Exploration
Recherches en sciences de l'éducation

Sandrine Aeby Daghé

Candide, La fée carabine et les autres

Vers un modèle didactique de la lecture littéraire

Peter Lang

Les pratiques de lecture des élèves ont fait l'objet de recherches de grande ampleur. Mais que sait-on des pratiques d'enseignement? Qu'est-ce qui se construit lorsque des enseignants et des élèves abordent un texte en classe? Cet objet varie-t-il en fonction des textes? De leur longueur? De leur statut?

Cet ouvrage présente les résultats d'une recherche menée avec des enseignants qui ont étudié *Candide* de Voltaire et *La fée Carabine* de Pennac avec leurs élèves de 16 ans. Comment les enseignants s'y sont-ils pris dans cette entreprise complexe? Comment ont-ils assuré les liens entre les lectures réalisées à la maison et le travail en classe? Certes, chaque enseignant s'y prend différemment. Mais un phénomène commun apparait: le recours à des genres d'activité scolaire pour appréhender différentes facettes des textes littéraires et assurer les liens entre le commentaire de texte et les lectures des élèves.

Le chercheur trouvera dans cet ouvrage une démarche d'analyse systématique des interactions didactiques. L'enseignant y découvrira des modèles d'activités qui lui permettront de mieux comprendre ses pratiques et l'inspireront dans la conception d'activités futures.

Sandrine Aeby Daghé est chargée d'enseignement en didactique du français à l'Université de Genève. Ses recherches portent sur l'enseignement de la lecture et de la littérature. Elle s'intéresse tout particulièrement aux processus de construction des objets enseignés dans les interactions en classe.

Exploration
Recherches en sciences de l'éducation

ISSN 0721-3700

Candide, La fée carabine et les autres

Exploration

Recherches en sciences de l'éducation

La pluralité des disciplines et des perspectives en sciences de l'éducation définit la vocation de la collection Exploration, celle de carrefour des multiples dimensions de la recherche et de l'action éducative. Sans exclure l'essai, Exploration privilégie les travaux investissant des terrains nouveaux ou développant des méthodologies et des problématiques prometteuses.

Collection de la Société Suisse pour la Recherche en Education, publiée sous la direction de Georges Felouzis, Rita Hofstetter, Nicole Rege Colet, Bernard Schneuwly et Bernard Wentzel.

Sandrine Aeby Daghé

Candide, La fée carabine et les autres

Vers un modèle didactique de la lecture littéraire

PETER LANG
Bern • Berlin • Bruxelles • Frankfurt am Main • New York • Oxford • Wien

Information bibliographique publiée par «Die Deutsche Nationalbibliothek»
«Die Deutsche Nationalbibliothek» répertorie cette publication dans la «Deutsche Nationalbibliografie»; les données bibliographiques détaillées sont disponibles sur Internet sous ‹http://dnb.d-nb.de›.

Publié avec le soutien de la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation de l'Université de Genève ainsi que du Fonds Général de l'Université de Genève.

Réalisation couverture: Didier Studer, Peter Lang AG

ISBN 978-3-0343-1479-4 br.
ISSN 0721-3700 br.

ISBN 978-3-0352-0258-8 eBook
ISSN 2235-6312 eBook

© Peter Lang SA, Editions scientifiques internationales, Berne 2014
Hochfeldstrasse 32, CH-3012 Berne, Suisse
info@peterlang.com, www.peterlang.com

Tous droits réservés.
Cette publication est protégée dans sa totalité par copyright.
Toute utilisation en dehors des strictes limites de la loi sur le copyright est interdite et punissable sans le consentement explicite de la maison d'édition. Ceci s'applique en particulier pour les reproductions, traductions, microfilms, ainsi que le stockage et le traitement sous forme électronique.

Imprimé en Hongrie

Table des matières

Introduction 1

Une approche socio-historique 2
Un objet qui évolue au fil du temps 3
La didactique du français, discipline scientifique 4
Littérature comme ensemble organisé de textes 5
Littérature comme champ 6
La lecture, un terrain de recherche interdisciplinaire 7
Lecture littéraire, une approche didactique 10
Les savoirs en jeu: une vue d'ensemble 12
Une perspective descriptive et compréhensive 14
Une démarche d'observation semi-expérimentale 15
Les genres d'activité scolaire au cœur de notre modèle 16

Première partie
La transposition didactique:
un cadre d'analyse des textes et des activités scolaires

Chapitre 1
Fondements théoriques des genres d'activité scolaire 19

Une multitude de discours sur la lecture 19
Le texte au cœur de processus transpositifs 21
Un construit social 21
Dans un chassé-croisé de mouvements transpositifs 22
Attestant d'un rôle créatif de l'école 23
Une triple analyse des textes 24
L'objet enseigné dans le système didactique 25
Un système disciplinaire formel 25
Gros plan sur trois dispositifs d'enseignement 26
Des dispositifs disciplinaires aux genres d'activité scolaire 32

L'objet enseigné dans le temps didactique 36
Elémentarisé 36
A double face 37
Construit en classe et en dehors de la classe 39
Les genres d'activité scolaire au centre de notre modèle 39

CHAPITRE 2
MATÉRIAUX D'UN MODÈLE DIDACTIQUE 43

Théories didactiques sur la lecture et la littérature 43
La lecture comme activité 43
La lecture comme pratique 50
Le texte, objet de transposition 53
Matérialité 54
Généricité 56
Les genres à l'école 58
Trois niveaux de transposition 61

CONCLUSION
UN MODÈLE DIDACTIQUE FONDÉ SUR LES GENRES D'ACTIVITÉ 63

DEUXIÈME PARTIE
INSTRUMENTS MÉTHODOLOGIQUES

CHAPITRE 3
CADRE THÉORICO-MÉTHODOLOGIQUE ET MÉTHODES 69

Présupposés théorico-méthodologiques 69
Unité de base de l'analyse: la séquence d'enseignement 70
Méthodes 75
Expliquer et comprendre 75
Dispositif semi-expériemental 80
Recueil des données 82
Population et contrat de recherche 82
Consigne et conditions d'observation 82
Modalités techniques d'observation 83
Enregistrements 83
Entretiens 84

Traitement des données 85
Documents préparatoires 85
Synopsis 85
Traitement des unités d'analyse 90
Analyse des textes 90
Analyse des séquences 94

TROISIÈME PARTIE
ETUDES EMPIRIQUES: ÉLABORATION ET MISE À L'ÉPREUVE
DU MODÈLE DIDACTIQUE DE LA LECTURE/LITTÉRATURE

CHAPITRE 4
DOUZE GAS POUR ENSEIGNER LA LECTURE/LITTÉRATURE 99

Douze GAS et trois modes d'approche du texte 99
Appropriation du texte 101
Lecture individuelle à domicile 102
Lecture à haute voix 103
Résumé 105
Trois GAS relevant de l'appropriation 107
Commentaire de texte 107
Explication de texte 108
Travail sur la compréhension 111
Etude 114
Trois GAS relevant du commentaire 115
Discours sur la production et la réception du texte 116
Présentation du texte 117
Mise en réseau du texte 119
Expression des avis sur le texte 121
Discussion thématique 122
Débat interprétatif 125
Production 128
Six GAS relevant des discours sur le texte 128
Critères de regroupement des GAS: une synthèse 129
En quoi les textes contraignent-ils les GAS? 132
Tension entre nouveauté des textes et cristallisation des valeurs 132
Trois modes d'approche du texte qui coexistent 138
Dominance du commentaire 138

Discours et appropriation du texte réservés aux textes longs 139
Quand tradition et nouveauté s'opposent 139

CHAPITRE 5
LES GAS À L'ÉPREUVE DU TEMPS DIDACTIQUE 141

Quatre modes d'articulation entre appropriation et commentaire 141
Articulation disjointe 142
Articulation en parallèle 150
Articulation conjointe 159
Articulation en alternance 167
Regroupement des GAS dans les séquences: les constantes 173

CHAPITRE 6
A L'ARTICULATION ENTRE APPROPRIATION ET COMMENTAIRE:
L'OBJET ENSEIGNÉ 179

Rapports de durée 180
Mettre l'accent sur la compréhension fine
ou sur la saisie de la diégèse 182
Rapports d'ordre 183
Anticiper le sens du texte pour soutenir la compréhension 184
Gestes d'anticipation 185
Rappeler pour s'assurer de la compréhension globale du texte 192
Gestes de rappel 195
Rapports de fréquence 202
Etudier pour généraliser une notion textuelle 202
Gestes de rappel/anticipation 203
Lieux de répétition 207
Influence de l'articulation appropriation et commentaire
sur l'objet enseigné 212

CHAPITRE 7
VARIATIONS DU MODÈLE DIDACTIQUE DE LA LECTURE/LITTÉRATURE 217

Influence d'un texte non reconnu comme littéraire:
Le Cri de la Mouette 217
Pérennité de l'explication de texte 217
Production d'un nouveau discours sur le texte 219

Un défi pour l'enseignement: diversifier les GAS 221
Première influence: réduction du modèle didactique 226
Influence d'un texte court: «*De l'horrible danger de la lecture*» 229
D'une diversité d'accès à la co-construction d'un sens partagé 229
De la définition de l'ironie à l'explication de texte 232
Du questionnement sur le texte à la définition de l'ironie 235
Deuxième influence: permanence du commentaire dans le souci de la compréhension 238
Influence d'un texte court: «*La didacture délivre l'homme*» 239
Renouveler l'explication par un travail sur la compréhension 239
Renouveler l'explication par la mise en lien avec l'actualité 242
Renouveler l'explication par la mise en réseau 244
Troisième influence: renouvèlement de l'explication de texte 248
Un modèle didactique doublement réduit 249

CONCLUSION 253

Une modélisation didactique 253
Où nous revenons sur notre hypothèse des genres d'activité scolaire 254
Où nous présentons une synthèse de notre modèle 255
L'analyse préalable des textes 256
Les GAS, outils de comparaison synchronique et diachronique 258
Les regroupements de GAS au cœur des processus de construction des objets enseignés 261
Neuf principes didactique de la lecture/littérature 265

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUE 271

ANNEXES 291

INTRODUCTION[1]

> Ici, tout parle – depuis les marges blanches, laissées autour du texte autoritaire pour y recevoir la trace de l'explication orale, jusqu'aux costumes typifiés des trois sortes d'auditeurs. Une seule chose demeure complètement invisible: elle est pourtant exhibée, comme ironiquement offerte aux regards dans son indisponibilité même: le contenu de la page lue. Quelques bâtons grossièrement alignés figurent l'inscription de la pensée, le décompte en est d'ailleurs inégal comme si les livres n'étaient pas ouverts au même endroit – signe résolu d'un primat de la parole ou habile dévoilement de l'infigurabilité de la pensée? […] C'est elle [la philosophie] qui rassemble les protagonistes et les objets, c'est elle qui rend visible l'espace de l'intellectualité, c'est elle qui en présente la structure phénoménale, mais elle est elle-même absente du dispositif de représentation.
>
> de Libera, 1991, p. 54

Dans son ouvrage *Penser au Moyen Age*, de Libera commente l'invisibilité de la philosophie en tant que contenu d'enseignement et d'apprentissage. Pour ce faire, le philosophe décrit une enluminure d'un manuscrit du XIII^e^ siècle que l'éditeur a intitulée «Innocent IV (cours magistral, professeur enseignant)». La scène est la suivante: un maitre lit ou, plus exactement, commente un texte en présence de trois étudiants. C'est cette même citation que le didacticien Chevallard reprend dans un article de 1997. Muni de l'outillage conceptuel de la didactique, il questionne ce contenu absent, invisible. En reconnaissant le caractère problématique du savoir étudié, Chevallard (1997) invite à déplacer la focale des études pédagogiques, qui s'intéressent avant tout aux élèves et à leurs difficultés, vers les savoirs enseignés et leurs formes scolaires de transmission.

Tel est le projet de cet ouvrage. Il s'agit d'abord, à l'occasion de la lecture de textes en classe de français, de constituer l'objet d'enseignement

---

1 Ce texte prend en considération les propositions de rectifications orthographiques élaborées par le Conseil supérieur de la langue française (*cf.* Conférence intercantonale des chefs de Départements de l'Instruction publique de la Suisse romande et du Tessin, 2002).

en objet d'étude pour, ensuite, à l'aide d'outils conceptuels appropriés, en problématiser l'existence dans le champ de la didactique du français. En somme, c'est le processus de création, de recréation et de transformation de l'objet d'enseignement dans les interactions didactiques qui est au cœur de notre approche. Qu'est-ce qui se construit lorsque des enseignant(e)s et des élèves du secondaire obligatoire abordent un texte en classe? Cet objet varie-t-il en fonction des textes lus? De leur longueur? De leur statut? Quels sont les leçons, les exercices et les discours convoqués pour aborder des textes, classiques ou de genres divers, en classe? Comment se déploient-ils dans le temps didactique?

Une approche socio-historique

Notre approche des interactions didactiques est sociohistorique. Dans la perspective de la transposition didactique (Chevallard, 1985/1991), elle met l'accent sur la prédéfinition de l'objet d'enseignement. A la suite de Schneuwly et Dolz (2009), il s'agit également de considérer son caractère sédimenté: les nouveautés dans l'enseignement sont généralement ancrées dans les pratiques plus anciennes et, inversement, les pratiques anciennes ont tendance à se maintenir, voire à refaire surface, quand les nouvelles montrent leurs limites. Ces auteurs parlent de «cristallisation des pratiques disciplinaires» (p. 63) qui perpétue et incorpore partiellement des pratiques précédentes. En ce sens, notre approche se distingue d'approches qui privilégient le caractère construit en situation de l'objet dans les échanges en classe (Mottier Lopez, 2008; Pekarek, 1999). Par l'insistance sur la dimension historique du processus de construction de l'objet enseigné, elle se démarque également de l'approche anthropologique, développée en didactique des mathématiques (Chevallard, 1985/1991) et reprise en didactique comparée (Leutenegger, 2009; Sensevy, Mercier & Schubauer-Leoni, 2000; Sensevy & Mercier, 2007).

Nous insisterons donc sur les liens que l'objet d'enseignement de la lecture et de la littérature entretient avec des institutions sociales, historiquement datées et relativement durables. Considérant que les modes scolaires d'approche des textes varient dans le temps, nous admettons la dimension de construit socio-historique de la littérature (Reuter, 1981, 1990, 1992b, 1992c, 1996a, 1997), selon une position qui va au-delà du principe de littérarité *conditionnelle* (par opposition à littérarité *constitutive*, garantie par un complexe d'intentions, de conventions génériques,

de traditions culturelles conduisant à considérer la fiction par essence littéraire, la poésie également) développé par Genette (1991). En effet, si le régime *conditionnel* de la littérature est rattaché à une appréciation esthétique subjective et toujours révocable, il exclut toutefois la dimension sociale et historique de l'appréhension de la littérarité qui est au centre de notre approche.

Un objet qui évolue au fil du temps

Il convient tout d'abord de délimiter notre objet d'étude. Nous le faisons sur la base d'un éclairage, disciplinaire, qui prend appui sur les discours des didacticiens du français, réunis dès 1986 au sein de l'*Association Internationale de didactique du français langue maternelle* (AIDFLM).[2]

Au cours des années 1970, la démocratisation des publics scolaires entraine des besoins nouveaux auxquels la configuration ancienne de l'enseignement du français, où prévalait l'enseignement de la littérature, ne peut répondre: comment susciter l'envie de lire? Comment favoriser la confrontation des réceptions réelles et, par conséquent, diverses des textes par les élèves? Quelles méthodes adopter pour assurer la recherche du sens? L'enseignement traditionnel de la littérature connait de profondes remises en question, lors de ce qui est perçu comme une crise à la fois structurelle et conjoncturelle. Les mécanismes d'un modèle d'enseignement axiologique – au sens où il «attribue aux textes étudiés des valeurs transmises par l'intermédiaire de l'école» (Fournier & Veck, 1997) – sont démontés. Les critiques fusent de toutes parts. *Pédagogiques*, elles concernent le caractère rigide et transmissif d'un enseignement qui ne tient pas compte des conditions d'appropriation des connaissances par les élèves et de leur intégration dans les pratiques. *Scientifiques*, elles remettent en question la définition de la littérarité à la lumière des sciences du langage (la linguistique et les disciplines qui s'appuient sur elle pour analyser les textes) et des sciences humaines (la sociologie, la philosophie). *Socio-politiques* enfin, elles dénoncent la hiérarchie des valeurs (classiques, propres à la culture bourgeoise élitiste…) liées à un corpus imposé. Le manuel est pointé comme une forme idéologique de

2 L'Association Internationale de Didactique du Français Langue Maternelle (AIDFLM) est devenue, dès 2001, l'Association Internationale de Recherche en Didactique du Français (AIRDF), le terme «langue maternelle» étant sujet à débat parmi les didacticiens.

discours scolaire dont la cohérence serait construite de toute pièce par l'histoire littéraire (Halté & Petitjean, 1974; Kuentz, 1972). L'explication de texte, exercice phare de l'enseignement littéraire, n'échappe pas à la contestation générale: on lui reproche de promouvoir une conception surannée de l'œuvre, recelant un sens que l'auteur y aurait déposé et que le lecteur devrait retrouver en s'appuyant notamment sur des indices biographiques.

Les changements qui interviennent à cette même période dans la définition des objets d'enseignement de la discipline scolaire «français» conduisent à «inclu[re] la question littéraire dans la question théorique plus générale de la langue et du discours» (Daunay, 2008, p. 16). Le corpus littéraire fait place à une diversité de textes, comprenant les paralittératures et la littérature de jeunesse (Pastiaux-Thiriat, 1997). Le structuralisme, à travers des recherches en linguistique du discours, en sémiologie (Greimas, Hamon, Todorov, Propp, Jakobson), voire en ethnologie (Levi-Strauss), remet en cause la démarche d'explication fondée sur la relation entre l'homme et l'œuvre, non sans conduire à un enfermement du texte sur lui-même et à la mise de côté d'appréciations esthétiques. En réaction aux approches structuralistes, se diffusent des théories qui s'intéressent à la communication que les textes établissent, notamment les théories énonciatives autour de Benveniste et, plus tard, de la pragmatique (Austin, Goffman, Ducrot). Enfin, le développement des théories de la réception de Jauss, d'Iser, ou d'Eco amène à privilégier la relation du lecteur au texte, multipliant les interprétations du texte. Dans cette optique, le lecteur devient premier dans l'interprétation.

Cette crise s'inscrit dans une conception de l'enseignement du français et non plus de la littérature où l'approche des textes est pensée dans la continuité entre primaire et secondaire. Elle interroge, à l'intérieur de la discipline, les relations entre l'enseignement de la langue première, du français, et l'enseignement de la littérature. La question qui occupe les didacticiens est désormais la suivante: la littérature doit-elle être considérée comme une (sous-) discipline du français comme les autres ou est-elle une discipline à part?

La didactique du français, discipline scientifique

L'échec – au moins partiel – des réformes entreprises à partir des années 1970 remet en cause une utilisation applicationniste des disciplines contributives – notamment celles évoquées précédemment – dans bon

nombre d'innovations (Bronckart & Schneuwly, 1991). L'école s'est en effet très rapidement approprié des notions telles que les schémas narratifs et actanciels, les marques de l'énonciation, les bornes du récit, les rapports entre fiction et narration, l'illusion référentielle, les phénomènes d'intertextualité et de dialogisme, la distinction auteur/narrateur, les repères de temps et d'espace, les paroles des personnages (De Beaudrap, 2000; Halté, 1992, p. 38). Cette technicisation de l'enseignement est épinglée au travers de la primauté accordée à ce que Chiss (1985) dénonce comme le recours à des «textes narratifs déculturalisés (effet souvent induit des analyses macrostructurelles)» (p. 9) et accusée de perpétuer la dominance de «la bonne vieille trajectoire qui, après l'utilitarisme et l'instrumentalisme de la *langue*, conduira les élèves rescapés au Panthéon de la *littérature*» (p. 9).

Dans le courant des années 1990, des discours sur la littérature, sur la lecture et leur enseignement dans des revues telles que *Pratiques*, *Enjeux*, *Repères* ou *La lettre de la DFLM* (qui devient plus tard la *Lettre de l'AIRDF*) attestent d'un positionnement spécifiquement didactique sur ces objets d'enseignement et de recherche. Nous nous sommes basée sur ces textes pour établir une première cartographie de l'objet d'enseignement qui nous intéresse. Nous l'avons organisée en marquant les oppositions entre les conceptions de la littérature comme *ensemble organisé de textes*, celles de la littérature comme *champ*, et celles de la lecture comme *savoir-faire particulier* pour aboutir aux théorisations de la *lecture littéraire*.

Littérature comme ensemble organisé de textes

Les partisans de l'approche de *la littérature comme ensemble organisé de textes* dénoncent l'incapacité des théories linguistiques à rendre compte des spécificités du littéraire et leur silence sur la problématique des valeurs (Legros, 1995a et b, 1998; Vandendorpe, 1992). Dans leur optique, la valeur accordée aux œuvres repose dans la place et le rôle qu'elles occupent par rapport à celles qui les précèdent et qui les suivent. Ce qui fait de la littérature «une aventure collective d'exploration progressive des rapports de l'homme au monde et à lui-même, à travers les diverses possibilités d'expression offertes par le langage» (Legros, 1995b, p. 83). Le point de la chaine où s'inscrivent les objets littéraires, tant du point de vue de leur réception que de leur production, est considéré comme une partie constitutive de leur sens. La lecture de textes littéraires répond, selon cette première conception, à des objectifs d'ordre *socio-affectif*,

esthético-culturel et *intellectuel*. Par le jeu de l'identification, la littérature est accès aux autres mais aussi à soi-même; par le jeu sur le langage, elle est source de plaisir esthétique; en tant que réservoir naturel des différents jeux sur le sens, elle contribue à élargir la capacité de lire et les stratégies générales d'interprétation et de compréhension. Sans aller jusqu'à la lecture obligée d'une sélection d'œuvres classiques, redéfinies comme celles qui ont «ouvert un nouveau champ exploratoire à la littérature, et parfois même radicalement modifié l'horizon d'attente à l'égard de l'œuvre littéraire» (Vandendorpe, 1992, p. 4), les tenants de cette position en appellent à des outils spécifiques, en particulier à l'histoire littéraire et au commentaire, pour identifier et structurer les savoirs de la littérature, y compris ceux qui sont attachés aux valeurs des textes. Ces conceptions sont relayées et renouvelées par la modélisation didactique du texte littéraire sous le couvert du concept de *genre littéraire* (Canvat, 1992, 1999) qui permet une prise de distance par rapport au texte.

Littérature comme champ

La deuxième position se construit sur une problématisation de la littérature et de son enseignement. Sur la base des travaux de Bourdieu (1971, 1992) et de Dubois (1978), la littérature est conçue comme une «construction sociale, soumise à des variations diachroniques et synchroniques, dans le cadre de rapports de force, impliquant des agents de plus ou moins grande autorité» (Reuter, 1990, p. 6). Le corpus qui la constitue suppose un «ensemble relationnel» ou un «système axiologisé» selon des critères consensuels légitimement discutables (p. 6). Reuter (1995) propose une définition large du bien littéraire: «le bien littéraire (la littérarité) n'est ni le texte, ni le commentaire (ce qui ne ferait que déplacer le problème) mais le rapport texte/commentaire lui-même intégré dans un champ spécifique et des institutions qui lui sont liées» (p. 135).

En considérant le littéraire comme «un lieu esthético-socio-culturel important à l'école» (Reuter, 1990, p. 7), impliquant une codification des formes, Reuter propose une démarche didactique «à vocation explicative et non prescriptive». Appelant à distinguer les normes de réussite scolaire des pratiques littéraires (Reuter, 1992b, 1992c), il définit toute didactique de la littérature en fonction de savoirs concernant trois ordres de phénomènes: des savoirs sur son fonctionnement diachronique et synchronique, des savoirs sur le système de positions et de relations qui la constitue, des savoirs sur le fonctionnement des textes, des lectures et

des écritures. Dans une réflexion qui fait intervenir les questions liées à la transposition didactique, il insiste sur le nécessaire «effort de définition» des savoirs savants qui permet de ne pas enseigner que de l'implicite ou de la connivence (Reuter, 1995, p. 141).

Cette théorisation articule une «approche culturelle axée sur la relativité (l'autonomie, le système 'en soi') [avec] celle fondée sur la légitimité (la dépendance, la hiérarchisation sociale)» (Reuter, 1995, p. 132). Elle est sensible à l'imposition des valeurs et à l'inégale distance culturelle d'un public de collégiens qui s'est démocratisé vis-à-vis des objets et des pratiques de l'enseignement traditionnel de la littérature. Une telle approche insiste sur l'explicitation du système de valeurs sous-jacent à un enseignement littéraire, dont l'implicite conduirait précisément à la sélection socio-culturelle. Ses partisans ne rechignent d'ailleurs pas à reconnaitre la possibilité d'une origine scolaire de la littérature et accordent une place à la paralittérature[3] (Couégnas, 1992; Reuter, 1986, 1987; Rosier, Dupont & Reuter, 2000).

La lecture, un terrain de recherche interdisciplinaire

Dès 1980, on observe une explosion des publications sur la lecture dans le contexte d'un foisonnement des discours sur l'illettrisme, montrant que «la lecture n'est plus seulement un objet mais un 'champ de recherche' à part entière», investi, en France, par les historiens, les sociologues et les psychologues (A.-M. Chartier & Hébrard, 1989/2000, p. 646). Cette effervescence se manifeste dans l'organisation de nombreux colloques conduisant à des publications importantes (R. Chartier, 1985/2003; Chaudron & de Singly, 1994; Fayol, Gombert, Lecoq, Sprenger-Charolles & Zagar, 1992; Jaffré, Sprenger-Charolles & Fayol, 1993; Le Bouffant, 1993). Chartier et Hébrard thématisent la circulation des discours et des recherches sur la lecture à l'occasion des Rencontres de la Villette (1993):

3 La paralittérature recouvre les formes ou produits de la littérature non consacrés (genres populaires et arts de grande diffusion, formes mineures ou composites ou productions sauvages non insérées dans les circuits ordinaires de publication) mais qui s'élaborent et fonctionnent selon les mêmes structures que les productions consacrées (Dubois, 1978, pp. 14-15).

> A travers cet événement exceptionnel, une conjoncture intellectuelle nouvelle se manifeste publiquement. Ce ne sont pas seulement les logiques internes propres à la recherche qui ont produit ces coïncidences de façon fortuite, mais les inquiétudes anciennes ou récentes sur les usages de l'écrit dans la société. La divulgation des savoirs issus de la recherche a évidemment des effets en aval, dans les discours destinés aux professionnels ou au grand public, mais c'est parce que les chercheurs portent aussi, dans leurs problématiques et leurs interrogations, les inquiétudes nées des évolutions économiques, sociales et culturelles en cours. (Chartier & Hébrard, 1989/2000, p. 647)

C'est à cette époque qu'arrive «sur le terrain scolaire [d']une cohorte de chercheurs, psychologues cognitivistes de la lecture» (Chartier & Hébrard, 1989/2000, p. 252). L'écart est important entre les professionnels de l'enseignement et ces théoriciens qui font de la lecture un cas particulier du traitement de l'information dans une «approche, qui n'a [donc] pas été conçue dans la classe ni pour l'école [et qui] prend les enseignants à contre-pieds» (p. 652).[4]

L'affirmation «Lire, c'est comprendre» est emblématique du passage à un nouveau paradigme d'enseignement, centré sur la communication. L'usage intransitif du verbe «comprendre» est toutefois questionné. La compréhension des textes écrits est-elle différente de la compréhension des textes oraux? Peut-on évaluer la compréhension? Peut-on apprendre à comprendre? (A.-M. Chartier & Hébrard, 1989/2000, p. 648). Cet usage entraine assurément un flou dans la définition de l'apprentissage de la lecture conçu, dès la fin des années 1980, par des chercheurs français comme Foucambert, Charmeux, Chauveau et Fijalkow comme un savoir-faire en développement continu qui commence dès la maternelle et se poursuit bien au-delà du cours préparatoire.

Dans l'institution scolaire, la focalisation sur la compréhension a pour corolaire le développement d'enquêtes évaluatives qui mettent le doigt sur la proportion de mauvais lecteurs révélant l'existence de rela-

4 A titre d'exemple, les recherches sur l'enseignement réciproque trouvent, dès le début des années 1980, leur source dans des recherches de laboratoire (Brown & Campione, 1995; Brown & Palincsar, 1987; Brown, Palincsar & Armbruster, 1994; Palincsar & Brown, 1984; Palincsar, Brown & Martin, 1987). Par la suite, le souhait des auteurs d'opérer un transfert à des situations de plus en plus proches de situations de classe marque un déplacement, sous-tendu par l'hypothèse que la recherche peut apporter quelque chose à la pratique qui, en retour, offre l'occasion d'une mise à l'épreuve des théories.

tions complexes entre les langues parlées, le cadre familial, le niveau de scolarité, l'âge, le genre, la motivation des répondants et leur niveau de littératie (pour la Suisse romande, Broi & Wirthner, 1992; Dupont-Buonomo & Soussi, 1991; Nidegger, 2001; Soussi, 1995; Weiss & Wirthner, 1991). Dans ce contexte, Weiss (1991), Bain, Erard et Séchaud (1994), Billard, Erard et Séchaud (1994) se prononcent en faveur d'un enseignement continué de la lecture qui s'étendrait du primaire au secondaire. Des pistes se dessinent, en Suisse romande, probablement renforcées au tournant du millénaire, par la diffusion des résultats de l'enquête internationale PISA 2000 (Nidegger, 2001; pour une synthèse voir Aeby Daghé, 2012), dans le sens:

– du développement de la lecture comme pratique sociale, qui a conduit, dès les années 1970 avec la parution de *Maîtrise du français* (Besson, Genoud, Lipp & Nussbaum, 1979), à privilégier la rencontre et la fréquentation du livre et la diversité des supports;
– de l'importance accordée aux interactions sur et à propos du texte – surtout littéraire ou du moins narratif – dans le cadre de cercles de lecture (Terwagne, Vanhulle & Lafontaine, 2001) (Revaz & Thévenaz-Christen, 2003; Ronveaux & Veuthey, 2007);
– de la mise en place d'un enseignement axé sur les stratégies de lecture prenant en compte des lacunes chez les élèves au niveau de la saisie et de l'enchainement des idées, de l'identification du locuteur, de l'établissement des relations à partir du texte lu. Considérant que «la lecture suppose toute une série de mécanismes qui vont au-delà du simple déchiffrage et dont l'apprentissage n'a pas toujours été explicitement entrepris», les chercheurs préconisent d'investir dans une formation des maitres à une observation et à des interventions axées sur l'enseignement de stratégies de formulation d'hypothèses sur le texte, de questionnement et d'anticipation (Billard, Erard & Séchaud, 1994, p. VI; voir aussi Bain, 1993; et entre autres, pour la France, Goigoux, 2000; pour le Québec, Giasson, 1990);
– de l'attention au rapport des élèves à la lecture, à leurs gouts, motivations et stratégies (Cifali, Schneuwly & Schubauer-Leoni, 1993; Leu & Soussi, 1995);
– de la mise en place d'une didactique de la lecture et de l'écriture (Aeby Daghé & Dolz, 2007; Dolz, 1994) dans le cadre d'une pédagogie du texte inspirée de l'interactionnisme social (Bronckart, 1996; Bronckart, Bain, Davaud, Schneuwly & Pasquier, 1985).

Lecture littéraire, une approche didactique

La notion ou protonotion (Rosier, 2002) de *lecture littéraire*, inspirée des théories de Picard (1986, 1989), est au centre du colloque organisé en 1995 par l'équipe du Centre de recherche en didactique des langues et littératures romanes à Louvain-La-Neuve (CEDILL) (Dufays, Gemenne & Ledur, 1996/2005). Elle est présentée comme un produit didactique qui permet de proposer des activités de classe et d'intégrer le travail sur la lecture à une approche renouvelée de la littérature en articulant les approches didactiques aux recherches littéraires (Daunay, 2008, p. 17).

Dufays, Gemenne et Ledur (1996/2005, pp. 90-95) mettent en évidence quatre conceptions de la lecture littéraire: comme *lecture de textes littéraires*, comme *participation*, comme *distanciation* et, enfin, comme *va-et-vient dialectique*. Nous reprenons la définition des trois dernières, la première ayant été présentée *supra* (*cf. Littérature comme ensemble organisé de textes*).

– la lecture littéraire comme *participation* privilégie la posture ordinaire du lecteur, fondée sur l'illusion référentielle et l'implication psychoaffective (Pennac, 1992; Poslaniec, 1992). Les valeurs associées à cette conception sont la lisibilité du texte, la conformité aux codes génériques, le rapport à la réalité, la conformité éthique et la référentialité. Place est faite au lecteur, à ses émotions, à son imagination, à ses passions et à sa subjectivité. Dufays, Gemenne et Ledur (1996/2005) relèvent toutefois deux inconvénients à cette première conception: la qualification d'ordinaire plus que de littéraire de cette lecture, la primauté accordée à l'éveil du gout et à la motivation plutôt qu'aux apprentissages et au développement de compétences nouvelles;
– la lecture littéraire comme *distanciation* insiste sur la polysémie, la subversion, la fonctionnalité, la transgression et la poéticité, conformément à des postures de *lecture herméneutique* (Riffaterre, 1983) ou de *coopération interprétative* de Eco (1979/1985). Cette approche est diffusée au primaire notamment par Tauveron (1999, 2000, 2001a et b, 2002, 2003) qui est favorable à une initiation précoce des élèves à la lecture littéraire:

> L'accès aux différentes strates du texte est conçu comme l'apprentissage de la plongée sous-marine, par paliers successifs qui ménagent l'organisme. Les

> étapes qui jalonnent la descente dans les grands fonds sont clairement indiquées: les novices en lecture progresseront en surface (compréhension littérale), les élèves du cycle 3 seront invités à explorer les couches superficielles (compréhension fine). Il revient au collège et au lycée d'accompagner les élèves dans les couches profondes: pour marquer la rupture on parle alors d'interprétation. (Tauveron, 1999, p. 12)

Le travail sur des textes résistants qui présentent une densité de contenu, une force émotive potentielle, un humour particulier mais aussi une faculté à rompre l'horizon d'attente du lecteur (Tauveron, 2003, p. 41; Rouxel, 1996) est privilégié. L'intérêt de la réflexion de Tauveron repose dans la définition de deux types d'interprétation, pouvant intervenir de façon simultanée (1999, p. 20-21). La première est définie comme une suite d'élections locales de sens qui, là où il y a polysémie, contribue à la construction d'une représentation (parmi d'autres) globale et cohérente de l'intrigue. La deuxième, de type herméneutique, est postérieure à la compréhension et peut la modifier en retour. A l'intérieur du champ didactique, cette approche de la distanciation est toutefois accusée d'être, avant tout, un artifice scolastique et un instrument d'élitisme socioculturel (Baudelot, Cartier & Detrez, 1999; Daunay, 2002a, 2002b, 2004; Dumortier, 2001; Reuter, 1996b);

– la dernière posture, qui a les faveurs de Dufays, Gemenne et Ledur (1996/2005) est celle d'un «va-et-vient dialectique». Elle prend en compte le triple statut du lecteur défini par Picard (1986) dans ses liens avec le monde extérieur et sa réalité (c'est le *liseur*), dans son abandon aux émotions (le *lu*) et dans sa capacité à faire entrer dans le jeu secondarité, attention, réflexion, mise en œuvre d'un savoir (le *lectant*) (p. 214). L'activité du *lectant*, en particulier, est mise en relation avec une réflexion sur les textes littéraires, impliquant une «activité de réception réflexive interprétative et critique» (p. 213). Cette position semble, à première vue, la plus consensuelle. Elle postule «l'existence d'un continuum entre la démarche 'pragmatiquement ancrée' et celle du lettré» (Dumortier, 2001, p. 180). Elle se veut intégratrice de «la 'lecture savante' et [de] la 'lecture ordinaire' dans une même activité sans pour autant ignorer les tensions qui s'y jouent entre deux polarités» (Dufays, Gemenne & Ledur, 1996/2005, p. 94).

Bien qu'elle soit largement diffusée dans le champ de la didactique du français, cette approche fait l'objet de critiques. La lecture littéraire recouvrirait des pratiques très différentes: elle dissimulerait des pratiques anciennes (Reuter, 1996b, pp. 33-34; Dumortier, 2001); elle trouverait ses fondements dans une conception stratifiée de la lecture fondée sur l'opposition entre une première lecture référentielle du texte et une seconde lecture centrée sur la relation du texte à une structure, thématique, symbolique qui lui conférerait son unité et sa finitude (Daunay, 1998).[5] La lecture littéraire serait avant tout reliée au commentaire qui serait alors le gage de la littérarité du texte, rendant ainsi caduque toute autre forme d'explication, notamment par la paraphrase (Daunay, 2002a et b; Reuter, 1996b). Daunay (1999) souligne le risque d'un glissement entre une théorisation des instances de lecture codées par le texte et une hiérarchisation des rapports que les lecteurs entretiennent avec ce texte, conduisant à dévaloriser certains rapports au texte (pour une analyse détaillée de cette dichotomie, voir Daunay, 1999). Cette hiérarchisation des sens du texte traduit une hiérarchisation des discours, établie selon des degrés d'exigence différents. Ainsi, les mêmes textes littéraires peuvent donner lieu à des exercices visant la compréhension et regroupant des paraphrases. Daunay montre les liens étroits que ces théories entretiennent avec l'approche ancienne d'une littérarité indéfinissable. Il dénonce ainsi «l'étroitesse du jugement qui observant une pratique de lecture, la rejette dans la 'non lecture'». Convoquant Bourdieu, il regrette «l'occultation de toute réflexion sociologique dans une entreprise dont les fondements idéologiques se trouvaient déjà décrits [… par Bourdieu]» (1999, p. 168).

Les savoirs en jeu: une vue d'ensemble

Au-delà des litanies thématisant le «divorce institutionnel [entre didactique du français et littérature qui] n'est pas sans exposer la didactique de la littérature à se concevoir et à s'élaborer dans une reconnaissance insuffisante des limites et des spécificités de son objet» (Legros, 1995a,

5 On retrouve cette opposition chez Riffaterre (1983) sous couvert de *lecture heuristique* et *lecture herméneutique*; chez Eco (1979/1985; 1990/1992, p. 36) sous couvert d'*interprétation sémantique* et *interprétation critique*. La théorie de la réception littéraire (Jauss, 1972/1978) présente quelque affinité avec ce modèle graduel (*cf*. Daunay, 1998).

p. 35), il importe de dépasser le paradoxe d'un objet d'enseignement – la littérature – dont la présence est reconnue au sein même de la discipline scolaire alors que les didacticiens peineraient à en définir les contours (Canvat, 1998/1999). C'est dans ce but que nous proposons une première vue d'ensemble des savoirs et savoir-faire identifiables dans les discours que nous venons de présenter:

- Les savoirs de la lecture: savoirs sur des objets textuels et savoir-faire non spécifiques et transférables (écrire, analyser, interpréter, commenter…); concepts pour lire: schémas narratifs et actanciels, marques de l'énonciation, bornes du récit, rapports entre fiction et narration, illusion référentielle, phénomènes d'intertextualité et de dialogisme, distinction entre auteur et narrateur, repères de temps et d'espace, paroles des personnages, typologie des textes; mécanismes qui vont au-delà du déchiffrage: au niveau de la saisie et de l'enchainement des idées, de l'identification du locuteur, de l'établissement des relations à partir du texte lu; etc.;
- Les savoirs de la *lecture littéraire*: diversité et enrichissement des modes de réception; exploration de l'implicite et des non-dits du texte; découverte de la polysémie; mise en relations entre les textes et entre les textes et les expériences du lecteur; objectivation du texte; travail sur la relation texte-lecteur avec une centration sur le sujet lecteur; etc.;
- Les savoirs de la littérature comme *ensemble organisé de textes*: construction d'une connaissance d'ensemble du phénomène littéraire dans sa dimension patrimoniale, historique, stylistique et générique; histoire littéraire, commentaire; autonomie de l'individu; épanouissement de la personnalité; etc.;
- Les savoirs de la *littérature comme champ*: problématisation du fait littéraire, distinction entre savoirs savants et représentations lettrées; savoirs sur les modes sociaux et scolaires du littéraire, savoir-faire quant à leur construction (quels types de discours sur le littéraire sont recevables en tel lieu, quels types d'écriture sont susceptibles d'être catégorisés comme littéraires et pourquoi), développement de l'esprit critique; appropriation du patrimoine culturel à partir d'un corpus intégrant les paralittératures; étude de l'«objet livre» (Rosier, Dupont & Reuter, 2000); etc.

Au-delà des discours prescriptifs, les finalités de cet enseignement, telles que nous pourrons les saisir dans les pratiques, s'avèrent donc potentiellement composites, à l'image des discours analysés.

Une perspective descriptive et compréhensive

En marge de ces théorisations, une réflexion méthodologique sur les travaux en didactique de la littérature est conduite depuis quelques années (Dufays, 2001; Daunay & Dufays, 2007). Elle atteste d'une tendance à se détourner d'une argumentation plus ou moins savante sur l'objet littéraire jusqu'alors dominante au profit d'un système de validation caractéristique des sciences humaines et sociales, prenant appui sur les faits davantage que sur les valeurs associées aux comportements des acteurs (Dufays, 2006, p. 151). Daunay et Dufays (2007) ont analysé les contributions présentées lors des journées de «rencontres des chercheurs en didactique de la littérature» pour établir une typologie des recherches dans ce domaine. Ils ont ainsi dépouillé 157 contributions issues de sept manifestations importantes qui se sont déroulées entre 2000 et 2005. Parmi ces contributions, ils ont recensé 76 recherches théoriques, 47 recherches descriptives, 16 recherches actions et 32 contributions relevant de l'application théorique d'éléments disciplinaires visant à interroger les modalités d'intégration et d'application de notions issues de disciplines contributrices. Les deux chercheurs voient dans cette partition la trace d'une dominante des études littéraires dans le champ de la didactique de la littérature. Sur l'ensemble, aucune démarche ne présente un projet de recherche et un plan (quasi-) expérimental. Les didacticiens relèvent toutefois, au fil du temps, une diminution des recherches théoriques, corrélée à une augmentation des recherches descriptives et, dans une moindre mesure, des recherches actions, marquant un intérêt croissant pour les recherches en prise avec le terrain, dont se revendique la présente étude.

Dans une perspective descriptive et compréhensive, notre recherche se centre sur le fonctionnement effectif des objets d'enseignement en classe de lecture et de littérature. Nous appréhendons les spécificités de ces objets à trois niveaux. A un premier niveau, *théorique*, cette distinction est relative au statut et aux modes disciplinaires d'approche des textes. Pour en rendre compte, nous convoquons le concept chevallardien de *transposition didactique* qui nous semble à même d'interroger l'apprêt didactique des textes à partir de l'analyse des discours universi-

taires et scolaires sur les textes lus en classe ainsi que de leur matérialité (Partie I). A un deuxième niveau, *méthodologique*, un dispositif de recherche impliquant la lecture en classe de textes reconnus comme littéraires et de textes de genres divers, nous parait apte à montrer l'influence de ces textes sur le déroulement des interactions didactiques (Partie II). A un troisième niveau, *empirique*, l'observation et l'analyse de la manière dont ces objets sont introduits en classe met en évidence comment ils s'y transforment pour devenir des objets enseignés, comment ils s'articulent voire s'opposent dans les pratiques (Partie III).

Une démarche d'observation semi-expérimentale

Notre démarche de recherche prend appui sur un dispositif semi-expérimental qui vise à rendre compte de la lecture de textes reconnus comme littéraires et de textes de genres divers pouvant intéresser l'école dans quatre classes du secondaire obligatoire du canton de Vaud. Les enseignantes qui ont participé au projet ont opté pour deux textes longs – *Candide* de Voltaire, *Le Cri de la Mouette* de Laborit – et deux textes courts – *De l'horrible danger de la lecture* de Voltaire, *«La dictature délivre l'homme»* qui est une chronique du journaliste J. Pilet parue dans un hebdomadaire romand. Une quatrième enseignante a choisi de lire *La fée carabine* de Pennac.

Au niveau empirique, il s'agit de voir comment se manifestent les contraintes des textes. Un premier angle d'attaque concerne la relation entre tradition et «nouveauté» des textes et cristallisation ou innovation des activités scolaires sur ces textes. Il est fondé sur la distinction entre des textes bénéficiant d'une tradition de commentaires universitaires et scolaires – *Candide* et *De l'horrible danger de la lecture* –, un texte en voie de bénéficier d'une telle tradition – *La fée carabine* – et des textes ne bénéficiant pas d'une telle tradition – *Le Cri de la Mouette* et *«La dictature délivre l'homme»*. La «nouveauté» des textes à lire – au sens où il s'agit de textes de genres que les enseignants «connaissent en tant que lecteurs et usagers réguliers, mais qu'ils n'ont sans doute pas modélisés, dont ils n'ont pas une connaissance théorique, systématique et pour [lesquels] il n'existe pas véritablement de tradition d'enseignement» (Schneuwly, 2000, p. 26) entraine-t-elle la nouveauté des formes d'activités scolaires? Les textes classiques impliquent-ils la cristallisation des valeurs anciennes dans les activités scolaires? Telles sont les questions qui guideront nos analyses.

Les genres d'activité scolaire au cœur de notre modèle

L'objectif de notre étude consiste à modéliser les pratiques d'enseignement de la lecture et de la littérature. Elle vise à rendre visibles les règles et les principes de construction des objets enseignés. Cette modélisation est une construction théorique. Elle relève d'une description des pratiques effectives dans leurs spécificités et de l'établissement de leurs caractéristiques générales pour en permettre la comparaison (de Pietro, Erard & Kaneman-Pougatch, 1996/1997; de Pietro & Schneuwly, 2003). Elle répond à des critères qui ne sont pas ceux de la pureté théorique et reflète, au contraire, l'hétérogénéité intrinsèque à l'objet enseigné.

Notre modèle prend appui sur l'idée qu'il existe des activités, des exercices propres à l'enseignement de la lecture et de la littérature. Il est le produit d'une réflexion qui convoque un outil didactique pour décrire et comprendre les pratiques en classe – les genres d'activité scolaire – et de sa mise à l'épreuve empirique. Ces genres d'activité scolaire seraient des formes/contenus relativement stables, produits de la tradition disciplinaire, convoqués par les enseignants pour organiser leurs pratiques. Il s'agira de questionner l'articulation de ces genres dans ce qui va constituer l'unité de base de nos analyses, la séquence d'enseignement[6]. Au-delà du mythe d'une lecture qui s'effectuerait une fois pour toutes dans l'ici et le maintenant, il s'agira de débusquer la manière dont les enseignants gèrent les différents temps – l'avant, le pendant et l'après lecture – les différents lieux – la lecture à domicile et la lecture en classe – et les différentes postures – lire pour soi, lire pour d'autres – de la lecture scolaire, tout particulièrement de textes longs.

6 Nous définissons la séquence d'enseignement comme une suite organisée de leçons consacrées à un texte et impliquant les moments de lecture à domicile.

PREMIÈRE PARTIE

LA TRANSPOSITION DIDACTIQUE:

UN CADRE D'ANALYSE DES TEXTES ET DES ACTIVITÉS SCOLAIRES

Chapitre 1

Fondements théoriques des genres d'activité scolaire

Une multitude de discours sur la lecture

Dans la théorisation de la transposition didactique, la centration sur les savoirs savants imputée à Chevallard (1985/1991) semblait dessiner une réduction du champ de référence des savoirs didactisés par rapport à l'analyse de Verret (1975). Elle a été remise en cause au profit de sources d'emprunts relevant d'autres champs de connaissances (pour une synthèse voir Garcia-Debanc, 2001; Schneuwly, 1995a). Que l'on songe ici aux pratiques sociales de référence (Martinand, 1989), aux savoirs de sens commun élaborés dans les pratiques sociales (Bronckart & Plazaola Giger, 1998; Canelas-Trevisi, 1997, 2009), aux savoirs pragmatiques et savoir-faire (Conne, 1992), aux savoirs d'experts qui savent faire et savent ce qu'ils font (Johsua & Dupin, 1993). A.-M. Chartier et Hébrard (1989/2000) recensent ainsi une multitude de *Discours sur la lecture* (1880-2000) dont on peut faire l'hypothèse qu'ils influencent, à des degrés divers, notre objet de recherche. Ils passent ainsi en revue les discours d'église, les discours des bibliothèques, les discours d'école (regroupant les textes officiels et les discours pédagogiques intermédiaires), les discours et représentations de la lecture dans les récits d'apprentissage d'auteurs reconnus, dans la peinture, la photographie, l'affiche ainsi que dans la critique littéraire et dans la presse, les discours sur l'illettrisme, les discours de la recherche et les discours plus récents des informaticiens et internautes.

Face à cette prolifération de candidats à la transposition, nous retenons, à la suite de Schneuwly (1995a), deux critères de scolarisation des savoirs. Le premier est leur caractère public, explicite, discutable, voire écrit, nécessitant, pour devenir des savoirs enseignés, une reconnaissance sociale, une légitimité. Le second tient dans l'affirmation que tout

enseignement vise, en dernière instance, des savoir-faire. Ces savoir-faire présupposent et rendent possibles des manières différentes d'aborder des problèmes. En ce sens, tout enseignement cherche à construire chez l'élève des manières de penser, de parler, d'écrire ou de lire, de se comporter dans certains contextes, autrement dit, des normes de comportement en fonction des «formes idéales» du produit final du développement (Schneuwly, 1995b). Nous appréhendons les spécificités de l'enseignement de la lecture et de la littérature relativement à ses origines et aux transformations que cet objet – un certain rapport entre le texte et son commentaire – subi par son passage[1] du statut d'*objet de savoir* à celui d'*objet à enseigner*, puis d'*objet d'enseignement* en fonction de deux entrées:

– les processus de création et de recréation à l'œuvre lors du passage des textes et de leur(s) commentaire(s) d'un contexte institutionnel – littéraire – à un autre – scolaire –;
– les transformations intervenant au cours des interactions entre enseignants et élèves dans les dispositifs, leçons, exercices ou discours propres à la discipline français.

Alors que l'analyse des textes et des discours sur les textes permet de dire quelque chose de leur statut, l'analyse des dispositifs pointe les spécificités de la lecture en classe de textes longs par rapport à celle de textes courts. Quels sont les effets de l'entrée des textes dans la classe? Comment analyser les transformations qu'ils subissent par leur transmission d'un contexte institutionnel à un autre et, au fil du temps, à l'intérieur même de la discipline scolaire? Quels sont les champs d'emprunts des objets d'enseignement de la lecture et de la littérature? C'est ce que nous abordons en nous intéressant aux processus transpositifs à l'œuvre à propos des textes.

1 Cette transmission doit bien sûr être comprise dans un sens métaphorique. Le savoir n'est pas un meuble que l'on déplace d'un contexte à un autre, sa transposition ne saurait être considérée comme une pratique constituée et garantie mais comme un problème ouvert (Chevallard, 1997).

Le texte au cœur de processus transpositifs

Un construit social

Le concept de transposition didactique permet de saisir les relations entre divers systèmes de savoirs qui forment le savoir enseigné et, ainsi, d'interroger les rapports que les objets intriqués dans le système didactique entretiennent avec leur environnement social. Pour ce qui nous intéresse, il s'agit de pister les échanges entre les différents systèmes de savoirs à propos des textes. Le but de notre démarche n'est donc pas de chercher de «bonnes transpositions» mais de rendre compte de l'intérêt de ce concept dans une visée *critique* – au sens étymologique du mot, «distinguer» – et *problématique,* visant à théoriser des processus qui, si l'on suit Schneuwly (1995a, p. 56) ne sont pas rationnels mais qui sont rationnellement reconstructibles ou compréhensibles. Pour aller au bout de notre raisonnement, disons que la théorie de la transposition didactique permet de spécifier certains des processus à l'œuvre dans la reconnaissance ou non du statut littéraire des textes.

Une telle réflexion implique une définition relativiste du texte. Dans la lignée des travaux de l'interactionnisme socio-discursif (Bronckart, Bain, Schneuwly, Davaud & Pasquier, 1985; Bronckart, 2008), nous envisageons les textes comme des construits sociaux, comme des formes de réalisation empirique d'une langue naturelle, articulées à des situations de communication diverses (Bronckart, 1996, p. 71). Les textes littéraires n'échappent pas à ces caractéristiques sociales. Le concept de *désancrage* proposé par Reuter (1995) («l'extraction du texte de son espace originel et [de] son insertion dans un état ultérieur du champ littéraire», p. 137)[2] en rend compte, en écho aux processus transpositifs de *désyncrétisation* – la disjonction du savoir d'avec l'action – et de *dépersonnalisation* (Verret, 1975). Ce *désancrage* serait une manière de rendre invisible ce qui fait précisément l'ancrage des textes littéraires: l'enseignement et l'apprentissage scolaire, les pratiques de commentaire, les textes intermédiaires, les métatextes, les textes théoriques et l'ensemble des reformulations dont ils font l'objet (Nonnon, 1998), bref, leurs «contexte» et «trans-texte» (Reuter, 1995, p. 140; Kuentz, 1972). Les textes littéraires seraient ainsi soumis à un processus transpositif similaire à celui qui

2 Kuentz évoquait, en 1972 déjà, la «désénonciation» (p. 5) des textes littéraires.