituait à celle du texte, désossé en fonction d'eux au profit du commentaire. Interrogée sur ce que la littérature peut lui apporter hors de l'épreuve du bac, elle répond franchement : « *Pour moi ? Zéro. Aucun intérêt !* » Elle rattache le commentaire à une culture purement scolaire, elle ne perçoit pas de gain en compréhension du monde à partir de l'étude de la littérature : « *il y a des textes que j'ai aimé étudier mais, après, de là à me faire comprendre des choses...* » D'ailleurs elle ne peut pas s'identifier à Bérénice découvrant Paris car « *c'est quelqu'un qui vient de la campagne, ça veut dire, elle arrive, elle est éblouie et tout. Moi, ça fait 18 ans que je suis là, donc...* » Elle ne construit pas le littéraire et la lecture à la façon de l'école et d'ailleurs ne différencie pas un texte à commenter et un mail à lire, de sorte qu'elle ne voit pas l'intérêt d'apprendre à commenter la façon dont les gens écrivent, d'autant, ajoute-t-elle, qu'« *on peut aujourd'hui mettre des émojis* » pour lever la pluralité du sens :

*« Parce qu'on nous dit toujours "le commentaire c'est trouver ce que l'auteur... Comment l'auteur il veut dire les choses" mais moi, personnellement, je me dis, pour plus tard, quand je vais travailler et tout, si il y a quelqu'un qui m'envoie un mail, je vais pas me dire "ah, là il a dit ça comme ça, peut-être que ça veut dire ça". Donc, pour moi, ça a de l'intérêt que pour le bac et après, ça a plus d'intérêt. »*

Pourtant, elle a aimé *Bonjour Tristesse* et ce qu'elle en dit révèle qu'elle est en mesure d'adopter une posture de commentatrice. Ce qu'elle a apprécié dans ce roman, c'est « *le fait de se dire en fait à chaque fois, à chaque fin de chapitre ou quoi, en fait on n'a pas de vraies réponses (...) moi c'est quelque chose qui me fait rester à chaque fois* ». Mais les registres qu'elle engage dans son activité de candidate ne peuvent pas lui permettre de reconnaître que l'activité cognitive et l'engagement de soi qu'elle réalise en disant cela pourraient valoir pour s'approprier l'activité de commentaire d'une façon plus validable sur le plan disciplinaire.

Marion

Autre exemple dans ce groupe, Marion est élève de TL dans un lycée à recrutement mixte ; son père est ouvrier qualifié et sa mère de « profession intermédiaire de la santé et du travail social » ; elle est évaluée par ses enseignants comme tout juste moyenne et peu à l'aise dans la série littéraire. Elle se définit en effet comme faible lectrice, très peu performante en commentaire. Elle énonce néanmoins précisément ce qu'elle considère comme les règles de l'exercice à partir de l'évaluation des copies à laquelle elle est invitée. Un bon commentaire, c'est une bonne accroche, des connaissances attestées en matière

d'histoire littéraire, des citations avec le numéro de ligne indiqué entre parenthèses, des figures de style, des champs lexicaux, une « problématique » pour relier le tout. Elle a appris en première à faire des tableaux composés « d'une colonne "relevé", d'une colonne "figure" et d'une colonne "ce que ça veut dire" », où il fallait écrire « un pavé ». Elle pense que les règles en question sont écrites clairement sur une feuille « envoyée aux profs » par l'institution, légitimes parce qu'elles sont une construction historique et/ou qu'elles relèvent du patrimoine de l'éducation nationale :

*« Ils se sont inspirés d'une méthode qu'on faisait peut-être à l'époque. Et que ça a été repris par l'éducation nationale, ils se sont dit " bon, bah alors maintenant la méthode c'est de faire ça " ou alors... Ou alors, c'est peut-être juste l'éducation nationale qui a inventé la chose. »*

Manon les accepte de ce fait sans critique, ce qui est logique dans le cadre de cette représentation des choses. C'est seulement sa difficulté à les appliquer, parce que son enseignant de seconde lui a fait prendre du retard en les lui expliquant mal, qui lui pose problème. L'approche de la littérature à l'école se résume donc à un métier d'élève qui doit rendre apte à répondre aux exigences des évaluations plus qu'à s'approprier des œuvres. On ne voit pas comment elle pourrait mieux comprendre ce qui est attendu d'elle en commentaire à moins qu'on revienne avec elle sur les enjeux de l'exercice, ses raisons d'être, ses liens avec les autres exercices de lecture littéraire voire avec la philosophie. Comme c'était le cas pour Sabrina, on mesure l'écart du registre culturel dans lequel elle se situe avec celui qui serait attendu. Elle a pourtant un bon souvenir, dans les étapes antérieures de sa scolarité, d'œuvres de Marivaux et de Molière qui lui ont permis de réfléchir à la condition des femmes sans qu'on l'oblige à une étude stylistique couteuse. Ce sentiment se retrouve en terminale avec la philosophie qui pour elle, comme pour beaucoup d'autres élèves interrogés, empêche moins, malgré la rigueur attendue, de pouvoir s'exprimer (plus simple, plus intéressante, plus ouverte à autrui). Elle distingue de même assez nettement la « littérature » enseignée en terminale et le « français » qui a culminé avec la classe de première et l'épreuve au baccalauréat. Elle ne comprend visiblement pas précisément les enjeux de ces deux autres disciplines mais elle identifie la moindre pression au repérage et à l'analyse de procédés stylistiques, du fait de l'épistémologie différente pour la philosophie, de la nature différente des exercices pour la littérature, à une plus grande liberté de pensée et d'expression.

### *2.5.2. Figures de disjonction*

D'autres élèves disent ne pas parvenir à faire du lien entre leurs apprentissages scolaires, leur formation personnelle et la réussite à l'examen. Pour certains, c'est l'épreuve du bac qui produit ce regard rétrospectif insatisfait, pour les autres, c'est clairement l'enseignement qu'ils ont reçu qui est remis en cause.

Disjonction révélée par le bac

Pour quatre d'entre eux, c'est une expérience malheureuse au baccalauréat qui leur fait analyser, *a posteriori*, les insuffisances de leur formation dans la discipline. Pour trois sur les quatre, c'est le poème

d'Andrée Chedid qui les a mises en difficulté et a joué ce rôle de révélateur. Elles nous expliquent à quel point le poème les a surprises, nous apprenant qu'il a donné lieu à une pétition que j'ai en effet trouvée sur Internet : signée « Jean Valjean », elle déplore le choix d'un poème « en vers libres, d'une auteure contemporaine et qui ne s'accompagnait pas d'un mouvement littéraire en particulier parmi ceux étudiés au fur et à mesure de l'année » à cause duquel le travail des élèves les plus studieux « fut détruit, inutile et bafoué ». C'est bien l'impression qu'ont eue nos interlocutrices. Mais si l'une d'entre elles, Samia, en reste surtout à critiquer le choix de ce sujet, qu'elle a vécue comme une rupture de contrat même si elle a obtenu la même note à peu près que d'habitude (ce qu'elle interprète comme une reconnaissance par l'institution de sa faute, qui l'a conduite à surnoter), les autres remettent en question l'enseignement qu'ils ont reçu.

Safia

Par exemple Safia, élève de TES, fille d'une mère de la catégorie « ouvrier non qualifié » et d'un père sans activité professionnelle, évaluée comme une bonne élève, « sérieuse et intéressée », considère que si le texte a mis à ce point en échec l'activité cognitive apprise comme élève, c'est que cette formation d'élève ne l'avait pas bien préparée. Elle se rend compte en entretien que deux représentations qu'elle avait ont été mises en contradiction par la confrontation au poème : la vision de l'activité de commenter comme mobilisation d'outils efficaces d'une part ; la vision du texte comme porteur d'un sens immanent à restituer d'autre part. Elle a « *trouvé des procédés* » dans le texte d'Andrée Chedid, qu'elle énumère, pouvait « *dire plein de trucs* », mais s'est rendu compte que « *le sens* » lui échappait. Tout se passe comme si elle prenait conscience en entretien qu'il manquait la matrice interprétative que ses analyses aurait permis de développer. Elle réalise aujourd'hui qu'il aurait fallu qu'en tant qu'élève elle apprenne à « *lire toute seule* » au lieu de suivre l'interprétation de l'enseignant ; mais aussi qu'elle s'autorise à s'impliquer, ce qui lui aurait permis de comprendre ce que le poème « *voulait dire, enfin, ce qu'il voulait me dire* », précise-t-elle en insistant sur le pronom complément d'objet pour signifier qu'un dialogue eût été possible avec le texte. Elle dit comprendre désormais que le sens est « *relatif à chacun* ». Le lecteur reprend donc ses droits dans cette analyse permise par l'entretien, mais elle ne l'avait pas perçu ainsi auparavant. Elle ne remet pas en question fondamentalement l'enseignement qu'elle a reçu : en tant qu'élève, elle a « *trop aimé* » certains « *messages* » des textes mis au clair par l'enseignant (elle donne l'exemple du *carpe diem* dans la poésie de la Pléiade) mais ne se souvient pas d'avoir appris à le faire elle-même, elle a un souvenir extrêmement heureux de la lecture cursive de *Thérèse Raquin* en Quatrième mais ne se souvient pas avoir dû écrire sur sa lecture. Pour autant, elle exprime clairement le regret de ne pas « *savoir savoir [par elle-même] ce que le texte [lui] dit* ».

Disjonction liée à l'enseignement littéraire

Les neuf élèves de ce dernier groupe (pour rappel, sur 30 élèves au total) se disent globalement

insatisfaits de leur expérience dans la discipline, depuis le collège, au nom du droit qu'ils considèrent leur avoir été refusé à une lecture personnelle. Huit d'entre eux sont en série littéraire, sept d'entre eux sont de milieu favorisé, aucun n'est élève du lycée de recrutement le plus défavorisé. Quatre mères exercent des métiers liés à la culture (l'une enseignante de lettres, la seconde traductrice, la troisième enseignante de théâtre, la dernière appartenant à la catégorie « professions de l'information, des arts et des spectacles »). On peut faire l'hypothèse, d'après les entretiens, que la culture importée de leur expérience hors scolaire les conduit à valoriser un rapport subjectivement investi aux arts et plus particulièrement à la littérature, qu'ils ne retrouvent pas en classe de français.

Stéphane

Selon Stéphane, élève évalué comme plutôt faible en TL, dont la mère est au foyer et le père retraité de la RATP, l'école donne la priorité au candidat, la formation de l'élève est principalement pilotée, depuis le collège, par une épreuve qui ne demande que des gestes intellectuels d'assez bas niveau, reproductibles, notamment apprendre par cœur la définition des figures de style, les identifier dans un texte, puis, à partir du lycée, en tirer des effets de sens. La formation laisse peu de place à l'interprétation personnelle car l'enseignant impose aux élèves sa propre interprétation :

*« C'est un contre-sens si on met notre propre vision et comment on interprète, nous, le texte (...) le professeur nous raconte comment lui interprète ce que l'auteur a voulu dire. Et on n'a le choix que de redire ce que le professeur dit en étant la parfaite... la parole d'évangile ! »*

Quant aux correcteurs du bac, ils sanctionnent d'après lui toute proposition décalée par rapport à leur propre interprétation, forcément consensuelle dans le groupe des enseignants. Car, selon eux, « ils ont la connaissance comparée aux élèves, l'élève ne peut pas apprendre quelque chose aux professeurs (...) et pour eux tout ce qu'ils disent est juste quoi, et ils sont d'accord ». Et pour l'élève, « c'est la mauvaise note assurée ». Le sujet scolaire attendu est, selon lui, quelqu'un susceptible de passer outre le déplaisir pour s'acquitter avec succès de la tâche, en renonçant à affirmer un ressenti ou à puiser dans son expérience pour donner du sens au texte. Stéphane y voit une trahison d'une autre vision possible de l'exercice, qu'a quand même portée un seul de ses enseignants de français, qui, dit-il, l'a autorisé à formuler ses propres lectures et lui a fait aimer la discipline : « pour lui, du moment où on pouvait argumenter sur le texte et qu'il y avait un sens avec le texte ça pouvait marcher Malheureusement à la vraie épreuve c'est pas possible de le faire ». La philosophie plus que le français, considère-t-il comme plusieurs de nos interlocuteurs en ce début de terminale, peut réconcilier avec l'école car elle leur semble promouvoir des modes de cognition, de culture et d'affirmation de soi beaucoup moins sclérosés.

Alexandre

Pour Alexandre, élève de TL dont le père est commercial et la mère enseignante de lettres classiques, il ne fait pas de doute que pour avoir la moyenne en commentaire, il faut construire la copie, montrer ses

savoirs historiques (les « *gros bosseurs* » doivent se manifester pour être récompensés) et que relever des procédés est surtout décisif : c'est ce qu'il affirme qu'on lui a appris – et dont il conteste le bienfondé :

*« En Seconde, ma prof, elle m'a appris que si je mettais pas de procédés littéraires, j'avais pas la moyenne donc j'en trouvais de partout, n'importe où et je les notais tous. Et j'avais pas des notes extraordinaires, mais je m'en sortais bien parce qu'il y avait des procédés littéraires. »*

Il est très critique vis-à-vis de l'enseignement de l'exercice de commentaire et plus généralement de la littérature. Un travail d'élève, dit-il, peut être scolairement valorisé et intellectuellement inintéressant : ainsi juge-t-il qu'une des copies qui lui est présentée à l'entretien, qu'il pense bien notée, n'est pourtant « *pas extraordinaire, vu qu'il fait juste la narration du texte (...) et dit là où ça va être comique* ». Inversement, les textes qui donnent à penser ne conviennent pas pour le commentaire : il a par exemple beaucoup aimé étudier un texte de La Boétie, « *le texte, je l'ai compris dès la première fois que je l'ai lu et je l'aime beaucoup, et j'aime beaucoup la philosophie mais il y a pas beaucoup de procédés littéraires* ». Le théâtre de Beaumarchais, qui est tombé à l'examen, peut être en lui-même intéressant, par exemple sur les relations maîtres/valets « *mais c'est pas sur ça qu'on va aller creuser (...) ce qu'on va attendre vraiment, c'est quand même les procédés littéraires et tout. C'est vraiment analyser comment l'auteur a écrit son texte* ». Les textes peuvent même pour Alexandre, paradoxalement, perdre de leur force du fait qu'ils sont étudiés en français : c'est notamment le cas pour la poésie, où selon lui il faut associer systématiquement intentions de l'auteur et procédés stylistiques :

*« ça peut nous dégoûter du texte (...) On doit dire oui là le poète il veut montrer ci, oui, là le poète il veut montrer ça... ça va être tellement condensé que, à l'écriture, c'est insupportable et je pense que pour le correcteur aussi, c'est vraiment pas du tout intéressant et constructif »*

En somme, comme il « *aime beaucoup penser* », en français, il s'ennuie. A en croire Alexandre, le commentaire en français parasite le cognitif en subordonnant le sens à la description de la forme, tue la littérature (la poésie surtout), et tétanise les sujets.

Nathan

Dernier exemple, Nathan (père : profession libérale, mère : profession de l'information, des arts et des spectacles), en terminale L lui aussi, illustre une situation plus nette encore de clivage entre la personne, l'élève et le candidat. L'équipe de son lycée nous apprend qu'il a été victime de harcèlement au collège, puis décrocheur en classe de première, où, souffrant de phobie scolaire, il a été longtemps absent et ne s'est consacré vraiment qu'à son TPE (Travail Personnel Encadré) sur Nina Simone. Aimant écrire, passionné de cinéma, il tourne des vidéos qu'il diffuse sur *Youtube*. Il ne s'est pas du tout épanoui dans le cours de français où, dit-il :

*« On laisse pas assez réfléchir les élèves par rapport à un texte, on laisse réfléchir juste par rapport à la figure de style (...) et on parle pas assez de ce que nous on pense, par rapport à ce que nous on vit. (...) ce que ça nous fait, quel sentiment. »*

Pourtant, pour lui, passionné de cinéma, « *l'art n'est pas un art s'il y a pas d'interprétation du spectateur* ». Il a « *adoré le français* » en début de première parce qu'il a senti que l'enseignante « *les laissait assez libres (...) de vraiment approfondir ce côté artiste, et puis au fur et à mesure de l'année, c'était vraiment devenu très scolaire, et c'est ça qui a déclenché un peu une phobie* ». Le scolaire tue l'amour de l'art jusqu'à rendre littéralement malade l'amateur d'art (« *Je faisais des crises d'angoisses en fait avant d'entrer en cours* »). Il explique que c'est pour ça qu'il a été arrêté, « *j'avais l'impression que ça m'empêchait de penser, et puis, j'arrivais pas à travailler parce que je pense beaucoup* ». Alors qu'il était lui-même satisfait de sa prestation à l'écrit du bac, il n'a obtenu que 8/20. Cela le déçoit, mais ne le révolte pas : n'ayant pas beaucoup fréquenté les cours, il n'avait pas « *les acquis* », puisqu'il ne fait pas de doute pour lui - même s'il n'approuve pas cette vision de la lecture mais s'y résigne – que dans un commentaire scolaire, il faut chercher les intentions de l'auteur et montrer les figures qui en permettent l'expression, et que c'est clairement l'utilisation des connaissances sur le rapport sens/forme qui est attendue. Pourtant lui-même, qui écrit, sait, dit-il, qu'on ne mobilise pas intentionnellement telle ou telle figure (« *quand j'écris, après je me rends compte que je l'ai fait [utiliser une figure de style], mais c'est pas pour ça, j'ai pas utilisé une figure de style à tel moment pour ça ou pour ça* »). Il dit avoir désormais dépassé ce qui le faisait souffrir en scindant son rapport aux arts, entre ce qu'il apprend pour lui-même et ce qui peut lui permettre de réussir :

*« Aujourd'hui j'ai plus de recul, et puis je m'en fiche un peu, j'applique simplement maintenant ce qu'on me dit de faire (...) avant, je trouvais ça débile et je comprenais pas quoi. Et quand on est jeune on est un peu con... »*

Les solutions pour conjoindre le candidat, l'élève et la personne sont donc plus ou moins satisfaisantes eu égard aux finalités des programmes de 2019.

**Parmi les lycéens, les figures de la conjonction sont donc très diverses. Les corrélations avec les profils sociaux n'ont évidemment aucune valeur de statistique mais elles peuvent être indicatives et ouvrent à des hypothèses. Le premier type correspond à de très bonnes élèves, qui configurent les trois registres de telle manière que la personne, l'élève et le candidat entrent en synergie au profit des réquisits scolaires. Sur les trois de notre corpus, deux sont de milieu très favorisé. Les élèves du second type parviennent à conjoindre les trois composantes en faisant taire, dans le registre identitaire symbolique, la personne, de sorte que la substance de l'interprétation risque de s'appauvrir, alors qu'ils font preuve de compétences de lecture littéraire pendant l'entretien. Ce sont des élèves évalués comme moyens ou faibles, de familles éloignées de la culture scolaire, et qui n'ont pas confiance en leur lecture personnelle comme moyen de réussir. Enfin, les lycéens du dernier type, qu'on pourrait dire, dans un sens péjoratif du terme, le plus scolaire, tous de milieu populaire, s'acquittent de**



l'exercice avec une note correcte en donnant la priorité au candidat, mais semblent peu s'enrichir de l'expérience de la lecture, ni comme élève ni comme personne. Leur registre culturel est éloigné de celui officiellement promu mais semble les mettre moins en difficulté que les précédents, pour l'examen. Les figures de la disjonction sont de deux types. Le premier type concerne des élèves que leur expérience de candidat a fait douter de leur expérience d'élève, qu'ils analysent aujourd'hui comme trop peu appuyée sur la personne et trompeuse, dans le registre culturel, sur la nature des attendus. Le second type, plus représenté, est constitué d'élèves qui sont majoritairement de milieu favorisé, cultivé, mais qui disent qu'ils n'ont pas trouvé de quoi donner sens à la discipline, car ils n'ont pu articuler, dans la façon dont ils en ont vécu l'expérience, lecture personnelle, savoirs scolaires et réussite à l'examen. Pourtant, 11 sur 13 sont évalués comme de bons ou d'assez bons élèves et ont eu des notes correctes au baccalauréat : ils ont su jouer le jeu en se pliant, disent-ils, aux règles, mais n'y ont pas trouvé de quoi s'épanouir personnellement, et, dans le registre identitaire symbolique, en sont parfois très amers, parce qu'ils attendent autre chose de l'expérience de la littérature. On mesure la profondeur et de surcroît la diversité de nature des malentendus avec les enseignants – malentendus encore complexifiés du fait de différences et désaccords importants entre enseignants, qui eux aussi se répartissent entre plus types très différents.

## 2.6. Typologies des enseignants

Pour les enseignants, les différences se situent à deux niveaux : comme les élèves, ils composent différemment avec trois identités, celles d'examineur, d'enseignant et de personne lectrice, qu'ils parviennent ou non à conjoindre. Mais, de plus, ils composent avec les trois finalités de leur activité que sont la formation du candidat, de l'élève et de la personne : les relier ne va pas pour eux sans tensions, ce qui est cohérent avec ce qui en résulte pour les élèves. Je commencerai par ce premier niveau de conjonction ou de disjonction que constituent les différentes façons d'être enseignant avant de passer aux liens avec les deux autres composantes, l'examineur ou la personne.

### 2.6.1. Typologie des finalités de formation du candidat, de l'élève et de la personne

La conjonction prescrite

J'ai précisé que, dans le préambule des programmes de français du lycée général, l'enseignement de la littérature est finalisé par cette conjonction : il s'agit de viser à la fois l'apprentissage de compétences lectorales expertes, qui seront évaluées à l'examen, et la formation de la personne et du citoyen. Est clairement préconisée dans certains passages la dialectique entre subjectivation et objectivation, entre participation et distanciation, mais c'est selon les cas plutôt l'objectivation qui doit être favorisée ou plutôt la subjectivation, notamment avec les écrits d'appropriation, certains passages décrivant l'activité de lecture comme le décryptage d'un sens présupposé déposé dans texte. Il y a bien trois conceptions

de la lecture sous-jacentes à ces programmes, les mêmes dont nous avons vu qu'elles composaient les identités d'enseignant et d'élève : la conception que j'ai nommée immanentiste, où le sens est dans le texte, il n'y a pas transaction avec le lecteur, seulement enquête ; la première conception de la lecture littéraire, qui met plutôt l'accent sur l'objectivation, et que j'ai proposé de nommer objectivante ; et, plus discrètement présente, la seconde conception de la lecture littéraire, subjectivante.

C'est-à-dire que la sédimentation entre un enseignement de la lecture comme décryptage d'un sens immanent et comme lecture modèle (au sens d'Umberto Eco), qui était pointée comme dépassée théoriquement à la fin du XX<sup>e</sup> siècle (Michel, 1998 ; Langlade, 2004...), semble demeurer, et qqe s'ajoute la lecture subjectivante, sans problématisation des tensions. La prescription curriculaire est donc marquée de complexités et de tensions, dont la résolution est dévolue aux enseignants, puisque rien n'explique les difficultés possibles et les choix à réaliser dans différentes situations, encore moins les solutions possibles, ce qu'on peut considérer comme une forme de sous-prescription (Saujat, 2010). Or nous avons vu que dans nos entretiens, selon les cas, les enseignants se réfèrent principalement à l'une de ces conceptions du lecteur à former, ou bien la choisissant de façon consciente, dans la connaissance des autres, ou bien la considérant comme une évidence. Partant, ils se représentent diversement la formation d'un candidat au baccalauréat, d'un lecteur compétent, d'une personne lectrice et la conjonction des trois pôles.

Je rappelle que les enseignants naviguent souvent en cours d'entretien – en prenant plus ou moins conscience – d'une conception à l'autre, et que l'exposé de leurs conceptions de la lecture n'épuise pas la réflexion de ceux que j'ai rencontrés. Ce qui ne simplifie pas les choses pour le chercheur – mais donne un grand intérêt à la recherche d'un modèle explicatif.

La conjonction des finalités dans la conception immanentiste

Les enseignants qui se réfèrent principalement à la conception que j'ai nommée immanentiste n'expriment pas de difficulté particulière – hormis la faiblesse ou le manque de travail de certains élèves – pour conjointre formation de l'élève d'une part et d'autre part formation du candidat qui se prépare au baccalauréat, puisque les normes du commentaire s'accommodent bien d'une lecture de décryptage outillé. Anne-Laure dit par exemple enseigner une méthode inductive pour passer de l'observation de la forme au sens : « *on voit comment c'est dit, la façon dont c'est dit, ce que ça veut dire, comment ça colore particulièrement* ». Cela fait, les élèves rédigent leur commentaire en prenant les choses dans l'autre sens : énoncé de l'idée et justification par une analyse de la forme. Muriel, interrogée sur ce qu'elle aurait conseillé à l'auteur d'une des copies, se réfère à la méthode d'enquête à partir du repérage des procédés, qu'elle dit par ailleurs enseigner de façon systématique à ses élèves :

*« Alors, moi, ce que j'aurais conseillé, c'est de développer ses champs lexicaux, parce que le champ lexical de la nature est étudié sur les vers 1 à 4, or, on peut absolument pas limiter ce champ lexical au vers 1 à 4, c'est un texte qui parle dans son intégralité de la nature, et l'élève aurait pu en voir les différents aspects (...)*

*on a les lieux, on a la météo, on a les éléments... (...) Ensuite, il y a également le thème du voyage qui ressort... alors, on n'a pas trop de figures... si, on a un terme technique, on a la gradation qui est intéressante, '' se lier, se mêler, plonger'', mais bien sûr, il y avait tout un travail à faire au niveau des verbes à l'infinitif qui sont très nombreux. »*

Il s'agit donc de repérer des thèmes et leurs diverses composantes par les champs lexicaux, et de compléter par d'autres procédés pour observer leur traitement : ici la gradation des verbes à l'infinitif est retenue comme un point positif de la copie, la limite étant que le relevé est trop peu exhaustif. Muriel, qui a été conseillée en ce sens lors d'une inspection, précise qu'elle aimerait pouvoir partir de « *la sensibilité de chacun* », mais que « *force est de constater que, pour nos élèves, qui ne sont pas très lecteurs, et qui sont toujours un petit peu suspicieux ou inquiets quand ils se retrouvent avec un texte poétique sous les yeux* », c'est bien difficile.

De ce fait, quand les enseignants qui se réfèrent principalement à cette conception de la lecture abordent la formation de la personne, ce qui n'est pas toujours le cas, c'est en disant, très logiquement, qu'elle est la conséquence de l'enseignement d'une bonne lecture du texte, dépositaire d'un sens qui fait grandir le lecteur. Clothilde dit ainsi :

*« Je pense quand même que l'objectif du cours de français c'est entre autres de leur permettre de mesurer à quel point lire élargit les horizons et permet de se questionner sur soi et sur les autres, mais ça, je pense pas que ça puisse se faire autrement que par une bonne compréhension du texte. »*

La formation de la personne vient donc *a posteriori* de la lecture, le message du texte, dévoilé par cette lecture, éclaire et nourrit celui qui le reçoit. Elle n'est pas intégrée à la formation du lecteur mais elle est son horizon, le but étant, ajoute Clothilde, que «  *finalement, ils arrivent à convoquer ce dont ils ont besoin pour avoir une lecture riche c'est-à-dire qui... comment dire... les questionne sur eux et sur le monde* »

La conjonction des finalités dans conception objectivante de la lecture littéraire

Dans cette vision, la formation de l'élève est compatible avec celle du candidat, puisque la fin du processus aboutit bien à une lecture distanciée, comme le disait Lucien à propos du fait que l'élève doit *rectifier* sa lecture subjective, au sens étymologique. Mais les enseignants concernés, contrairement aux précédents, se réclament de valoriser des commentaires qui relèvent bien d'une lecture personnelle justifiée et non d' « *un catalogue de remarques qui ne permet pas de savoir si l'élève a vraiment compris le texte* » (Léa), comme ils soupçonnent certains de leurs collègues de valoriser l'exercice. Lise dit ainsi d'une des copies : « *il y a toutes les apparences des codes de la discipline (...) à savoir citations, identifications, et essayer d'en voir les effets (...) mais j'ai l'impression qu'on est plutôt dans un simulacre, c'est vide* ». Si la subjectivation est absente du processus, ils vont donner des effets des procédés certes, « *ils vont mettre ''interprétation'' mais (...) ça n'a pas fait sens pour eux* ». Elle explique que « *les dix premières années de [sa] carrière* » elle pratiquait avec ses élèves ce qu'elle appelle, sans se référer à Jean-Pierre Richard mais selon une définition compatible avec ses travaux, des « *micro-lectures* » de passages très courts : « *on prenait trois, quatre lignes et puis (...) on y allait, on repérait des procédés (...) on se demandait ce que ça produisait.* » Avec les

Premières, elle passait au commentaire d'un extrait plus long, en commençant par la poésie parce que « *le texte paraissait pour les élèves beaucoup plus résistant à une compréhension immédiate* ». Elle les préparait donc ainsi, dit-elle, au commentaire. Mais à un moment, elle a eu « *l'impression d'enseigner une langue morte* », ce qui est sans doute venu, explique-t-elle, de résistances croissantes de ses élèves qui « *formulaient de plus en plus facilement des impressions de lecture très personnelles* ». Mais elle dit que c'est beaucoup plus difficile de les former à l'exercice du baccalauréat en intégrant vraiment la lecture de la personne. Certains font même état d'une sorte de scission, que souvent ils regrettent, se sentant tenus d'assurer indépendamment la formation de l'élève apprenant le commentaire et celle de la personne par la lecture.

Ainsi, Mylène explique-t-elle qu'elle fait réaliser un carnet de lecture à ses Secondes sur Sido de Colette :

*« Je leur ai demandé de coller des images d'après les sensations qu'ils avaient éprouvées en lisant (...), ils ont vraiment pris des photos du jardin de la grand-mère, enfin, du jardin de LEUR grand-mère (...), il y en a qui m'ont mis des gouttes de parfum pour me dire : 'quand elle raconte ça avec les fleurs ou le ruisseau, ça m'a évoqué ça' ».*

Elle est certaine qu'« *ils ont réussi à s'approprier quelque chose et qu'ils s'en souviendront* ». Mais elle « *ne leur demande pas de faire du commentaire* » et cloisonne les deux exercices, justement parce que ceci contribue, pense-t-elle, à ce que les élèves, qui n'aiment pas le commentaire, s'investissent dans leur carnet de lecture, qui est « *un vrai carnet, à part, (...) à eux* ». Elle ne met pas de note et n'intervient qu'au crayon à papier, comme pour mieux marquer la frontière avec les exercices de commentaire, dont elle conduit la progression indépendamment, au moyen d'une « *fiche méthode* » (qu'elle trouve elle-même, dit-elle, « *très artificielle* ») : « *je lis le texte une première fois, je relève des figures de style si j'en repère, je fais trois colonnes sur une feuille de brouillon avec : je relève, j'analyse, j'interprète* » ». Elle réalise aussi cette scission, reconnaît-elle, parce qu'une de ses collègues lui « *a dit [à propos de ses carnets de lecture, qu'elle montrait en salle des profs] : "ah mais c'est mignon comme travail"* » sous-entendant, pense-t-elle, que c'est une régression vers le collège. Jeune enseignante, elle se sent tenue de donner le change pour la préparation à l'entrée en Première. Je reviendrai sur les tensions entre enseignant que l'enquête fait apparaître.

La conjonction des finalités dans la conception subjectivante de la lecture littéraire

Ces enseignants souhaitent allier formation de la personne et de l'élève. Catherine espère que lire comme elle le leur enseigne « *peut leur permettre de mieux saisir plein de choses dans leur vie* ». Violette dit que les textes « *sont faits pour éduquer l'âme donc c'est à l'adolescence qu'il faut les entendre et savoir que ça existe, au moins, et peut-être qu'un jour, ça les cultivera encore plus, ou peut-être pas...* » Aline constate chez ses élèves nourris de culture rap « *une tendance aux oppositions manichéennes issues de la société globale* » et une « *tendance moralisante* » simplificatrice, normale à leur âge où « *il faut toujours moraliser sur tout* » mais que la littérature peut les conduire, si elle les implique vraiment dans la

construction de sens, à réinterroger : « *ça nous amène à la complexité humaine* ». Ces enseignants pensent le processus d'élaboration sémantique comme susceptible de « faire événement dans la vie d'un lecteur » (Langlade, 2010) et en ce sens comme une expérience formatrice pour la personne.

Pour la mise en œuvre didactique, ils disent tenter de partir d'une première production personnelle de chaque élève pour lui apprendre à ressaisir ses intuitions, les objectiver pour savoir comment le texte les a produites, et par cette opération même les étoffer : « *le relancer sur les intuitions de lecture qui sont les siennes et faire développer (...) on va partir sur une de tes intuitions et tu vas redéployer ce que tu peux* » (Marie). A propos d'une séance où elle a sollicité les réactions subjectives, Françoise explique : « *qu'on peut arriver à tirer des fils de ce qu'ils ont dit, à leur apporter des éléments de culture, à éveiller leur curiosité pour un sens qu'ils n'auraient pas vu* ». Lise, quant à elle, dit qu'elle joue sur l'intersubjectivité : « *Voilà des intuitions intéressantes. (...) Pourquoi est-ce qu'elle est intéressante ? Est-ce qu'elle parle aux autres ? Comment et pourquoi ?* » Ils considèrent que faire autrement est nécessairement artificiel. Charlotte dit ainsi de la lecture subjective :

*« On peut faire semblant que cette lecture n'existe pas, mais de fait, elle existe, donc si on ne part pas de la réception des textes par les élèves, de quoi part-on ? De quelque chose qu'on va imposer de l'extérieur, qui ne sera jamais compris. »*

Il s'agit que les élèves se prennent au jeu, ce qui peut favoriser la dévolution ; mais aussi que leur investissement subjectif permette de produire une matrice interprétative susceptible de nourrir l'interprétation. Mais tous disent que donner cette place à la subjectivation n'est pas facile dans le cadre de la préparation du bac. Charlotte dit :

*« J'aimerais que ce soit l'enjeu du commentaire que de laisser une place à un sujet-lecteur. C'est ce que j'aimerais... Voilà. Après, il y a la réalité de ce qui se passe dans la classe (...) les contraintes, à la fois matérielles, institutionnelles, qui font que, souvent, faut être honnêtes, hein, on coupe court. Mais, dans la théorie, et dans la manière dont on entre dans les textes avec les élèves, c'est ce que j'essaie de faire (...) C'est ce que je tente ! »*

La forme scolaire, dans sa façon de cadrer le temps et les interactions, mais aussi de maintenir des normes et des genres qu'elle peut prétendre par ailleurs avoir dépassé, rend difficile le projet d'étayer les différentes lectures personnelles. Mais de surcroît, les enseignants qui souhaiteraient s'appuyer sur la lecture de la personne pour faire progresser l'élève disent qu'ils craignent que leurs élèves soient mal notés à l'examen. En effet, si eux-mêmes cherchent à valoriser, quand ils corrigent l'examen, des commentaires très personnels, même si l'exercice canonique en est un peu bousculé, en revanche « *il y a des collègues qui sont arcbutés (...) sur une forme de comptage des figures de style* » et qui « *massacrent les élèves* » (Marie) dont la copie prendrait trop de liberté interprétative. De ce fait, ils disent s'obliger, en classe de Première, à une formation du candidat finalisée par ce qu'ils pensent pouvoir être attendu en priorité par le correcteur, une lecture techniquement outillée et des savoirs savants. Ils enseignent – à leur corps défendant, disent-ils – comment produire un texte qui, à défaut d'être une véritable lecture

du texte, pourrait bien n'être qu'un « *smic du commentaire* » (Lise), qui risque d'en devenir un « *simulacre* » (Lise, Marianne), mais qui soit susceptible d'être noté au moins passablement par tout correcteur. Beaucoup explicitent les contradictions qu'ils rencontrent avec eux-mêmes : « *on se sent pris en tenaille en permanence entre ce qu'on devrait faire, au sens, pour l'examen, et ce qu'on fait. (...) Moi je le vis comme une pression terrible, vraiment* » dit Charlotte. Certains ont même l'impression de participer à un mensonge collectif, comme Marie : «  *finalement je leur apprends de grands principes de lecture et puis .... voilà !* » Beaucoup confirment donc ce que craignent les élèves : encourager l'investissement de la personne lectrice mettrait la majeure partie des candidats en difficulté, pour un exercice où les traces de la subjectivité sont proscrites de la version attendue *in fine*.

**Pour la conjonction à réaliser, dans le cadre de l'activité d'enseignant, entre la formation de candidat, d'élève et de personne, en théorie la conception immanentiste devrait faciliter le lien entre élève et candidat ; la conception objectivante de la lecture littéraire devrait quant à elle faciliter le lien entre élève et personne ; quant à la conception subjectivante de la lecture littéraire, elle est supposée favoriser la conjonction de l'élève et du candidat tout en permettant à la personne de bénéficier de la leçon de la lecture. Or, c'est beaucoup moins simple dans le contexte curriculaire contemporain. Ceux qui disent souhaiter donner toute sa place à la lecture subjectivante en font un aspect central de leur identité d'enseignant et vivent très mal de se contraindre à une conception de l'exercice qu'ils jugent réductrice mais qu'ils considèrent leur être imposée par la prescription institutionnelle pour les uns, par une partie de leurs collègues pour les autres. Les enseignants qui sont attachés à l'apprentissage d'une lecture objectivante mais néanmoins nourrie des effets d'un processus ayant donné place à la subjectivation ont très rarement l'impression d'y parvenir et ont tendance à scinder les exercices voire à se scinder eux-mêmes entre deux façons d'être enseignant, ce qu'ils ne vivent pas bien non plus. Quant à ceux qui se réfèrent plutôt à une conception immanentiste de la lecture, c'est rarement – quoique parfois – sans conscience que leurs choix pourraient prêter à discussion aujourd'hui. Astrid dit par exemple en entretien : « pour moi les outils de la stylistique sont absolument nécessaires pour sortir de la paraphrase, ce qui est l'essentiel. Mais je sais bien que vous attendriez sans doute autre chose. » La dernière phrase, adressée à une enquêtrice présumée susceptible de porter la parole de la noosphère, montre bien les tiraillements qui travaillent les enseignants.**

### 2.6.2. Typologie de l'organisation des trois composantes de l'identité enseignante

A ces façons diverses de réaliser la conjonction des finalités au sein de la composante enseignante de leur identité, s'ajoutent des façons diverses de réaliser le lien avec les autres composantes : examinateur du baccalauréat et personne lectrice. Les types dont je rends compte ici distinguent, comme pour les élèves, figures de conjonction (ceux qui parviennent à trouver des solutions pour conjointre les composantes) et figures de disjonction (ceux qui n'y parviennent pas). Mais pour les élèves et les autres

typologies que j'ai présentées, ces types sont des idéaltypes, au sens où les personnes ne s'y réduisent pas. Par ailleurs, la typologie est encore provisoire, il me semble que des sous-types seraient nécessaires, comme pour les élèves, surtout si je souhaite l'élargir aux IPR et aux enseignants du supérieur, dont je n'ai pas encore traité les entretiens. Apparaissent cependant pour le moment des types qui sont liés à la finalité qui domine dans la composante enseignante, et qui organisent les autres composantes.

Figures de conjonction

Je compte dans ce cas 12 enseignants sur 24 (pas plus que pour les élèves ces chiffres n'ont évidemment pas valeur statistique, il s'agit d'une description de mon corpus). 7 trouvent le moyen de conjointre les composantes de leur identité en cherchant à faire que tous leurs élèves s'en sortent bien à l'examen, 5 s'attachent à former l'élève comme un bon lecteur littéraire.

Au service du candidat : Marie-Aude

Marie-Aude est une certifiée de lettres modernes qui a fait le tout début de sa carrière à l'étranger puis a passé dix-neuf ans dans un collège classé en Zone d'Education Prioritaire avant de demander une mutation au lycée dans une petite ville du sud de la France, où elle exerce pour la cinquième année. Elle est une enseignante sereine, qui conjoint visiblement sans difficulté son identité d'examinatrice, d'enseignante et de lectrice en se mettant au service des compétences à faire acquérir aux élèves pour qu'ils s'en sortent à l'examen. Dans le registre culturel dont elle rend compte à l'entretien, le texte est un réservoir de procédés qui permettent d'exhumer un sens immanent, ce que dit bien la métaphore de la lecture comme dévoilement : « *le commentaire amène à dévoiler quelque chose qui se donne pas forcément, parce que, le texte littéraire, c'est quand même ce qui le caractérise, d'être complexe, d'être ambigu* » Le mot ambigu me semblant plutôt synonyme, dans le contexte, d'opaque que d'ambivalent.

Du point de vue cognitif, elle conçoit le scénario didactique comme étapiste ; elle commence – de façon très cohérente avec cette conception – par un temps de paraphrase, qu'elle ne disqualifie pas à condition qu'elle ne soit que provisoire, puis un temps d'analyse, le sens une fois compris : « *Je m'efforce au maximum de leur faire comprendre que la façon dont c'est dit, les citations, cachent un sens implicite* » puis elle identifie avec eux « *les procédés d'écriture, les figures de style* ». Le travail de rédaction de l'exercice vient après. Elle en fait un objectif d'apprentissage spécifique à partir de la correction collective de copies « *vraiment moyennes* » à faire évoluer vers le modèle du produit fini attendu, donc elle propose de bons exemples aux élèves. Pour y parvenir, il faut rectifier « *les citations [quand elles] sont mal choisies, mal utilisées, mal analysées* » Ceci leur permet de s'entraîner à l'enchaînement suivant, qui lui semble fondamental pour l'exercice : « *j'explique, je cite, j'analyse la citation* ». La phase d'écriture est principalement pensée comme une mise en mots de ce qui a été préalablement conçu par l'analyse du texte, mais elle peut néanmoins permettre de « *faire des expansions qui vont aller vers plus de nuance, plus de subtilité* ». Elle est consciente qu'un tel travail d'analyse fine d'un court extrait fait un peu « *tranche de*

*saucisson* », « *mais en même temps, une analyse linéaire... ça fait émerger quand même un sens...* » Elle ne semble pas penser que ce sens pourrait venir autrement que par induction à partir d'une analyse outillée. Elle a lu « *les textes d'Anne Vibert et de Philippe Laudet* » de l'inspection générale sur Eduscol, elle a compris qu'ils conseillaient de mettre les élèves « *dans une posture de sujet lecteur; et tout ça, d'amener une lecture un peu authentique, un peu personnelle. Mais bon, j'avoue que je ne vois pas trop...* » Le doute l'a certes effleurée, elle sait bien « *que personne ne lit le même texte, mais voilà, les élèves, déjà, le fait qu'ils en lisent un et qu'ils arrivent à...* » Pour le commentaire, de toutes façons, elle préfère « *ne pas leur parler d'interprétation parce que ce serait subjectif* » et que c'est proscrit pour l'exercice.

Du point de vue identitaire symbolique, mettre les élèves à égalité face à l'épreuve est un moteur important pour elle ; elle doit enseigner aux élèves une bonne méthode, puisque c'est le principal intérêt qu'elle voit à l'exercice que, bien enseigné, il n'exige pas selon elle des élèves de dispositions culturelles exigeantes, donc qu'il est peu différenciateur :

*« Disons que l'intérêt, quand même, du commentaire, c'est que, même si l'élève n'a pas une culture littéraire très approfondie (...) finalement, c'est un exercice qui est quand même assez autonome en soi, et finalement, un élève qui lit bien, qui réfléchit, qui a des méthodes, il peut tout à fait bien s'en sortir »*

On retrouve ici certains des arguments historiques en faveur de la transposition des théories du texte puis de la lecture méthodique. De ce fait, elle considère qu'il y va de la responsabilité de l'enseignant quand une copie, comme une de celles qui sert de support à l'entretien, ne fait état d'aucun savoir ni savoir faire : « *en tout cas, les élèves qui font ça, c'est que, quelque part, on n'a pas dû les inciter à apprendre des choses (...) qu'est-ce que c'est qu'un poème en prose, les genres littéraires...* » Elle souligne son identité de grande lectrice, comme pour la plupart des enseignants de mon corpus. Elle ne semble pas trouver beaucoup d'intérêt au carnet de lecteur des élèves : comme elle ne le note pas, dit-elle, les élèves ont du mal à s'y tenir (elle en donne pour preuve qu'elle a essayé de leur faire tenir un « *carnet de lecteur spectateur (...) [pour] thésauriser tout ce qu'ils voient, à l'école et pour eux, tout leur univers culturel* », très peu d'élèves ayant joué le jeu). Mais elle-même tient son propre carnet de lectrice, qui l'oblige à « *affiner [sa] réflexion littéraire* », y consignant à la fois des analyses stylistiques et ce qui semble s'apparenter à ce qu'Annie Rouxel nomme une écriture empathique sur ses lectures (« *à la fois écho et hommage au texte aimé* », 2007 : 68), de forme très libre et épousant étroitement la forme du texte source. D'ailleurs, elle dit : « *j'écris de la poésie, et puis j'écris une espèce de récit (...) enfin bon, voilà, une espèce de forme personnelle* ». Mais, ajoute-t-elle, « *je ne suis pas une élève de seconde* ». Leur permettre de réussir à l'examen est, dit-elle, la priorité de sa mission d'enseignante et ce type d'activité ne les aiderait pas vraiment, elle ne serait utile qu'à ceux qui veulent poursuivre des études de lettres. La lecture n'est pas prioritairement envisagée comme une formation de la personne.



Au service de l'élève : Lucien

Lucien est un agrégé de lettres modernes enseignant depuis une dizaine d'années dans un lycée francilien, après une expérience assez longue en collègue, et formateur à temps partagé à l'IUFM d'abord et aujourd'hui à l'INSPE, depuis une quinzaine d'années. Il réussit lui aussi la conjonction de ses identités d'enseignant, de lecteur, et d'examineur du baccalauréat, mais de façon très différente de Marie-Aude. Il considère qu'on peut préparer le candidat sans le formater pour l'épreuve mais en formant bien l'élève, qui n'est pas la personne mais la prend en compte. La conduite qu'il a élaborée est le fruit d'une réflexion didactique spécifique partant d'une difficulté qu'il a lui-même rencontrée d'identification des attendus de l'exercice et de l'activité requise :

*« Moi, quand j'ai commencé à enseigner le commentaire, donc plutôt quand je suis devenu prof de lycée, j'étais pas très au clair (...) même pour moi, j'avais pas une vision claire et un peu structurée de ce que ça demandait d'approcher un texte dans le cadre de cet exercice-là. »*

La solution qu'il a conçue prend en compte la situation spécifique de ses élèves futurs candidats qu'il faut protéger, dit Lucien, de la « sidération » forcément liée à l'épreuve. Il leur apprend donc une « *petite fabrique du texte* » à partir des consensus disciplinaires non formalisés mais acceptés de tous qui donnent ses règles implicites à l'exercice scolaire (par exemple, « *normalement, l'introduction, on commence par le contexte, ensuite, on va vers l'auteur, l'œuvre, l'extrait...* »), il leur donne aussi certaines problématiques génériques qui peuvent aider à concevoir des projets de lecture certes un peu légers mais qui font l'affaire pour l'examen. En tant qu'évaluateur, il n'est pas en difficulté, ces mêmes consensus disciplinaires lui semblent produire des normes qui en valent d'autres.

Mais, contrairement à Marie-Aude, former le candidat n'est pas l'élément substantiel de son identité d'enseignant : il fait ce qu'il faut pour que ses élèves réussissent à l'examen, mais ce n'est pas ce qui dirige son action. Il a un projet très clair de formation de l'élève à la prise en charge d'une lecture objectivante, projet analysable comme une configuration spécifique des registres de l'activité des élèves. Dans le registre cognitif, il décrit un processus dialectique qui n'est pas tout à fait de même nature que celui qu'a modélisé Jean-Louis Dufays, car ce qui interfère, c'est d'une part l'examen au plus près du texte, d'autre part un point de vue surplombant qui lui donne sens, basé par exemple sur le degré de conformité du texte à son genre, à son contexte d'écriture, au mouvement artistique dans lequel il s'inscrit, à un certain point de vue sur le monde dans lequel s'inscrit le texte. Lucien définit ainsi d'une part un « *bas niveau, qui colle au texte* », celui « *des éléments stylistiques (...) ce qui fonctionne à l'intérieur du texte (...) l'empan, ça serait la phrase ou peut-être le paragraphe, mais pas le texte, le contexte* » et d'autre part « *des éléments de haut niveau qui permettent de t'interroger et de problématiser, et qui peuvent être après des guides pour l'analyse* ». La prise de distance est donc presque physique dans cette modélisation, elle doit permettre à l'élève de quitter « *ce niveau un peu trop collé au guidon, et se décoller du texte pour avoir une vision un peu plus surplombante et un peu plus globale* », et d'éclairer les analyses de détail en retour, qui

doivent se mettre au service du projet de lecture et ne pas le gêner, ce qui peut arriver quand « *il y a du technicisme et des connaissances qui viennent se mettre en travers d'un projet de lecture* ». C'est un registre culturel nourri de savoirs sur « *les grandes catégories littéraires* » qui permet de concevoir ce « *projet de lecture* » surplombant, nécessaire pour problématiser le commentaire :

*« Les questions de genre, les questions de registre, les questions de structure, les mouvements bien sûr (...) et après, peut-être, formes de discours, mais c'est moins important... et bien sûr les thèmes, tels qu'ils sont déjà travaillé dans la littérature. »*

Il faut donc doter l'élève de savoirs lui permettant d'interroger la spécificité du texte par rapport à un arrière-plan général (générique, historique, thématique...) et ce faisant de dégager les enjeux qui lui permettront de donner du sens aux composantes fines. Lucien différencie les deux copies sur le poème d'Andrée Chedid eu égard à ce modèle : pour l'une, « *c'est trop myope, c'est trop proche du texte, on voit l'élève, finalement, en train de bricoler sur le texte au fur et à mesure de son analyse, et repérer des procédés* » alors que pour l'autre, qui construit tout le commentaire autour de la recherche de ce que serait la « *Destination : arbre* » du titre, « *on voit bien que c'est un élève qui, justement, a rendu compte d'un projet de lecture, qui comprend ce qu'il dit à travers ça...* ». La matrice interprétative pourrait donc se trouver ici dans le savoir littéraire plutôt que dans la projection subjective. Lucien, pour ce qui est du registre identitaire symbolique et de la place de la subjectivité, explicite ce qui fait pour lui problème dans le paradigme de la lecture subjective, d'après la connaissance qu'il en a : dans son propre registre culturel littéraire, le sens, les valeurs, s'incarnent « *concrètement* » dans les formes, c'est pourquoi la lecture doit être objectivée, au sens où c'est parce qu'il est dans le texte, latent, que peut advenir le projet de lecture, même si d'autres projets de lecture très différents seraient possibles. Pour autant, Lucien dit reconnaître « *la légitimité du sujet lecteur dans l'approche du commentaire* » en précisant :

*« Elle est première dans tous les sens du terme, c'est-à-dire qu'elle est primordiale et elle est initiale, mais qu'après, justement, on a besoin que cette subjectivité, pour qu'elle aboutisse à rendre compte, justement, du sens du texte de façon satisfaisante, elle s'objective un peu dans ce que je disais, justement, les catégories d'analyse plutôt de haut niveau. »*

Plutôt que comme une activité fictionnalisante du lecteur complétant le texte, cette subjectivité est donc définie par Lucien comme l'intuition d'un projet de lecture qui se vérifie par l'analyse du texte et par les savoirs sur la littérature, qui permettent de mettre à l'épreuve cette hypothèse, et de la conserver ou pas, car le texte peut l'infirmer, ce qu'on pensait être dans le texte peut « *ne pas y être* ». Dans une perspective assez proche d'Umberto Eco, dans la catégorisation de Lucien, le texte peut accepter une multitude d'interprétations mais il n'accepte pas n'importe quelle interprétation. En ce sens, si la prise en compte des intuitions interprétatives des élèves par l'enseignant en classe est impérative car « *accueillir la parole des élèves, c'est hyper important, et qu'ils comprennent, en fait, qu'ils peuvent se faire confiance sur l'appréhension d'un nouveau texte* », l'enseignement des outils d'analyse et de leur usage est tout aussi important car ils permettent à cette confiance de « *s'appuyer sur des éléments objectifs* » et de

« dépasser cette espèce d'impression que, savoir lire un texte, ça fait partie de l'inné ». La prise en charge du registre identitaire symbolique vise donc la réassurance du lecteur en apprentissage comme lecteur capable de prendre en compte les droits du texte, qui doit oser faire des hypothèses en sachant qu'il aura les moyens de les vérifier (et de les abandonner si nécessaire), plutôt que comme étayage d'un sujet lecteur qui métabolise ses réactions effectives au texte avec des savoirs de tous ordres et des analyses fines pour en faire les matériaux de son commentaire. Pour autant, le sujet, dans la conception de Lucien, se forme de l'expérience de la lecture. C'est en formant l'élève qu'on forme la personne. La littérature dit des choses « de la vraie vie », et mettre en forme sa lecture apprend à penser :

*« Le sens que peut avoir l'enseignement de la littérature, c'est de montrer aux élèves que la littérature, c'est toujours la vraie vie, et qu'apprendre à lire et à rendre compte de sa lecture, ça rend moins con... »*

Le destinataire du commentaire est un appui, puisque c'est parce qu'on est lu qu'on veut transmettre « une vision satisfaisante d'un texte », suffisamment organisée pour qu'autrui puisse l'appréhender (ce qui n'est pas loin de la définition de l'interprétation d'Erik Falardeau, 2003, qui, par opposition à la compréhension, a besoin d'être étayée à destination d'autrui) :

*« C'est quand même composé, un commentaire, même si on l'appelle plus comme ça... je compose une vision du texte qui me permet de la transmettre à quelqu'un (...) on est passeur du texte ».*

Dans son propre registre identitaire symbolique, Lucien semble trouver aussi son compte en tant que lecteur, au sens où l'entretien montre sa grande satisfaction à lire la lecture de l'élève auteur d'une des copies. Il dit d'un passage d'une copie : « et ça, c'est assez passionnant ». Il va même, dans un monologue intérieur par lequel il restitue ce qu'il comprend de l'expérience de lecture qui s'écrit, jusqu'à lire, en quelque sorte, le texte avec l'élève, par procuration :

*« Même s'il est partiel, on sent qu'il y a eu un processus d'analyse qui a pris le texte, et qui s'est dit : "il faut que je comprenne ce qu'il veut dire, et c'est pas facile... Et je suis face à un titre comme ça, "Destination : arbre", je comprends pas, je le dis, d'ailleurs... je m'autorise à le dire que, au départ, le titre est un peu étonnant... Et j'essaye de comprendre, Destination : arbre, qu'est-ce qui marche là-dedans, etc. C'est un guide pour rentrer dans le texte, ce titre, qu'est-ce que j'en fais... et à la fin, je suis content, parce que j'ai trouvé un truc qui fonctionne bien et je le dis. »*

La matrice interprétative produite par le projet de lecture fonctionne donc, et la lecture qui en résulte est communicable. Le texte semble presque médié par la lecture de l'élève, qui me semble confirmer que Lucien s'y retrouve dans la configuration de son identité d'enseignant et de lecteur sans que les règles admises de l'exercice lui pose difficulté particulière, puisque cette identité n'annexe la préparation de l'épreuve que comme une formalité dont il s'acquitte le mieux possible sans lui accorder trop de place.

Figure de disjonction

Je compte dans ce cas 12 enseignants sur les 24. S'ils peinent, parfois douloureusement, à conjoindre les composantes de l'identité que nous avons définies, c'est parce qu'ils mettent au premier plan

l'épanouissement de la personne lectrice. Ils le souhaitent pour eux-mêmes et pour le médier pour leurs élèves. Je n'ai pas encore défini de sous types mais ils seront nécessaires, car plusieurs façons de vivre cette disjonction apparaissent. Je n'en donne qu'un exemple ici.

Au service manqué de la personne : Violette

Violette est une agrégée de lettres modernes d'une petite trentaine d'années qui, après quelques années en collège, découvre le lycée, en périphérie parisienne. Elle s'estime « *dans le gros pataugeage* », ce qui me semble s'expliquer par le fait qu'elle ne parvient pas à conjoindre ce qu'elle doit faire comme examinatrice et préparatrice de l'examen avec ce qu'elle pense être le sens de la discipline qu'elle enseigne et avec sa propre expérience de lectrice. Elle dit que « *ça crée énormément de souffrances, tout ce flou* », pour elle et par conséquent les élèves, car « *les gamins paient* ». A preuve, l'une des copies que nous lui montrons soulève un problème qui la vrille : son auteur a été « *apparemment très réceptif au texte* », il y a « *une vraie lecture* », « *qui intègre le texte pour relire le monde et réfléchir à la magie de l'enfance, on sent que ça résonne, que la lecture a été une lecture* ». Elle-même, au bac, aurait valorisé cette copie, mais elle sait qu'au sortir de la commission d'harmonisation, elle aurait dû baisser la note, parce que la copie est loin du commentaire canonique, ou réputé tel (syntaxe et orthographe très erronées, pas de plan, pas de procédés). « *C'est une souffrance terrible* » dit-elle « *de dire ça à quelqu'un qui sait lire* » parce qu'« *il y a quelque chose qui se passe de l'ordre d'un expertise* » et qui ne peut que faire du mal à l'auteur de la copie. Elle en veut pour preuve son propre 20/20 à l'oral du baccalauréat : « *c'était un peu un truc qui me disait : 'bah oui, tu sais lire' et ça m'avait...ça m'a...ça m'a guidée...* » Inversement, ne pas pouvoir valoriser la copie dont elle nous parle et risquer de brouiller un élève avec la littérature,

« *ça brise le cœur parce que, oui ce sont de grands textes et c'est vraiment insulter...enfin...c'est vraiment vider le sens... (...) de l'école entière... j'ai envie de vous dire que je suis très en colère...* »

Il y a une discordance très difficile à vivre pour elle entre ce qu'on lui demande pour l'évaluation et ce à quoi elle veut former.

C'est ce qu'elle est comme personne lectrice et simultanément médiatrice de l'expérience lectorale qui est trahi : non par les élèves, au contraire, qui renforcent son amour de la littérature, mais par l'institution. Marguerite considère que sa lecture et celle de chaque élève sont deux lectures légitimes qui devraient dialoguer : « *Il y a vraiment une expérience de lecteur qui se ferait si on était en classe d'égal à égal* ». L'école devrait être le « *lieu heureux* » de la joie partagée de lire. Or c'est un plaisir coupable aux yeux de l'institution parce que si elle faisait ainsi, elle ne leur apprendrait pas les normes des épreuves certificatives et ses élèves risqueraient « *de se le prendre dans la figure* ». Elle vit un déchirement entre son rapport à la lecture et ce qui ferait réussir ses élèves au bac :

« *Je m'en veux quelquefois de prendre du plaisir (...) avec eux sans que ça leur serve... en espérant que ça leur servira autrement un jour, mais en étant dans le pur décalage avec l'institution du coup...* »

En retour, les élèves, dit-elle, cultivent son amour de lire. Mais « *j'ai compris assez vite que ma passion, tant*

*mieux si elle rayonnait, mais que ça n'était l'objectif... »* Pourtant, c'est pour elle une nécessité didactique de partir de sa propre lecture : *« j'ai des idées pour l'approche en fonction de la façon dont le texte me parle »,* sinon *« ça fait des cours affreux, ça produit du décrochage... »*. Par exemple

*« Manon Lescaut ça explose de sentiments et de vie, et de corps et il y a plein de dialogues (...) ça donne envie de mettre en scène, en voix et en jeu, c'est parce que le texte me parle comme ça que j'ai envie de le faire comme ça... »*

Elle a une complicité avec *« les textes magiques (...) comme ceux de Maupassant »,* dont elle imagine *« qu'il lui fait des clins d'œil quand-il voit ce qui se passe en classe »*. Elle regrette son collègue à recrutement très populaire où elle a vu des élèves

*« s'épanouir, se raccrocher, trouver un lieu où faire confiance à l'institution (...) grâce au fait qu'on s'amusait, que ça prenait sens (...). C'est très facile d'accrocher des élèves, c'est quand même des très grands textes ! »*

Mais au lycée, *« la sanction de l'échec »* est forcément à l'horizon, *« à cause du bac de français »*. Ce qui produit une tension au quotidien entre la formation de l'élève candidat et celle de l'élève sujet lecteur :

*« C'est un peu la quadrature du cercle leur dire : continue mais il faut que ce soit plus acceptable... Il faut que ce soit lisible... qu'est-ce que ça veut dire être lisible pour un correcteur qui a une grille ? »*

Pour tenter de libérer la personne opprimée par le candidat, Violette cherche à apprendre à l'élève à concilier les deux. Elle a imaginé un dispositif didactique pour y parvenir : un cadrage du processus de lecture/écriture où l'élève note pêle-mêle autour du texte ce qu'il en a compris, les échos intimes produits en lui, les éclairages des diverses connaissances dont il dispose, mais aussi des analyses stylistiques précises ; *« ça part quand même de leur plaisir (...) c'est une pratique de vraiment être dans le brouillon qui n'empêche pas d'être dans les premières lectures et dans les émotions »,* dispositif qui rappelle le support du « grand brouillon » que décrit François Le Goff (2011). Elle espère que ce travail va aider l'élève à comprendre pourquoi il ressent ce qu'il ressent à partir de sa lecture. Elle est encore *« dans le tâtonnement »*, dit-elle. Pour autant, elle considère que ça vaut la peine de continuer à chercher car *« quand on arrive à montrer à un élève, à le mettre en action de lire et de comprendre pourquoi la lecture est si puissante... on en fait un pair de l'auteur, c'est formidable »* Elle-même, d'ailleurs, *« a adoré les exercices de l'agrég, parce que, une fois que je les avais compris, c'était en effet génial de valoriser sa lecture comme ça »*. Elle n'y parvient pas encore mais c'est cette valorisation de leur lecture personnelle qu'elle aimerait apprendre aux élèves pour le commentaire, qui lui permettrait de réconcilier ce qui la divise comme lectrice et enseignante dans un système scolaire où sont pratiqués des exercices comme le commentaire. **Donc une moitié des enseignants du corpus trouvent des solutions pour conjoindre les trois identités que nous avons évoquées, les uns en subordonnant leur action à la préparation des candidats au baccalauréat, ce qui donne à leur identité de membre du jury toute sa légitimité et les conduit à tenir les expériences de lecteur subjectif, pour eux comme pour les élèves, en dehors de l'école. Un petit nombre intègrent dans leur action d'enseignant la lecture subjective des élèves comme une étape**

préalable à la lecture objectivante, en minorant l'importance de l'examen et en trouvant leur plaisir de lecteur dans leur propre lecture mais aussi dans la découverte de celle de leurs élèves. Une moitié des enseignants de mon corpus font au contraire état de tensions, parfois vives, entre les trois composantes que j'ai définies, l'implication de la personne dans l'expérience lectorale, formatrice et épanouissante, leur semblant empêchée par la forme scolaire pour leurs élèves et pour eux-mêmes, alors que la vivre et la partager sont des enjeux fondateurs de leur identité.

Cette recherche montre un indéniable *malaise dans le commentaire*, qui est peut-être révélateur d'un malaise plus général dans la discipline. Les élèves comme les enseignants, quand ils trouvent des moyens de conjoindre les composantes de leur identité que j'ai définies, candidat (ou correcteur/préparateur), élève (ou enseignant) et personne lectrice, le font ou bien de façon analysable, par les registres engagés, comme peu compatible avec les réquisits curriculaires et disciplinaires actuels, du moins tels qu'ils sont portés par la noosphère, ou bien par le moyen d'inventions personnelles qui tiennent davantage à ce qu'ils importent de l'extérieur qu'à ce qu'ils trouvent au sein de l'institution scolaire. Par exemple, Sophia ou Lola, excellentes élèves, de même que les enseignants Lucien et Violette (qui, même si elle dit « patauger », invente néanmoins des solutions pour s'en sortir) soulignent tous et parallèlement qu'ils ont trouvé leurs solutions ou bien seuls ou bien grâce à des soutiens personnels (sa mère pour Sophia) ou non intentionnalisés (la « super équipe » dont Violette dit qu'elle existe localement mais qui n'est pas organisée autrement que par l'entraide confraternelle). Tout se passe comme si l'orchestration des registres telle qu'elle est mise en œuvre relevait de conditions qui, non prises en charge par l'école, laissent une large place aux mécanismes sociaux classiques de la production des inégalités. En effet, une partie des élèves s'attachent principalement à se préparer comme candidat (et une partie des enseignants pourraient agir dans le même sens) ce qui peut leur permettre d'avoir la moyenne à l'examen mais pas nécessairement de se former à la lecture littéraire, du moins telle que je l'ai définie, comme transaction du lecteur avec le texte. D'autres lycéens et une partie des enseignants mettent l'accent sur la formation de l'élève comme lecteur objectivant, capable d'interagir avec le texte, mais pas forcément de lui donner sens de façon singulière et telle que la lecture soit une expérience formatrice pour la personne – ce qui est une définition possible de la lecture littéraire mais dont on a vu que les élèves la tiraient très souvent du côté de la dépersonnalisation, risquant d'échouer à se constituer en instance sémiotique. Seuls quelques élèves parviennent à faire de leur propre lecture un objet à confronter au texte pour en analyser les sources, et ainsi donner du sens au texte tout en y gagnant de quoi s'épanouir personnellement – mais une moitié des enseignants voudraient parvenir à le leur enseigner et s'en disent empêchés par l'institution – douloureusement – tandis qu'un tiers des élèves disent qu'ils souhaiteraient lire ainsi mais s'en disent empêchés par leurs enseignants – tout aussi

douloureusement. On mesure l'ampleur et la complexité des malentendus sous-jacents, ce d'autant plus que les élèves ont eu des enseignants différents au cours de leur scolarité et pointent souvent, dans nos entretiens, les écarts qu'ils perçoivent de l'un à l'autre. Wassim (TSTMG) explique par exemple que leur enseignante de seconde leur disait – en tout cas, il dit qu'il comprenait ainsi ce qu'elle leur disait : « *si vous faites pas comme la correction que je vous donne, votre note descendra* », ce qui le « bloquait » pour interpréter. Alors qu'en première leur enseignant leur disait que « *rien n'est mauvais (...) si vous pensez un truc, si vous sentez, écris-le, on verra ce qu'on peut en faire* », ce qui lui avait redonné gout à la discipline. Pour autant, ajoute-t-il, le jour de l'examen : « *dans la classe ils disaient tous : nan, (...) en vrai, c'est pas ce que le correcteur attend* ».

Des perspectives pour la pratique

Cette recherche ne peut évidemment pas être (et ne se veut pas) directement prescriptive. Pour autant, des me semblent, comme pour mes autres recherches, s'inscrire à l'horizon de ce qu'elle met en lumière. Certes, une clarification par l'institution des objectifs prescrits, sédimentés et enchevêtrés, est souhaitable pour éviter que les élèves et les enseignants se trouvent obligés d'arbitrer eux-mêmes et ce faisant de se fier à des traductions de ce qui est attendu possiblement très éloignées les unes des autres. Mais d'après mes entretiens ceci ne me semble pas suffisant pour faire que des réussites comme celle de Sophia ou de Lola - mais aussi des idées de mise en œuvre didactique comme celles de Lucien ou de Violette - relèvent plus de l'enseignement – et de la formation - que de la connivence.

Comme pour mes autres recherches, les registres de l'apprentissage me semblent transposables, en formation, comme outil proposé aux enseignants d'une part pour analyser la prescription, ses évolutions, les tensions qui lui sont inhérentes et les choix qu'elle offre, d'autre part pour évaluer – dans un objectif formatif - les productions de leurs élèves, à étayer, au sens de Jérôme Bruner, dans les différents registres. Plus que mes autres recherches, celle-ci met en lumière la part du registre identitaire symbolique, à prendre en compte : il est clairement nécessaire de faire de l'engagement de soi dans la lecture et du travail sur cet engagement – à la fois de la confiance en ce qu'il permet de découvrir et de l'intérêt de travailler à partir de ces découvertes - un objet de formation. Ce qui est forcément relié à l'étayage du registre culturel – notamment ce que c'est que la lecture littéraire dans la culture scolaire, les valeurs qui y sont attachées – et, en découlant logiquement, cognitif.

Plus que mes autres recherches, celle-ci met par ailleurs en lumière le défaut de collectif professionnel institutionnalisé qui pourrait permettre, par un travail de (ré)élaboration théorique des problèmes pratiques, d'élaborer des solutions susceptibles de prendre en compte toutes les contraintes. Les entretiens avec les enseignants font clairement apparaître que les seuls moments de régulation sont les commissions d'harmonisation du bac. Or les dissensions qu'elles produisent nous surprennent par la place qu'elles prennent dans les entretiens, la souffrance qu'elles semblent parfois produire et les

tournures hyperboliques par lesquelles cette souffrance s'exprime souvent. Juliette par exemple nous raconte qu'ayant tenté de défendre une copie peu soucieuse de l'analyse formelle mais « sensible », elle a été fortement contrée par ses collègues :

*« Je peux vous le dire, je me suis fait massacrer à la réunion d'harmonisation préalable parce qu'on a effectivement eu à faire à des copies tests. Et chacun a mis sa petite note dans son coin (...) ce sur quoi je me suis fâchée avec mes collègues, c'est que ce sont des jeunes gens de 16-17 ans... (...) J'ai quand même entendu dans mon jury 'oui mais enfin, quand même, Rimbaud, voyez ce qu'il a écrit à 17 ans''. J'ai entendu ça ! Je vous jure, je l'ai entendu, j'avais envie de pleurer. C'était terrible. Je les ai détestés ces gens. C'était terrible. »*

Elle recourt à la même hyperbole que quand il s'agit des élèves mal notés par les mêmes collègues ennemis, récurrente dans notre corpus (dans cinq entretiens différents avec des enseignants), comme par exemple quand Matthieu dit : « On a des élèves à nous en première techno qui l'année dernière ont été massacrés... Massacrés... Vraiment massacrés... »

Pour surmonter ces vives tensions, les enseignants que nous avons rencontrés semblent le plus souvent se résoudre à des accords minimaux pour essayer de ne pas faire payer aux élèves le prix de leurs divergences, mais sont loin d'en être satisfaits. C'est pourquoi il me semble impératif que la formation puisse aménager, d'une façon ou d'une autre, des collectifs professionnels qui, à partir de controverses telles que les définit Yves Clot (2020) en psychologie du travail, permettent de poser collectivement des dilemmes de métier, de comprendre ce qui fait difficulté et désaccord pour tenter de trouver des solutions. Il est nécessaire pour cela d'organiser des dialogues réglés et contextualisés dans lesquels des points de vue divergents sont argumentés, sachant qu'il n'y a pas un critère unique d'appréciation de la qualité du travail et que le but est de produire des règles de métier qui ne s'imposent pas mécaniquement mais qui sont disponibles en situation. Il me semble que les typologies que j'ai dégagées peuvent fournir une base à ces controverses.



## Conclusion

Dans une première partie de ce texte, j'ai voulu décrire le contexte dans lequel s'inscrivaient mes travaux : concernant d'une part la lecture littéraire et ses modélisations plurielles en didactique de la littérature ; d'autre part la construction, en cours dans certains écrits de recherche, d'une perspective socio-didactique sur l'étude des enseignements/apprentissages ; enfin, j'ai envisagé la clarification méthodologique nécessaire pour tenter de lier l'une à l'autre.

J'ai d'abord cherché à montrer que l'histoire des modèles et pratiques didactiques de la lecture de la littérature depuis une cinquantaine d'années et les débats qui la traversent sont étroitement liés à la forte massification de la scolarisation dans le second degré, dans les années 1970 au collège puis 1990 au lycée, et à l'inquiétude que les publics éloignés de la culture lettrée soient mis en difficulté par les enseignements littéraires, réputés de nature élitaire. Les chercheurs en didactique, suivis de près ou, plus souvent, de loin, par la prescription curriculaire et par les pratiques, tentent alors de définir des normes de lecture scolaire claires et enseignables, censées ne pas dépendre, pour leur apprentissage, de dispositions importées par les élèves de leur culture familiale. Ces normes sont recherchées, d'abord, dans la transposition didactique des théories du texte, au cours des années 1970, en rupture avec la tradition lansonienne de l'explication, dominée par l'explicitation des intentions de l'auteur en lien étroit avec sa biographie et le contexte historique. Des outils de lecture pour les élèves sont alors définis à partir de nouvelles notions issues de la linguistique structurale puis textuelle ou de la narratologie, mais aussi de notions plus anciennes comme les figures de style, héritées de la rhétorique. Puis, sous l'influence des théories de la réception, le modèle scolaire de la lecture littéraire se redéfinit progressivement, au cours des années 1980 et 1990, comme une transaction du lecteur avec le texte. Dans sa première version, le respect des droits du texte prime encore nettement sur l'exercice de ceux du lecteur : la transposition didactique donne toujours la priorité aux outils et méthodes d'analyse, à même de permettre au lecteur qui en dispose de répondre aux injonctions du texte et de mener une lecture sémiotique, au sens d'Umberto Eco. L'exercice scolaire de lecture méthodique, inscrit dans les programmes à partir de 1987, superpose, dans sa description institutionnelle, la perspective issue des théories du texte, au sens où il s'agit d'apprendre à décrypter un sens présumé immanent, avec une autre peu présente d'abord puis qui s'affirme quand la lecture méthodique devient lecture analytique dans les années 2000, relevant plutôt des théories de la réception, puisqu'il faut partir des hypothèses des élèves, qui restent cependant étroitement contrôlées. Les critiques contre la lecture littéraire ainsi définie pointent souvent le risque d'une forme d'imposition culturelle disqualifiant des élèves peu

familiers de la culture lettrée : la *bonne* façon de lire est définie par opposition à la lecture habituelle, ordinaire – mais elle beaucoup moins éloignée de l'ordinaire des enfants issus des milieux proches de la culture scolaire que des autres, qui peuvent ne pas disposer des arrière-plans culturels pour en comprendre les enjeux, de sorte que son apprentissage risque pour eux de se réduire à celui d'outils techniques, qui ne pourront qu'être pauvrement producteurs de sens. Une seconde version de la lecture littéraire scolaire se construit au cours des années 2000, à partir de l'idée qu'il faut donner toute sa place à l'élève lecteur réel, à ses émotions, souvenirs, réactions morales, toutes réactions lectorales dont la prise en compte est nécessaire pour qu'il donne vraiment du sens au texte. Le modèle de la lecture littéraire comme va et vient dialectique, entre participation (du lecteur réel à la construction des contenus sémantiques) et distanciation (du lecteur expert qui objective sa propre lecture et simultanément le texte qui la produit), établi progressivement par Jean-Louis Dufays, est aujourd'hui accepté par la majorité des didacticiens, même si des nuances sont apportées à sa description : priorisation de l'objectivation ou de la subjectivation, finalisation plutôt par la formation d'un sujet didactique qui s'approprie des savoirs et des codes de lecture scolairement validés ou plutôt par celle de la personne par l'expérience de la lecture, insistance ou non sur l'intersubjectivité et la pluralité interprétative. Mais dans tous les cas, on peut penser qu'un tel modèle didactique, puisqu'il intègre la lecture subjective de l'élève tel qu'il est, quelle qu'en soit la nature originelle, est moins susceptible de produire de l'inégalité en fonction des arrière plans culturels différents que les élèves importent à l'école. Or ceci fait débat : laisser place à la subjectivité empirique, c'est, pour certains chercheurs interrogeant les questions scolaires dans leur versant sociologique, prendre le risque, pour les élèves dont la socialisation familiale est la plus éloignée de la culture scolairement légitimée, de les enfermer dans une façon d'être soi qui vaut pour les interactions quotidiennes mais que la réussite des apprentissages scolaires nécessiterait de reconfigurer ; alors que d'autres élèves qui ont appris dès l'enfance des modes de mobilisation de soi qui valent pour l'école seront d'emblée en phase avec les attendus scolaires. Ce serait en quelque sorte une façon de leurrer les élèves de milieu populaire.

A partir de ce constat, j'ai proposé de construire la lecture littéraire comme un objet-charnière entre une approche didactique et une approche sociologique, l'intérêt de la collaboration étant qu'elle est susceptible de concourir à faire comprendre si l'une et l'autre dérive, imposition culturelle d'une *bonne* façon de lire ou populisme pédagogique laissant temporairement croire que toute lecture en vaut une autre dans les jugements scolaires, menace plutôt telle ou telle option didactique. Ce projet m'a semblé nécessiter que je précise quels courants de la sociologie pouvaient dialoguer avec les approches didactiques de la littérature pour revenir sur ce qui en avait déjà été élaboré. J'ai rappelé que la massification de l'entrée au collège puis au lycée n'ayant pas produit, en France en tout cas, la réelle démocratisation de l'accès aux études supérieures qui en était attendue, des recherches sociologiques, dans la poursuite de celles de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron (1964, 1970) sur la reproduction

sociale, ont cherché à comprendre la corrélation entre inégalités sociales et réussite scolaire, dans un contexte où tous les élèves sont pourtant censés bénéficier des mêmes apports. Les tentatives de combler des différences de capital culturel en donnant aux élèves de milieu populaire ce qui leur *manquerait* s'étant avérées insuffisantes, et de nouvelles études montrant que les trajectoires scolaires ne sont pas mécaniquement liées au profil social des élèves, il est alors apparu nécessaire de prendre en compte, dans la poursuite du travail engagé par Pierre Bourdieu sur la notion d'habitus (1979), outre les groupes sociaux, les histoires singulières des individus. C'est ce que tentent les recherches sur le rapport au savoir, construit à l'articulation des histoires personnelles et des mobilisations familiales et sociales (Charlot, Bautier & Rochex, 1992) : le fait d'apprendre à l'école concerne le rapport au monde, à soi et aux autres, qui n'est pas consubstantiel à un profil social donné, mais qui est différencié selon les diverses expériences de socialisation qui sont celles des élèves. Mais ceci incite aussi à regarder de plus près comment s'opèrent les processus d'enseignement/apprentissage pour comprendre les sources complexes de production des inégalités scolaires, occasion privilégiée de dialogue entre approches didactique et sociologique, ce que tentent notamment les chercheurs d'obédiences diverses qui se réunissent au sein du réseau RESEIDA (Recherches sur la Socialisation, l'Enseignement, les Inégalités et les Différenciations dans les Apprentissages), à partir de 2001. Leurs études analysent la production des inégalités scolaires comme relationnelle : certes, les logiques sociales importées à l'école par certains élèves, notamment de milieux populaires, sont susceptibles, plus que d'autres, d'entrer en contradiction avec les attentes scolaires ; mais si l'école *entend* ces logiques possiblement désaccordées avec celles de l'école et cherche à en comprendre les effets, elle est plus susceptible de les prendre en charge que si elles restent ignorées, voire si les tentatives pour tenter d'en pallier les effets différenciateurs les aggravent en réalité. Les malentendus socio-scolaires (Rayou, 2020), d'abord nommés socio-cognitifs (Bautier & Rochex, 1997), sont le fait des deux partis. Il faut donc s'interroger sur les effets différenciateurs des dispositions différentes importées à l'école, ce qu'une approche sociologique permet d'étudier ; mais ceci dépend aussi de la nature spécifique des contenus de savoir concernés et de la façon dont ils sont enseignés, ce que la didactique des différentes disciplines permet d'éclairer. Plus largement, la sociologie du curriculum (Forquin, 2008) invite, d'une part, à dénaturiser les processus d'enseignement/apprentissage, qui s'opèrent dans des contextes sociaux différents, les affectant différemment ; d'autre part, à distinguer le curriculum enseigné et le curriculum formel (inscrit dans les programmes), mais aussi le curriculum enseigné par un enseignant des curricula effectivement appris par ses élèves, des curricula cachés, nécessaires aux apprentissages, mais non enseignés, et des autres curricula enseignés par d'autres enseignants. Or, j'ai montré que si le dialogue avec ce type d'approche sociologique est souvent envisagé concernant l'enseignement de la littérature, que des exemples très éclairants peuvent en être donnés, il est cependant finalement assez rarement mis en œuvre ; en tout cas, il l'est peu souvent de manière telle que les cadres théoriques et méthodologiques

qui permettent le croisement soient explicités, ce qui est nécessaire pour que la démarche soit analysable, évaluable, possiblement décontextualisable. Les spécificités épistémologiques, les freins institutionnels et les malentendus qui peuvent faire obstacle à ce dialogue sont identifiables. Pour tenter de les surmonter, je construis mes objets de recherche comme des objets-charnières entre les deux approches, éclairés au moyen de certains concepts susceptibles d'aider à la compréhension, que je nomme outils-charnières, issus tantôt des différentes didactiques, tantôt des sciences sociales, et tantôt d'approches déjà dialogiques entre ces deux champs, , par exemple les malentendus socio-scolaires, l'étude du triple contrat didactique/social/éducatif, la notion de dispositif (dans sa définition didactique et sociologique). Le modèle théorique des registres de l'apprentissage sous-tend cette étude dans mes différentes recherches, car il me permet de déconstruire pour les comprendre d'un point de vue sociologique et didactique l'activité des élèves, les attendus des enseignants, et les conceptions des uns et des autres en arrière plan

Mais complémentaires aux appuis théoriques et en lien à la fois avec eux et l'objet étudié, il est essentiel de définir des méthodologies, qui ne sont pas celles qui sont utilisées dans d'autres types de recherches en didactique. J'ai cherché à exposer les cadres méthodologiques charnières que j'ai élaborés dans le but, central dans mes recherches, d'entendre le lecteur, qui consistent principalement en entretiens : mon hypothèse est que les catégorisations des acteurs scolaires concernant ce que c'est que lire ou recevoir les arts, qui s'avèrent très différentes de l'un à l'autre, élèves mais aussi enseignants, sont une ressource pour comprendre les différences susceptibles de se produire dans les curricula enseignés et appris et pour élaborer, à terme, des pistes pour leur prise en charge. Entendre le lecteur est aussi un moyen d'accès à son texte de lecteur particulier, ce qui permet de l'étudier afin de connaître les ressources dont dispose chaque lecteur, sans qu'il ait forcément conscience des conditions de possibilité de leur légitimation comme moyen d'enseignement pour les uns, d'apprentissage pour les autres. Mon projet croise bien deux axes : l'un est plutôt didactique, car il concerne ce dont on part pour chaque lecteur dans les processus d'enseignement/apprentissage ; l'autre est plutôt sociologique, car les conceptions en arrière-plans de ces processus dépassent les personnes et sont façonnées par leur parcours de socialisation.

Cette parole ne se donne cependant pas d'elle-même, il est nécessaire de trouver le moyen de l'autoriser et d'inciter son développement, ce que je recherche en outillant l'entretien semi-directif au moyen d'artefacts, traces de l'activité de l'enquêté ou autres supports susceptibles de soutenir sa réflexion. Il est nécessaire aussi de traiter les transcriptions de manière à rendre lisible ce qu'apprend la parole de l'enquêté sans la trahir, ce que je recherche, d'une part, en faisant émerger les catégories des acteurs *bottom up* par une méthode de comparaison continue (Glaser et Strauss, 1995); d'autre part en repérant les processus interprétatifs en acte selon certains indicateurs langagiers significatifs d'une parole sur le texte construisant du sens. Les appuis théoriques pluriels, issus, selon les recherches, de la didactique,

de la sociologie de curriculum, ou d'autres branches des sciences de l'éducation, voire des sciences de la littérature et de l'art, aident, d'une part, à concevoir ces indicateurs, et, d'autre part, à mettre au clair le travail de catégorisation des acteurs (non en cherchant à retrouver dans ce qu'ils disent des catégories déjà conçues par la recherche mais pour tenter d'en construire de nouvelles à partir d'elles). J'ai cherché à montrer qu'une des spécificités de mes travaux était de faire de ce questionnement méthodologique un banc d'essai du croisement sociologie-didactique, ; ce qui me permet simultanément de proposer une réponse possible aux injonctions fréquentes, dans les écrits méta-réflexifs en didactique du français et plus encore de la littérature, à l'effort de clarification méthodologique, nécessaire pour garantir la scientificité des recherches, souvent jugée comme trop peu assurée.

J'ai cependant ouvert la discussion sur l'inscription de l'approche socio-didactique que je cherche à construire dans le champ de la didactique. On peut en effet considérer que quel qu'en puisse être la clarté méthodologique, mes travaux ne relèvent pas de cette discipline, au sens où ils ne servent pas la visée praxéologique inscrite dans sa genèse et analysable comme lui étant essentielle. Une méthodologie fidèle à son épistémologie devrait-elle nécessairement en ce sens pouvoir permettre de montrer le bienfondé de modèles didactiques (au sens de Reuter et al, 2013), à proposer en vue d'une transformation des pratiques d'enseignement ? Ce n'est pas le cas des recherches que je mène. Or, un retour sur la réflexion méthodologique en didactique du français m'a permis de rappeler que la première voie retenue pour y parvenir, l'application de théories littéraires éprouvées, fait l'objet de fortes remises en question : compte tenu de la nécessaire transposition didactique des savoirs et pratiques de référence, qu'ils soient éprouvés par les travaux des « disciplines mères » ne signifie pas qu'ils valent comme contenus ou moyens d'apprentissage. Une seconde solution a pu être recherchée du côté de l'expérimentation, qui a pu apparaître à certains didacticiens comme un label de scientificité, surtout dans le cadre d'une étude quantitative. Pourtant, une recherche empirique, à même d'explicitier la méthode de recueil et de traitement des données, permet souvent en didactique d'étudier de façon fine des questions d'enseignement/apprentissage et d'en induire des conclusions susceptibles d'informer les pratiques. Mais dans ce type de recherche, la visée première est souvent la construction de connaissances scientifiques relevant de la compréhension fine des processus d'enseignement et d'apprentissage des objets littéraires et de leur description précise, la transformation des pratiques étant à l'horizon de cela, mais non immédiate. Ce n'est donc pas spécifique à mon approche socio-didactique des enseignements/apprentissages de la lecture littéraire et de la réception des arts.

Dans la seconde partie de ce texte, j'ai présenté mon parcours de chercheuse. Je n'en rappelle ici que les grandes lignes. J'ai exposé deux recherches auxquelles j'ai participé avant de devenir moi-même pleinement chercheuse et qui ont orienté mon parcours durablement. Pour la première, j'étais associée, comme enseignante du secondaire, à un groupe de chercheurs en sociologie de l'éducation, qui travaillaient à comprendre comment les lycéens construisaient la notion de justice. La seconde, à

laquelle je participais comme professeure et formatrice de français recrutée dans un groupe de travail piloté par des inspecteurs de la discipline, concernait la prise en charge d'élèves qui rencontraient des difficultés pour lire les œuvres prescrites par leur enseignante, en tout cas pour répondre aux questions du contrôle de lecture qu'elle leur soumettait. Ces deux expériences ont été complémentaires et me semblent analysables par l'élargissement du modèle des registres à la compréhension de mon propre apprentissage de chercheuse. Dans le registre cognitif, la première m'a permis de mener et d'analyser des entretiens semi-directifs sous la direction de chercheurs aguerris alors que pour la seconde, je tâtonnais, sans en avoir vraiment conscience, pour improviser par moi-même des cadres méthodologiques à même de me permettre de prouver ce que je préconisais, sans pouvoir bénéficier d'un étayage adéquat ; de sorte que les pistes que je proposais pour mieux aider les élèves me paraissent aujourd'hui justifiées de façon bien peu robuste. Mais, pour le registre culturel, la lecture des textes littéraires concernant à la fois mon expérience professionnelle et ma formation initiale, je disposais de certains arrière-plans théoriques, du moins sur les contenus littéraires (mais pas didactiques), qui me faisaient défaut dans le groupe sur la notion de justice, ce qui ne m'a pas permis de m'associer vraiment au traitement par comparaison continue du corpus ; cependant, j'étais en mesure d'enrichir l'analyse du discours des enquêtés du fait de mes compétences de professeure de français, ce dont je n'avais pas pris une nette conscience et auquel je ne me suis alors essayée qu'épisodiquement sans en théoriser l'intérêt. En revanche, dans le registre identitaire symbolique, l'une et l'autre des deux expériences, se complétant, m'ont conduite à initier le processus par lequel j'ai basculé, en commençant ma thèse, d'une posture d'enseignante à une posture de chercheuse : j'ai compris qu'il me fallait me doter d'appuis théoriques spécialisés et de méthodes pour appuyer des affirmations, dont mes savoirs d'expérience ne suffisaient pas à garantir la validité ; renoncer à une vision de la recherche comme pouvant et devant avoir un effet immédiat de transformation des pratiques d'enseignement ; mais aussi apprendre à transférer au profit de la recherche des compétences dont je disposais du fait de mon parcours antérieur, car elles s'avéraient utiles aux projets communs. Plus largement, le regard que je porte aujourd'hui sur ces deux expériences initiales, alors que j'ai l'ambition de diriger des recherches, me confirme dans l'intérêt des croisements théoriques et méthodologiques mais m'ouvre aussi à l'idée que la collaboration entre chercheurs et enseignants est nécessaire, car les travaux du groupe de travail de l'inspection sur l'aide aux élèves en difficulté en français eût sans nul doute bénéficié d'appuis issus de la recherche ; et qu'en tant qu'enseignante j'aurais pu éclairer d'un regard plus spécifique la recherche sur la notion de justice ; mais cette collaboration ne va pas de soi : elle suppose une prise de conscience, par les chercheurs comme par les enseignants, des apports spécifiques des uns et des autres et des conditions de leur mobilisation pour le projet commun.

J'ai tenté de montrer en revenant sur ma recherche doctorale, seconde étape de ma formation, les réaménagements cognitifs, culturels et identitaires qu'elle a exigés de moi : je parlais d'une expérience

heureuse d'enseignante-formatrice, convaincue de l'efficacité d'un *détour* par la réception de la peinture comme propédeutique à l'enseignement des exercices scolaires de réception de la littérature et auteure d'un ouvrage pédagogique plein d'enthousiasme qui promouvait cette pratique – or la confrontation à l'empirie en révélait les limites, ou plutôt les complexes conditions de mise en œuvre, que la réalité des conduites d'élèves face aux deux arts mettait clairement en lumière, ce qui avait forcément pour moi un effet déceptif. Si les écrits d'élèves de mon corpus confirmaient la meilleure compatibilité avec les attendus des enseignants quand ils portaient sur la peinture que sur la littérature, c'est en entendant les lecteurs/regardeurs en entretien que j'en trouvais des explications, résidant dans le rapport différent des élèves aux deux objets et pas seulement dans les différences intrinsèques à ces objets, comme j'en avais la certitude. Ma recherche doctorale invalidait donc partiellement mon hypothèse initiale de praticienne, d'une part en déniait l'immédiateté du transfert d'un objet à l'autre, d'autre part en dénaturant l'effet des objets : qu'ils ne soient pas de même nature sémiotique avait pour conséquence de complexifier le passage de l'un à l'autre ; mais ne suffisait pas à expliquer la différence des conduites d'élèves, qui tenaient aussi aux caractéristiques des sujets. Je me suis donc dotée, par la pratique de cette recherche, dans le registre culturel, de savoirs didactiques, pour penser les effets de la différence de nature des deux arts et la nécessité de l'accompagnement didactique du transfert (alors que les dispositifs d'enseignement que je présentais dans mon ouvrage pédagogique le présupposaient comme allant de soi) ; mais aussi d'une conscience sociologique, découvrant les effets des arrière-plans différents que chaque élève, selon son parcours de socialisation, importait dans le contrat didactique (alors que dans mon ouvrage pédagogique j'envisageais les élèves de façon indifférenciée, même si, enseignante dans l'académie de Créteil, j'étais pourtant sensible à la corrélation moindre que j'avais constatée entre profil social et réussite des exercices scolaires concernant la peinture que la littérature - ce que ma thèse confirmait). Du point de vue plus spécifiquement cognitif de mon activité de chercheuse, je prends conscience, en relisant ma thèse, des limites méthodologiques qu'elle présente. C'est le cas par exemple de l'usage que je faisais de l'outil théorique des registres. J'utilisais le modèle comme référence pour l'évaluation comparative entre commentaires littéraires et picturaux. Or, si on peut considérer comme le font les concepteurs de la notion (Bautier & Rayou, 2013) que, d'un point de vue curriculaire, il est possible de différencier un régime majeur et mineur de chaque registre, pour ce qui est du contenu disciplinaire spécifique qui me concernait, il était difficile de faire cette distinction (par exemple, telle élève n'identifiait pas le thème iconographique d'une *Nativité* de Georges de la Tour mais interprétait finement l'expression des personnages, les teintes, la composition : était-elle dans un registre culturel mineur par rapport à celle qui reconnaissait la scène mais en racontait l'histoire en oubliant le tableau ?). Face à cette difficulté et sans expliciter suffisamment ce changement de cap, dont je n'avais sans doute pas eu claire conscience, je glissais de cette définition des registres comme mineurs ou majeurs à l'appui sur les attendus des enseignants dans chaque registre comme

référence pour la comparaison entre commentaires littéraires et picturaux. Mais ceci posait un autre problème méthodologique : en déduisant de leurs réponses à mes deux enquêtes mes critères pour cette évaluation des commentaires des élèves, je gommais les divergences entre eux, pourtant importantes et significatives. Ceci relève simultanément d'une autre limite méthodologique de ma thèse : j'annonçais vouloir mobiliser les registres pour analyser l'activité de réception qui sous-tendait les écrits des élèves, alors que c'était finalement plutôt des produits que des processus interprétables comme leur étant sous-jacents que je traitais, transformant le modèle en outil d'évaluation presque sommative. Mais la troisième et dernière partie de ma thèse aboutit au traitement d'un corpus d'entretiens avec des petits groupes d'élèves, que je n'avais initialement pas prévu de mener, mais dont l'étude me permettait de bien mieux comprendre ce qui différenciait la configuration des registres d'un art à l'autre, et notamment les effets du registre identitaire symbolique. Pour traiter les transcriptions, j'abandonnais nécessairement l'utilisation des registres comme outil d'évaluation : j'analysais désormais par le moyen du modèle les conceptions qu'avaient mes interlocuteurs des activités concernées au travers de ce qu'ils en disaient et leur activité interprétative au travers de leurs échanges sur les œuvres. Simultanément, je relisais dans cette troisième partie le corpus enseignant en réactivant des opacités et désaccords que j'avais d'abord gommés, ce qui mettait en lumière les malentendus socio-scolaires comme co-construits. *J'entendais* mieux, de ce fait, les deux partis. Mes choix ont donc été évolutifs, et j'aboutis finalement à la méthodologie qui sera celle des recherches qui suivront. Peu importent les faiblesses que j'y vois aujourd'hui : la relecture que j'en ai faite pour écrire le texte qu'on vient de lire a eu une valeur formative pour moi, qui m'apprête à diriger des thèses. A la lumière de ma propre expérience, j'en déduis qu'une recherche doctorale peut ou doit être non un aboutissement mais une formation scientifique, à poursuivre au long du parcours de chercheur ou chercheuse.

Après ma thèse, le nouveau *détour* que j'ai fait hors de la didactique de ma discipline d'origine par une tout autre lecture que la lecture littéraire, le décryptage, par des élèves entendus en entretien, de situations scolaires vidéoscopées, a été un autre facteur important de ma formation. Grâce à cette expérience, j'ai notamment construit un cadre méthodologique que j'ai pu transférer, en retour, au profit de mes travaux sur les enseignements/apprentissages littéraires. Cette recherche, « Gestes d'enseignants et analyses de collégiens », fait en effet apparaître certaines conditions d'efficacité de l'entretien que j'ai pu décontextualiser : d'une part, l'importance de disposer de moyens de pression à la justification : c'est ici l'incitation à la comparaison entre deux vidéos montrant deux enseignants différents qui le permet : puisqu'il s'agit de la même classe, du même type d'activité, de deux disciplines de même importance, et que dans un cas les élèves sont apparemment au travail alors qu'ils ne le sont pas dans l'autre, les collégiens sont contraints d'en chercher des explications dans l'analyse de l'agir des deux enseignants. D'autre part, j'ai compris qu'il était nécessaire de disposer d'un cadre théorique clair, partagé par les chercheurs du groupe : ceci permet d'établir un guide d'entretien défini non par une



série de questions mais par des objectifs, ce que l'enquêteur doit chercher à comprendre (ici, ce que les élèves pensaient de l'effet de cette façon d'enseigner sur la justice du traitement des personnes et la justesse des savoirs transmis). Ce savoir préalable sur les conceptions des élèves est issu de la recherche à laquelle j'avais participé sur la justice, qui faisait apparaître ces deux exigences comme des perspectives partagées. C'est aussi ce cadre qui soutient le traitement des transcriptions par comparaison continue (Glaser & Strauss, 1967), méthodologie que j'ai apprise à cette occasion et que j'utiliserai dans les recherches qui suivront : à partir des catégorisations des collégiens et sans les trahir, nous faisons apparaître deux modèles, « l'endiguement » et « l' enrôlement », au nom desquels chaque collégiens se prononce sur les gestes professionnels des enseignants. L'un de mes apports personnels à cette recherche, que j'avais seulement ébauché lors de la recherche sur la construction de la notion de justice, a été d'ajouter à l'analyse par comparaison continue des récurrences de contenu celle des récurrences d'indicateurs langagiers spécifiques (par exemple l'usage de certaines images, temps verbaux, modalités de la phrase...), auxquels je donnais sens.

Il me semble aujourd'hui qu'à l'issue de cette recherche, j'avais acquis les compétences et les savoirs qui m'ont permis de me sentir légitime en tant que chercheuse. J'ai alors participé à plusieurs recherches simultanément. La recherche *Tuileries* m'a permis d'observer les conduites d'élèves de Sixième de profils socialement contrastés, interrogés en entretien sur l'expérience de leur rencontre avec des sculptures contemporaines. Nous avons traité les transcriptions avec l'appui théorique de l'activité fictionnalisante (Langlade, 2008) qui est repérable dans chacun des entretiens, riche de virtualité interprétative ; et celui des registres de l'apprentissage, qui révèlent que si tous les élèves s'engagent dans l'expérience esthétique, selon la définition de Schaeffer (2015), ils ne le font pas semblablement, certains apparaissant mieux préparés que d'autres aux réquisits scolaires par leur parcours de socialisation antérieur. C'est le retour sur cette recherche pour ce travail de HDR qui m'a fait comprendre que les entretiens jouent bien ici le double rôle dont je tirais parti dans ma thèse : lieu d'expression du processus de réception en acte, mais aussi, incitée par la comparaison entre les sculptures, expression de catégorisations sur l'intérêt de l'art, qui constituent des arrière-plans culturels qui seraient à prendre en compte dans un dispositif didactique d'apprentissage de la réception des arts. Le traitement par comparaison continue permet de faire émerger, comme dans la recherche précédente même si c'est très différent, deux modèles explicatifs au nom desquels les élèves se prononcent sur les œuvres : selon le premier, l'art vaut d'être figuratif, décoratif, patrimonial ou de célébrer des valeurs partagées, ce qui explique que l'admiration est le ressort principal de la réception ; selon le second, l'art vaut d'interroger, de déranger, de susciter l'intervention du spectateur, ce qui explique que la réception soit vue comme une interaction. Cette recherche remobilise donc au profit d'un nouvel objet des cadres méthodologiques et théoriques que je m'étais appropriés lors de travaux précédents et qui relèvent d'une approche socio-didactique.

J'ai présenté ensuite trois recherches qui ne concernent plus prioritairement le pôle apprentissage mais le pôle enseignement du triangle didactique : il s'agit d'une étude de diaporamas réalisés par des enseignants de français ; d'une recherche sur une application numérique censée favoriser les échanges interprétatifs intersubjectifs ; d'une autre sur un dispositif d'enseignement littéraire en classe inversée. Je mène pour ces différentes recherches des entretiens avec les enseignants pour entendre, grâce à un traitement de type comparaison continue, leurs conceptions didactiques et pédagogiques et leurs objectifs. Contrairement à ce que je faisais dans ma thèse, je ne lisse plus les différences mais au contraire m'attache à les mettre en lumière et en analyser les effets. Je croise les déclarations des enseignants avec d'autres données, notamment l'analyse des outils et supports utilisés ou de séances observées, dont j'observe la pertinence eu égard aux apprentissages produits, d'après ce que disent les élèves en entretien et ce qu'ils produisent, non en fonction d'une conception de la lecture qui serait la mienne mais selon les objectifs de l'enseignant. L'approche pluridisciplinaire sur la classe inversée nous permet de repérer dans les séances étudiées trois contrats, social, éducatif et didactique, dont nous montrons qu'ils sont analysables comme susceptibles de s'entr'empêcher. Cette pluralité des contrats est sans doute transposable à d'autres observations. Par ailleurs, à l'occasion de la recherche sur le logiciel Glose, puis plus systématiquement sur la classe inversée, j'ai conçu et mis en œuvre une autre façon d'entendre le lecteur, complémentaire des entretiens, en enregistrant les interactions entre les élèves mis au travail en petits groupes ainsi que les interventions de l'enseignant. Analyser les transcriptions d'après leurs caractéristiques langagières permet de comprendre comment fonctionnent les échanges intersubjectifs en fonction du cadrage par les consignes, les supports, les conseils donnés et dans quelle mesure ils produisent du sens et sont à même de nourrir une interprétation collective. J'ai terminé cet exposé de mon parcours par la présentation de résultats inédits de mon travail en cours sur l'enseignement/apprentissage du commentaire, dont je ne reviendrai pas sur les conclusions, que je viens d'exposer. J'ai tenté de montrer que cette recherche met à profit plusieurs des solutions méthodologiques et théoriques que j'ai progressivement élaborées depuis ma thèse. A partir d'entretiens outillés semi-directifs avec des élèves et avec des enseignants, que j'analyse avec divers appuis théoriques, notamment les registres de l'apprentissage et les différentes conceptions de la lecture littéraire, je fais apparaître que peu d'acteurs scolaires réussissent la conjonction de leurs identités de candidat/examineur d'une part, d'élève/enseignant d'autre part, et enfin de personne lectrice, ce qui me fait conclure à un indéniable *malaise dans le commentaire*.

Je propose pour terminer une rapide revue de ce qui, dans mes travaux, me semble constituer des apports à la recherche en sciences de l'éducation et délimiter les domaines d'investigation dans lesquels je serai capable de diriger des thèses.

Mes recherches reviennent sur la question « de l'enseignement de la littérature en milieu populaire », dont Magali Brunel et Jean-Louis Dufays écrivaient en 2016 que « la suspicion "bourdivine" qui pesait sur la violence symbolique et le caractère supposé élitiste de la littérature tend à s'estomper au profit de la mise en évidence de ses effets émancipateurs et formateurs auprès des "non-héritiers". » (p. 254) On aura compris que mes travaux ne permettent pas de confirmer que les enseignements littéraires assurent aujourd'hui à tous des apprentissages égaux, même si la situation est à bien des égards effectivement différente de celle que décrivaient Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron en 1964. Entendre les élèves et les enseignants conduit à penser qu'ils ne peuvent, pour beaucoup d'entre eux, que se malentendre : entre enseignants et élèves ; mais aussi entre élèves et entre enseignants. Les élèves importent à l'évidence des logiques sociales très différemment accordées aux logiques scolaires, et qui constitueront forcément ce que j'ai nommé, suivant Patrick Rayou et Gérard Sensevy, des arrière-plans susceptible de créer de la différenciation dans les apprentissages. De leur côté, les enseignants en sont très inégalement conscients, et, quand ils le sont, peuvent expliquer qu'ils tentent d'en annuler les effets par des méthodes ou des dispositifs dont il n'est pas sûr, d'après mes études, qu'ils ne les aggravent pas. De plus, ils ont eux-mêmes des conceptions très différentes des objets et savoirs à enseigner. Il y a donc des disjonctions évidentes entre curricula appris et enseignés, entre curricula cachés (involontairement) et explicites, mais aussi entre curricula formels et enseignés et, d'un enseignant à l'autre, entre curricula enseignés. Je ne suis certes pas la première à montrer le caractère persistant de l'effet des facteurs sociaux sur la réussite et l'échec scolaires. Néanmoins, il me semble qu'en entendant les acteurs scolaires, j'apporte du nouveau pour la saisie des processus très complexes et divers à travers lesquels ces différenciations de succès scolaire se créent. Mais ce que je montre aussi, ce sont, de la part de l'ensemble de mes interlocuteurs, des dispositions de lecture qui pourraient rester insoupçonnées à l'école : ce qu'ils disent des œuvres en entretien est très souvent riche de virtualités interprétatives qui ne sont pas toujours en phase avec les attendus scolaires, notamment dans le registre culturel, mais qui pourraient faire l'objet d'un travail de reconfiguration, d'une sorte de mise aux normes, qui pourrait en conserver la vitalité à condition que les élèves y soient accompagnés. Mes entretiens de thèse m'avaient surpris de ce point de vue, surtout concernant la peinture, la recherche *Tuileries* le confirme concernant la sculpture. Je pensais que c'était la vertu des arts visuels de favoriser cela. Or, mes autres recherches tendent à montrer que les élèves disposent aussi de ressources pour comprendre et interpréter le texte littéraire. La situation d'entretien permet de donner à entendre ces ressources, que l'école a forcément contribué à produire mais dont elle échoue vraisemblablement, pour beaucoup d'entre eux, à leur apprendre à les mettre à profit des exercices scolaires de lecture littéraire, surtout lorsque ces exercices présentent des conflits normatifs entre lesquels l'institution elle-même peine à trancher. Ces entretiens sont des moments d'exploration de leur expérience de leur part, riches d'enseignement sur la production des inégalités. Certains, peu nombreux, échouent parce qu'ils

ne comprennent pas que les attendus réclament une certaine configuration de la lecture qui n'est pas celle qu'ils pratiquent ordinairement ; d'autres, plus nombreux dans mes corpus, s'en sortent *a minima* en produisant les normes de forme sans qu'elles s'accompagnent de celles de leurs contenus, faisant de leur métier d'élève un métier du pauvre plutôt que le moyen d'un développement de soi comme personne lectrice ; mais, c'est une des surprises révélées par ma recherche sur le commentaire, une bonne partie d'entre eux disent qu'ils aimeraient interpréter vraiment les textes par eux-mêmes, mais que c'est l'école qui leur impose des routines qui dévitalisent le sens qu'ils pourraient y trouver ; seuls quelques-uns disent s'épanouir comme personne lectrice tout en parvenant à satisfaire aux attendus des exercices scolaires. Concernant plus largement la réception des arts et de la littérature, mes recherches ne permettent pas de d'établir qu'un modèle didactique plutôt que l'autre produirait par lui-même ces différenciations de réussite, alors qu'un autre serait par nature plus égalitaire. On pourrait soupçonner une pratique de la lecture littéraire donnant une place importante à la subjectivation de favoriser l'interaction singulière entre les acteurs et ce que Basil Bernstein nomme un discours horizontal, minorant le discours instructeur (2007) ; mais on peut au contraire considérer qu'une pratique centrée sur l'objectivation par l'apprentissage d'outils d'analyse favorise une approche très techniciste et segmentée qui perd de vue le sens et produit aussi le risque d'invisibilité des enjeux. Tout dépend de la façon dont le va et vient dialectique est cadré. Ce qui, d'après mes travaux, créerait l'avantage des élèves plus proches de la culture lettrée, ce serait qu'ils gèrent par eux-mêmes, étant très familiers de ce qui est visé *in fine*, la sédimentation des paradigmes (Schneuwly, 2014) qui caractérise le cadrage curriculaire et la pluralité des « modèles disciplinaires en acte » (Garcia-Debanc, 2021) auxquels ils ont pu être confrontés en passant d'un enseignant à l'autre mais aussi, d'après les entretiens, à l'échelle des pratiques d'un même enseignant. Alors que d'autres élèves ne disposent pas des arrières-plans qui permettent de jouer de cette diversité normative dans la conscience de ce qui est valorisable et ne l'est pas, de ce qu'ils peuvent ou non s'autoriser.

De façon liée et possiblement détachée de la compréhension de la production des inégalités, mes recherches me semblent permettre, plus largement, d'appréhender les processus interprétatifs des œuvres tels qu'ils sont menés par les élèves, qu'ils devraient être menés selon les enseignants, et tels qu'ils peuvent être étayés. Mes entretiens m'offrant un accès à ce processus en acte, l'outil des registres me permet d'en analyser la teneur dans sa complexité et d'observer : les opérations cognitivo-langagières d'analyse de la forme, de mise en lien des éléments constitutifs de l'objet entre eux et de ces éléments avec la globalité de l'œuvre et avec les lectures des autres lecteurs ; la prise en charge d'un discours à même de construire le sens tout en disant le sens de manière à ce qu'il soit compréhensible par le récepteur ; les savoirs mobilisés dans l'opérations, encyclopédiques, quotidiens, spécialisés, issus de l'expérience personnelle, scolaire, culturelle de chacun, connaissances de formes discursives sur l'art ou la littérature, représentation des œuvres et de l'activité de réception, valorisation attachée à cela et

à la réception des autres ; et enfin, pour le registre identitaire symbolique, mode d'engagement de soi, de ressaisie de cet engagement pour en communiquer les résultats à autrui, de métabolisation de tous ces éléments pour produire du sens

De façon liée aussi, il me semble que mes recherches sont une contribution à l'étude des dispositifs au sens des organisations par lesquels la forme scolaire se renouvelle par touches ponctuelles, tout en conservant sa structure d'ensemble (Barrère, 2013), et qui sont censés l'améliorer par la seule vertu de leurs règles de fonctionnement internes et des instruments qu'ils engagent, indépendamment de l'action voire de l'adhésion des enseignants qui les mettent en œuvre. C'est le cas notamment de la classe inversée, le travail en petits groupes mais aussi d'outils informatiques comme Glose ou des pratiques de détour, comme celui que j'analyse par la peinture. Au sens didactique (Schneuwly & Ronveaux, 2018) le dispositif est aussi une manière de faire faire pour faire apprendre grâce à des situations et instruments d'enseignement ((2018 : 241). Ils sont susceptibles, quand leur est délégué le cadrage des apprentissages, de favoriser malentendus et inégalités de réussite (Bonnéry, 2009 ; Glasman & Rayou, 2012, 2016). Mes recherches montrent que ces dispositifs, que j'aborde à la fois dans une perspective didactique et sociologique, sont loin d'assurer par eux-mêmes que tous les élèves apprennent, de sorte que certains d'entre eux peuvent s'en emparer pour progresser quand d'autres s'y investissent sans apprendre : les deux enseignantes que j'ai comparées utilisent le même logiciel en l'intégrant dans un contrat didactique très différent, l'outil aide l'une et gêne l'autre, alors que les élèves jouent le jeu dans les deux cas ; dans la pratique de classe inversée que j'ai analysée, l'impératif pour l'enseignante de s'inscrire dans un collectif d'innovateurs prend le pas, à son insu, sur la finalité d'enseignement, de sorte que des contrats didactiques différentiels en sont favorisés ; quant au détour propédeutique par la peinture, il n'est susceptible de fonctionner qu'à certaines conditions d'accompagnement des élèves par l'enseignant, sans quoi il pourrait épaissir les malentendus socio-scolaires qui empêchent certains élèves de savoir ce qui est attendu d'eux en lecture littéraire – alors que d'autres, ayant acquis des dispositions qui leur permettent de comprendre par eux-mêmes comment transférer leurs compétences d'un art à l'autre, au contraire sont susceptibles de progresser encore.

Un autre apport de mes recherches concerne sans doute la question de la méthodologie, dont j'ai tenté de faire une clé pour entrer dans les débats sur la didactique de la littérature, les moyens de preuve dont dispose la proposition de modèles didactiques, les limites pour cela de l'application des théories littéraires (si elle fait l'économie de la transposition didactique) ou de l'expérimentation (si elle plutôt synonyme de proposition d'une innovation pédagogique). J'ai voulu montrer comment je construisais mes problématiques en faisant dialoguer objet investigué, cadres théoriques et méthodologie, pensée et conçue spécifiquement dans la dynamique de cette relation et non empruntée comme un outil figé, prêt à l'emploi. Compte tenu de ce que je cherche à savoir des effets des déterminations sociales sur les acteurs scolaires, l'entretien de recherche s'est peu à peu imposé comme une façon privilégiée de

construire mes données, méthode dont, dans les groupes de recherche auxquels j'ai participé, nous avons peu à peu théorisé les conditions pour qu'elle réponde à nos besoins. Nous avons défini l'entretien outillé comme un entretien semi-directif appuyé sur des artefacts spécifiquement conçus ou choisis, selon l'objet, pour soutenir la pression à la justification que l'enquêteur exerce sur l'enquêté, ce qui est nécessaire pour le faire sortir de propos convenus ou de complaisance et lui permettre d'objectiver des éléments qui sont peu réfléchis dans l'acte d'enseignement-apprentissage. Ces outils de l'entretien peuvent être des produits de l'activité de l'enquêté, sur laquelle on le fait revenir (écrits d'un élève, support de cours d'un enseignant, transcriptions d'interactions orales...) ou des objets qui documentent ce qui est interrogé et qui renvoient l'enquêté, même si ce ne sont pas les traces de sa propre activité, à des questions sur lesquelles il peut se sentir légitime pour s'exprimer (enregistrements de séquence de classe, copies d'élèves issues d'une épreuve qu'il a lui aussi passée ou corrigée). J'ai montré que c'est souvent l'incitation à la comparaison entre ces supports (choisis spécifiquement dans ce but) qui pousse l'enquêté à approfondir sa pensée. C'est encore la comparaison, comparaison continue telle que décrite notamment par Anselm Strauss, qui permet de traiter les transcriptions pour en faire émerger, *bottom up*, de la théorie. J'ai proposé de doubler la comparaison continue des choses dites par celle des façons de les dire, susceptible elle aussi de permettre de saisir dans sa spécificité le travail de catégorisation par l'enquêté, en œuvre dans l'entretien. Mes travaux me conduisent aussi à clarifier la place des appuis théoriques dans le processus de recherche. Ils sont certes nécessaires pour rédiger le guide d'entretien non pas comme une suite de questions à poser mais comme une série de finalités (ce sur quoi l'enquêteur doit chercher à connaître le point de vue de l'enquêté, ce qu'il doit parvenir à savoir de lui) appuyée sur un cadre théorique, qui doit être bien connu des différents enquêteurs. Mais ils sont surtout importants pour le traitement des entretiens selon une méthode de comparaison continue : il est impératif que les appuis théoriques ne soient pas utilisés comme des savoirs déjà-là que l'entretien ne sert qu'à confirmer ; mais ils sont nécessaires comme outils pour comprendre les catégories des enquêtés, les mettre au clair sans les trahir, et construire à partir d'elles, toujours dans un processus de comparaison, de nouvelles catégories de recherche. Un autre apport de mon travail est enfin le double statut de mes entretiens, qui sont à la fois un moyen d'entendre le point de vue du lecteur sur la lecture (son enseignement, ce qui est attendu à l'école, les liens avec son expérience et ses lectures personnelles) et d'entendre sa lecture (l'entretien est alors à étudier comme le lieu de construction d'un texte de lecteur en acte). Bien entendu, les entretiens ne me permettent pas de documenter des situations de classe pour les analyser directement. J'ai cependant trouvé le moyen d'entendre le lecteur en classe par les enregistrements des interactions, notamment quand les élèves sont mis au travail en petits groupes, et le traitement des transcriptions au moyen d'indicateurs langagiers permettant de repérer le rapport au texte qui s'y élabore. Cette piste méthodologique qui me paraît prometteuse devra sans outre être explorée plus soigneusement.

On aura compris que mes travaux veulent aussi contribuer à la construction d'une orientation socio-didactique des recherches en éducation en construisant mes objets et mes outils théoriques charnières, sous-tendus par le modèle des registres de l'apprentissage qui m'a permis d'analyser dans sa complexité l'activité de l'élève lecteur et de son enseignant ainsi que leurs façons de concevoir cette activité : comprendre comment doivent, d'après eux, se configurer et comment se configurent en effet les gestes intellectuels de construction de sens, les savoirs et valeurs qui les sous-tendent et les façons d'être soi quand on les opère nécessite de faire interagir d'une part l'analyse didactique de cette activité, d'autre part celle des lecteurs singuliers comme sujets sociaux. Ce travail soutient une approche relationnelle des risques de différenciation sociale selon la configuration des registres enseignée et effectivement apprise, ce qui participe d'une inspiration sociologique attentive à la dénaturalisation des processus d'enseignement/apprentissage et à la prise en compte des hétérogénéités des élèves mais aussi des enseignants. C'est aussi le contexte des situations didactiques que mon approche veut prendre en compte : les incertitudes voire les contradictions curriculaires, les rigidités de la forme scolaire, le poids de l'évaluation, l'organisation de la profession enseignante, permettent d'expliquer certaines difficultés, que les caractéristiques épistémologiques des contenus scolarisés ne suffisent pas à comprendre. Comment définir épistémologiquement mes recherches ? On aura peut-être senti en me lisant les difficultés que j'ai rencontrées pour nommer les approches que je tente de croiser ; j'ai utilisé des termes divers que j'ai plusieurs fois rectifiés. J'ai par exemple renoncé au terme d'interdisciplinarité car ni l'un ni l'autre de mes deux ancrages théoriques principaux ne sont des disciplines institutionnellement constituées, ni comme section du CNU ni comme sous-domaine identifié dans les mots clés convoqués pour leur description. « L'enseignement de la langue et de la littérature françaises ou encore la francophonie » est une des composantes de la 9<sup>ème</sup> section « langue et littérature française » mais le terme didactique n'est pas utilisé. Les différentes sociologies ne sont pas déclinées dans les mots clés de la 19<sup>ème</sup> section, « sociologie, démographie ». En revanche, les « didactiques des disciplines » font partie des champs définis pour la 70<sup>ème</sup> section ; ce n'est pas le cas de la sociologie (ni de l'éducation, ni du curriculum ni des apprentissages, mais sont cependant présents parmi les mots clés (très nombreux), les termes « socialisation et construction des identités ». Outre leur faible institutionnalisation, mes deux ancrages ne sont pas non plus des champs scientifiques clairement reconnus dans la communauté scientifique. On sait que l'autonomie d'une didactique de la littérature est souvent contestée, dans la lignée de Jean-François Halté, reprise notamment par Bertrand Daunay (2010, 2020), qui préfère parler de l'approche didactique de la littérature, contenu de la didactique du français, alors qu'elle est soutenue pas d'autres, comme Jean-Paul Bernié (2002, 2004), qui l'envisage comme une discipline parce qu'elle construit la classe comme une « communauté discursive » distincte de celle de l'étude de la langue, et propose donc de penser la discipline scolaire comme un ensemble co-disciplinaire. Pour ce qui concerne la sociologie, c'est tout aussi complexe puisque si la sociologie de l'éducation est légitimée

par des publications fondatrices, notamment, *Éducation et sociologie*, d'Émile Durkheim, en 1922, ce n'est pas le cas des études sociologiques qui envisagent les processus d'apprentissage comme des constructions sociales spécifiques et hétérogènes. J'ai proposé de nommer cette approche « sociologie des apprentissages », mais on peut considérer que c'est un raccourci d'une dénomination plus précise qui serait « sociologie du curriculum appris », à l'intérieur de la sociologie du curriculum, qui est sans doute plus visiblement constituée scientifiquement, notamment par l'ouvrage de Jean-Claude Forquin en 2008 qui regroupe divers articles sous le titre de *Sociologie du curriculum*, en lien notamment avec les *curriculum studies* anglo-saxonnes. En tout cas, on peut considérer que plusieurs modèles explicatifs peuvent et sans doute doivent travailler ensemble à la compréhension des processus de production des inégalités d'apprentissage, l'approche dénaturisante que porte la sociologie en étant nécessairement une charpente. Stéphane Bonnéry posait en 2011 la même question que celle que je pose ici quand il proposait pour caractériser son travail de « parler d'une sociologie soucieuse et informée (même si trop partiellement encore) des questions didactiques ». Sans doute pourrais-je parler quant à moi d'une didactique (de quelle discipline ?) soucieuse et informée des questions sociologiques (issue de quelle sociologie ?). En tout cas, arrivée à la fin de ce travail d'HDR, je revendique mon appartenance aux sciences de l'éducation, ce que je n'ai pas toujours assumé dans la communauté des didacticiens de la littérature, car leur pluralité constitutive me permet, sans avoir à me situer dans une autre ou plusieurs autres disciplines, de décrire mon travail comme une approche spécifiquement socio-didactique de la lecture littéraire (et de quelques autres *lectures*).

Dans ce cadre particulier que j'ai tenté de définir, quels types de recherches pourrai-je accompagner ? Un premier type pourrait concerner les modes de catégorisation et de co-construction, par les collégiens et les lycéens, du monde scolaire, dans le cadre de la discipline français (ou peut-être plus largement des enseignements artistiques). Entendre les élèves sur les modalités d'évaluation, d'organisation des interactions en classe, de travail collaboratif dans la discipline, l'aide qu'ils ont le sentiment de recevoir ou pas, la façon dont ils s'acquittent de leur travail personnel, est susceptible de donner de précieuses informations sur leur façon d'entrer ou pas dans l'action conjointe telle que la prévoit l'école. Il pourrait s'agir aussi d'autres contenus : entendre le scripteur scolaire, le récepteur d'autres arts, le lecteur d'œuvres intégrales. Mais aussi plus spécifiquement le lecteur d'un genre littéraire, par comparaison par exemple avec un autre, d'une œuvre singulière, d'un auteur.

Un second type pourrait regrouper des recherches qui construiraient un autre objet comme charnière entre approches sociologique et didactique mais aussi des recherches qui construiraient des objets faisant fonctionner d'autres charnières à l'intérieur des sciences de l'éducation (didactique et ergonomie, ethnographie, psychologie, par exemple, ce qui nécessiterait sans doute une co-tutelle).



Un troisième type serait constitué par des recherches qui testeraient les effets sur les apprentissages de dispositifs pensés et cadrés à la lumière des résultats des approches socio-didactiques : qui testeraient par exemple un dispositif de détour par la peinture avec un cadrage du retour, des dispositifs de travail en groupe, en classe inversée. Des recherches qui testeraient des cadrages susceptibles de produire moins d'inégalités concernant l'apprentissage de tel ou tel contenu de la discipline. Des recherches qui feraient de l'entretien un moyen d'étayage du travail des élèves

Un quatrième type pourrait concerner l'agir enseignant, les différents contrats (didactique, éducatif, social) en interaction dans telle ou telle situation, la formation des enseignants, notamment à la prise en charge des inégalités dans la discipline. Il me semblerait notamment très intéressant de poursuivre le travail d'extension des registres à l'analyse de l'activité enseignante, que nous avons commencé de travailler.

C'est justement sur la question de la praxéologie que je souhaite terminer ce travail, car elle ne peut pas ne pas être envisagée s'agissant de didactique, fût-ce de socio-didactique. Il est entendu, comme je l'ai souligné plusieurs fois, que mes travaux ne se donnent pas pour finalité la production d'ingénieries, mais de très nombreux travaux de didactique de la littérature se détachent aussi de cette visée. Mais je ne me propose pas non plus pour objet essentiel de produire un modèle au sens d'« une construction théorique à visée descriptive et/ou praxéologique [...] [qui] permet de définir ce qui est enseigné ou non, ce qui est enseignable ou non, les façons dont c'est enseigné » (Reuter et al., 2013 :141). Pour autant, la pratique est bien un ancrage de ma recherche, puisque la méthode « enracinée » lui fait nécessairement droit au travers que ce qu'en disent les enseignants. De mon point de vue, elle en est aussi une destination indirecte, ce pourquoi je considère que les recherches que j'ai menées ou auxquelles j'ai participé relèvent bien, y compris de ce point de vue, d'une approche didactique de la réception de la littérature (et des arts). Mais le rapport à la pratique y est sans doute particulier, puisqu'il s'agit d'appréhender les processus d'enseignement/apprentissage par l'étude de ce qu'ils sont du point de vue des acteurs scolaires, de ce qu'ils leur font et de ce qu'ils en font, en recourant forcément à l'empirie, et, à partir de cette étude, de produire des éléments de théorie qui peuvent être appropriables par les praticiens et leurs formateurs. Si la visée praxéologique n'est pas première, j'ai pu faire apparaître dans la plupart de mes articles les appuis pour la pratique qu'il est possible d'inférer de mes conclusions (même, certains des articles que j'ai écrits d'après mon corpus de thèse – 2014, 2020 - proposaient des modèles pour la formation, susceptibles d'aider l'enseignant à mettre en œuvre le détour par la peinture sans s'exposer aux malentendus socio-scolaires que j'avais étudiés). Mes recherches veulent mettre en lumière des leviers possibles qui pourraient aider un enseignant qui, convaincu par mes résultats de recherche, souhaiterait prendre en compte ce que sait déjà chacun de ses élèves, partir de ce qu'il fait par lui-même, pour l'amener vers ce qui est valorisable à l'école – aussi éloignés les arrière-plans que

l'élève importe de son parcours de socialisation antérieur en soient-ils au départ. En ce sens, il s'agit de proposer un appui théorique pour pratiquer ce que Bertrand Daunay (2007) nomme une didactique de la littérature « par le bas », partant de la lecture effective de l'élève. Ce sont encore les registres de l'apprentissage (Bautier & Rayou, 2013, Rayou, 2020) qui me semblent à même de jouer le rôle d'un cadre pour une telle pratique car ils peuvent permettre à l'enseignant d'analyser une production initiale de ses élèves, quelle qu'en soit la forme, pour chercher à savoir d'où il part dans chacun des trois registres et l'aider à configurer ces registres de telle manière que son activité se rapproche des attendus. Il s'agit donc d'outiller l'étayage, au sens de Jérôme Bruner (2011), qui propose cette métaphore en référence à Lev Vygotsky pour montrer comment l'enseignant, pour être efficace, doit s'accorder à l'élève de manière à réussir un processus d'interaction avec lui qui sera susceptible de le faire passer du seuil inférieur de ce qu'il sait déjà faire seul au seuil supérieur de ce qu'il peut faire grâce à son aide. Il doit l'enrôler dans la tâche en suscitant son adhésion et son intérêt, veiller à ce que ses difficultés ne suscitent pas une surcharge ni un sentiment d'échec, ce qui concerne notamment le registre identitaire symbolique ; lui apporter les savoirs qu'il ne possède pas encore au moment où ils lui sont utiles, donc où il est prêt à s'en emparer, l'aider à se représenter clairement le but de son activité, les contours de ce qu'il doit produire, ce qui engage plus particulièrement son registre culturel ; il s'agit enfin, dans le registre cognitif, de lui proposer des solutions pour achever ce qu'il a commencé ou justifier ce qui ne l'est encore que trop partiellement. Pour que le déplacement opéré dans la zone proximale de développement soit stabilisé, l'enseignant doit veiller au désétayage progressif de la même activité pour un autre exercice, en s'assurant que l'élève est capable de se réguler lui-même, ce qui suppose qu'il dispose de la connaissance métacognitive du processus d'intellection : les registres peuvent en être pour lui aussi un analyseur. Permettre à l'élève de prendre conscience de l'activité cognitive à produire, des savoirs à engager, de la façon d'être soi adéquate à l'apprentissage concerné, est susceptible d'éviter les écueils de la pédagogie implicite telle qu'elle est décrite par Basil Bernstein (1975) comme productrice d'inégalités : rendre l'élève capable de s'expliquer à lui-même ce qui est en jeu (Rayou, 2018) donne une chance de lever les malentendus socio-scolaires. Ce cadre théorique des registres, central pour ma recherche, pourrait donc aussi soutenir la mise en œuvre des opérations d'enseignement/apprentissage. Mais en ce sens, on peut considérer que cette méthodologie pourrait être une méthodologie charnière non plus entre approches de recherche mais entre recherche et pratique, puisqu'en contexte scolaire elle pourrait être le moyen de faire un diagnostic fin de ce que fait chaque élève, de manière à adapter l'enseignement à cela. Mais aussi au-delà : mes recherches montrent qu'un tel entretien ne permet pas seulement une verbalisation de ce que l'enquêté saurait déjà, mais qu'il est aussi, quand il est outillé pour cela, le lieu, de la part de l'élève, d'une élaboration des savoirs et savoir-faire disciplinaires ; il pourrait permettre à l'enseignant de saisir, si l'entretien est mené au cours d'un travail en train de s'accomplir, l'activité de l'élève en train de se faire, susceptible

d'être étayée dans les trois registres. Une telle manière de travailler suppose évidemment des espaces/temps que la forme scolaire ne prévoit pas forcément (mais auxquels pourraient être adaptés certains dispositifs comme l'aide aux devoirs ou l'accompagnement personnalisé) et des gestes professionnels spécifiquement ajustés à cela (Bucheton, 2009) : une thèse sur une telle pratique, y compris dans ce qu'elle signifie en termes de formation des enseignants, serait bienvenue.

Ce serait sans doute nécessaire car si je propose cette ouverture dans les conclusions de mes articles, je suis bien consciente que, ce faisant, je laisse aux bons soins des enseignants ou formateurs qui voudraient s'en emparer la charge d'un important travail de transposition, qui ne peut se faire qu'en contexte. J'ai souligné les limites de l'applicationnisme concernant les théories issues des « disciplines-mères » des disciplines scolaires, transposées en modèles didactiques proposés aux praticiens sans que soit envisagée par le chercheur leur re-problématisation didactique. Mais on peut trouver aussi des limites à cette forme d'applicationnisme que je propose ici, que Bertrand Daunay et Yves Reuter diraient théorique (2011), qui fait de modèles issus de recherches en éducation des modèles pour la pratique. Or pour jouer ce rôle, ils doivent être recontextualisés par les enseignants et leurs formateurs depuis le contexte de la recherche vers celui de la pratique de cette activité, c'est nécessairement une re-problématisation et pas une simple adaptation ni traduction : si les trois pôles peuvent rester les mêmes, si dans mon propre travail je fais déjà le travail didactique de recontextualisation du modèle dans le champ de la discipline, il n'empêche qu'étayer l'activité d'un élève de telle manière qu'il apprenne n'est pas l'analyser dans le but de produire de la théorie : l'enjeu n'est pas le même, l'appui théorique ne peut opérer semblablement. Qu'il soit didactique ou pas, « un savoir est construit dans une sphère et en fonction des enjeux de cette sphère. Pour faire sens dans une autre sphère il doit être partiellement déconstruit et reconstruit en fonction des enjeux du nouveau contexte » (Derouet, 2002 : 15). Ce que l'enseignant peut avoir des difficultés à faire seul car il ne maîtrise pas aussi bien le modèle que le chercheur qui l'a produit, mais que le chercheur ne peut pas non plus faire seul car il lui manque la connaissance du contexte d'enseignement, du fonctionnement d'une classe particulière, de la dynamique temporelle spécifique dans laquelle s'intègre une séquence d'enseignement, ce qui la précède et la suivra dans le court, le moyen et le long terme. Le formateur peut certes être un médiateur mais s'il n'est pas chercheur lui-même, voire s'il n'a pas participé à la production du modèle à adapter, il pourra rencontrer les mêmes difficultés que l'enseignant pour se l'approprier ; et s'il n'est pas enseignant lui-même, voire s'il est enseignant dans un contexte différent des enseignants formés, il peinera à le recontextualiser de telle manière que les enseignants s'y reconnaissent. Dans un entretien paru dans *Recherche et formation*, « Les savoirs entre pratique, formation et recherche », Jean-Louis Martinand (2002), posant que les pratiques produisent leurs propres cadres problématiques, envisage un travail de co-problématisation, en collaboration entre chercheurs et enseignants, sans imposition aux seconds des savoirs et modèles de la recherche, ni de ceux qui seraient réélaborés par le chercheur pour

la formation, ni aux premiers de savoirs et modèles issus de l'expérience. Une telle collaboration doit « permettre d'envisager d'autres processus de production et d'usage des connaissances que ceux auxquels nous pensons en utilisant le schéma du transfert-application » (p. 91).

C'est pour tenter cela que dans le prolongement de la recherche pluridisciplinaire sur la classe inversée nous avons invité à participer à une recherche collaborative des enseignants qui participaient au CLIC, congrès organisé par l'association *Inversons la classe* rassemblant des praticiens engagés dans cette innovation, où nous avons été invités à présenter notre travail. Il s'agissait donc de chercheurs et d'enseignants qui avaient les uns et les autres déjà élaboré des savoirs sur l'objet travaillé, dans leur propre sphère ; autre facteur d'équilibre des deux partis : si l'initiative de la recherche elle-même émanait des chercheurs, la demande de rencontre venait du collectif enseignant organisateur du congrès. Je coordonne le groupe qui concerne l'enseignement littéraire, qui réunit quatre chercheurs en sciences de l'éducation dont deux spécialisés en didactique du français et de la littérature et deux enseignantes, l'une en collège, l'autre en lycée. Nous travaillons depuis deux ans. Cette recherche, que nous nommons *collaborative*, associe les enseignantes comme co-chercheuses tout au long du processus d'enquête et pas seulement à l'une de ses phases, par exemple la constitution du corpus, comme peuvent le faire certaines recherches dites participatives ; elle n'a pas une visée directe de transformation des pratiques, comme les *recherches-actions* (Bongrand, 2022). Nous avons adopté le principe des *lessons studies*, qui est à l'origine une pratique japonaise d'étude collective d'une leçon, selon laquelle une équipe d'enseignants, auxquels peuvent se joindre des chercheurs, construisent collectivement une séance de classe (Miyakawa & Winsløw, 2011). Nos réunions de travail ont eu lieu en visioconférence, ce qui nous a permis de nous rencontrer régulièrement. Après une première phase d'échanges sur le projet commun, les enseignantes ont mené une première séance de classe qu'elles ont documentée comme nous l'avons fait des séances que nous avons étudiées lors de la première phase de la recherche, non collaborative, dans les classes d'autres enseignants : enregistrement audio ou vidéo, recueil des supports utilisés et des productions d'élèves. Puis nous avons étudié les transcriptions et les productions. A partir des résultats de notre analyse, nous avons collectivement élaboré, pour la classe de chacune des deux enseignantes, une nouvelle séance sur un autre texte, qui a été mise en œuvre, documentée et traitée semblablement, puis une troisième séance, suite à l'analyse de cette seconde séance. L'activité des groupes d'élèves nous semble de plus en plus favorable aux apprentissages, mais une quatrième séance sera encore élaborée. En travaillant ainsi, nous espérons produire des connaissances qui n'auraient pu l'être autrement sur l'enseignement de la littérature en classe inversée (plus précisément, le travail des élèves en petits groupes), à partir des nouveaux corpus constitués par les enseignantes ; nous nous appuyons sur les cadres théoriques et méthodologiques que nous avons élaborés lors de la première phase de la recherche, les enseignantes apportant au collectif leur regard spécifique, informé par ce qu'elles savent de leur classe, et de leurs élèves. Mais nous visons

aussi à ce que ces connaissances soient recevables par les enseignants en général, au sens où les enseignantes co-chercheuses y mettent leurs savoirs et préoccupations de praticiennes et font avec nous le travail de reproblématisation qui permet que nos différents cadres théoriques, en didactique et en sciences de l'éducation en général, soient bien réélaborés au profit de situations concrètes d'enseignement. Nous bénéficions aussi du travail semblable d'autres groupes d'autres disciplines scolaires, histoire-géographie et sciences de la vie et de la terre, avec qui nous allons commencer à organiser des échanges. La finalité n'est pas la formation des enseignantes qui travaillent avec nous – du moins pas plus que notre propre formation de chercheurs – mais la visée praxéologique est donc entière et plus large.

Ce travail encore en cours, sur lequel nous allons seulement commencer à publier des résultats, me conduit à renouveler profondément mes habitudes de travail : c'est une autre façon d'entendre les enseignants et d'ancrer la production de savoirs dans leurs propres savoirs, qui me réjouit en ce qu'elle relève d'une relation horizontale et tout à fait transparente. Je souhaiterai sans doute organiser et diriger de tels groupes de recherche à l'avenir, sur d'autres objets. Par ailleurs, le groupe des collègues genevois, spécialistes d'analyse de l'activité, qui avaient participé à la recherche *princeps* sur la classe inversée, entame une recherche sur ce travail collaboratif, à partir des transcriptions de nos séances de travail. Je m'y trouve en position d'enquêtée, comme les deux enseignantes co-chercheuses, ce me paraît confirmer encore cette horizontalité – et me permettra sans doute, puisque cette méta recherche est elle-même collaborative, d'entendre la chercheuse que je suis devenue – façon de poursuivre autrement ce retour réflexif sur mon parcours de formation, que je termine à l'instant

# Bibliographie

Ahr, S. (2010). *D'une lecture empirique à une lecture subjective argumentée : quels processus cognitifs et langagiers mobiliser ?* 11<sup>es</sup> rencontres des chercheurs en didactique des littératures, Genève, Suisse.

Ahr, S. (2011). Le carnet de lecteur de littérature au collège et au lycée : un dispositif expérimental misant sur une nouvelle approche de l'interaction lecture-écriture. Dans S. Aebly Daghe, *Enseigner la langue et la littérature : des dispositifs pour penser leur articulation* (p. 171-172). Presses universitaires de Namur.

Ahr, S. (dir.). (2013). *Vers un enseignement de la lecture littéraire au lycée : expérimentations et réflexions*. SCEREN (académie de Grenoble).

Ahr, S. (2015). *Enseigner la littérature aujourd'hui : « disputes » françaises*. Honoré Champion.

Ahr, S. et Joole, P. (2010). Débats et carnets de lecteurs, de l'école au collège. *Le français aujourd'hui*, 168(1), 69-82.

Amade-Escot, C. (2019). Épistémologies pratiques et action didactique conjointe du professeur et des élèves. *Éducation & didactique*, 13(1), 109-114. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.3899>

Amadiou, F. et Tricot, A. (2014). *Apprendre avec le numérique : mythes et réalités*. Retz.

Arasse, D. (2008). *Le détail : pour une histoire rapprochée de la peinture*. Flammarion.

Arbouet, F., Bertrand, D., Bidard, M.-D., Chabanne, J.-C., Gaquerel, M., Mesmin, P., Penancier, M.-E., Rieu, S. et Salvador, C. (2017). Autour de la sculpture et du tactile : jeux de langage(s), conduites d'élèves et arts de faire professionnels en cycle 1. *Pratiques*, 175-176. <http://journals.openedition.org/pratiques/3678>

Augé, C. (2018). Écriture collaborative numérique et appropriation d'une œuvre patrimoniale. *Le français aujourd'hui*, 200(1), 57-66.

Baluteau, F. (2014). La différenciation pédagogique : quels modes d'explication sociologique ? *Revue française de pédagogie*, 188, 51-62. <http://journals.openedition.org/rfp/4541>

Baron, G.-L. et Bruillard, É. (2004). Quelques réflexions autour des phénomènes de scolarisation des technologies. Dans L.-O. Pochon et A. Maréchal (dir.), *Entre technique et pédagogie : la création de contenus multimédia pour l'enseignement et la formation* (p. 154-161). IRDP.

Barré de Miniac, C. Cros, F. et Ruiz, J. (1993). Les collégiens et l'écriture : des attentes formelles aux exigences scolaires. *Repères*, 13, 237-240.

Barrère, A. (1997). *Les lycéens au travail : tâches objectives, épreuves subjectives*. Presses universitaires de France.

Barrère, A. (1998). Les forçats de l'école : réflexions sur la valeur du travail au lycée. *Spirale*, 22, 105-113.

Barrère, A. (2004). *Travailler à l'école : que font les élèves et les enseignants du secondaire ?* Presses universitaires de Rennes.

Barrère, A. (2008). De l'héritier au forçat : les élèves face à l'évaluation. *Vacarme*, 44(3), 24-28.

Barrère, A. (2011). *L'éducation buissonnière : quand les adolescents se forment par eux-mêmes*. Armand Colin.

Barrère, A. (2013). La montée des dispositifs : un nouvel âge de l'organisation scolaire. *Carrefours de l'éducation*, 36(2), 95-116.

Barrère, A. (2017). Dispositifs éducatifs. Dans A. van Zanten et P. Rayou (dir.), *Dictionnaire de l'éducation* (2<sup>e</sup> éd., p. 216-218). Presses universitaires de France.

Barthes, R. (1970). *S/Z*. Le Seuil.

Barthes, R. (1971). Réflexions sur un manuel. Dans S. Doubrovski et T. Todorov (dir.), *L'enseignement de la littérature*. Plon.

Barthes, R. (1973). *Le plaisir du texte*. Le Seuil.

Baudelot, C. et Cartier, M. (1998). Lire au collège et au lycée : de la foi du charbonnier à une pratique sans croyance. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 123(1), 25-44.

Bautier, É. (2005a). Formes et activités scolaires. secondarisation, reconfiguration et différenciation sociale. Dans N. Ramognino et P. Verges (dir.), *Le français hier et aujourd'hui : politiques de la langue et apprentissages scolaires* (p. 49-67). Université de Provence.

Bautier, É. (2005b). Mobilisation de soi, exigences langagières scolaires et processus de différenciation. *Langage et société*, 111(1), 51-71.

Bautier, É., et Bucheton, D. (1995). L'écriture : Qu'est-ce qui s'enseigne, qu'est-ce qui s'apprend, qu'est-ce qui est déjà là ? *Le français aujourd'hui*, 111, 26-35.

Bautier, É., Crinon, J., Rayou, P. et Rochex, J.-Y. (2006). Performances en littératie, modes de faire et univers mobilisés par les élèves : analyses secondaires de l'enquête PISA 2000. *Revue française de pédagogie*, 157, 85-101.

Bautier, É. et Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie*, 148, 89-100.

Bautier, É., et Rayou, P. (2013). *Les inégalités d'apprentissage : programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Presses universitaires de France.

Bautier, É. & Rayou, P. (2013). « La littératie scolaire : exigences et malentendus. Les registres de travail des élèves ». *Éducation et didactique*, n°7 (2), 29-46.

Bautier, É. et Rochex, J.-Y. (1997). Ces malentendus qui font les différences. Dans J.-P. Terrail (dir.), *La scolarisation de la France : critique de l'état des lieux* (p. 105-122). La Dispute.

Bautier, É. et Rochex, J.-Y. (1998). *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens : démocratisation ou massification ?* Armand Colin.

Bautier, É. et Rochex, J.-Y. (2007). Apprendre : des malentendus qui font la différence. Dans J. Deauvieau. et J.-P. Terrail (dir.), *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs : dix ans après* (p. 227-241). La Dispute.

Bayard, P. (1998). *Qui a tué Roger Ackroyd ?* Minuit.

Bayard, P. (2000). *Comment améliorer les œuvres ratées*. Minuit.

Bayard, P. (2007). *Comment parler des livres que l'on n'a pas lus ?* Minuit.

Bayard, P. (2011). Julien Sorel était-il noir ? Dans C. Mazauric, M.-J. Fourtanier et G. Langlade (dir.), *Le texte du lecteur*. Peter Lang.

Beaudrap, A.-R. de (1994). *Le commentaire de texte en français*. Bertrand-Lacoste et CRDP Midi-Pyrénées.

Becker, H. S., Geer, B. et Everett C. H. (1995). *Making the grade: The academic Side of College Life*. Transaction.

Belhadjin, A. et Bishop, M.-F. (2019). Culture des élèves, culture de l'école : quelles relations ? *Le français aujourd'hui*, 207(4), 5-10.

Bellemin-Noël, J. (2001). *Plaisirs de vampire*, Presses universitaires de France.

- Bernard, F. et Fluckiger, C. (2019). Innovation technologique, innovation pédagogique : éclairage de recherches empiriques en sciences de l'éducation. *Spirale*, 63(1), 3-10.
- Bernié, J.-P. (2002). L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de « communauté discursive » : un apport à la didactique comparée ? *Revue française de pédagogie*, 141, 77-88.
- Bernié, J.-P. (2004). Pour un ensemble co-disciplinaire. *La Lettre de l'AIRDF*, 35, 38-42.
- Bernstein, B. (1975). *Classe et pédagogies : visibles et invisibles*. CERI-OCDE.
- Bernstein, B. (1997). Écoles ouvertes, société ouverte ? Dans J.-C. Forquin (dir.), *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques* (p. 85-112), De Boeck et INRP.
- Bernstein, B. (2007). *Pédagogie, contrôle symbolique et identité : théorie, recherche, critique*. Presses de l'université Laval.
- Biagioli, N. (2020). Écritures créatives. Dans N. Brillant Rannou, F. Le Goff, M.-J. Fourtanier et J.-F. Massol (dir.), *Un dictionnaire de didactique de la littérature*. Honoré Champion.
- Blais, M. et Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1-18. <https://doi.org/10.7202/1085369ar>
- Boltanski, L. (1990). *L'amour et la justice comme compétences : trois essais de sociologie de l'action*. Métailié.
- Bongrand P. (2022). Composer avec les enjeux politiques : le cas des recherches collaboratives. Dans Brigitte Albero et Joris Thievenaz (dir.), *Enquêter dans les métiers de l'humain : traité de méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation, t. III. Raison et passions*.
- Bonnéry, S. (2007). *Comprendre l'échec scolaire : élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*. La Dispute.
- Bonnéry, S. (2009). Scénarisation des dispositifs pédagogiques et inégalités d'apprentissage. *Revue française de pédagogie*, 167, 13-23. <http://rfp.revues.org/1246>
- Bonnéry, S. (2010). « *Loup y es-tu ? – Pas exactement, c'est pour mieux te faire réfléchir, mon enfant...* » *Sociologie du lecteur supposé par la littérature de jeunesse*. Congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF), Genève, Suisse. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00677852>
- Bonnéry, S. (2011). Les définitions sociales de l'apprenant : approche sociologique, interrogations didactiques. *Recherches en didactiques*, 12(2), 65-84.
- Bonnéry, S. (2014). Les livres et les manières de lire à l'école et dans les familles : réflexions à l'occasion de la parution de la liste officielle « maternelle ». *Le français aujourd'hui*, 185(2), 47-57.
- Bonnéry, S. et Fenard, M. (2013). La scolarisation de la musique dans l'enseignement secondaire au travers de projets partenariaux. *Revue française de pédagogie*, 185(4), 35-47.
- Bonnéry, S. et Joigneaux, C. (2015). Des littératies familiales inégalement rentables scolairement. *Le français aujourd'hui*, 190(3), 23-34.
- Bonnéry, S. et Renard, F. (2013). Des pratiques culturelles contre l'échec et le décrochage scolaires : sociologie d'un détour. *Lien social et politiques*, 70(2), 135-150.
- Boulin, A. et Claude, M.-S. (2017). L'agir enseignant vu par des collégiens : entre doxas et expertise. *Recherches en éducation*, 29, 114-123.
- Boumard, P. (1989). *Les savants de l'intérieur*. Armand Colin.
- Bourdieu, P. (1979). Les trois états du capital culturel. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 30, 3-6.
- Bourdieu, P. (1993). *La misère du monde*. Le Seuil.



- Bourdieu, P. (1998). *Les règles de l'art : genèse et structure du champ littéraire*. Le Seuil.
- Bourdieu, P. et Darbel, A. (1966). *L'amour de l'art : les musées d'art européens et leur public*. Minuit.
- Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1964). *Les Héritiers : les étudiants et la culture*. Minuit.
- Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1970). *La Reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Minuit.
- Bourdieu, P. et de Saint-Martin, M. (1970). L'excellence scolaire et les valeurs du système d'enseignement français. *Annales*, 1(25<sup>e</sup> année), 147-175.
- Boutevin, C. (2017). Identité personnelle et construction professionnelle : quelle réalité dans un carnet de lecture de poèmes ? Dans J.-F. Massol (dir.), *Le sujet lecteur-scripteur de l'école à l'université : variété des dispositifs, diversité des élèves* (p. 171-185). Université Grenoble-Alpes.
- Bressoux, P. (1994). Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres. *Revue française de pédagogie*, 108, 91-137.
- Brillant Rannou, N. (2018). Du booktube à la vidéo de lecteur : enjeux d'un genre scolarisable. *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, 8. <https://doi.org/10.7202/1050938ar>
- Brillant Rannou, N., Le Goff, F., Fourtanier, M.-J. et Massol, J.-F. (dir.). (2020). *Un dictionnaire de didactique de la littérature*. Honoré Champion.
- Bronckart, J.-P. (1989). Du statut des didactiques des matières scolaires. *Langue française*, 82, 53-66.
- Bronckart, J.-P. (2001). S'entendre pour agir et agir pour s'entendre. Dans J.-M. Baudouin et J. Friedrich (dir.), *Théories de l'action et éducation* (p. 133-154), De Boeck.
- Bronckart, J.-P. et Plazaola Giger, I. (1998). La transposition didactique : histoire et perspectives d'une problématique fondatrice. *Pratiques*, 97-98, 35-58.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. La Pensée sauvage.
- Brousseau, G. (2010). *Glossaire de quelques concepts de la théorie des situations didactiques en mathématiques*. Site de l'auteur. <https://guy-brousseau.com/biographie/glossaires/>
- Brunel, M. (2018). Les écrits de fanfiction dans la classe. *Le français aujourd'hui*, 200(1), 31-42.
- Brunel, M., Emery-Bruneau, J., Dufays, J.-L., Dezutter, O. et Falardeau, É. (dir.). (2017). *L'enseignement et l'apprentissage de la lecture aux différents niveaux de la scolarité*. Presses universitaires de Namur. <http://books.openedition.org/pun/5003>
- Bruner, J. (2008). *L'éducation, entrée dans la culture : les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. Retz.
- Bruner, J. (2011). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Presses universitaires de France.
- Bucheton, D. (1999). Les postures du lecteur. Dans P. Demougin et J.-F. Massol (dir.), *Lecture privée et lecture scolaire : la question de la littérature à l'école* (p. 137-150). CRDP de Grenoble.
- Bucheton, D. (2000). Les postures du lecteur. Dans M.-J. Fourtanier et G. Langlade (dir.), *Enseigner la littérature*. Delagrave et CRDP de Toulouse.
- Bucheton, D. (2006). Les postures d'écriture et de lecture : la diversité des modes de penser-parler-apprendre. *Langages et pratiques*, 37, 29-39.
- Bucheton, D. (dir.). (2009). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Octares.

Bucheton, D. (2019). *Les gestes professionnels dans la classe : éthique et pratiques pour les temps qui viennent*. ESF.

Bucheton, D. et Dezutter, O. (dir.). (2008). *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français : un défi pour la recherche et la formation*. De Boeck.

Bucheton, D. et Soulé, Y. (2009b). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation & didactique*, 3(3), 29-48.

Burgos, M. (1992). Lecteurs experts, lecteurs convers : de quelques lectures, en lycée professionnel et ailleurs », *Pratiques*, 76, 55-76.

Burguière, E. et Martinand, J.-L. (2002). Entretien d'Evelyne Burguière avec Jean-Louis Martinand . *Recherche et formation*, 40, 87-94.

Chabanne, J.-C. (2012). *D'un paradigme à l'autre : défendre et illustrer la spécificité de la recherche et du mémoire de recherche en ingénierie*. Deuxièmes rencontres des chercheurs en interdidactique. L'initiation à la recherche dans la formation des enseignants à l'université, Nice, France.

Chabanne, J.-C. (2013). Histoire des arts et jeux de langage : comment parler de l'oeuvre ? *Le français aujourd'hui*, 182(3), 55-66.

Chabanne, J.-C. (2017). Écrire le sensible ? Dans F. Le Goff et M.-J. Fourtanier, *Les formes plurielles des écritures de la réception : genres, espaces et formes*. Presses universitaires de Namur.

Chabanne, J.-C. (sous presse). Pourquoi tous les profs de littérature ne sont pas (formés comme) des écrivains ? Interrogations à propos d'un trépied bipède. Dans M.-S. Claude, J.-F. Massol, C. Ramero, N. Rouvière et B. Shawky-Milcent (dir.), *L'enseignant lecteur-scripteur de littérature. Actes des XX<sup>es</sup> rencontres des chercheurs en didactique de la littérature, Grenoble, juin 2021*.

Chabanne, J.-C. et Dufays, J.-L. (dir.). (2011). *Repères*, 43(1).

Chabanne, J.-C., Parayre, M. et Villagordo, É. (2011). Premiers pas dans la parole sur l'œuvre : observer, interpréter et guider les conduites langagières comme compétence professionnelle. *Repères*, 43, 77-102.

Chabanne, J.-C., Parayre, M. et Villagordo, É. (2012). *La rencontre avec l'œuvre : éprouver, pratiquer, enseigner les arts et la culture*. L'Harmattan.

Chabanne, J.-C. et Villagordo, É. (2008). Dire l'expérience esthétique : le développement conjoint des compétences culturelles, identitaires et langagières. Dans J. Aden (dir.), *Apprentissage des langues et pratiques artistiques* (p. 281-306). Le Manuscrit.

Chamboredon, J.-C. et Prévot, J. (1973). Le « métier d'enfant » : définition sociale de la prime enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle. *Revue française de sociologie*, 14(3), 295-335.

Charlot, B. (1992). Rapport au savoir et rapport à l'école dans deux collèges de banlieue. *Sociétés contemporaines*, 11-12, 119-147.

Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir : éléments pour une théorie*. Anthropos.

Charlot, B. (1999). *Le rapport au savoir en milieu populaire : une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*. Anthropos.

Charlot, B., Bautier, É. et Rochex, J.-Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Armand Colin.

Chervel, A. (1998). L'histoire des disciplines scolaires. Dans *La culture scolaire : une approche historique* (p. 9-57). Belin.

Chevallard, Y. (1991). *La Transposition didactique*. La Pensée sauvage.

Chiss, J.-L. (1989). Revendication d'autonomie et horizon de scientificité en didactique du français. *Langue française*, 82, 44-52.

Citton, Y. (2007). *Lire, interpréter, actualiser*. Amsterdam.

Claude, M.-S. (2003a). L'entretien en aide individualisée : quelques pistes... Dans *Individualiser l'aide aux élèves en français et en mathématiques. MODULO Français – Mathématiques* (p. 11-14). CRDP de Créteil.

Claude, M.-S. (2003b). L'entretien individuel au service de la lecture cursive. Dans *Individualiser l'aide aux élèves en français et en mathématiques. MODULO Français – Mathématiques*, (p. 55-62). CRDP de Créteil.

Claude, M.-S. (2008). Promenade pédagogique au Louvre : d'un récit à l'autre. Passer par la peinture pour travailler la notion de récit. *Le français aujourd'hui*, 161(2), 71-79.

Claude, M.-S. (2014). Commenter la peinture et la littérature : quels apports de la recherche pour la formation des enseignants ? *Recherche & formation*, 77(3), 103-115. <https://journals.openedition.org/rechercheformation/2330>

Claude, M.-S. (2015a). Commenter la peinture, commenter la littérature : ce que les enseignants attendent, ce que les élèves entendent. *Recherches en didactiques*, 20(2), 9-21.

Claude, M.-S. (2015b). *Commenter la peinture, commenter la littérature : présupposés, limites et perspectives d'un détour* [thèse de doctorat]. Université Paris 8.

Claude, M.-S. (2016a). Commentaire de la peinture et commentaire de la littérature : étude comparée de l'activité des élèves. Dans A. Petitjean (dir.), *Didactiques du français et de la littérature*. Université de Lorraine.

Claude, M.-S. (2016b). Lire la peinture, lire le texte littéraire à l'école : une activité de même nature ? *Éducation & didactique*, 10(1), 67-76.

Claude, M.-S. (2017a). Du commentaire pictural au commentaire littéraire : mettre en mots une expérience esthétique. *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, 6 <https://litmedmod.ca/du-commentaire-pictural-au-commentaire-litteraire-mettre-en-mots-une-experience-esthetique>

Claude, M.-S. (2017b). Peinture et littérature face aux pratiques, goûts et savoirs culturels des élèves du second degré. *Pratiques*, 175-176.

Claude, M.-S. (2018). Enseigner la réception de la peinture et de la littérature avec des logiciels numériques. Dans M. Brunel, F. Quet et J.-F. Massol (dir.), *L'enseignement de la littérature avec le numérique*. Peter Lang.

Claude, M.-S. (2019). Les élèves ne peuvent pas tous accéder aux œuvres patrimoniales. Dans P. Rayou (dir.), *L'origine sociale des élèves*. Retz.

Claude, M.-S. (2020a). Le commentaire littéraire vu par des élèves et des enseignants : une progression empêchée ? *Repères*, 62, 17-32.

Claude, M.-S. (2020b). En passant par l'approche analytique de la peinture... *Le Français aujourd'hui*, 210(3), 83-92.

Claude, M.-S. (2021). Rapport aux arts des élèves et enseignants du secondaire : entre malentendus et connivence. Dans in M. Lebrun (dir), *La question de l'identité et de la formation culturelles du corps enseignant. Diptyque*. Presse universitaire de Namur, 7-37, 2021

Claude, M.-S. et Di Rosa, G. (2006). *Quand se rencontrent littérature et arts plastiques*. SCEREN (académie de Créteil).

Claude, M.-S. et Rayou, P. (2018). Tenir la classe ou faire apprendre les élèves ? Des perspectives de collégiens sur l'action conjointe des enseignants et des élèves. *Éducation & didactique*, 12(3), 125-142.

Claude, M.-S. et Rayou, P. (2019a). Accéder aux perspectives des élèves sur les situations scolaires. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 41, 267-282.

Claude, M.-S. et Rayou, P. (2019b). Gestes, savoirs et normes de métier des enseignants vus par des collégiens. *Recherches en éducation*, 35, 110-120. <http://www.recherches-en-education.net/spip.php?article382>

Claude, M.-S. et Rayou, P. (2020a). Aider à la réussite scolaire : des détours sans retours ? Peinture et littérature en classe de Français. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 7(hors-série), 65-85.

Claude, M.-S. et Rayou, P. (2020b). De la peinture au texte détours, retours et contours d'une discipline. Dans A. Dias-Chiaruttini et M. Lebrun (dir.), *La question des relations entre les disciplines scolaires : le cas du français* (p. 173-187). Presses universitaires de Namur.

Claude, M.-S. et Rayou, P. (2021a). Fictions d'enfants, fictions d'élèves. Rencontres avec des sculptures contemporaines en 6<sup>e</sup>. *Revue française de pédagogie*, 212, 19-30.

Claude, M.-S. et Rayou, P. (2021). Former un sujet lecteur : les enjeux affectifs et épistémiques d'un nouveau paradigme. *Actes*, 9 [2<sup>e</sup> congrès international de la théorie de l'action conjointe en didactique]. LISEC Lorraine.

Claude, M.-S. et Rayou, P. (2022). Un enseignement littéraire en classe inversée : les dessous d'un contrat. *Recherches en éducation*, 46. <https://doi.org/10.4000/ree.10079>

Claude, M.-S. et Rayou, P. (sous presse-a). Group pedagogy and the acquisition of autonomy in learning. Dans *The fabrication of the autonomous learner : Educational practices in French- and German-speaking contexts*.

Claude, M.-S. et Rayou, P. (sous presse-b). Les inégalités d'apprentissage à l'aune du commentaire. Former les enseignants à former des lecteurs. Dans H. Durler et P. Losego (dir.).

Claude, M.-S. et Richaudeau, C. (sous presse). Rencontres sensibles avec des sculptures contemporaines en sixième : ce que les élèves nous apprennent de leur réception des arts. Dans F. Le Goff, N. Rannou et M. Sauvaire, *L'expérience et le partage du sensible dans l'enseignement de la littérature*.

Claude, M.-S., Richaudeau, C. et Rayou, P. (2022). Jeu d'enfant ou jeu d'élève ? Des réceptions différenciées de l'art contemporain. Dans A. Jonchery et S. Octobre, *L'éducation artistique et culturelle : une utopie à l'épreuve des sciences sociales*. Ministère de la Culture et Presses de Sciences Po.

Claude, M.-S. et Shawky-Milcent, B. (2021). Numérique et lecture littéraire : quel contrat ? *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, 14.

Clément, B. (1999). *Le lecteur et son modèle : Voltaire, Pascal - Hugo, Shakespeare - Sartre, Flaubert*. Presses universitaires de France.

Clément, B. (2000). *L'invention du commentaire : Augustin, Jacques Derrida*. Presses universitaires de France.

Clot, Y. (2020). *Éthique et travail collectif*. Érès.

Clot, Y. et Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail : concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7-42.

Connan-Pintado, C. (2010). *Lire des contes détournés à l'école*. Hatier.

Corcuff, P. (2019). *Théories sociologiques contemporaines : France, 1980-2020*. Armand Colin.

Crinon, J. et Viriot-Goeldel, C. (2021). Intérêt et limites de la notion de dispositif. *Pratiques*, 189-190.

Dabène, M. et Rispaïl, M. (2008). La sociodidactique : naissance et développement d'un courant au sein de la didactique du français en France. *La Lettre de l'AIRDF*, 42(1), 10-13.

Danic, I., Delalande, J. et Rayou, P. (2006). *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes : objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales*. Presses universitaires de Rennes.

Darmon, M. (2006). *La socialisation*. Armand Colin.

- Daunay, B. (1997). La paraphrase dans le commentaire littéraire. *Pratiques*, 95, 97-124.
- Daunay, B. (1999). La « lecture littéraire » : les risques d'une mystification. *Recherches*, 30, 29-59.
- Daunay, B. (2002a). *Éloge de la paraphrase*. Presses universitaires de Vincennes.
- Daunay, B. (2002b). Le lecteur distant : positions du scripteur dans l'écriture du commentaire. *Pratiques*, 113-114, 135-153.
- Daunay, B. (2004a). Le commentaire : exercice, genre, activité ? *Cahiers Théodile*, 5, 49-61.
- Daunay, B. (2004b). L'infini processus de disqualification du lecteur ou contre une didactique bathmologique. Dans A. Rouxel, G. Langlade (dir.), *Le sujet lecteur : lecture subjective et enseignement de la littérature* (p. 233-243). Presses universitaires de Rennes.
- Daunay, B. (2006). Lecture littéraire et disqualification scolaire. *Lidil*, 33, 19-36.
- Daunay, B. (2007a). État des recherches en didactique de la littérature. *Revue française de pédagogie*, 159, 139-189.
- Daunay, B. (2007b). Le sujet lecteur : une question pour la didactique du français. *Le français aujourd'hui*, 157(2), 43-51.
- Daunay, B. (2008). Performances et apprentissages disciplinaires. *Les Cahiers Théodile*, 9, 7-23.
- Daunay, B. (2010). Français et littérature : une ou des discipline(s). *Le français aujourd'hui*, 168(1), 23-30.
- Daunay, B. (2011). L'enfant, l'élève, l'apprenant en didactique du français. *Recherches en didactiques*, 11(1), 49-65.
- Daunay, B. (2015). Le commentaire et l'écriture d'invention, des exercices emblématiques de l'enseignement de la littérature ? *La lettre de l'AIRDF*, 57, 33-38.
- Daunay, B. (2020). Entre dialogue et contraintes : interroger les liens entre divers champs de réalisation de la didactique. *Transpositio*, 2. <https://www.transpositio.org/articles/view/entre-dialogue-et-contraintes-interroger-les-liens-entre-divers-champs-de-realisation-de-la-didactique>
- Daunay, B., Delcambre, I. et Reuter, Y. (dir.). (2009). *Didactique du français, le socioculturel en question*. Presses universitaires du Septentrion. <https://doi.org/10.4000/books.septentrion.14570>
- Daunay, B. et Denizot, N. (dir.). (2017). L'exercice de français au primaire et au collège. *Repères*, 56.
- Daunay, B. et Dufays, J.-L. (2007). Méthodes de recherche en didactique de la littérature. *La lettre de l'AIRDF*, 40(1), 8-13.
- Daunay, B. et Dufays, J.-L. (dir.). (2014). *Didactique du français : du côté des élèves*. De Boeck.
- 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. 211-232). Peter Lang. <http://hdl.handle.net/2078.1/179908>
- Daunay, B. et Fluckiger, C. (2011). Enfant-élève-apprenant : une problématique didactique. *Recherches en didactiques*, 11(1), 7-15. <https://doi.org/10.3917/rdid.011.0007>
- Daunay, B. et Reuter, Y. (2008). La didactique du français : questions d'enjeux et de méthodes. *Pratiques*, 137-138, 57-78.
- Daunay, B. et Reuter, Y. (2011). De quelques obstacles rencontrés par les recherches en didactique du français. *Pratiques*, 149-150, 9-24.

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, *Les concepts et les méthodes en didactique du français* (p. 13-31). Presses universitaires de Namur.

De Croix, S. et Ledur, D. (2005). Écrire son autobiographie de lecteur ou comment entrer en didactique de la lecture. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 8(1), 31-40.

Delesalle, S. (1970). L'explication de textes, fonctionnement et fonction. *Langue française*, 7, 87-95.

Demazière, D. (2007). À qui peut-on se fier ? Les sociologues et la parole des interviewés. *Langage et société*, 121-122(3-4), 85-100.

Demazière, D. (2008). L'entretien biographique comme interaction négociations, contre-interprétations, ajustements de sens. *Langage et société*, 123(1), 15-35.

Demazière, D. et Dubar, C. (1997). *Analyser les entretiens biographiques : l'exemple des récits d'insertion*. Nathan.

Denizot, N. (2005). L'écriture d'invention au lycée : écriture des genres ou nouveau genre scolaire ? *Pratiques*, 127-128, 31-44.

Denizot, N. (2015). L'exercice dans l'enseignement de la littérature. Dans C. Masseron, J.-M. Privat et Y. Reuter (dir.), *Littérature, linguistique et didactique du français. Les travaux « Pratiques » d'André Petitjean* (p. 225-235). Presses du Septentrion.

Denizot, N. (2019). Culture scolaire et culture des élèves en classe de français. *Le français aujourd'hui*, 207(4), 29-37.

Denizot, N. (2021). Transposition, scolarisation et culture scolaire : la question de la construction des savoirs scolaires. *Pratiques*, 189-190. <http://journals.openedition.org/pratiques/9470>

Denizot, N., Dufays, J.-L. et Louichon, B. (dir.). (2019). *Approches didactiques de la littérature*. Presses universitaires de Namur.

Denizot, N. et Garcia-Debanc, C. (2021). Concepts et modèles en didactique du français. *Pratiques*, 189-190.

Deronne, C. (2017). Ce qu'ils voient, ce qu'ils disent quand ils rencontrent une œuvre. *Pratiques*, 175-176.

Derouet, J.-L. (2002). Du transfert à la circulation des savoirs et à la reproblématisation : de la circulation des savoirs à la constitution d'un forum hybride et de pôles de compétences. *Recherche & formation*, 40, 13-25.

Descotes, M. et Jordy, J. (dir.). *Bonnes nouvelles, 1 : nouvelles intégrales*. Bertrand-Lacoste.

Détré, C. (2001). Bien lire : lectures utiles, lectures futiles. *BBF*, 6, 14-23.

Dewey, J. (2010). *L'art comme expérience*. Gallimard.

Dickie, G. (2009). La nouvelle théorie institutionnelle de l'art. *Tracés*, 17, 211-227. <http://journals.openedition.org/traces/4266>

Donnat, O. (2011). Pratiques culturelles, 1973-2008 : dynamiques générationnelles et pesanteurs sociales. *Culture études*, 7. Ministère de la Culture et de la Communication.

Donnat, O. (2012). La lecture régulière de livres : un recul ancien et général. *Le Débat*, 170, 42-51.

Draelants, H. (2016). Formes et évolutions de la transmission culturelle : le « modèle des héritiers » à l'épreuve des données PISA 2009. *Revue française de pédagogie*, 194, 5-28.

Dubar, C. (2007). Les sociologues face au langage et à l'individu. *Langage et société*, 121-122(3-4), 29-43.

- Dubois-Marcoin, D. et Tauveron, C. (2008). Pratiques effectives de la littérature à l'école et au collège. *Repères*, 37, 5-25.
- Ducancel, G. et Dabène, M. (1999). Présentation. *Repères*, 20, 3-4.
- Dufays, J.-L. (1994). *Stéréotype et lecture : essai sur la réception littéraire*. P. Mardaga.
- Dufays, J.-L. (2001). Quelle(s) méthodologie(s) pour les recherches en didactique de la littérature ? Esquisse de typologie et réflexions exploratoires. *Enjeux*, 51-52, 7-29.
- Dufays, J.-L. (2002). Les lectures littéraires : évolution et enjeux d'un concept. *Tréma*, 19, 5-16.
- Dufays, J.-L. (2006). La lecture littéraire, des « pratiques du terrain » aux modèles théoriques. *Lidil*, 33, 79-101.
- Dufays, J.-L. (dir.). (2007). *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ? Sens, utilité, évaluation*. Presses universitaires de Louvain.
- Dufays, J.-L. (2013). Sujet lecteur et lecture littéraire : quelles modélisations pour quels enjeux ? *Recherches & travaux*, 83, 77-88.
- Dufays, J.-L. (2016). La lecture littéraire, histoire et avatars d'un modèle didactique. *Tréma*, 45, 9-17.
- Dufays, J.-L. et Brunel, M. (2016). La didactique de la lecture et de la littérature à l'aube du XXI<sup>e</sup> siècle : état des recherches en cours et focus sur la perspective curriculaire. Dans A. Petitjean (dir.), *Didactiques du français et de la littérature* (p. 233-266). Université de Lorraine.
- Dufays, J.-L. et Brunel, M. (2017). Comment des élèves de 9 à 15 ans lisent-ils un même texte littéraire et comment leurs enseignants le didactisent-ils ? Une comparaison France-Belgique. Dans M. Brunel, J. Emery-Bruneau, J.-L. Dufays, O. Dezutter et É. Falardeau (dir.), *L'enseignement et l'apprentissage de la lecture aux différents niveaux de la scolarité*. Presses universitaires de Namur.
- Dufays, J.-L., Gemenne, L., et Ledur, D. (1996). *Pour une lecture littéraire, 1 : approches historique et théorique, propositions pour la classe*. De Boeck-Duculot.
- Dufays, J.-L., Gemenne, L. et Ledur, D. (2018). *Pour une lecture littéraire : histoire, théories, pistes pour la classe*. De Boeck.
- Dumortier, J.-L. (2006). Conduite esthétique, jugement esthétique et écriture de soi, *Repères*, 34, 185-214.
- Dumortier, J.-L. (2020). Évaluation en didactique de la littérature. Dans N. Brillant Rannou, F. Le Goff, M.-J. Fourtanier et J.-F. Massol (dir.), *Un dictionnaire de didactique de la littérature*. Honoré Champion.
- Dumortier, J.-L. et Lebrun, M. (dir.). (2006). *Une formation littéraire malgré tout : enseigner la littérature dans les classes « difficiles »*. Presses universitaires de Namur.
- Durkheim, É. (1938). *L'évolution pédagogique en France*. Presses universitaires de France.
- Durkheim, É. (2013). *Éducation et sociologie*. Presses universitaires de France.
- Durler, H. (2015). *L'autonomie obligatoire : sociologie du gouvernement de soi à l'école*. Presses universitaires de Rennes.
- Eco, U. (1965). *L'œuvre ouverte*. Le Seuil.
- Eco, U. (1985). *Lector in fabula : la coopération interprétative dans les textes narratifs*. Grasset.
- Eco, U. (1992a). *Les limites de l'interprétation*. Grasset.
- Eco, U. (1992b). *La production des signes*. Librairie générale française.
- Éditorial. (1974). *Pratiques*, 1-2, 1-4.

Émery-Bruneau, J. (2012). La dimension subjective du rapport à la lecture littéraire de futurs enseignants de français. Dans J.-L. Dumortier, J. Van Beveren et D. Vrydaghs (dir.), *Curriculum et progression en français* (p. 111-132). Presses universitaires de Namur.

Émery-Bruneau, J. et Brunel, M. (2016). Poésie oralisée et performée : quel objet, quels savoirs, quels enseignements ? *Repères*, 54, 189-206.

Émery-Bruneau, J. et Florey, S. (2020). Réalisation d'une recherche sur les compétences lectorales des élèves et les pratiques d'enseignement en lecture : choix, apports, limites et compromis méthodologiques. *Repères*, 62, 69-90.

Eugène, M. (2021a). Comment parler d'une lecture cursive que l'on n'a pas faite ? Entre plagiat et braconnage. *Recherches*, 75(2).

Eugène, M. (2021b). *Les non-lecteurs à l'épreuve de l'enseignement de la littérature : enquête sur la non-lecture scolaire dans une classe de 2<sup>nde</sup>* [thèse de doctorat]. Université Paul-Valéry-Montpellier 3.

Falardeau, É. (2003). Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire. *Revue des sciences de l'éducation*, 29(3), 673-694.

Falardeau, É. et Sauvaire, M. (2015). Les composantes de la compétence en lecture littéraire. *Le français aujourd'hui*, 191(4), 71-84.

Fish, S. (2007). *Quand lire, c'est faire : l'autorité des communautés interprétatives*. Les Prairies ordinaires.

Fitch, B. T. (1991). Référence, concrétisation, appropriation. *Texte*, 11, 5-18.

Fleury, B. et Fabre, M. (2005). Psychanalyse de la connaissance et problématisation des pratiques pédagogiques : la longue marche vers le processus « apprendre ». *Recherche & formation*, 48, 75-90.

Forquin, J.-C. (2008). *Sociologie du curriculum*. Presses universitaires de Rennes.

Foucault, M. (1966). *Les mots et les choses*. Gallimard.

Fournier, J.-M. et Veck, B. (1997). La lecture littéraire : un dispositif articulé du collège au lycée. *Pratiques*, 95, 7-30.

Fourtanier, M.-J. (2008). Lecteurs, imaginaire et pratiques culturelles : altérité et cyberculture. Dans M. Brault, S. Brehm et M. Roy (dir.), *Formation des lecteurs, formation de l'imaginaire* (p. 125-138). UQAM-Figura.

Fourtanier, M.-J. (2010). Entre corpus légitimes et lectures buissonnières, la formation du sujet lecteur. Dans B. Louichon et A. Rouxel (dir.), *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure* (p. 167-176). Presses universitaires de Rennes.

Fourtanier, M.-J. (2020). Travaux, thèses – Colloques. Dans N. Brillant Rannou, F. Le Goff, M.-J. Fourtanier et J.-F. Massol (dir.), *Un dictionnaire de didactique de la littérature*. Honoré Champion.

Fourtanier, M.-J. et Le Goff, F. (dir.). (2017). *Les formes plurielles des écritures de la réception : genres, espaces et formes*. Presses universitaires de Namur.

François, F. (1999). *Le discours et ses entours : essai sur l'interprétation*. L'Harmattan.

Gabathuler, C., Védrines, B. et Vuillet, Y. (2019). Didactique, réputation littéraire et connivences. *Recherches*, 70, 137-162.

Gagné, G., Lazure, R., Sprenger-Charolles, L. et Ropé, F. (1989). *Recherches en didactique et acquisition du français langue maternelle (1970-1984)*. De Boeck.



- Garcia-Debanc, C. (2008). De la configuration didactique au modèle disciplinaire en acte : trente ans de didactique du français avec Jean-François Halté. *Pratiques*, 137-138.
- Garcia-Debanc, C. (2021). Configuration didactique, modèles disciplinaires en actes, conscience disciplinaire : validité et valeur heuristique de trois concepts de la didactique du français langue première. *Pratiques*, 189-190.
- Genette, G. (1972). *Figure III*. Le Seuil.
- Genette, G., Fumaroli, M. (1984). Comment parler de la littérature ? *Le Débat*, 29, 139-157.
- Gervais, B. (1993). *À l'écoute de la lecture*. VLB.
- Glaser, B. et Strauss, A. (1967). *The discovery of Grounded Theory: Strategies for qualitative research*. Transaction.
- Glaser, B. et Strauss, A. (1995). La production de la théorie à partir des données. *Enquête*, 1, 183-195.
- Glasman, D. et Rayou, P. (dir.). (2012). *Les internats d'excellence : un nouveau défi éducatif ? ENS de Lyon-IFE*.
- Glasman, D. et Rayou, P. (2016). *Qu'est-ce qui soutient les élèves ? Dispositifs et mobilisations dans divers établissements secondaires*. CGET-IFE-ENS de Lyon. <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/documents/publications/quest-ce-qui-soutient-les-eleves/quest-ce-qui-soutient-les-eleves>
- Goulet, M. (2011). Textes singuliers et texte commun. Dans C. Mazauroic, M.-J. Fourtanier et G. Langlade (dir.), *Le texte du lecteur*. Peter Lang.
- Greimas, A. J. (1966). *Sémantique structurale : recherche de méthode*. Larousse.
- Goodman, N. (1992). *Manières de faire des mondes* (Ed. orig. 1978, *Ways of World Making*. 1e trad. fr. 1992, M.D. Popelard, éd. Gallimard). J. Chambon.
- Groupe « Classe inversée » du réseau RESEIDA. (2022). La classe inversée : activité des enseignants, activité des apprenants. *Recherches en éducation*, 46. <https://doi.org/10.4000/ree.10039>
- Groupe  $\mu$ . (1992). *Traité du signe visuel : pour une rhétorique de l'image*. Le Seuil.
- Halté, A. et Petitjean, A. (dir.). (2010). *Pratiques*, 145-146.
- Halté, J.-F. (s. d.). Des modèles de la didactique aux problèmes de la DFLM. *Cahiers Forellis. Axe 1 : conceptions de la didactique théories et modèles, questions d'épistémologie en didactique du français. Archives (1993-2001)*. <https://cahiersforell.edel.univ-poitiers.fr:443/cahiersforell/index.php?id=552>.
- Halté, J.-F. (1992). *La didactique du français*. Presses universitaires de France.
- Halté, J.-F. (2008). Le français entre rénovation et reconfiguration. *Pratiques*, 137-138, 23-38. <https://doi.org/10.4000/pratiques.1150>
- Halté, J.-F., Martin, M., Michel, R. et Petitjean, A. (1974). Essai d'analyse structurale du « Chat noir » d'E. A. Poe pour une application pédagogique. *Pratiques*, 1-2, 5-28.
- Halté, J.-F. et Petitjean, A. (1974). Pour une théorie de l'idéologie d'un manuel scolaire. Le Lagarde et Michard : le cas Diderot. *Pratiques*, 1-2, 43-64.
- Hébert, M. (2004). Les cercles littéraires entre pairs en première secondaire : étude des relations entre les modalités de lecture et de collaboration. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(3), 605-630.
- Henri-Panabière, G. (2010). Élèves en difficultés de parents fortement diplômés : une mise à l'épreuve empirique de la notion de transmission culturelle. *Sociologie*, 4(1).
- Henri-Panabière, G. (2018). Socialisations familiales et réussite scolaire : des inégalités entre catégories sociales aux inégalités au sein de la fratrie. *Idées économiques et sociales*, 191(1), 22-31.

Henri-Panabière, G., Renard, F. et Thin, D. (2009). *Un temps de détour : pratiques pédagogiques et socialisatrices dans deux ateliers relais. Analyse sociologique* [rapport de recherche, Groupe de recherche sur la socialisation (UMR 5040 CNRS)]. Université Lumière-Lyon 2.

Henri-Panabière, G., Renard, F. et Thin, D. (2013). Des détours pour un retour ? Pratiques pédagogiques et socialisatrices en ateliers relais. *Revue française de pédagogie*, 183, 71-82.

Hofstetter, R. et Schneuwly, B. (2014). Disciplinarisation et disciplinatio consubstantiellement liées. Deux exemples prototypiques sous la loupe : les sciences de l'éducation et les didactiques des disciplines. Dans B. Engler (dir.), *Disziplin – Discipline* (p. 27-46). Academic Press. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:41323>

Houdart-Mérot, V. (1998). *La culture littéraire au lycée depuis 1880*. Presses universitaires de Rennes.

Houdart-Mérot, V. (dir.). (2004). *Réécriture & écriture d'invention au lycée*. Hachette.

Houssaye, J. (1988). *Le triangle pédagogique : théorie et pratiques de l'éducation scolaire*. Peter Lang.

Ingold, T. (2017). *Faire : anthropologie, archéologie, art et architecture*. Dehors.

Isambert-Jamati, V. (1970). *Crises de la société, crises de l'enseignement*. Presses universitaires de France.

Isambert-Jamati, V. (1990). *Les Savoirs scolaires : enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes*. Éditions universitaires.

Isambert-Jamati, V. et Grosperon, M.-F. (2007). Types de pédagogie du français et différenciation sociale des résultats : l'exemple du travail autonome au second cycle long. Dans J. Deauvieux et J.-P. Terrail (dir.), *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs* (p. 189-225). La Dispute.

Iser, W. (1985). *L'acte de lecture : théorie de l'effet esthétique*. P. Mardaga.

Jacques, M., Raulet-Marcel, C. et Tailhandier, S. (dir.). (2022). *Le français aujourd'hui*, 216.

Jauss, H. R. (1978). *Pour une esthétique de la réception*. Gallimard.

Jauss, H. R. (1982). *Pour une herméneutique littéraire*. Gallimard.

Jean, A. (2008). *Le traitement des imprévus par les professeurs stagiaires de technologie en formation initiale à l'IUFM. Quels gestes d'ajustement en situation de classe ? Quelle utilisation pour leur développement professionnel ?* [thèse de doctorat]. Université Paul-Valéry-Montpellier 3.

Jey, M. (2004). De l'histoire littéraire à une histoire sociale de la littérature ? *Le français aujourd'hui*, 145(2), 15-22.

Jordy, J. (2003) *La mise en œuvre du programme de français en classe de seconde*. Rapport de l'inspection générale. Ministère de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche.

Jorro, A. (2002). *Professionaliser le métier d'enseignant*. ESF.

Jouve, V. (1993). *La lecture*. Hachette.

Jouve, V. (2001). De la compréhension à l'interprétation : la question des niveaux de lecture. Dans C. Tauveron (dir.), *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà* (p. 25-35). INRP.

Jouve, V. (2004). La lecture comme retour sur soi : de l'intérêt pédagogique des lectures subjectives. Dans A. Rouxel et G. Langlade (dir.), *Le sujet lecteur : lecture subjective et enseignement de la littérature* (p. 105-114). Presses universitaires de Rennes.

Jouve, V. (2014). Valeurs littéraires et valeurs morales. La critique éthique en question. CRIMEL. Université de Reims-Champagne-Ardennes.

[https://f.hypotheses.org/wp-content/blogs.dir/1449/files/2014/03/LitVal\\_Jouve.pdf](https://f.hypotheses.org/wp-content/blogs.dir/1449/files/2014/03/LitVal_Jouve.pdf)

Kaufmann, J.-C. (2007). *L'entretien compréhensif*. Armand Colin.

Kirili, A., Kristeva, J. et Storr, R. (2001). *Jardin des Tuileries : sculptures modernes et contemporaines*. Éditions du patrimoine.

Lahanier-Reuter, D. et Reuter, Y. (2004). *L'analyse de la discipline : quelques problèmes pour la recherche en didactique*. Actes du 9<sup>e</sup> colloque de l'AIRDF, 26-28 août. Université de Laval.

Lahire, B. (1993a). *Culture écrite et inégalités scolaires : sociologie de « l'échec scolaire » à l'école primaire*. Presses Universitaires de Lyon.

Lahire, B. (1993b). *La raison des plus faibles : rapport au travail, écritures domestiques et lectures en milieux populaires*. Presses universitaires de Lille.

Lahire, B. (1999). Pour une didactique sociologique (entretien avec Samuel Johsua). *Éducation et sociétés*, 4(2), 29-56.

Lahire, B. (2004). *La culture des individus : dissonances culturelles et distinction de soi*. La Découverte.

Lahire, B. (2007). La sociologie, la didactique et leurs domaines scientifiques. *Éducation & didactique*, 1(1), 73-81.

Lahire, B. (dir.). (2019). *Enfances de classe : de l'inégalité parmi les enfants*. Le Seuil.

Langlade, G. (2000). La lecture littéraire : savoirs, réflexion et sentiments. Actes du séminaire national « Perspectives actuelles de l'enseignement du français », Paris, les 23, 24 et 25 octobre 2000. Ministère de l'Éducation nationale-DGESCO.

Langlade, G. (2002). La littérature restreinte de l'enseignement des lettres. Réflexions sur quelques conceptions de la littérature et de son enseignement. *Tréma*, 19, 17-28.

Langlade, G. (2004). Sortir du formalisme, accueillir les lecteurs réels. *Le français aujourd'hui*, 145(2), 85-96.

Langlade, G. (2007). L'activité « fictionnalisante » du lecteur. Dans B. Laville et B. Louichon (dir.), *Les enseignements de la fiction*. Presses universitaires de Bordeaux.

Langlade, G. (2008). Activité fictionnalisante du lecteur et dispositif de l'imaginaire. *Figura*, 20, 45-65.

Langlade, G. (2010). La didactique de la lecture littéraire entre corpus et théories. Dans B. Louichon et A. Rouxel (dir.), *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure* (p. 124-133). Presses universitaires de Rennes.

Langlade, G. (2013). Événement de lecture et reconfiguration des œuvres. *Fabula/Les colloques : l'héritage littéraire de Paul Ricœur*. <http://www.fabula.org/colloques/document1922.php>

Langlade, G. (2014). La lecture subjective est-elle soluble dans l'enseignement de la littérature ? *Études de lettres*, 1, 47-64. <http://edl.revues.org/608>

Laparra, M. et Margolinas, C. (2010). Milieu, connaissance, savoir : des concepts pour l'analyse de situations d'enseignement. *Pratiques*, 145-146, 141-160.

Laparra, M. et Margolinas, C. (2012). Oralité, littératie et production des inégalités scolaires. *Le français aujourd'hui*, 177, 55-64.

Larrivé, V. (2015). *Empathie fictionnelle et écriture en « je » fictif*. *Repères*, 51, 157-176.

Larrivé, V. (2017). Actualiser les récits mythologiques par le « journal de personnage » : un exemple d'une lecture de l'épopée de Gilgamesh en classe de CM2 et de 6<sup>e</sup>. *Recherches & travaux*, 91.

Leblanc, S. (2020). Appropriation d'une méthodologie d'entretien innovante par un collectif de chercheurs en didactique de la littérature. Dans B. Louichon (dir.), *Un texte dans la classe : pratiques d'enseignement de la littérature au cycle 3 en France* (p. 301-313). Peter Lang.

Leblanc, S. et Ria, L. (2010). Observatoire de l'évolution de la professionnalité enseignante et dispositifs de formation de simulation vidéo. Dans Gilles Baillat, D. Niclot et D. Ulma, *La formation des enseignants en Europe : approche comparative* (p. 205-213). De Boeck.

Lebrun, M. et Lecoq, J. (2016). *Classes inversées : enseigner et apprendre à l'endroit*. Réseau Canopé.

Le Goff, F. (2008). Réflexions sur la réécriture en écriture d'invention. *Recherches & travaux*, 73, 19-34. <http://journals.openedition.org/recherchestravail/325>

Le Goff, F. (2011). La question du support dans les apprentissages : le cas du « grand brouillon ». *Recherches*, 55(2), 65-87.

Le Goff, F. (2013). Fiction énonciative et imaginaire du lecteur dans la formation d'une bibliothèque patrimoniale. Dans S. Ahr et N. Denizot (dir.), *Les patrimoines littéraires à l'école : usages et enjeux* (p. 99-118). Presses universitaires de Namur.

Le Goff, F. (2015). Oraliser le texte de théâtre : présence du personnage. Dans O. Dezutter et E. Falardeau (dir.), *Le temps et les lieux de la lecture* (p. 183-196). Presses universitaires de Namur.

Le Goff, F. (2017a). Les écritures de la réception et la formation du sujet lecteur : enjeux et questions vives. Dans F. Le Goff et M.-J. Fourtanier (dir.), *Les formes plurielles des écritures de la réception : genres, espaces et formes* (p. 5-16). Presses universitaires de Namur.

Le Goff, F. (2017b). Du singulier au pluriel : construire en classe une compétence interprétative. Dans J.-F. Massol (dir.), *Le sujet lecteur-scripteur de l'école à l'université : variété des dispositifs, diversité des élèves* (p. 239-254). Université Grenoble-Alpes.

Le Goff, F. (2018). « Poésie en voix » et immersion lyrique : présence du poème. Dans C. Boutevin et N. Brillant Rannou, *À l'écoute du poème, enseigner des lectures créatives* (p.155-164). Peter Lang.

Le Goff, F. (2020). Écriture littéraire. Dans N. Brillant Rannou, F. Le Goff, M.-J. Fourtanier et J.-F. Massol (dir.), *Un dictionnaire de didactique de la littérature*. Honoré Champion.

Le Goff, F. (sous presse). Les postures de lecture, vingt ans après. *Repères*, 66.

Lemarchand, S. (2017a). *Devenir lecteur : l'expérience de l'élève de lycée professionnel*. Presses universitaires de Rennes.

Lemarchand, S. (2017b). Lecture résistante, résistance à la lecture : construire le sujet lecteur au lycée professionnel. *Le français aujourd'hui*, 199(4), 41-50.

Liénard, G. et Mangez, É. (2017). Curriculum (sociologie du). Dans A. van Zanten et P. Rayou (dir.), *Dictionnaire de l'éducation* (2<sup>e</sup> éd., p. 134-139). Presses universitaires de France.

Losego, P. (dir.). (2014a). *Actes du colloque « Sociologie et didactiques : vers une transgression des frontières » 13 et 14 septembre 2012*. Haute école pédagogique de Vaud.

Losego, P. (2014b). Rapprocher la sociologie et les didactiques. *Revue française de pédagogie*, 188, 5-12.

Losego, P. (2016). Le social et le didactique : distance et rapprochement. *Éducation & didactique*, 10(3), 67-76.

Louichon, B. (2009). *La littérature après coup*. Presses universitaires de Rennes.

- Louichon, B. (2012). La lecture littéraire est-elle un concept didactique ? Dans B. Daunay, Y. Reuter et B. Schneuwly (dir.), *Les concepts et les méthodes en didactique du français*. Presses universitaires de Namur.
- Louichon, B. (2015). Le patrimoine littéraire : un enjeu de formation. *Tréma*, 43, 22-31.
- Louichon, B. (2016). Dix ans de « sujet lecteur ». Dans A. Petitjean (dir.), *Didactiques du français et de la littérature*. Université de Lorraine.
- 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). Université Grenoble-Alpes.
- Louichon, B. (dir.). (2020). *Un texte dans la classe : pratiques d'enseignement de la littérature au cycle 3 en France*. Peter Lang.
- Louichon, B., Bazile, S. et Soulé, Y. (2020). La lecture littéraire professionnelle : une configuration dynamique de textes de lecteurs. *Transpositio*, 2. <https://www.transpositio.org/articles/view/la-lecture-litteraire-professionnelle-une-configuration-dynamique-de-textes-de-lecteurs>
- Louichon, B. et Perrin-Doucey, A. (2020). Le sujet lecteur en formation d'enseignant-e-s. *Pratiques*, 187-188. <https://doi.org/10.4000/pratiques.8932>
- Louichon, B. et Sauvaire, M. (2018). Le tournant éthique en didactique de la littérature. *Repères*, 58, 7-13.
- Lussault, M. (2014). Ouverture. Dans P. Descola et T. Ingold, *Être au monde : quelle expérience commune ?* Presses universitaires de Lyon.
- Lyotard, J.-F. (1979). Petites ruminations sur le commentaire d'art. *Opus international*, 70-71, 16-17.
- Manguel, A. (1998). *Une histoire de la lecture*. Actes Sud.
- Margolinas, C. (2014). Connaissance et savoir : concepts didactiques et perspectives sociologiques ? *Revue française de pédagogie*, 188, 13-22.
- Margolinas, C. (2021). Des concepts qui interrogent les didactiques des disciplines ? *Pratiques*, 189-190.
- Marin, L. (1971). *Études sémiologiques ; écritures, peintures*. Klincksieck.
- Marin, L. (1997). *Détruire la peinture*. Flammarion.
- Marlair, S. et Dufays, J.-L. (2008). Quels gestes dans la classe pour quel enseignement-apprentissage de la littérature ? Dans D. Bucheton et O. Dezutter (dir.), *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français : un défi pour la recherche et la formation* (p. 61-82). De Boeck.
- Marlot, C. et Toullec-Thery, M. (2014). Normes professionnelles et épistémologie pratique de l'enseignant : un point de vue didactique. *Revue canadienne de l'éducation*, 37(4), 1-32.
- Marquilló Larruy, M. (s. d.). Préface. *Cahiers Forellis. Questions d'épistémologie en didactique du français. Archives (1993-2001)*.
- Martinand, J.-L. (1994). La didactique des sciences et de la technologie et la formation des enseignants. *Aster*, 19, 61-75.
- Martinand, J.-L. (2001). Matrices disciplinaires et matrices curriculaires : le cas de l'éducation technologique en France. Dans C. Carpentier (dir.), *Contenus d'enseignement dans un monde en mutation : permanences et ruptures* (p. 249-269). L'Harmattan.
- Masseron, C. (dir.). (2016). Enseignement/apprentissage de la langue, des textes et des discours. 40 ans de « Pratiques ». *Pratiques*, 169-170.

- Massol, J.-F. (2017a). Écrire dans l'après-coup de la lecture de l'autre. Dans F. Le Goff et M.-J. Fourtanier (dir.), *Les formes plurielles des écritures de la réception : affects et temporalités* (p. 181-201). Presses universitaires de Namur.
- Massol, J.-F. (dir.). (2017b). *Le sujet lecteur-scripteur : variété des dispositifs, diversité des élèves*. Université Grenoble-Alpes.
- Massol, J.-F. (2020). Commentaire de texte. Dans N. Brillant Rannou, F. Le Goff, M.-J. Fourtanier et J.-F. Massol, J.-F. (dir.), *Un dictionnaire de didactique de la littérature* (p. 287-290). Honoré Champion.
- Massol, J.-F., Plissonneau, G. et Bloch, B. (dir.). (2017) *Contextualiser et actualiser les oeuvres littéraires au collège et au lycéen Recherches & travaux*, 91. <http://recherchestravail.revues.org/925>
- Mazauric, C., Fourtanier, M.-J. et Langlade, G. (2006). Dispositifs de lecture et formation des lecteurs, université (FLE), collège et lycée. Dans J.-C. Chabanne (dir.), *Parler, lire, écrire dans la classe de littérature : l'activité de l'élève, le travail de l'enseignant, la place de l'œuvre*. Université Paul-Valéry-Montpellier 3.
- Mazauric, C., Fourtanier, M.-J. et Langlade, G. (dir.). (2011a). *Le texte du lecteur*. Peter Lang.
- Mazauric, C., Fourtanier, M.-J. et Langlade, G. (dir.). (2011 b). *Textes de lecteurs en formation*. Peter Lang.
- Mercier, A., Schubauer-Leoni, M.-L. et Sensevy, G. (2002). Vers une didactique comparée. *Revue française de pédagogie*, 141, 5-16.
- Merle, P. (2000). Le concept de démocratisation de l'institution scolaire : une typologie et sa mise à l'épreuve. *Population*, 1(55<sup>e</sup> année), 15-50.
- Merle, P. (2005). *L'élève humilié : l'école, un espace de non-droit ?* Presses universitaires de France.
- Merle P. (2017). Démocratisation de l'enseignement. Dans A. van Zanten et P. Rayou (dir.), *Dictionnaire de l'éducation*. Presses universitaires de France.
- Michel, R. (1998). Lecture méthodique ou méthode de lecture à l'usage des élèves de lycée : un objet didactique non identifié. *Pratiques*, 97-98, 59-103.
- Michel, R. (1999). La lecture méthodique à la lumière des Instructions officielles : une obscure clarté. *Pratiques*, 101-102, 77-94.
- Michel, R. (2011). « Il n'y a jamais que des contextes » : Les communautés interprétatives de Stanley Fish. *Pratiques*, 151-152, 49-72. <https://journals.openedition.org/pratiques/1777>
- Miller, P., Cho, G., Bracej, J. et Lignier, W. (2012). L'expérience des enfants des classes populaires au prisme des récits personnels. *Politix*, 99(3), 79-108.
- Miyakawa, T. et Winsløw, C. (2009). Un dispositif japonais pour le travail en équipe d'enseignants : étude collective d'une leçon. *Éducation & didactique*, 3(1), 77-90.
- Moinard, P. (2020). Les forums scolaires de lecteurs au service des approches analytiques des textes littéraires : intérêts et limites. *Pratiques*, 187-188. <https://doi.org/10.4000/pratiques.9072>
- Netter, J. (2018). *Culture et inégalités à l'école : esquisse d'un curriculum invisible*. Presses universitaires de Rennes.
- 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. 227-268). Peter Lang.
- Orhan, D. (2006). *Faites vos jeux dans l'art contemporain*. La Satire : conditions, pratiques et dispositifs, du romantisme au post-modernisme, XIX<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècles. Actes de la journée d'études du 10 juin 2006. Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne-HICSA.

- Panofsky, E. (1967). *Essais d'iconologie : les thèmes humanistes dans l'art de la Renaissance*. Gallimard.
- Panofsky, E. (1969). *L'œuvre d'art et ses significations : essais sur les « arts visuels »*. Gallimard.
- Pasquier, D. (2005). *Cultures lycéennes, la tyrannie de la majorité*. Autrement.
- Passeron, J.-C. et Pedler, E. (1991). *Le temps donné aux tableaux*. CERCOM/IMEREC.
- Paun, E. (2006). Transposition didactique : un processus de construction du savoir scolaire. *Carrefours de l'éducation*, 22(2), 3-13.
- Perrenoud, P. (1984). *La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation*. Droz.
- Perrenoud, P. (1994). *Métier d'élève et sens du travail*. ESF.
- Perrenoud, P. (1998). La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(3), 487-514.
- Perrin-Doucey, A. et Acerra, E. (2017). Penser la lecture littéraire par et pour le numérique : conception, activités et usages en question. *Repères*, 56, 197-213.
- Perrin-Glorian, M.-J. et Reuter, Y. (dir.). (2006). *Les méthodes de recherche en didactiques*. Presses universitaires du Septentrion. <http://books.openedition.org/septentrion/14872>
- Petit, M. (2008). *L'art de lire ou comment résister à l'adversité*. Belin.
- Petit, M. (2016). *Éloge de la lecture : la construction de soi*. Belin.
- Petitjean, A. (1997). La lecture littéraire 3<sup>e</sup>/2<sup>nd</sup>e. *Pratiques*, 95, 3-6.
- Petitjean, A. (1998). « Pratiques à 25 ans... ». *Pratiques*, 97-98, 3-5.
- Petitjean, A. (2003). Histoire de l'écriture d'invention au lycée. *Pratiques*, 117-118, 181-207.
- Petitjean, A. (2014). 40 ans d'histoire de la « lecture littéraire » au secondaire à partir de la revue « *Pratiques* ». *Pratiques*, 161-162.
- Petitjean, A. et Viala, A. (2000). Les nouveaux programmes de français du lycée. *Pratiques*, 107-108, 7-33.
- Petitjean, A.-M. (2013). Faire l'expérience de la langue comme matériau artistique, à l'université. *Le français aujourd'hui*, 181(2), 59-67.
- Picard, M. (1986). *La lecture comme jeu*. Minuit.
- Picard, M. (2002). *La tentation : essai sur l'art comme jeu*. Jacqueline Chambon.
- Plissonneau, G., Bazile, S. et Boutevin, C. (2017). La lecture analytique à la fin du collège : un exercice de lecture littéraire ? Points de vue d'enseignants, regards d'élèves. *Repères*, 56, 91-108.
- Plutarque. (1844). *Œuvres morales*, 1. Lefèvre.
- Pons, X. (2017). Réforme administrative et recherche dans les revues d'interface : l'exemple de l'« accountability » en éducation en France. *Revue française de pédagogie*, 201, 41-51.
- Rayou, P. (2000). L'enfant au centre, un lieu commun pédagogiquement correct. Dans J.-L. Derouet (dir.), *L'école dans plusieurs mondes*. De Boeck.
- Rayou, P. (2002). *La « dissert de philo » : sociologie d'une épreuve scolaire*. Presses universitaires de Rennes.
- Rayou, P. (2007). De proche en proche, les compétences politiques des jeunes scolarisés. *Éducation et sociétés*, 19(1), 15-32.

- Rayou, P. (2010). Les lycéens, une autre indifférence aux différences ? De quelques modèles d'interprétation. *Éducation et sociétés*, 25(1), 83-96.
- Rayou, P. (2014a). Prescriptions et réalités du travail enseignant : impasses et ouvertures de l'accompagnement en formation. Dans L. Paquay, P. Perrenoud, M. Altet, R. Étienne et J. Desjardins (dir.), *Travail réel des enseignants et formation : quelle référence au travail des enseignants dans les objectifs, les dispositifs et les pratiques ?* (p. 35-47). De Boeck.
- Rayou, P. (2014b). Regard complémentaire – sociologie et didactique. Vers un espace commun de problématisation. *Éducation & didactique*, 8(1), 91-100.
- Rayou, P. (2015). Introduction. Dans P. Rayou (dir.), *Aux frontières de l'école: institutions, acteurs et objets* (p. 5-14). Presses universitaires de Vincennes.
- Rayou, P. (2016). Professeurs, élèves et enseignement de la philosophie. Dans B. Poucet et P. Rayou (dir.), *Enseignement et pratiques de la philosophie* (p. 39-51). Presses universitaires de Bordeaux.
- Rayou, P. (2017). Décrochages ordinaires, décrochages paradoxaux. Le temps retrouvé des apprentissages. *Recherches en didactiques*, 23, 11-26.
- Rayou, P. (2018). Pédagogie explicite. *Recherche & formation*, 87(1), 97-107.
- Rayou, P. (dir.). (2019). *L'origine sociale des élèves : mythes et réalités*. Retz.
- Rayou, P. (2020). Des registres pour apprendre. *Éducation & didactique*, 14(2), 49-64.
- Rayou, P. (sous presse). *L'autonomie des élèves*.
- Rayou, P. et Sensevy, G. (2014). Contrat didactique et contextes sociaux : la structure d'arrière-plan des apprentissages. *Revue française de pédagogie*, 188, 23-38.
- Rémond, M. (2006). Éclairage des évolutions internationales PIRLS et PISA sur les élèves français. *Revue française de pédagogie*, 157, 71-84.
- Reuter, Y. (dir.). (1986). *Les paralittératures. Pratiques*, 50, 3-21.
- Reuter, Y. (1987). Les mauvais genres. *Pratiques*, 54, 3-4.
- Reuter, Y. (1990). Définir les biens littéraires ? *Pratiques*, 67, 7-14.
- Reuter, Y. (1992). Comprendre, interpréter, expliquer des textes en situation scolaire : à propos d'« Angèle ». *Pratiques*, 76, 7-25.
- Reuter, Y. (1999). Recherche en didactique et enseignement. *La lettre de l'AIRDF*, 25, 24-28.
- Reuter, Y. (2001). La « prise en compte » des pratiques extrascolaires de lecture et d'écriture : problèmes et enjeux. *Repères*, 23, 9-31.
- Reuter, Y. (2006). Penser les méthodes de recherches en didactique(s). Dans M.-J. Perrin-Glorian et Y. Reuter (dir.), *Les méthodes de recherche en didactiques*. Presses universitaires du Septentrion.
- Reuter, Y. (2007a). La conscience disciplinaire : présentation d'un concept ». *Éducation & didactique*, 1(2), 55-71.
- Reuter, Y. (dir.). (2007b). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. De Boeck.
- Reuter, Y. (2013). La conscience disciplinaire, retour sur un concept. Dans D. Cohen-Azria, D. Lahanier-Reuter et Y. Reuter (dir.), *Conscience disciplinaire : les représentations des disciplines à la fin de l'école primaire* (p. 11-17). Presses universitaires de Rennes.
- Reuter, Y. (2016a). Didactiques et décrochage scolaire. *Repères*, 53, 13-34.



- Reuter, Y. (dir.). (2016b). *Vivre les disciplines scolaires : vécu disciplinaire et décrochage à l'école*. ESF.
- Reuter, Y. et Delcambre, I. (2002). Images du scripteur et rapports à l'écriture. *Pratiques*, 113-114, 7-28.
- Reuter, Y. et Lahanier-Reuter, D. (2007). L'analyse de la discipline : quelques problèmes pour la recherche en didactique. Dans É. Falardeau, C. Fisher, C. Simard et N. Sorin (dir.), *La didactique du français : les voies actuelles de la recherche* (p. 27-42). Presse de l'université Laval.
- Rey, B. (2014). *La notion de compétence en éducation et formation : enjeux et problèmes*. De Boeck.
- Ria, L. (2006). *L'entrée dans le métier des enseignants du second degré : un programme de recherche centré sur l'analyse de l'activité* [note de synthèse en vue de l'obtention de l'habilitation à diriger des recherches]. Université Blaise-Pascal.
- Ria, L. (2016). Apprendre du développement professionnel des enseignants débutants. Dans V. Lussi Borer et L. Ria. (dir.), *Apprendre à enseigner* (p. 49-61). Presses universitaires de France.
- Ria, L. et Leblanc, S. (2011). Conception de la plate-forme de formation Néopass@action à partir d'un observatoire de l'activité des enseignants débutants : enjeux et processus. *Activités*, 8(2), 150-172.
- Ria, L. et Lussi-Borer, V. (2016). Laboratoire d'analyse vidéo de l'activité enseignante au sein des établissements scolaires : enjeux, méthodes et effets sur la formation des enseignants. Dans L. Ria (dir.), *Former les enseignants au XXI<sup>e</sup> siècle* (p.101-117). De Boeck.
- Richard-Principalli, P. et Crinon, J. (2019). Didactique de la littérature et inégalités scolaires. Dans N. Denizot, J.-L. Dufays et B. Louichon (dir.), *Approches didactiques de la littérature* (p. 157-171). Presses universitaires de Namur.
- Ricoeur, P. (1983). *Temps et récit, 1*. Le Seuil.
- Ricoeur, P. (1986). *Du texte à l'action : essais d'herméneutique, II*. Le Seuil.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Le Seuil.
- Riffaterre, M. (1971). *Essais de stylistique structurale*. Flammarion.
- Riffaterre, M. (1983). *Sémiotique de la poésie*. Le Seuil.
- Robine, N. (2000). *Lire des livres en France des années 1930 à 2000*. Cercle de la librairie.
- Rochex, J.-Y. (2011). Au cœur de la classe, contrats didactiques différentiels et productions d'inégalités. Dans J.-Y. Rochex et J. Crinon (dir.), *La construction des inégalités scolaires : au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement* (p. 91-110). Presses universitaires de Rennes.
- Rochex, J.-Y. (2013). Des inégalités scolaires, des moyens de les mesurer et d'en étudier les processus de production. *Le français aujourd'hui*, 183(4), 9-28.
- Rochex, J.-Y. et Crinon, J. (dir.). (2011). *La construction des inégalités scolaires : au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Presses universitaires de Rennes.
- Romian, H. (1990). « Le français aujourd'hui », n° 90, juin 1990 « Lecture(s) méthodique(s) ». *Repères*, 2, 120.
- Ronveaux, C. (2014). L'archi-élève lecteur en progression entre tâche, activité et performance de lecture. Dans B. Daunay et J.-L. Dufays (dir.), *Didactique du français : du côté des élèves. Comprendre les discours et les pratiques des apprenants*. De Boeck.
- Ronveaux, C. (dir.) (2015). Dossier : l'exercice en examen. *La lettre de l'AIRDF*, 57, 7-59.
- Ronveaux, C. et Schneuwly, B. (dir.). (2018). *Lire des textes réputés littéraires : disciplinatio et sédimentation*. Peter Lang.

- Ropé, F. (2001). Sociologie du curriculum et didactique du français en France. *Revue française de pédagogie*, 135, 35-44.
- Roque, G. (2003). *Qu'est-ce que l'art abstrait ? Une histoire de l'abstraction en peinture (1860-1960)*. Gallimard.
- Rosier, J.-M. (dir.). (2007). *Les mauvais genres en classe de français ? Retour sur la question*. Presses universitaires de Namur.
- Roulet, E. (1989). Des didactiques du français à la didactique des langues. *Langue française*, 82, 3-7.
- Roussel, S. et Tricot, A. (2014). Le numérique en classe : émancipation ou double peine ? Dans S. Brunel (dir.), *De la didactique des usages numériques* (p. 119-140). Éditions universitaires européennes. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01023590/document>
- Rouvière, N. (2015). Produire des planches pour apprendre à lire la BD : quelques dispositifs et leurs effets dans des classes de cycle 3. *Revue de recherche en littératie médiatique multimodale*, 1.
- Rouvière, N. (dir.). (2018). *Enseigner la littérature en questionnant les valeurs*. Peter Lang.
- Rouvière, N. et Raux, H. (2019). Quelles perspectives pour une didactique de la BD en classe de littérature ? *Tréma*, 51.
- Rouxel, A. (1996). *Enseigner la lecture littéraire*. Presses universitaires de Rennes.
- Rouxel, A. (2004a). Autobiographie de lecteur et identité littéraire. Dans A. Rouxel, G. Langlade (dir.), *Le sujet lecteur : lecture subjective et enseignement de la littérature* (p. 137-152). Presses universitaires de Rennes.
- Rouxel, A. (2004b). Autobiographies de lecteurs à l'entrée au lycée. *Le français aujourd'hui*, 147(4), 57-66.
- Rouxel, A. (2004c). Qu'entend-on par lecture littéraire ? Dans C. Tauveron, *La lecture et la culture littéraires au cycle des approfondissements. Actes de l'université d'automne Clermont-Ferrand & Royat, 28-31 octobre 2002*. Direction générale de l'enseignement scolaire.
- Rouxel, A. (2007). Pratiques de lecture : quelles voies pour favoriser l'expression du sujet lecteur ? *Le Français aujourd'hui*, 157(2), 65-73.
- Rouxel, A. (2017). Entre hommage et allégeance, écrire – et s'écrire – avec les mots du poète. Dans J.-F. Massol (dir.), *Le sujet lecteur-scripteur de l'école à l'université : variété des dispositifs, diversité des élèves*. Université Grenoble-Alpes.
- Rouxel, A. (2020). Mélanges. Dans B. Shawky-Milcent, N. Brillant Rannou, F. Le Goff et N. Lacelle (dir.), *Autobiographies de chercheur.se.s lecteur.ice.s scripteur.ice.s* (p. 188-201). Les presses de l'Écureuil.
- Rouxel, A. et Langlade, G. (2004). Avant-propos. Dans G. Langlade et A. Rouxel (dir.), *Le sujet lecteur : lecture subjective et enseignement de la littérature* (p. 11-20). Presses universitaires de Rennes.
- Rubi, S. (2019). Les filles sont dociles, les garçons rebelles. Dans P. Rayou, *L'origine sociale des élèves : mythes et réalités*. Retz.
- Saujat, F. (2010). *Travail, formation et développement des professionnels de l'éducation : voies de recherche en sciences de l'éducation* [note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches (HDR)]. Université de Provence Aix-Marseille 1.
- Saussez, F. (2014). Néopass@ction, un instrument pour questionner des enjeux de l'utilisation de l'analyse de l'activité en formation à l'enseignement ? *Recherche & formation*, 75(1), 11-22.
- Sauvaire, M. (2015). La diversité des sujets lecteurs dans l'enseignement de la lecture littéraire. *Éducation & didactique*, 9(2), 107-117.

Sauvaire, M. (2017). Des activités pour former des sujets lecteurs divers et réflexifs. Dans J.-F. Massol (dir.), *Le sujet lecteur-scripteur de l'école à l'université : variété des dispositifs, diversité des élèves*. Université Grenoble-Alpes.

Sauvaire, M. et Falardeau, É. (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.

Sauvaire, M., Falardeau, E., Gagné, A. et Émery-Bruneau, J. (2020). Animer un débat interprétatif : présentation d'une grille d'analyse des gestes didactiques des enseignants du secondaire. *Repères*, 62, 215-243.

Schaeffer, J.-M. (2015). *L'expérience esthétique*. Gallimard.

Schneuwly, B. (1998). Tout n'est pas métalangagier dans l'enseignement du français. La grammaire doit-elle être utile ? Dans J. Dolz et J.-C. Meyer, *Activités métalangagières et enseignement du français. Actes des Journées d'étude en didactique du français (Cartigny, 28 février-1<sup>er</sup> mars 1997)* (p. 267-272). Peter Lang.

Schneuwly, B. (2007). Genres écrits et oraux et forme scolaire : enseignement et apprentissage de la langue première à l'école. Dans C. Boré, *Construire et exploiter des corpus de genres scolaires* (p. 13-26). Presses universitaires de Namur.

Schneuwly, B. (2014). Didactique : construction d'un champ disciplinaire. *Éducation & didactique*, 8(1), 13-22.

Schneuwly, B. (2015). « La didactique du français comme champ de recherche autonome et spécifique » (Petitjean, 1985) : une utopie devenue (partiellement) réalité. Dans C. Masseron, J.-M. Privat et Y. Reuter (dir.), *Littérature, linguistique et didactique du français. Les travaux « Pratiques » d'André Petitjean* (p. 225-235). Presses du Septentrion.

Schneuwly, B. et Dolz, J. (dir.). (2009). *Des objets enseignés en classe de français : le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative*. Presses universitaires de Rennes.

Schubauer-Léoni, M.-L. (1996). Étude du contrat didactique pour des élèves en difficulté en mathématiques. Problématique didactique et/ou psychosociale. Dans C. Raitsky et M. Caillot, *Au-delà des didactiques, le didactique : débats autour de concepts fédérateurs* (p.160-189). De Boeck.

Schubauer-Léoni, M.-L. et Leutenegger, F. (2002). Expliquer et comprendre dans une approche clinique/expérimentale du didactique « ordinaire ». Dans F. Leutenegger et M. Saada-Robert (dir.), *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation* (p. 227-252). De Boeck.

Schwartz, Y. (2004). La conceptualisation du travail, le visible et l'invisible. *L'homme & la société*, 152-153(2), 47-77.

Sensevy, G. (2007). Des catégories pour décrire et comprendre l'action conjointe. Dans G. Sensevy et A. Mercier (dir.), *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves* (p.13-49). Presses universitaires de Rennes.

Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir : éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. De Boeck.

Sensevy, G. (2012). Le jeu comme modèle de l'activité humaine et comme modèle en théorie de l'action conjointe en didactique : quelques remarques. *Nouvelles perspectives en sciences sociales*, 7(2), 105-132.

Sève, P. (2005). Évaluer les écrits littéraires des élèves. *Repères*, 31, 29-53.

Shawky-Milcent, B. (2014). *L'appropriation des œuvres littéraires en classes de seconde* [thèse de doctorat]. Université Grenoble-Alpes. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01677062>

Simard, C. (1994). La didactique du français langue maternelle : analyse d'une recherche bibliographique fondamentale. *Revue canadienne de l'éducation*, 19(4), 481-489.

Simard, C., Dufays, J.-L., Dolz, J. et Garcia-Debanc, C. (2010). *Didactique du français langue première*. De Boeck.

- Similowski, K., Pellan, D. et Plane, S. (2018). Que révèlent les traces de réécriture dans les brouillons d'élèves produisant des récits à partir de sources littéraires ? *Repères*, 57, 15-34.
- Singly, F. de. (1993). Les jeunes et la lecture. *BBF*, 4, 84-86.
- Sirota, R. (dir.). (2006). *Éléments pour une sociologie de l'enfance*. Presses universitaires de Rennes.
- Strauss, A. (1992). La dynamique des professions. Dans I. Baszanger (dir.), *La trame de la négociation : sociologie qualitative et interactionnisme*. L'Harmattan.
- Tauveron, C. (1999). Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant. *Repères*, 19, 9-38.
- Tauveron, C. (2001). Relations conjugales dans le couple infernal comprendre/interpréter. Dans C. Tauveron (dir.), *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà* (p. 5-24). INRP.
- Tauveron, C. (dir.). (2002). *Lire la littérature à l'école : pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique de la GS au CM ?* Hatier.
- Tauveron, C. (2004a). Droits du texte et droits des jeunes lecteurs : un équilibre instable. Dans G. Langlade et A. Rouxel (dir.), *Le sujet lecteur : lecture subjective et enseignement de la littérature* (p. 255-266). Presses universitaires de Rennes.
- Tauveron, C. (2004b). « La lecture comme jeu », à l'école aussi. Dans C. Tauveron (dir.), *La lecture et la culture littéraires au cycle des approfondissements. Actes de l'université d'automne Clermont-Ferrand-Royat, 28 au 31 octobre 2002* (p. 23-40). Direction générale de l'enseignement scolaire.
- Tauveron, C. (2004c). La lecture littéraire, voie possible de (ré)conciliation des élèves en difficulté avec la lecture. Dans C. Tauveron (dir.), *La lecture et la culture littéraires au cycle des approfondissements. Actes de l'université d'automne Clermont-Ferrand-Royat, 28 au 31 octobre 2002*. Direction générale de l'enseignement scolaire.
- Tauveron, C. (2007). Le texte singulier de l'élève ou la question du sujet scripteur. *Le français aujourd'hui*, 157(2), 75-82.
- Tauveron, C. et Sève, P. (2005). *Vers une écriture littéraire ou comment construire une posture d'auteur à l'école*. Hatier.
- Terrail, J.-P. (1984). Familles ouvrières, école, destin social (1880-1980). *Revue française de sociologie*, 25(3), 421-436.
- Theureau, J. (2004). *Le cours d'action : Méthode élémentaire*. Octarès.
- Todorov, T. (2007). *La littérature en péril*. Flammarion.
- Toullec-Théry, M. (2016). Voir la scène scolaire comme un contexte pluriel, selon diverses échelles. *Éducation & didactique*, 10(3), 9-19.
- Tricot, A. (2007). L'expérimentation et la démarche scientifique. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 4. <http://journals.openedition.org/rdlc/5007>
- Tricot, A. (2017). *L'innovation pédagogique*. Retz.
- Tricot, A. et Musial, M. (2020). *Précis d'ingénierie pédagogique*. De Boeck.
- Ulma, D. (2016). Construction de savoirs grammaticaux et conceptualisation, *Le français aujourd'hui*, 192(1), 97-106.
- Valéry, P. (1933). Au sujet du cimetière marin. *Œuvres*, 1. Gallimard.
- Van Brederode, M. (2020). Évolutions de la forme disciplinaire des sciences de la vie à enseigner en sixième depuis 1958 et inégalités d'apprentissage potentielles. *RDST*, 21, 99-132.

Veck, B. (dir.). (1988). *Production de sens : lire/écrire en classe de seconde*. INRP.

Veck, B. (1996). L'autonomie dans la lecture (entretiens avec B. Veck). Dans B. Veck, A. Rouxel, F. Gossart, D. Serre-Floersheim et A. Boissinot (dir.), *La lecture méthodique* (p. 5-12). ADAPT.

Védrières, B. et Gabathuler, C. (2018). De la réputation « littéraire ». Dans C. Ronveaux et B. Schneuwly, *Lire des textes réputés littéraires : disciplinatio et sédimentation* (p.68-81). Peter Lang.

Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation en formation initiale et continue*. ESF.

Vermersch, P., Cattaruzza, E. et Mouchet, A. (2015). Subjectivité agissante et entretien d'explicitation. *Recherche & formation*, 80, 121-130.

Verret, M. (1975). *Le Temps des études*. Honoré Champion.

Veyrunes, P. et Saury, J. (2009). Stabilité et auto-organisation de l'activité collective en classe : exemple d'un cours dialogué à l'école primaire. *Revue française de pédagogie*, 169(4), 67-76.

Viala, A. (1987). L'enjeu en jeu : rhétorique du lecteur et lecture littéraire. Dans M. Picard (dir.), *La Lecture littéraire*. Clancier-Guénaud.

Viala, A. (2001). Les nouveaux programmes de lycée : éléments pour un débat. Dans M.-J. Fourtanier, G. Langlade et A. Rouxel (dir.), *Recherches en didactique de la littérature* (p. 47-55). Presses universitaires de Rennes.

Vincent, G. (dir.). (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Presses universitaires de Lyon.

Vincent, G., Lahire, B. et Thin, D. (1994). Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire. Dans G. Vincent (dir.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ?* (p. 11-48). Presses universitaires de Lyon.

Vouilloux, B. (2006). Du figural iconique. *Poétique*, 146(2), 131-146.

Vouilloux, B. (2015). *Figures de la pensée : de l'art à la littérature – et retour*. Hermann.

Waysbord-Loing H. (2000). *L'image dans l'enseignement des lettres*. Rapport de l'inspection générale. Ministère de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche.

White, H. et Sabarwal, S. (2014). *Méthodes et modèles quasi expérimentaux*. Notes méthodologiques/Évaluation d'impact, 8. UNICEF.

#### Publications institutionnelles

Centre National de Documentation pédagogique. *Enseigner au collège, français, programmes et accompagnement* Réimpression juillet 2005 (Édition précédente : réédition novembre 2004)

Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance. (2021). *L'état de l'école 2021 : une analyse statistique du système éducatif*.

Eduscol [2232]. (2021, mai). *Le parcours d'éducation artistique et culturelle de l'élève*. <https://eduscol.education.fr/2232/le-parcours-d-education-artistique-et-culturelle-de-l-eleve>

MEN, *Documents d'accompagnement Français classes de seconde et de première programmes applicables à la rentrée 2001*

MEN, *Bulletin officiel spécial. n°41 du 24 10 2002*. Programme de l'enseignement de français en classe de seconde générale et technologique

MEN, *Bulletin officiel spécial n° 32 du 28 août 2008*. Organisation de l'enseignement de l'histoire des arts.

MEN, *Bulletin officiel spécial n° 6 du 28 août 2008*. Programmes de français du collège.

MEN, *Bulletin officiel spécial n°9 du 30 septembre 2010*. Programmes de français du lycée.

MEN, *Bulletin officiel spécial n°7 du 6 octobre 2011*. Épreuve obligatoire écrite de français-littérature en série littéraire, de français en séries économique et sociale et scientifique du baccalauréat général et dans toutes les séries du baccalauréat technologique, à compter de la session 2012 des épreuves anticipées

MEN, *Bulletin officiel spécial n°10 du 19 novembre 2015*. Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4)

MEN, *Bulletin officiel n° 30 du 26 juillet-2018*. Programmes d'enseignement. Cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), cycle de consolidation (cycle 3) et cycle des approfondissements (cycle 4) :  
modification

MEN, *Bulletin officiel spécial n°1 du 22 janvier 2019*. Programme de l'enseignement de français de la classe de seconde générale et technologique et de la classe de première des voies générale et technologique

MEN, *Bulletin officiel spécial n° 6 du 31 juillet 2020*. Baccalauréat général et technologique. Modalités d'organisation du contrôle continu à compter de la session 2021