

# Analyser les pratiques d'enseignement-apprentissage de la lecture des textes littéraires : quelle modélisation pour quels enjeux ?

Jean-Louis Dufays<sup>1</sup>

## Résumé

*Conçu comme un essai de discussion théorique, l'article part du constat que l'analyse des pratiques d'enseignement-apprentissage de la lecture des textes littéraires est tiraillée entre deux types de modélisations concurrentes : l'une centrée sur l'activité attendue de l'enseignant et/ou des élèves, l'autre centrée sur l'observation de leurs pratiques effectives. Une opposition similaire peut être établie, par ailleurs, dans la manière dont les enseignants eux-mêmes modélisent leur activité et celle de leurs élèves. Il apparaît cependant que, quel que soit le plan d'analyse considéré, la tension entre ces deux modèles ne suffit pas à rendre compte de la complexité des activités d'enseignement-apprentissage et du rapport aux textes littéraires. On argumente dès lors, exemples à l'appui, en faveur d'une position médiane basée sur deux notions qui obligent à penser le rapport aux textes littéraires de manière dialectique : la notion de communauté interprétative et la notion de lecture littéraire.*

Comme en témoigne le foisonnement depuis vingt ans des publications dont elle fait l'objet (cf. Tauveron, 1999, Rouxel & Langlade, 2004, Louichon, 2011, mes propres travaux, etc.), l'analyse des pratiques d'enseignement-apprentissage de la lecture des textes littéraires est tiraillée entre deux types de modélisations concurrentes, qui correspondent en partie à celles qui sont mises en opposition dans le texte de cadrage du présent numéro. Mon propos dans ce petit texte – qu'on voudra bien lire comme un modeste essai de discussion théorique – sera moins de promouvoir l'une de ces modélisations que de proposer, exemples à l'appui, une rapide méta-analyse de leurs spécificités ainsi qu'un bref argumentaire en faveur d'une position qu'on pourrait qualifier de médiane.

## 1. L'analyse de l'activité attendue

La première modélisation en présence est celle de l'analyse de l'activité<sup>2</sup> attendue<sup>3</sup>. Celle-ci peut concerner tant l'activité de l'enseignant que celle des élèves.

Selon ce modèle, l'enseignant est observé sur la base d'une grille préalable, et en fonction des différents « schèmes » ou « gestes professionnels » qu'il est censé mettre en œuvre pour agir efficacement. À cet égard, la grille la plus fréquemment mobilisée pour étudier des séances

<sup>1</sup> Professeur ordinaire, Centre de recherche interdisciplinaire sur les pratiques enseignantes et les disciplines scolaires (CRIPEDIS), Université catholique de Louvain.

<sup>2</sup> J'entends ce terme au sens large : l'activité de l'enseignant ou de l'élève, c'est « tout ce que met en œuvre le sujet didactique dans l'accomplissement d'une tâche » (Reuter & al., 2007, p.11).

<sup>3</sup> Il est aussi possible de parler d'analyse « à priori ». Cependant, dans la théorie des situations de Brousseau, l'analyse à priori analyse les connaissances qui peuvent être construites à partir des composantes d'une situation élaborée par l'ingénieur didacticien ; cette analyse est confrontée à une analyse à posteriori, qui identifie les savoirs effectivement construits et les obstacles qui freinent la construction des savoirs prévus. Il existe d'autres formes d'« analyse à priori », dans le cadre de l'analyse des pratiques d'enseignement ordinaires, de la formation des enseignants, etc., qui consistent en des analyses du potentiel des ressources didactiques (manuels) ou en des situations observées, et visent à mieux comprendre la dynamique réelle des acteurs, mais aussi les choix de transposition, en confrontant cette analyse à celle des attentes institutionnelles qui accompagnent le dispositif d'enseignement. Cette forme d'analyse à priori peut très bien se faire sur la base d'observations déjà faites, et elle prend la tournure d'une analyse ascendante de la transposition (dans les termes de Mercier). Ainsi, l'analyse de l'activité attendue est bien une forme de modélisation, qu'il est possible d'appeler « analyse à priori » pour autant qu'on en montre la spécificité.

d'enseignement-apprentissage de la lecture des textes littéraires est celle de la séquence didactique telle que l'ont modélisée les didacticiens du GRAFE (cf. e.a. Schneuwly & Dolz, 2009)<sup>4</sup>, suivis par certains programmes d'enseignement, comme celui du réseau libre belge francophone. On attend ici de l'enseignant qu'il entame sa leçon par une « mise en situation » ou une « situation problème » (notions inspirées par l'approche par problème<sup>5</sup>), puis qu'il l'organise sous la forme d'une séquence didactique en trois temps : production initiale, ateliers de structuration, production finale.

Quant aux élèves, l'analyse de leur activité attendue porte sur le texte qu'ils ont à lire, afin de déterminer un ensemble d'interprétations et/ou d'évaluations qu'il serait possible de leur faire percevoir. Cette analyse « prédidactique » vise à mettre en évidence les potentialités sémiotiques du texte (soit en s'en tenant aux éléments intratextuels, soit en convoquant tel ou tel « architexte » générique, tel ou tel intertexte ou hypotexte, tel ou tel « arrière-texte » historique, sociologique, psychologique, biographique, etc.) ainsi que les types d'action possibles des élèves sur ces objets. La conception épistémologique sous-jacente à ce modèle est que l'élève est soumis aux « droits du texte », lequel texte constituerait un « monument » présaturé de sens et/ou de valeurs. L'enseignant, quant à lui, est considéré comme le porte-parole de la lecture idéale vers laquelle il s'agit de faire tendre les élèves pour les amener à devenir des lecteurs compétents. L'activité de lecture effective réalisée par les élèves est dès lors analysée en tension avec la trame conceptuelle définie par l'analyse préalable ainsi qu'avec les « facettes »<sup>6</sup> qui ont été attribuées au texte-objet du savoir<sup>7</sup>. Ce modèle de l'activité qu'on peut qualifier de « descendant » est, assez logiquement, celui qui domine la plupart des ingénieries didactiques, notamment celles qui sont proposées par les manuels.

Dans l'histoire de la théorie et de l'enseignement de la lecture, cette conception a connu deux variantes. La première, qui a prévalu en gros dans les années 1970-1980, accordait les pleins pouvoirs au seul objet texte, considéré comme un système autosuffisant : c'était là le postulat fondateur de l'analyse structurale<sup>8</sup>. La seconde variante, qui s'est développée depuis la fin des années 1980, a remplacé la contrainte attribuée au texte par les exigences de la lecture « méthodique » ou « coopérative » qu'il est censé baliser. L'idée ici est que, s'il n'impose plus son sens, le texte constitue néanmoins une « partition » qui n'autorise qu'un jeu limité de variations. La lecture vers laquelle l'élève est ainsi orienté n'est pas la réception empirique mais celle d'un *architecteur* (Riffaterre, 1964), d'un *lecteur implicite* (Iser, 1985) ou d'un *lecteur modèle* (Eco, 1985), dont on a vu paraître récemment une version didactique avec la notion d'« archi-élève lecteur » (Ronveaux, 2014).<sup>9</sup>

Il est intéressant de souligner que cette conception de l'activité de l'élève lecteur n'est pas seulement un point de vue possible du chercheur qui cherche à l'analyser : elle est aussi, très souvent, celle de l'enseignant qui planifie et organise les activités de lecture en classe. Bien sûr, sur le plan épistémologique, il est indispensable de distinguer les modèles émergents de la pratique des modélisations construites par les chercheurs. Néanmoins, il suffit de passer quelques heures dans des classes pour constater que le modèle descendant – piloté par les « droits du texte » – construit par le chercheur se retrouve dans la pratique de nombreux enseignants. Autrement dit, il existe une homologie entre la modélisation descendante pratiquée par le chercheur et les modèles qui organisent la pratique des enseignants. Nonobstant la

<sup>4</sup> Certes, cette ingénierie n'est pas spécifique à la didactique du français, et il ne s'agit pas seulement d'une ingénierie puisque cette grille se réfère à la fois à des pratiques scolaires et à des pratiques de référence. Il serait par ailleurs intéressant d'étudier la manière dont le modèle construit par des chercheurs est devenu un modèle pour des programmes.

<sup>5</sup> En lecture littéraire, le « problème » résulte de la polysémie et de la résistance du texte. Notons par ailleurs que l'approche par problème peut recouvrir d'autres modalités que ces mises en situation et ces situations problèmes.

<sup>6</sup> Cette terminologie s'emploie aussi dans d'autres didactiques. Voir par exemple, ici même, le texte d'André Tiberghien, où il est question de « facettes » en physique.

<sup>7</sup> Pour autant, la lecture ne se limite certes pas à un moyen d'accéder au texte comme objet de savoir : lire en classe de littérature, c'est apprendre à adopter certaines postures, certaines stratégies pour comprendre le texte.

<sup>8</sup> Voir par exemple Adam, 1985.

<sup>9</sup> Derrière ces concepts se dessine bien une modélisation du théoricien de la littérature soucieux de décrire les lectures en fonction de l'activité attendue, et par là de promouvoir une pratique déterminée de la lecture littéraire.

différence des niveaux d'analyse, tous deux relèvent fondamentalement de la même modélisation, qui permet, dans un cas (le chercheur envers les enseignants ou les élèves) de décrire l'activité, dans l'autre (l'enseignant envers les élèves) de la promouvoir.

Du point de vue de l'enseignant dans sa classe, cette conception est par exemple illustrée par l'extrait suivant d'une leçon menée dans une classe de 5<sup>e</sup> année secondaire générale (élèves de 16 ans environ) dans une école bruxelloise. Marie, l'enseignante, expose assez longuement les quatre phases de l'amour telles que les définit Stendhal dans son essai *De l'amour*, puis elle demande aux élèves de les retrouver dans le roman *Adolphe* de Benjamin Constant qu'ils viennent de lire, mais elle commence par préciser d'emblée ce qui constitue selon elle le fil rouge du comportement du personnage principal :

*On va d'abord revenir aux quatre phases. On va parler du personnage d'Adolphe. Adolphe est un Don Juan. Il se prend à son propre jeu. L'amour est un jeu. Il se prend à son propre jeu. L'amour est donjuanisme*<sup>10</sup>.

Cette affirmation est contestée par une élève qui met en évidence la sincérité apparente du personnage, mais, conformément au paradigme qui l'inspire, Marie insiste pour défendre son interprétation, qui prend ainsi l'allure d'une « lecture modèle dirigée » :

*Quand je dis qu'il est Don Juan, c'est que tout de suite, il sait que cette liaison ne sera pas éternelle. Je reprends ici une citation : « Malheur à l'homme qui, dans les premiers moments d'une liaison d'amour, ne croit pas que cette liaison doit être éternelle... ». Il continue à la chasser, alors qu'il sait, qu'il a pressenti, dès le début, que sa liaison ne serait pas éternelle. Et pourtant, il va continuer à la poursuivre parce qu'elle lui échappe. Malheureux est celui qui, dès le début, sait que cela ne marchera pas. Malheureux celui qui continue à avoir une relation avec une fille, alors qu'il sait, dès le début, que cela ne marchera pas. Si la personne s'en va, cela pique votre amour-propre et vous la poursuivez, alors que vous savez depuis le début que cela ne marchera pas. C'est ce que Benjamin Constant démontre dans son livre.*

Si l'on se place ensuite du point de vue de l'analyse de l'activité de l'enseignante, le même exemple peut servir à illustrer la mise en œuvre d'un schéma didactique préétabli fondé sur la méthode déductive : à cet égard, la leçon est lue comme l'exposé magistral d'un savoir théorique qui précède et rend possible son exploitation-application par les élèves. L'enseignant comme les élèves sont donc bien observés dans ce cas-ci comme des « reproducteurs » de procédures prédéfinies<sup>11</sup>.

## 2. L'analyse des pratiques effectives<sup>12</sup>

L'autre type de modélisation consiste à concevoir l'activité de l'enseignant et/ou la lecture des élèves comme des activités foisonnantes, en partie imprévisibles et chaque fois singulières, qu'il convient d'observer dans leur spécificité même. La leçon du maître et/ou la lecture des élèves ne sont plus alors considérées comme les mises en œuvre de schémas attendus, mais comme des activités qui se construisent en séance, de manière *ascendante*<sup>13</sup>.

En ce qui concerne l'activité des élèves, cette conception n'exclut pas une analyse préalable, mais ce qui en est l'objet, ce n'est plus le texte, ce sont les « postures » (Bucheton, 1999), les démarches cognitives que l'on voit émerger de la part des élèves, par exemple en se basant sur la métaphore du « jeu didactique » et sur les processus de *réticence* et de *dévolution* étudiés par G. Sensevy (2011). Quant à l'activité de l'enseignante, elle est étudiée en termes non plus de séquence préconstruite ou d'action programmée mais en termes d'accompagnement, d'étayage et d'adaptation spécifique aux réactions des élèves, ou encore en termes de jeu d'apprentissage ou de jeu épistémique à chaque fois singulier (Sensevy, 2011).

A nouveau, si on distingue bien les niveaux d'analyse et les registres épistémologiques, une homologie intéressante peut être établie entre cette modélisation dont se sert le chercheur pour

<sup>10</sup> Étant donné que les spécificités du discours oral ne jouent aucun rôle signifiant dans cette analyse, pour faciliter la lecture, les transcriptions sont ici formulées selon les codes ordinaires (ponctuation, segmentations, majuscules) de l'écrit.

<sup>11</sup> Cette modélisation de l'activité de l'enseignante révèle une conception orientée de la lecture littéraire qui relève bien du modèle théorique évoqué plus haut.

<sup>12</sup> On pourrait aussi parler ici de « Modélisation de l'activité d'enseignement-apprentissage de la lecture pilotée par la situation des sujets ».

<sup>13</sup> On rejoint ici l'analyse ascendante de la transposition dans la situation telle que la conçoit par exemple la modélisation de l'action conjointe, ainsi que le point de vue du chercheur sur l'observation de ce qui se passe en classe.

comprendre l'activité des enseignants et/ou des élèves et celle dont se sert l'enseignant pour prendre en compte l'activité de ses élèves<sup>14</sup>. En l'occurrence, on peut dire que l'enseignant recourt à une modélisation ascendante de sa propre action didactique lorsque, au lieu d'orienter celle-ci vers l'appropriation collective de significations ou de virtualités supposées inscrites dans le texte, il prend appui sur des postures cognitives comme l'élaboration d'hypothèses, l'identification de « blancs », l'observation de convergences ou d'oppositions internes au texte ou la convocation de ressources externes (arrière-textes, architextes, intertextes, hypotextes...), etc. Fondée sur l'idée de souveraineté – ou du moins de relative autonomie – du lecteur, et axée principalement sur les dimensions subjectives de l'acte de lecture, cette modélisation de l'activité de l'élève est aujourd'hui très présente dans les travaux qui préconisent le développement du « sujet lecteur » (Rouxel & Langlade, 2004).

A titre d'exemple, voici comment cette conception est mise en œuvre par l'enseignante que nous avons déjà rencontrée dans le cadre de la même leçon... mais ce moment intervient *avant* le questionnement orienté qui a été présenté dans l'exemple précédent :

*M : Qui a aimé le roman ?*

*[Plus de la moitié de la classe lève la main.]*

*Elève F : Moi j'étais prise par l'histoire et l'écriture qui coule de source, j'étais prise par le personnage. [...]*

*M : Qui n'aimait pas ?*

*[2 ou 3 élèves lèvent la main.]*

*M [désignant une élève] : Tu peux expliquer pourquoi ?*

*Elève G : Moi, je trouvais que cela faisait un peu malsain. Ellénore, elle avait faim d'amour carrément. Lui, j'ai l'impression qu'il n'a aucune force. Il n'a aucun caractère.*

*M : Pourquoi malsain ?*

*Elève G : C'est une histoire d'amour, mais malheureuse. Tout est malheureux. On ne voit que de la souffrance. Lui est faible, il n'ose rien lui avouer. En lisant cela, j'étais triste. C'est peut-être le but de rendre les gens tristes. On voit que l'amour cela peut rendre malheureux.*

*M : Est-ce que c'est une histoire d'amour ?*

*Elève B : C'est une histoire de non-amour.*

Dans cet échange, on le voit, l'enseignante ne se soucie nullement de guider les élèves vers une lecture idéale qu'elle aurait préconstruite : libre cours est laissé à la manifestation des jugements de gout (« qui a aimé / n'a pas aimé ? »), des interprétations personnelles (« j'ai l'impression qu'il n'a aucune force », « C'est une histoire de non-amour ») et des émotions qui leur sont liées (« j'étais prise par l'histoire », « j'étais triste »). Certes, ces interprétations ne sont pas nécessairement divergentes entre elles ni par rapport à la lecture modèle qui suivra (voir le premier extrait cité), mais on remarquera deux choses : 1° elles se situent sur le plan de l'émotion et de l'évaluation plutôt que sur celui de la mise à jour des significations partagées ; 2° elles accordent à la parole des élèves un statut unique, lui reconnaissent une valeur qui en fait l'objet même de la démarche. Ce qui est thématiqué, à ce moment du travail, ce n'est plus le texte, c'est sa lecture.

### 3. Une combinaison possible, fréquente... et souhaitable

Avant d'aller plus loin, il importe de souligner que ni l'analyse descendante ni l'analyse ascendante ne sont condamnées à s'appliquer à la fois à l'activité des enseignants et à celle des élèves. On peut ainsi fort bien étudier sur le mode « ascendant » une activité d'enseignement dans laquelle les élèves sont orientés vers une lecture modèle ou à l'inverse utiliser le cadre descendant de la séquence didactique pour étudier la manière ascendante dont des élèves s'approprient les textes. Ceci ne suffit-il pas déjà à démontrer l'artifice qu'il y aurait à s'enfermer dans un type de modélisation unique ?

<sup>14</sup> Insistons-y : il n'est évidemment pas question ici de confondre les niveaux d'analyse mais de mettre en évidence *l'homologie* – jusqu'ici peu signalée – entre le travail de modélisation du chercheur analysant les situations didactiques et le travail de modélisation qui constitue l'objet enseigné (ce que les élèves apprennent à faire).

Par ailleurs, on notera que les deux modèles – descendant et descendant – peuvent être utilisés aussi bien de manière descriptive que de manière normative, et que cela concerne aussi bien le chercheur que l’enseignant : tous deux peuvent se servir de tel modèle seulement pour observer ce qui se fait, ou au contraire pour préconiser certains choix<sup>15</sup>. En l’occurrence, même si le modèle descendant peut sembler plus normatif en soi (car il part d’une vision standardisée pour observer le réel), il peut très bien ne servir qu’à décrire ce qui se passe, et à l’inverse, le modèle ascendant, même s’il n’est pas focalisé sur un résultat attendu, peut très bien être utilisé pour promouvoir certaines pratiques d’enseignement ou d’apprentissage.

Cela dit, en ce qui concerne la modélisation des pratiques des élèves par l’enseignant, est-il nécessaire de trancher entre les deux options qu’on a ici distinguées ? Le seul fait qu’il soit possible de les illustrer l’une et l’autre par des extraits de la même séance de classe suffit à démontrer qu’elles sont loin d’être incompatibles. Mes observations, corroborées par celles de divers chercheurs (cf. p. ex. Renard, 2011), me permettent même d’affirmer que cette combinaison, loin d’être exceptionnelle, est monnaie courante dans un grand nombre de situations didactiques « ordinaires ».

Je crois qu’il faut aller plus loin et se demander si, au regard des enjeux pédagogiques et épistémologiques, la combinaison de l’analyse de la lecture modèle et du sujet lecteur n’est pas davantage pertinente que l’exclusivité accordée à l’une ou à l’autre de ces modélisations. Un choix exclusif ne conduit-il pas en effet à des apories intellectuelles ? Aporie du lecteur modèle : s’y référer conduit à ignorer ou à minorer les activités de l’élève réel, et à stigmatiser ses réalisations non attendues en termes de manques ou de déficiences. Mais aporie aussi du sujet lecteur : l’objet à apprendre se dissout devant l’infinie diversité des interprétations et des appropriations auxquelles ils donnent lieu ; partant, il n’existe plus de savoir, rien que des pratiques subjectives, toutes singulières et pareillement légitimes<sup>16</sup>.

Chacune des deux approches présente pourtant des enjeux fondamentaux par-delà ses limites : fonder l’activité didactique sur l’hypothèse d’une lecture modèle permet de maintenir l’exigence du savoir<sup>17</sup> au cœur de l’analyse des pratiques enseignantes et du travail scolaire ; et l’idée de lecture subjective oblige complémentirement à s’intéresser à tout ce qui se passe « du côté de l’élève » (Daunay & Dufays, 2014) et à travailler sur ses réalisations effectives, dans ses difficultés comme dans ses réussites.

En didactique du français, les deux modèles sont l’objet d’une tension – rarement explicitée mais bien réelle dans les faits – entre deux « écoles », qu’on pourrait appeler par raccourci l’école de Genève (cf. notamment les travaux de Schneuwly, de Dolz et de Ronveaux, qui privilégient l’étude des pratiques enseignantes, des tâches et des objets enseignés et envisagent l’apprenant comme un « archi-élève ») et l’école de Toulouse (cf. Fourtanier, Langlade et Mazauric, qui à l’inverse privilégient l’étude des réceptions et des activités singulières effectuées par les « sujets élèves »). Il ne s’agit évidemment pas d’appeler ces deux modèles à se fondre dans une troisième voie qui ne serait pas la leur, mais il n’est pas interdit d’espérer qu’un dialogue et une articulation explicite entre eux s’établisse, au-delà des stratégies d’évitement et de l’inévitable perpétuation des autoréférences propres à chaque école.

#### 4. Deux notions pour dépasser la dichotomie

Pour m’en tenir à la modélisation de la lecture des élèves (et délaissier donc désormais celle de l’activité didactique globale), deux notions – parmi d’autres – me semblent susceptibles de fonder une conception tierce, qui dépasse l’opposition entre les deux modèles précités :

1° *La notion de communauté interprétative* (Fish, 2007), qui reconnaît et se donne les moyens de décrire à la fois la relativité et la singularité des lectures réelles et l’existence d’un objet de savoir commun susceptible d’être préanalysé (mais cet objet n’est plus le texte : c’est la somme des interprétations qu’il est possible de partager à l’intérieur d’un contexte donné, ou, si l’on préfère, la somme des stéréotypies communes à une communauté de lecteurs). Il est intéressant de relier

<sup>15</sup> Constaté cette possibilité ne revient évidemment pas à affirmer que tout chercheur serait un prescripteur. En revanche, ignorer cette homologie – ou pire, l’interpréter comme une confusion entre les deux niveaux d’analyse – relèverait d’une myopie qu’il serait intéressant d’interroger. Le fait que l’action conjointe enseignant-élève autour d’objets didactiques ne soit pas assimilable à la méthode du chercheur observant et modélisant cette action ne doit pas empêcher de constater les parentés épistémologiques qui relient ces deux observables.

<sup>16</sup> Cette position est déjà théorisée chez Eco 1992, revenant sur son *Œuvre ouverte* et sur les dérives déconstructionnistes.

<sup>17</sup> En effet, privilégier la lecture modèle, c’est privilégier la référence aux savoirs reconnus de maîtres lecteurs.

cette notion à celle, très proche mais plus spécifiquement didactique, de « communauté discursive » proposée par Bernié (2002)<sup>18</sup>.

2° *La notion de lecture littéraire* au sens où l'entend Picard (1986) et où j'ai tenté de la formaliser didactiquement (Dufays 1994/2010 ; Dufays, Gemenne et Ledur 2015), parce que cette notion reconnaît la coexistence en tout lecteur – sur le mode du continuum – d'au moins deux instances lectorales constamment à l'œuvre et en tension l'une par rapport à l'autre, celle du « lu » (ou mieux, du « lisant », si l'on suit la modélisation proposée par Jouve (1992)) et celle du « lectant ». La lecture littéraire est ainsi conçue comme un va-et-vient dialectique entre le « sujet lecteur » et le « lecteur modèle », c'est-à-dire entre la « participation », fondée sur l'illusion référentielle et l'immersion fictionnelle, et la « distanciation », fondée sur la mobilisation de savoirs, sur l'analyse et sur la réflexion critique.

Ce modèle dialectique est parfois contesté au nom d'une épistémologie qui conçoit la fusion des postures comme un idéal didactique. Les tenants de cet idéal<sup>19</sup> conçoivent ainsi le « sujet lecteur » non plus seulement comme la part subjective de la lecture, mais comme l'instance suprême qui réconcilierait toutes les opérations et toutes les postures de lecture, le modèle ultime de l'activité qu'il s'agirait de développer chez l'élève lecteur. Cette perspective me semble cependant artificielle dans la mesure où, en appelant à la fusion des postures, elle nie la tension, pourtant aisément observable tant dans les classes qu'en dehors d'elles, qui les relie. Plutôt donc que d'opposer lecture littéraire et lecture subjective, il me semble opportun, comme je l'écrivais naguère, « de penser les deux notions ensemble, au sein d'un cadre théorique commun, en considérant la mobilisation de la lecture subjective comme l'une des composantes clés de la lecture littéraire » :

*Le cadre intégrateur de la lecture littéraire constituerait ainsi un garde-fou contre les usages problématiques de la notion de sujet lecteur, et réciproquement, l'importance reconnue au sujet lecteur rappellerait aux promoteurs de la lecture littéraire l'ancrage nécessaire de celle-ci dans une dimension subjective (Dufays, 2013 : 86).*

Autrement dit, il me semble que rendre possible une lecture littéraire suppose de dépasser les obstacles que pourrait représenter une lecture exclusivement subjective.

Le dernier exemple qui suit ne prétend pas démontrer la pertinence des propos qui précèdent, mais il permet de constater que, chez certains enseignants tout au moins, le souci de combiner au sein d'un va-et-vient dialectique la lecture modèle dirigée par le maître et les lectures subjectives des élèves constitue la trame sous-jacente de leur activité. Cet exemple en effet concerne à nouveau Marie, l'enseignante qui nous a déjà permis d'illustrer les deux conceptions opposées de la modélisation de la lecture des élèves. Voici comment celle-ci répond aux questions que je lui ai posées juste après la leçon qu'elle vient de donner sur *Adolphe* de Benjamin Constant :

*M : C'est une classe relativement attentive. Deux ou trois élèves qui ont parlé de la passion et de l'obstacle, ce sont des élèves qui ont beaucoup de pénétration. C'est une classe qui en général réagit. [...] C'est un roman plutôt féminin et je suis contente de réussir à faire lire un roman classique entièrement du XVIII<sup>e</sup> siècle à des jeunes de 16 ans qui ont pu l'apprécier. Donc, je me dis que cela existe encore. Parce que c'est un débat, c'est une grande difficulté pour nous de savoir jusqu'où on peut faire lire les classiques.*

*JLD : Et, en fait, ce qui est intéressant, c'est que tu le fais lire non pas comme un classique, mais comme une œuvre qui parle de choses qui les concerne finalement. Quand tu les mènes vers la question de savoir : « ce personnage, est-ce que vous en avez pitié ou pas ? », quand tu analyses les différentes formes d'amour qui se succèdent dans la trame narrative, tu les amènes à se projeter eux-mêmes dans cette histoire...*

*M : J'essaie de voir dans quelle mesure le phénomène d'identification a joué ou pas. Et je constate ici que oui et, partant de là, ma question sert à vérifier cela. [...]*

*JLD : Pour toi, le plus important dans des leçons comme celle-ci, c'est d'abord que tu puisses communiquer des contenus aux élèves ou bien c'est qu'ils puissent intervenir et*

<sup>18</sup> Au-delà, on pourrait aussi s'intéresser aux modélisations sociologiques qui s'intéressent aux processus de production historique du « savoir ».

<sup>19</sup> Je pense ici à des didacticiens du « sujet lecteur », qui, sans l'avoir développée explicitement dans un texte (à ma connaissance), ont défendu plusieurs fois cette position lors de discussions orales à l'occasion de colloques.

*se situer ?*

*M : Les deux sont importants à titre égal pour moi. Il y a une partie plus interactive à côté d'une autre partie plus didactique.*

Par ces propos, Marie s'inscrit certes dans une tradition – l'enseignement de la littérature consiste en partie à faire connaître comment les œuvres classiques ont été interprétées et évaluées : il s'agit d'un savoir historique, qui évidemment ne relève pas d'un appel à la subjectivité – ; mais en même temps, elle témoigne d'un souci d'équilibre qui est d'autant plus intéressant à relever qu'il peut concerner aussi bien le didacticien face à ses données que l'enseignant face à ses élèves.

## **5. Discussion : quelle conception de la modélisation dans la didactique de la lecture et de la littérature ?**

Si l'on cherche ensuite à situer l'analyse qu'on vient de lire par rapport au débat en cours au sein de l'ARCD sur la notion de modélisation, quatre points – qui constituent autant de réponses aux questions qui ont été adressés aux intervenants de la Journée d'études de Bruxelles du 6 octobre 2014 – méritent ici qu'on s'y attarde.

### **■ 5.1. Modélisation des pratiques de lecture vs analyse des nécessités de leur enseignement-apprentissage**

Une première question concerne la différence qu'il conviendrait de maintenir entre la modélisation des pratiques de lectures (et donc du lecteur « expert ») et l'analyse des nécessités de l'enseignement /apprentissage de pratiques de lectures en référence à ces pratiques expertes.

Les deux niveaux, bien entendu, comme je l'ai indiqué, ne se confondent pas – modéliser les pratiques expertes de la lecture n'équivaut pas à modéliser la manière dont on pourrait ou devrait enseigner et apprendre à lire –, mais ils permettent tous deux de décrire et de caractériser une action didactique, et dans l'exemple que j'ai développé ici, c'est leur tension qui oppose les conceptions que j'ai qualifiées de descendante et d'ascendante. Pour faire court, une conception descendante part des pratiques expertes pour modéliser les pratiques didactiques, alors qu'une conception ascendante part des pratiques didactiques<sup>20</sup> pour sélectionner et mobiliser des éléments jugés pertinents au sein des pratiques savantes.

Cela dit, ce serait un malentendu que d'inférer de mon analyse que la modélisation de la lecture et les nécessités de son enseignement/apprentissage sont forcément définies en référence à des pratiques expertes. La lecture littéraire au sens où je l'entends ici se définit plutôt comme l'optimisation d'une oscillation entre deux postures que je considère comme inhérentes, peu ou prou, à toute lecture, celle de l'expert comme celle du novice. Autrement dit, dans le modèle que je défends, toute lecture qui met en œuvre des interprétations et des projections subjectives comporte une dimension que je qualifie de littéraire, et s'il y a une expertise qui lui est liée, elle ne tient pas à la nature des opérations réalisées mais à leur degré d'élaboration. Selon ce modèle, *entre la lecture littéraire ordinaire et celle de l'expert il n'y a pas rupture mais continuum.*

Je défendrais d'ailleurs volontiers l'hypothèse que *cette situation prévaut, en fait, pour la plupart des autres compétences du cours de français*, qu'il s'agisse de lecture, d'écriture ou d'oralité, et qu'il s'agisse de rapport à la littérature ou de rapport au discours fonctionnel (informatif, argumenté, etc.). Ce continuum entre les pratiques des savants et des novices, qui a été souligné naguère par Michel Dabène (2005), est à mes yeux un des points qui distinguent la didactique du français d'autres didactiques, davantage ancrées dans une référence aux savoirs savants.

Plus précisément, il me semble que les savoirs et les pratiques « savantes » ou « expertes » se laissent distinguer en deux catégories. D'un côté, il y a ceux dont je viens de parler, qui, sans être d'une nature différente des savoirs et des pratiques ordinaires, méritent d'être qualifiés d'experts en raison de leur degré d'élaboration (on peut parler ainsi d'une lecture, d'un exposé, d'un discours plus ou moins expert). De l'autre, il y a les savoirs et les pratiques qui sont savants à *la base* parce qu'ils ont été élaborés dans des laboratoires universitaires afin de théoriser ou de

<sup>20</sup> Lesquelles, certes, ont souvent déjà leur propre théorie.

programmer certains domaines de la création ou de la communication. Je pense ici à des systèmes d'analyse génériques ou esthétiques comme la narratologie, la poétique ou la dramaturgie, mais aussi aux approches expertes du fait littéraire ou du fait linguistique, comme l'analyse structurale, l'analyse institutionnelle ou la grammaire générative. Or il est entendu que ces deux types d'expertises informent et nourrissent la discipline « français langue première » : enseigner et apprendre cette discipline revient à articuler constamment la référence à des pratiques sociales « élaborées » de lecture, d'écriture et d'oralité et la référence à des concepts et à des pratiques *spécialisés* propres aux champs de la linguistique et de la littérature.

Ce n'est pas tout : à côté des savoirs et des pratiques proprement savants et des savoirs et des pratiques sociales élaborées, la discipline « français langue première » est constamment confrontée à des savoirs et à des pratiques *culturels et artistiques*, qui sont savants par certains aspects – ils sont surtout investis par une élite socioculturelle, par des spécialistes et par des enseignants –, mais sont en même temps ordinaires par d'autres aspects dans la mesure où tout le monde y a accès à travers les livres, les salles de spectacle, les musées et bien entendu les médias.

*Last but not least*, il est admis depuis longtemps, grâce notamment aux travaux de Chervel (2006), que certains champs de savoirs ou de pratiques et certains espaces de modélisations internes à la discipline « français langue première », comme la grammaire scolaire, la dissertation ou l'histoire de la littérature, ne relèvent ni de la science ni des pratiques sociales de références, mais se présentent comme des constructions *proprement scolaires*, élaborées au sein de l'école, par elle et en vue de ses finalités.

On le voit, loin de se limiter à la dichotomie classique savoirs savant vs pratiques sociales, les modèles du savoir sous-jacents à la didactique du français langue première relèvent bien plutôt d'une origine *quadruple* – savoirs savants / pratiques sociales / savoirs et pratiques culturels / savoirs et pratiques proprement scolaires – qui marque bien la complexité et l'hétérogénéité de ce champ disciplinaire. Un des enjeux de la didactique comparée pourrait être de se demander si cette hétérogénéité est propre à la discipline français langue première ou si elle caractérise également d'autres champs, et dans ce cas, selon quelles modalités singulières<sup>21</sup>.

### ■ 5.2. L'observation clinique pourrait-elle faire évoluer les dichotomies ?

On pourrait ensuite se demander si la dichotomie relative aux enjeux de la lecture en classe que je dénonce comme devant être dépassée ne pourrait pas évoluer au moyen d'analyses empiriques adoptant une posture clinique et expérimentale (au sens de Leutenegger, 2009).

Sur ce point, il n'y a pas de doute : l'analyse empirique a tout intérêt, pour déboucher sur une meilleure connaissance des pratiques enseignantes et apprenantes, à recourir à la démarche clinique – en étudiant chaque pratique particulière comme un cas, dont tous les éléments sont susceptibles d'être dépliés et de contribuer à mieux comprendre les caractéristiques de l'activité en cours – ainsi qu'à une démarche expérimentale qui consiste par exemple à mettre en œuvre un dispositif qui optimalise – ou à l'inverse qui minimise – certaines ressources ou certains aspects de la compétence que l'on cherche à développer. Une telle analyse permettra probablement, mieux que toute autre argumentation, de constater l'imbrication effective de postures apparemment concurrentes au sein de la même activité de lecture scolaire.

### ■ 5.3. La modélisation des pratiques didactiques, entre expertise et sens commun

Le fait d'entrer par ce qui existe au niveau des pratiques didactiques (texte objet versus sujet lecteur) pour mettre en évidence un possible modèle épistémologique « combiné » de la lecture littéraire pose la question de savoir jusqu'à quel point certaines didactiques ont besoin de modéliser les savoirs en savoir en jeu en référence à des pratiques « savantes », « expertes » ou « de sens commun » objectivables et dans quel cas la modélisation des savoirs (ou des pratiques de savoirs) peut s'élaborer à partir des objets ou des contenus mêmes des pratiques didactiques<sup>22</sup>.

<sup>21</sup> Une question semblable se posait déjà dans Bronckart & Schneuwly (1991). Elle a été (re)formulée de manière un peu différente dans Schubauer-Leoni & Leutenegger (2005).

<sup>22</sup> On notera toutefois que le « savoir » est défini dans d'autres instances, et que, même si les pratiques ont leur logique, la forme scolaire est définie d'abord par la prescription.

La distinction que je viens de déplier ci-dessus me permet d'indiquer que, dans le cas de la discipline « français langue première », la source des modèles en jeu n'est pas double, mais quadruple. En premier lieu, la majeure partie de ses savoirs métaprocéduraux – ceci concerne en particulier les différentes méthodes d'analyse linguistique et textuelle – s'est construite sur la base des disciplines savantes de références que sont les sciences du texte et du langage. En deuxième lieu, la modélisation des savoirs procéduraux relatifs aux quatre « macro-compétences » communicationnelles que sont la lecture, l'écoute, l'écriture et la prise de parole s'appuie très largement sur des pratiques sociales plus ou moins élaborées qui peuvent être qualifiées d'ordinaires. En troisième lieu, une bonne partie des savoirs déclaratifs de la discipline – ceux qui concernent la langue ou la littérature en tant que patrimoines – sont d'ordre *culturel*, ce qui les distingue à la fois de la science et de la pratique sociale « ordinaire ». Et en quatrième lieu, un certain nombre de savoirs – comme la grammaire ou l'histoire littéraire – et de pratiques disciplinaires – comme la dictée ou la dissertation – s'appuient prioritairement sur des savoirs et des pratiques issus de la didactique elle-même. Cela semble être le cas en partie de la lecture littéraire : si l'on en croit notamment l'analyse qu'en a faite récemment Brigitte Louichon (2011), en tant que modèle didactique, elle serait indissociable des pratiques didactiques qui visent à la mettre en œuvre<sup>23</sup>.

#### ■ 5.4. Modélisation des pratiques enseignantes vs modélisation des savoirs

La dernière question concerne le statut de la modélisation des pratiques des enseignants : s'il semble que l'on puisse reconnaître un consensus sur l'idée que tout savoir se définit par des « pratiques de savoirs » (pratiques experte, savante, quotidienne, etc.), la modélisation de ces pratiques équivaut-elle pour autant à la modélisation des savoirs, dans une analyse didactique d'activités en classe ? Autrement dit, ces pratiques prennent-elles la place des savoirs dans les champs où les pratiques sociales servent davantage de référence que des savoirs « savants » ? À vrai dire, l'une des spécificités de la discipline « français langue première » – dont relève la sous-discipline « littérature » – est justement de ne pas établir une hiérarchie entre la modélisation des savoirs (littéraires ou linguistiques) et celle des « pratiques de savoir » (lire, écrire, écouter, dire une diversité de textes et de discours dans différentes optiques et selon différentes modalités). Autrement dit, cette discipline est un lieu de modélisations *mixtes*, à mi-chemin entre le savoir savant (scientifique ou culturel) et la pratique didactique. Le risque existe cependant à tout moment que l'un des deux « pôles » en présence – la science et la pratique sociale – prenne le dessus sur l'autre, ce qui conduit à deux types de dérives opposées : d'un côté la dérive du « tout aux savoirs savants », qui ferait du français langue première une discipline purement académique, ancrée seulement dans les sciences du texte et du langage mais déconnectée de l'évolution et des besoins actuels de la société, de l'autre la dérive du « tout aux pratiques sociales », qui en ferait à l'inverse une discipline exclusivement « adaptative », fonctionnelle et utilitariste, où, comme dans la didactique des langues étrangères, il ne serait question que de « lire, écrire, écouter et parler » sans référence à des savoirs spécifiques.

A cet égard, l'un des rôles du didacticien du français langue première<sup>24</sup> – lorsqu'il est consulté par des commissions chargées de rédiger des programmes ou des manuels notamment – est sans doute de faire preuve de vigilance épistémologique à la fois pour que la discipline reste ancrée dans les contextes contemporains qui contribuent à lui donner sens et pour que l'accès aux savoirs d'une culture socialement légitimée, qui reste l'une des spécificités de l'école, soit garantie.

<sup>23</sup> De même, pour Barthes, comme on le sait, « la littérature, c'est ce qui s'enseigne » : au-delà de la boutade, on peut voir là l'amorce d'une analyse qui s'intéresse aux processus de définition sociale des objets.

<sup>24</sup> Cela concerne aussi d'autres didacticiens confrontés aux usages publics de leur objet, comme ceux de l'histoire.

## Références

- DUFAYS, Jean-Louis (2010), *Stéréotype et lecture. Essai sur la réception littéraire*, Berne, Peter Lang (ThéoCrit') (1<sup>re</sup> éd. : Mardaga, 1994).
- DUFAYS, Jean-Louis (2013), « Sujet lecteur et lecture littéraire : quelles modélisations pour quels enjeux ? », in Nathalie RANNOU (dir.), *L'expérience du sujet lecteur : travaux en cours, Recherches et travaux*, 83, Grenoble, ELLUG, 2013, pp. 77-88.
- DUFAYS, Jean-Louis, GEMENNE, Louis & LEDUR, Dominique (2015), *Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, pistes pour la classe*, Bruxelles, De Boeck (Pratiques pédagogiques) (3<sup>e</sup> éd. actualisée).
- ADAM, Jean-Michel (1985), *Lire le poème*, Bruxelles, De Boeck-Duculot.
- BERNIE, Jean-Paul (2002), « L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de « communauté discursive » : un apport à la didactique comparée ? », *Revue Française de Pédagogie*, n° 141.
- BRONCKART, Jean-Paul, & SCHNEUWLY, Bernard (1991), « La didactique du français langue maternelle : une utopie indispensable », *Education & Recherche*, n°13, pp. 8-26.
- BUCHETON, Dominique (1999), « Les postures du lecteur », in Patrick DEMOUGIN et Jean-François MASSOL, *Lecture privée et lecture scolaire. La question de la littérature à l'école*, Grenoble, CRDP de l'académie de Grenoble, pp. 137-150.
- CHERVEL, André (2006), *Histoire de l'enseignement du français du XVII<sup>e</sup> au XX<sup>e</sup> siècle*, Paris, Retz.
- DABENE, Michel (2005), « Quelques repères, perspectives et propositions pour une didactique du français dans tous ses états », in Jean-Louis CHISS, Jacques DAVID et Yves REUTER (dir.), *Didactique du français. Fondements d'une discipline*, Bruxelles, De Boeck, pp. 15-34.
- DAUNAY, Bertrand & DUFAYS, Jean-Louis (dir.) (2014), *Didactique du français : du côté des élèves. Comprendre les discours et les pratiques des apprenants*, De Boeck (Perspectives en éducation et formation).
- DEVELAY, Michel (1996), *Donner du sens à l'école*, Paris, ESF.
- ECO, Umberto (1985), *Lector in fabula. La coopération interprétative dans les textes narratifs*, Paris, Grasset.
- ECO, Umberto (1992), *Les limites de l'interprétation*, Paris, Grasset.
- FISH, Stanley (2007), *Quand lire c'est faire. L'autorité des communautés interprétatives*, Paris, Les Prairies ordinaires.
- ISER, Wolfgang (1985), *L'acte de lecture. Théorie de l'effet esthétique*, Liège, Mardaga (Philosophie et langages).
- JOUVE, Vincent (1992), *L'effet-personnage dans le roman*, Paris, P.U.F (Ecriture).
- LEUTENEGGER, Franca (2009), *Le temps d'instruire : approche clinique et expérimentale du didactique ordinaire en mathématique*, Berne, Peter Lang.
- LOUICHON, Brigitte (2011), « La lecture littéraire est-elle un concept didactique ? », dans Roland GOIGOUX & Marie-Christine POLLET (dir.), *Approches didactiques de la lecture*, Namur, AIRDF - Presses universitaires de Namur, pp. 195-216.
- MAZAURIC, Catherine, FOURTANIER, Marie-José & LANGLADE, Gérard (dir.) (2011), *Textes de lecteurs en formation*, Bruxelles, Peter Lang (ThéoCrit').
- PICARD, Michel (1986), *La lecture comme jeu*, Paris, Minuit (Critique).
- RENARD, Fanny (2011), *Les lycéens et la lecture*, Rennes, Presses universitaires de Rennes (Paideia).
- REUTER, Yves (dir.), COHEN-AZRIA, Cora, DAUNAY, Bertrand, DELCAMBRE, Isabelle & LAHANIER-REUTER Dominique, *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles, De Boeck, 2007 (1<sup>re</sup> éd.).
- RIFFATERRE, Michael (1964), « L'étude stylistique des formes littéraires conventionnelles », *The French Review*, Vol. 38, n° 1, pp. 3-14.
- RONVEAUX Christophe (2014), « L'archi-élève lecteur en progression entre tâche, activité et performance de lecture », in Bertrand DAUNAY & Jean-Louis DUFAYS (dir.), *Didactique du français : du côté des élèves. Comprendre les discours et les pratiques des apprenants*, De Boeck (Perspectives en éducation et formation).
- ROUXEL, Annie & LANGLADE, Gérard (dir.) (2004), *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*, Rennes, Presses universitaires de Rennes (Paideia).
- SCHNEUWLY, Bernard & DOLZ, Joaquim (dir.) (2009), *Des objets enseignés en classe de français*, Rennes, Presses universitaires de Rennes (Paideia).
- SCHNEUWLY, Bernard & THEVENAZ-CHRISTEN, Thérèse (2006), *Analyses des objets enseignés. Le cas du français*, Bruxelles, De Boeck (Perspectives en éducation et formation).
- SCHUBAUER-LEONI, Maria-Luisa & LEUTENEGGER, Franca (2005), « Une relecture des phénomènes transpositifs à la lumière de la didactique comparée ». *Revue Suisse des Sciences de l'Education*, n° 27 (3), pp. 407-429.
- SENSEVY, Gérard (2011). *Le sens du savoir. Eléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*, Bruxelles, De Boeck (perspectives en éducation et formation).
- TAUVERON, Catherine (1999), « Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant », dans *Repères*, 19, pp. 9-38.