

Marie-Sylvie Claude,

Note de synthèse en vue de l'obtention d'une habilitation à diriger des recherches, 70° section.

Résumé

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

Les débats qui traversent l'approche didactique de la littérature depuis une cinquantaine d'années (Brillant-Rannou & al., 2020), sont, d'après moi, étroitement liés à la massification du public accédant au second degré, dans les années 1970 pour le collège, puis 1990 pour le lycée. Les enseignements littéraires (ou plus généralement artistiques), réputés comme particulièrement concernés par la reproduction sociale (Bourdieu et Passeron, 1964, 1970), pourraient mettre en difficulté les élèves issus de milieux sociaux éloignés de la culture lettrée. En réponse, des chercheurs en didactique suivis, de près ou de loin, par la prescription curriculaire et par les pratiques, s'attachent à définir des normes de lecture scolaire enseignables, censées ne pas dépendre, pour leur apprentissage, de dispositions importées par les élèves de leur culture familiale (Veck, 1988 ; Viala, 2001). Puis une partie d'entre eux cherchent à comprendre comment travailler à partir de la lecture subjective des élèves, quels que soient les arrière plans culturels différents qui la nourrissent (Rouxel & Langlade, 2004 ; Shawky-Milcent, 2014 ; Sauvaire, 2015 ; Massol, 2017 ; Le Goff, 2017 etc.). Le modèle de la lecture littéraire comme un va-et-vient entre un rapport subjectif et un rapport objectivant au texte, établi progressivement par Jean-Louis Dufays (1996, 2002, 2006 etc.), est aujourd'hui partagé par la majorité des didacticiens, même si des nuances sont apportées à sa description. Pour autant, la question de la production des inégalités de réussite corrélées aux inégalités sociales se pose toujours, avec le soupçon, selon les modèles didactiques, qu'ils favorisent l'imposition culturelle d'une *bonne* lecture (Daunay, 1999) ou relèvent au contraire d'un populisme pédagogique (Bernstein, 2007) selon lequel toutes les lectures se vaudraient. L'approche de la sociologie du curriculum et des apprentissages (Forquin, 2008) peut aider à analyser cela puisqu'elle invite, d'une part, à dénaturiser les processus d'enseignement/apprentissage, qui, s'opérant dans des contextes sociaux différents, en sont affectés différemment ; d'autre part, à distinguer le curriculum formel (inscrit dans les programmes) des curricula enseignés et effectivement appris par les élèves. Il s'agit de prendre en compte, outre les groupes sociaux, le rapport au savoir des différents élèves, construit à l'articulation des histoires personnelles, à l'école et hors l'école, et des mobilisations familiales et sociales (Charlot, Bautier & Rochex, 1992). La production des inégalités scolaires est analysable, dans ce cadre, comme relationnelle (Bautier & Rochex, 1997) : certes, les logiques sociales familières à certains élèves, notamment issus de milieux populaires, sont susceptibles, plus que d'autres, d'entrer en contradiction avec les attentes scolaires ; mais si, de son côté, l'école *n'entend* pas ces logiques possiblement désaccordées avec ses réquisits et n'analyse pas leurs effets pour les prendre en charge dans l'enseignement qu'elle délivre, elle a sa part de responsabilité dans les difficultés rencontrées par ces élèves (Bonnéry, 2007). Ce qui concerne évidemment la didactique.

Ma note de synthèse montre comment, dans les recherches que j'ai menées, je tente de faire une approche socio-didactique de mes objets, la lecture littéraire et la réception des arts visuels telles qu'elles sont scolarisées dans la discipline français, dans le second degré. J'ai cherché à comprendre les effets différenciateurs des dispositions différentes importées par les élèves à l'école, avec l'éclairage de l'approche sociologique ; ceci tout en tenant compte de la nature spécifique des contenus de savoir concernés mais aussi de la façon dont ils sont enseignés, avec l'éclairage de la didactique de la discipline. Pour ce faire, je me suis focalisée, selon les recherches, tantôt sur le pôle de l'enseignement (notamment dans le cadre de dispositifs dits innovants), tantôt sur celui des apprentissages, en gardant toujours néanmoins l'autre pôle en perspective. Quelques détours par des recherches inscrites principalement en sociologie, auxquelles j'ai participé, m'ont permis d'élaborer

des cadres méthodologiques et théoriques susceptibles de faire charnière entre approches sociologique et didactique, en me permettant, préoccupation centrale dans mes recherches, d'*entendre* le lecteur (ou le regardeur). Les entretiens sont le moyen que je privilégie pour comprendre les conceptions des acteurs scolaires concernant ce que c'est que lire ou recevoir les arts, conceptions qui s'avèrent très différentes entre élèves et enseignants, mais aussi d'un élève à l'autre et d'un enseignant à l'autre. Les entretiens tels que je les pratique se veulent aussi un moyen de me faire accéder au *texte de lecteur* de mes interlocuteurs (Mazauric, Fourtanier & Langlade, 2011), et aux ressources dont dispose chacun, sans qu'il en ait forcément conscience, pour enseigner et apprendre la lecture littéraire. Cette parole ne se donnant pas d'elle-même, j'ai cherché les moyens de l'autoriser et d'inciter son développement, mais aussi de traiter les transcriptions de manière, d'une part, à faire émerger les catégories des acteurs *bottom up*, par une méthode de comparaison continue (Glaser et Strauss, 1995) ; et, d'autre part, à repérer, selon certains indicateurs langagiers, des processus interprétatifs en acte. Dans des travaux plus récents, j'ai étendu cette analyse à des captations d'interactions entre des élèves, mis au travail en petits groupes. Des appuis théoriques pluriels, issus, selon les recherches, de la didactique de la littérature ou des arts (Chabanne, 2013), de la sociologie du curriculum, ou d'autres branches des sciences de l'éducation, voire des sciences de la littérature et de l'art, m'ont permis, d'une part, de concevoir mes indicateurs ; d'autre part, de mettre au clair le travail de catégorisation des acteurs. J'ai (re)construit des concepts charnières entre mes deux champs théoriques principaux : par exemple, les malentendus socio-scolaires (Rayou, 2020), qui co-produisent les inégalités de réussite ; l'étude d'un triple contrat, didactique (Brousseau, 1998), social et éducatif, contrats susceptibles de s'entre-empêcher ; la notion de dispositif, dans sa définition sociologique et didactique (Barrère, 2013 ; Ronveaux & Schneuwly, 2018), et ses effets sur les apprentissages, que j'étudie par exemple concernant la pédagogie de *détour* (Bonnéry & Renard, 2013). Enfin, le modèle théorique des registres de l'apprentissage (Bautier & Rayou, 2013 ; Rayou, 2020) sous-tend mes différentes recherches, car il me permet d'analyser l'activité des élèves (et, plus récemment, des enseignants) dans ses aspects cognitifs, culturels et identitaires-symboliques (les façons d'être soi dans cette activité), pour la comprendre d'un point de vue simultanément sociologique et didactique.

La synthèse de mes travaux est suivie par la présentation de résultats inédits de mon travail en cours sur l'enseignement/apprentissage du commentaire littéraire, qui met à profit plusieurs des solutions méthodologiques et théoriques que j'ai progressivement élaborées depuis ma thèse. A partir d'entretiens avec des élèves et avec des enseignants en lycée, 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 les acteurs scolaires investissent différemment leurs différentes identités de candidat/examineur d'une part, d'élève/enseignant d'autre part, et enfin de personne lectrice. Les élèves comme les enseignants, quand ils trouvent des moyens de conjointre ces composantes, le font, pour une partie d'entre eux, de façon analysable comme peu compatible avec les réquisits curriculaires et disciplinaires actuels. Par exemple, 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, si elle est définie comme transaction du lecteur avec le texte (Louichon, 2012). D'autres lycéens, et une partie des enseignants, mettent l'accent sur la formation de l'élève comme lecteur capable d'analyser le texte, mais pas forcément de lui donner sens de façon singulière, et telle que la lecture soit une expérience formatrice pour la personne. Seuls quelques élèves parviennent à métaboliser, au service de la construction de sens, des éléments issus de leur culture scolaire et extra-scolaire et de l'analyse savante du texte, mais aussi de leur imaginaire, de leur sensibilité, de leurs réactions axiologiques, tout en y gagnant, disent-ils, de quoi s'épanouir personnellement. Quant aux enseignants, une moitié d'entre eux déclarent qu'ils aimeraient enseigner à leurs élèves comment se constituer en sujets lecteurs et partager ainsi avec eux leur propre façon de lire, mais 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 qui me fait conclure à un certain *malaise dans le commentaire*.

- Barrère, A. (2013). La montée des dispositifs : un nouvel âge de l'organisation scolaire. *Carrefours de l'éducation*, 36(2), 95-116
- 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. (2007). Apprendre : des malentendus qui font la différence. Dans J. Deauvieux et J.-P. Terrail (dir.), *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs : dix ans après* (p. 227-241). La Dispute.
- Bernstein, B. (2007). *Pédagogie, contrôle symbolique et identité : théorie, recherche, critique*. Presses de l'université Laval.
- Bonnéry, S. (2007). *Comprendre l'échec scolaire : élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*. La Dispute.
- 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.
- 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.
- Brillant Rannou, N., Le Goff, F., Fourtanier, M.-J. et Massol, J.-F. (dir.). (2020). *Un dictionnaire de didactique de la littérature*. Honoré Champion.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. La Pensée sauvage.
- Chabanne, J.-C. (2013). Histoire des arts et jeux de langage : comment parler de l'oeuvre ? *Le français aujourd'hui*, 182(3), 55-66.
- Charlot, B., Bautier, É. et Rochex, J.-Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Armand Colin.
- Daunay, B. (1999). La « lecture littéraire » : les risques d'une mystification. *Recherches*, 30, 29-59.
- 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. (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.
- Glaser, B. et Strauss, A. (1995). La production de la théorie à partir des données. *Enquête*, 1, 183-195.
- Forquin, J.-C. (2008). *Sociologie du curriculum*. Presses universitaires de Rennes.
- Le Goff, F. (2017). 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.
- Massol, J.-F. (dir.). (2017b). *Le sujet lecteur-scripteur : variété des dispositifs, diversité des élèves*. Université Grenoble-Alpes.
- Mazauric, C., Fourtanier, M.-J. et Langlade, G. (dir.). (2011a). *Le texte du lecteur*. Peter Lang.
- Rayou, P. (2020). Des registres pour apprendre. *Éducation & didactique*, 14(2), 49-64.
- Ronveaux, C. et Schneuwly, B. (dir.). (2018). *Lire des textes réputés littéraires : disciplinatioin et sédimentation*. Peter Lang.
- 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.
- Sauvaire, M. (2015). La diversité des sujets lecteurs dans l'enseignement de la lecture littéraire. *Éducation & didactique*, 9(2), 107-117.
- Shawky-Milcent, B. (2014). *L'appropriation des œuvres littéraires en classes de seconde* [thèse de doctorat]. Université Grenoble-Alpes.
- Veck, B. (dir.). (1988). *Production de sens : lire/écrire en classe de seconde*. INRP.
- 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.