

Didactique du français : du côté des élèves

Comprendre
les discours et
les pratiques
des apprenants

Bertrand Daunay
Jean-Louis Dufays
(sous la direction de)



de boeck

Didactique du français : du côté des élèves

Comprendre
les discours et
les pratiques
des apprenants

L'ouvrage veut se placer du côté des élèves, en montrant comment la didactique du français étudie les discours et les pratiques des apprenants. Ce qui est en jeu, quand on interroge ainsi le point de vue des apprenants, est l'ensemble des sens et des valeurs qu'ils accordent (ou qu'ils pensent accordées par l'enseignant, l'institution, la société...) aux contenus, aux activités, aux dispositifs, aux pratiques des enseignants, aux enjeux de la discipline, selon les niveaux du cursus, les contextes, les composantes de la discipline. Cette question du point de vue des élèves, centrale en didactique du français sur un plan théorique, se justifie également, voire essentiellement, par des considérations éthiques, si l'on considère l'incidence que peut avoir sur la réussite des élèves la manière dont ils perçoivent les apprentissages, et pose des questions méthodologiques, que cet ouvrage veut explorer. Le point de vue des élèves peut être approché de diverses manières. Les auteurs qui ont contribué au présent ouvrage illustrent trois tendances: l'une, majoritaire, consiste à s'interroger sur le « retour » explicite, verbalisé, des élèves à propos des activités scolaires; l'autre, partagée par un nombre plus réduit de contributeurs, concerne la manière dont les élèves manifestaient leurs capacités, voire leurs compétences, à travers certaines activités ou productions; à mi-chemin de ces deux tendances, d'autres contributions se sont intéressées aux représentations des élèves ou à leur « rapport à » certains apprentissages.

Bertrand Daunay

Professeur agrégé de lettres classiques, il a enseigné 12 ans en collège et en lycée en France et a été formateur d'enseignants (en formation initiale et continue). Engagé depuis plus de vingt ans dans la recherche en didactique du français, il est actuellement professeur en sciences de l'éducation à l'Université Charles de Gaulle Lille 3 et directeur de l'équipe de en didactiques Théodile-CIREL.

Jean-Louis Dufays

Après avoir conjugué pendant 14 ans la recherche universitaire et l'enseignement dans le secondaire, il est, depuis 1996, professeur à l'Université catholique de Louvain, où il dirige le Centre de recherche interdisciplinaire sur les pratiques enseignantes et les disciplines scolaires (CRIPEDIS).



DIDFRAELE
ISBN 978-2-8041-8478-0
ISSN 1373-0258

www.deboeck.com

6

CHAPITRE

De l'apprenant à l'amateur : les aléas de la posture de lecteur

Sébastien MARLAIR & Jean-Louis DUFAYS

Université catholique de Louvain – CRIPEDIS/CEDILL

1. L'apprentissage de la lecture littéraire du côté des élèves :
les postures de lecteur
2. La portée existentielle du récit
3. La qualité compositionnelle du récit
4. Perspectives

1. L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE LITTÉRAIRE DU CÔTÉ DES ÉLÈVES : LES POSTURES DE LECTEUR

1.1 La modalité esthétique de la lecture

Si l'enseignement repose toujours sur une hiérarchie des valeurs en faveur d'une certaine conception de la culture, une de ses missions les plus délicates consiste à expliciter cette conception en dépassant une tendance spontanée à la naturaliser¹. Dans le cas de l'enseignement de la littérature, l'écart est en effet fréquent entre l'axiologie implicite visée par les enseignants et celle que perçoivent les élèves. C'est cet écart que nous voudrions ici explorer en nous intéressant à un groupe d'élèves de la fin du secondaire confrontés à la réception esthétique de récits de fiction. Il s'agit ainsi d'observer ce que la prise en compte du « côté des élèves » offre comme apport à un tel apprentissage.

Pour ce faire, nous utilisons la notion de « posture » de lecteur, que nous aurons soin de préciser, car elle ne fait pas consensus dans la recherche en didactique du français. Parallèlement, pour décrire le type de lecteur visé par l'école, nous nous appuyons sur la notion d'« amateur éclairé » proposée par Dumortier (2001, pp. 169-190), ainsi que sur le modèle de la lecture littéraire, conçue comme un va-et-vient dialectique entre participation psychoaffective (lieu du « lu » et du « lisant » dont parlent Picard, 1986, et Jouve, 1992) et distanciation intellectuelle (lieu des différentes facettes du « lecteur » : Dufays, Gemenne & Ledur, 2005, pp. 93-97). Malgré son nom, la lecture littéraire ne s'oppose pas aux autres pratiques de lecture : elle se présente plutôt comme l'intensification de modalités de réception constitutives de toute lecture, et elle n'est pas limitée aux seules œuvres canoniques du patrimoine, ni même aux textes qualifiés de « littéraires ».

Selon ce modèle, dans le contexte de l'enseignement et de l'apprentissage de la lecture du récit de fiction, la participation du lecteur requiert d'être stimulée autant que la distanciation parce qu'elle apparaît comme une des conditions de la fécondité de celle-ci, le moyen de ne pas la réduire à un pur exercice savant. Cette approche dialectique de la lecture implique donc qu'on ne s'intéresse jamais à une modalité en ignorant les manifestations de l'autre.

Mais si le va-et-vient dialectique représente un idéal qu'il importe de promouvoir, il n'en reste pas moins que la plupart des lectures privilégient l'un ou l'autre pôle de la tension, ce qui oblige à distinguer des modes de lecture différents. Dans le cadre de la présente recherche, nous nous intéressons ainsi

à l'opposition entre lectures participative et distanciée à travers la tension que nous croyons pouvoir observer entre la « lecture référentielle » et la « lecture esthétique ».

Par « lecture référentielle », nous désignons cette « immersion » généralement consciente et ludique dans l'univers narratif, dont Schaeffer (1999) a bien montré le caractère anthropologique. Et par « lecture esthétique », nous entendons cette partie de l'activité du lecteur qui consiste à recevoir le texte littéraire comme une œuvre d'art en se laissant émouvoir par sa forme². Cette pratique apparaît comme particulièrement délicate car, en privilégiant un rapport complexe et légitimé aux œuvres, elle assume une hiérarchie qu'il s'agit par ailleurs de traiter de manière critique. En même temps, elle s'avère centrale en contexte scolaire puisque c'est elle, largement, qui justifie la place de la littérature dans l'enseignement du français³.

L'opposition entre « lecture référentielle » et « lecture esthétique » nous paraît commode pour identifier et analyser des modes de lectures et des distinctions qui fonctionnent bel et bien dans le champ scolaire. Certes, il n'existe pas un groupe homogène de pratiques rangé sous chacune de ces étiquettes, qui leur permettrait de s'affronter en vis-à-vis, tout comme il est clair qu'il existe d'autres pratiques qu'aucune de ces désignations ne recouvre. Néanmoins, il y a bien là deux tendances contrastées qui délimitent « un espace de controverses⁴ », précisément dans la mesure où la première correspond aux pratiques de lecture les plus répandues, et la seconde aux pratiques

2. On se contente ici de cette caractérisation minimale d'une « lecture esthétique », en suivant la proposition de Vygotski : « En tout cas l'élément initial, l'élément de départ, sans lequel la compréhension de l'art est tout à fait impossible, c'est l'émotion suscitée par la forme » (1935/2005, p. 61). En effet, il s'agit ici uniquement de se donner les moyens d'un simple repérage pour interroger l'activité de lecture des élèves, en évitant une définition *a priori*, nécessairement spéculative et discutable, dont l'élaboration outrepasserait largement les limites de cette enquête. L'intérêt de cette proposition minimale est qu'elle soutient la distinction ici proposée entre « lecture référentielle » et « lecture esthétique », sans supposer une quelconque incompatibilité entre les effets de lecture de l'une et de l'autre. Ainsi comprise, la « lecture esthétique » est un mode de distanciation possible dans la lecture, proche de la figure de l'amateur de littérature, qui se distingue d'une lecture interprétative et critique comme mode de distanciation plus fréquemment envisagé dans l'enseignement de la littérature, sur le modèle de la lecture de l'expert. C'est pour cette raison qu'on a choisi ici de préciser la distinction « participation » / « distanciation » par le couple « lecture référentielle » / « lecture esthétique » qui permet de descendre un peu plus dans le détail des modalités de lecture envisagées.

3. « Le texte dit *littéraire* est l'un des éléments essentiels de l'enseignement du français, depuis la naissance de la discipline dans le secondaire, au tournant du *xx^e* siècle » (Daunay, 2002c, p. 1).

4. Cette formule renvoie à la sociologie de Latour (connue comme la « théorie de l'acteur-réseau ») qui vise à « déployer les controverses » afin de plonger dans les enjeux d'un social en train de se faire, qu'il s'agit de « cartographier » dans sa dynamique vivante, plutôt que d'adopter la posture du comptable des travaux finis au sein d'un réel pré-établi (Latour, 2006, pp. 31-39). L'intérêt d'interroger l'enseignement et l'apprentissage de la lecture par ses controverses, notamment entre les élèves et les enseignants, est précisément de ne pas « naturaliser » *a priori* la hiérarchie de valeurs qui caractérise l'école.

1. Ce phénomène de naturalisation a été très tôt pointé par Reuter, dans un article de synthèse sur la lecture littéraire, en montrant comment les « évidences » non questionnées occultaient le travail de conceptualisation, que ces évidences soient un effet de l'absence de ce travail ou au contraire une cause (Reuter, 1996, pp. 33-34)... Ce travail a sans doute progressé ces quinze dernières années en didactique du français, mais il reste que les domaines croisés de la culture, de la littérature et de la lecture demeurent propices à divers processus de naturalisation que la recherche et l'enseignement doivent continuellement interroger.

les plus légitimées, du point de vue de la « légitimité culturelle » qu'incarne l'école⁵.

Les pratiques sociales de référence s'avèrent donc aussi précieuses que les savoirs savants pour définir le profil d'un « amateur » de « lecture esthétique ». Pour autant, celle-ci ne se confond pas avec la « lecture esthète » dont parlent Mauger et Poliak. Ces chercheurs désignent ainsi l'idéal de l'expert, qui se caractérise par sa gratuité (« lire pour lire ») et par sa distanciation critique, nourrie de commentaires analytiques et de connaissances intertextuelles poussées⁶. Par contraste, l'« amateur » considère la lecture comme une expérience unique et singulière, qui lui fournit un accroissement existentiel, à la manière des « affinités électives ». Sur ce point, la « lecture esthétique » rejoint la « lecture référentielle » avec laquelle elle partage le goût de l'enrichissement de l'existence. Il faut d'ailleurs souligner que, même si ces deux modalités sont souvent mises en opposition, elles ne sont incompatibles ni en droit ni dans les faits, puisque, dans leur rapport à la culture, les individus se caractérisent le plus souvent par un ensemble de pratiques hétérogènes (Lahire, 2006, pp. 13, 23-24, 193-194), dont le va-et-vient de la lecture littéraire est la manifestation par excellence.

1.2 Une posture littéraire

Si l'accès à la lecture esthétique constitue un objectif d'apprentissage important, il ne s'agit pas pour autant de chercher à transformer tous les élèves en autant d'amateurs⁷ de « lecture esthétique ». En effet, on devient « amateur » par goût, c'est-à-dire par choix, et non dans un cadre contraint comme celui de l'obligation scolaire. Ce que peut viser l'apprentissage, en revanche, c'est le développement des modalités d'une « posture » de lecteur qui s'inspire de cette figure de l'amateur de littérature⁸.

L'intérêt de la notion de posture⁹ est qu'elle permet de penser ensemble les dimensions sociales et individuelles d'une telle pratique, ainsi que ses dimen-

5. On retrouve ici l'opposition entre les deux types de domination culturelle les plus fréquents aujourd'hui (Lahire, 2006, p. 63).

6. On retrouverait sans peine ces différents traits dans les interludes de lecture commentée proposés par Picard dans *La lecture comme jeu*, qui montrent toute l'ambiguïté de la notion de « jeu » si elle reste, de fait, l'apanage du spécialiste.

7. Sur ce point, nous nous distinguons de l'approche de Dumortier qui semble faire effectivement de l'« amateur éclairé » l'horizon régulateur de l'apprentissage de la lecture littéraire (2001, pp. 181-188).

8. Figure qui requiert, pour être précisée, une enquête auprès des lecteurs amateurs. Par ailleurs, les modalités d'apprentissage d'une « lecture esthétique » reste encore à établir et c'est l'un des axes majeurs de l'une de nos recherches en cours (Marlair, 2007 ; Dufays & Marlair, 2011). La « lecture esthétique » de l'amateur telle qu'elle a été évoquée a fait l'objet d'une description séduisante dans un ouvrage récent de Marielle Macé (2011). Sans entrer dans le détail de ces modalités, deux traits de cette lecture littéraire seront évoqués plus bas pour servir à l'analyse des observations réalisées.

9. Voir l'enquête minutieuse très éclairante de R. Delamotte, M.-Cl. Penloup et M. Chabanois dans le présent volume.

sions cognitives et langagières¹⁰. Issue à la fois de la sociologie (chez Bourdieu, les dispositions dont on hérite en fonction d'une position sociale s'actualisent dans une posture qui est une sorte d'attitude ancrée dans les expériences de socialisation incorporées par l'individu¹¹) et de la linguistique énonciative (Rabatel, 2007), la notion de posture renvoie ainsi simultanément à une attitude¹² (d'après le sens dérivé du sens premier, corporel) et à un ensemble de manifestations qui font signe vers l'extérieur, au même titre qu'un geste¹³. Par analogie, nous parlons d'une posture de lecteur pour désigner l'amateur d'une lecture esthétique, caractérisé par un certain rapport aux textes et à la lecture littéraire¹⁴.

1.3 Lecture esthétique et traits caractéristiques de la posture de lecteur associée

Rien n'est plus difficile en réalité que de montrer comment « le plaisir de lire » se conquiert au prix d'un investissement attentionnel portant essentiellement sur les propriétés compositionnelles de l'œuvre, les-

10. En s'appuyant sur les travaux d'Élisabeth Bautier et de Dominique Bucheton, Maryse Rebière (2001) a bien montré l'intérêt de cette notion pour la didactique, dans une perspective vygotskienne à laquelle nous adhérons pleinement. Cependant, nous ne suivons pas ici la définition, que Rebière reprend à Bucheton, de « schèmes d'actions cognitives et langagières disponibles, préformées, que le sujet convoque en réponse à une situation rencontrée ». Cette description rabat en effet la « posture » sur la conception déterministe de l'habitus bourdieusien. Il nous semble préférable de suivre ici Rabatel qui, à partir de ses travaux en analyse du discours, montre l'enjeu des postures pour la didactique en valorisant leur « marge de liberté – et donc d'action et d'innovation » (Rabatel, 2007, p. 108).

11. Cette articulation conceptuelle apparaît précisément dans la façon dont Bourdieu rend compte de la « disposition esthétique », voir : position (Bourdieu, 1979, p. 10), dispositions (Bourdieu, 1979, pp. 49, 103), posture (Bourdieu, 1979, pp. 40, 48, 98).

12. En tant qu'*attitude mentale et affective*, la « posture » pose les mêmes problèmes de « délimitation » et d'exploitation que les « attitudes » qui ont fait l'objet de nombreuses recherches en sciences cognitives (voir Chabanne, 2008, p. 49). Si l'on préfère ici la notion de « posture », c'est parce qu'elle articule indissociablement aux attitudes les dimensions sociales et sémiotiques (comme le souligne d'ailleurs Chabanne en relevant, pour l'« entrée dans les œuvres », une « intense activité de sémiotisation » qui implique tant des « échanges de signes corporels » que « verbaux » ; Chabanne, 2008, p. 62).

13. Ce sont ces approches que réactivent Meizoz et les chercheurs qui le suivent (Meizoz, 2007 ; Saint-Anand & Vrydaghs, 2011) pour étudier la *posture littéraire* des écrivains, dans une perspective combinant subtilement la rhétorique et la sociologie. Ces travaux restent cependant centrés sur la *figure* de l'auteur, en laissant largement de côté la capacité générative de la *posture*, en tant que conduite, y compris dans la production littéraire d'un écrivain.

14. La notion de « posture » entre naturellement dans la problématique, plus développée dans le champ des didactiques des disciplines, du « rapport à » qui « désigne la relation (cognitive mais aussi socio-psycho-affective) qu'entretient l'apprenant aux contenus et qui conditionne en partie l'apprentissage de ces derniers : un rapport aux contenus qui ne correspond pas à celui que l'école envisage peut rendre difficile l'accès aux contenus enseignés » (Reuter, Cohen-Azria, Daunay, Delcambre-Derville, & Lahanier-Reuter, 2007, p. 191). Si l'on préfère ici la première notion à la seconde, c'est d'une part parce que cette dernière semble impliquer une relation directe entre le sujet et l'objet qui sous-estime la médiation par le contexte et par les outils sémiotiques qu'implique davantage la notion de « posture » et d'autre part, parce qu'elle semble poser l'existence « en soi » d'un sujet, contrairement à ce que favorise une approche vygotskienne (Rebière, 2001, pp. 193-194).

quelles servent de support à une relation esthétique qui fonde la portée existentielle de l'œuvre. L'attention accordée tour à tour à l'effet de la lecture sur l'individu (la portée existentielle) et à la stimulation de cet effet par l'œuvre littéraire elle-même (la composition du texte) nous apparaît comme le double geste constitutif d'une posture de lecture esthétique. Nous utiliserons ici ces traits caractéristiques à titre de postulat exploratoire pour observer leur détermination dans le bref échantillon de corpus examiné.

L'attention à l'objet comme caractéristique fondamentale d'une relation esthétique qui ne tient pas à l'objet lui-même est mise en évidence par les travaux de Schaeffer (1996 ; 2000). Dans le cadre du récit de fiction, c'est cette démarche attentionnelle qui garantit l'immersion et l'amorce mimétique (Schaeffer, 1999) dans la lecture. Si l'attention est une démarche cognitive qui, dans cette mesure même, peut faire l'objet d'une didactisation dans le cadre d'un apprentissage de la sensibilité (Chabanne, 2008, pp. 51-54), il est clair qu'elle implique tout autant la part affective du lu et le dispositif matériel du liseur. En effet, le rapport physique à l'objet livre et la disposition affective du lecteur sont déterminants sur la réceptivité qui favorise l'activité du texte dans la lecture, autant que celle du lecteur (Marlair, 2007, p. 167).

Dès lors, bien que le texte littéraire ne comporte aucune essence esthétique en soi, il est évident que l'attention a pour effet d'activer les propriétés de l'objet sur lequel porte la relation esthétique. Ces propriétés sont non seulement formelles¹⁵, mais aussi sémantiques, dans la mesure où l'objet offre une mise en forme spécifique d'un matériau langagier et sémantique qu'on peut appeler, pour sortir de la dichotomie fond/forme tout en insistant sur la disposition singulière de l'œuvre, sa composition. La mise en œuvre des traits compositionnels de l'œuvre requiert, elle aussi, l'articulation entre les trois instances de la lecture littéraire : le repérage du jeu des stéréotypes (Dufays, 2010) dans la composition du texte requiert les compétences du lecteur ; l'appréciation de la valeur du travail dont l'œuvre est le produit requiert l'adhésion affective du lu ou du lisant¹⁶ ; et la manipulation physique du livre, dans le rapport entre le milieu créé par le texte et l'environnement du lecteur est déterminante dans l'appréhension des propriétés du texte¹⁷.

Le produit de cette rencontre esthétique entre l'investissement cognitif dans la démarche attentionnelle du lecteur et les propriétés de la compo-

sition spécifiques d'une œuvre engage, bien au-delà du simple travail interprétatif et des jeux de la polysémie souvent valorisés par la lecture experte, de véritables « manières de vivre » qui constituent l'expérience de la lecture (Macé, 2011). De façon volontairement générale et sommaire, c'est ce que nous désignons ici par la « portée existentielle » du récit, comme effet d'une lecture esthétique, largement tributaire de la posture adoptée par le lecteur. On peut ainsi observer les postures effectives dans lesquelles entrent les élèves en difficulté par rapport à une lecture esthétique, et l'espace de controverses concret qui oppose ces postures à celles qui sont visées par l'apprentissage. Nous nous proposons d'interroger ainsi ce qui, dans la posture des élèves, fait obstacle à cette portée du récit et les amène à ignorer les propriétés de la composition du récit qu'une lecture esthétique nécessite d'activer.

1.4 Modalités de l'enquête

Notre enquête s'appuie sur une petite sélection d'entretiens issus d'un large corpus recueilli dans la même classe de la filière de transition générale, avec la même enseignante, au cours des deux dernières années de l'enseignement secondaire, au sein d'une école bruxelloise en « discrimination positive¹⁸ ». Les entretiens sont généralement menés avec des binômes d'élèves, dans une approche compréhensive (Kaufmann, 1996), réflexive et dialogique (Marlair, 2007, p. 166). Il s'agit de conversations ouvertes à partir des thèmes vus au cours, au sein desquelles un véritable processus d'échanges et de réflexion est entamé avec les élèves. Le choix des entretiens s'explique par le souci de prendre au maximum en considération le point de vue des élèves¹⁹, en tant que révélateur de leurs approches de la lecture de textes littéraires et, plus précisément, de leurs résistances ou de leurs affinités avec la posture de lecteur visée par l'apprentissage de la littérature.

À ce stade préliminaire de l'enquête, il s'agit essentiellement de voir comment la typologie proposée à titre exploratoire (lecture référentielle vs lecture esthétique) permet de révéler le type de résistances des élèves à la lecture des textes littéraires. En réalité, nous envisageons ici plutôt ces « résistances » sous l'angle de « controverses » au sein desquelles les élèves opposent leurs modalités de lecture aux modalités apparemment attendues par l'enseignante.

15. C'est ce qui entraîne Vygotski à décrire l'effet artistique comme « l'émotion due à la forme » (1925, p. 61).

16. Ce dernier terme est ici plus juste, suivant la distinction qu'opère Jouve entre *lu* et *lisant*, c'est-à-dire entre la part subissante et la part agissante de l'affectivité dans la lecture (Jouve, 1992, pp. 81-82).

17. « [I]l faut prendre la mesure de cet étagement ordinaire mais intense des sensations, des transitions et des transfusions d'un état dans un autre, de ce double mouvement par lequel le lecteur se détache du monde qui l'environne pour s'enfermer, puis s'arrache avec un effort aussi grand à ce foyer qu'il s'était constitué » (Macé, 2011, p. 65).

18. Depuis peu de temps, on désigne ces écoles comme étant en « encadrement différencié », ce qui montre les ressources inépuisables de l'art subtil de l'euphémisme politique. Le statut de ces écoles est notamment déterminé par les catégories socioprofessionnelles des parents d'élèves. L'un des effets directs du soutien privilégié dont elles bénéficient est le nombre restreint d'élèves par classe (entre 15 et 20) par rapport aux autres établissements scolaires (entre 25 et 30).

19. Cf. la contribution ici même de R. Delamotte, M.-Cl. Penloup et M. Chabanois, « Recueillir le point de vue d'élèves de CM sur l'écriture en sciences : pourquoi ? Comment ? ».

2. LA PORTÉE EXISTENTIELLE DU RÉCIT

2.1 Le thème

En novembre-décembre 2010, les élèves de la classe ont dû lire *Moby Dick* de Melville. Parmi les huit élèves interrogés sur cette lecture (soit à peu près la moitié de la classe), la réaction la plus symptomatique est bien synthétisée par ces propos de deux élèves en entretien²⁰ :

Sih : comme madame "Mai a dit [...] (vu) que ce livre a changé

Ima : ma vie ! – je crois

Sih : ma perception – / de la vie où [...] quand elle a dit ça en fait / je me suis dit comment une / l'histoire d'une baleine peut changer une vie (rire étouffé)

Le roman, d'emblée disqualifié par son thème, pose un problème de sens spécifique pour le lecteur apprenant, résistant à ce type de lecture. Bien que la lecture de *Moby Dick* soit complexe par son vocabulaire, ses tournures de phrases, ou ses références culturelles qui ont aussi posé problème aux élèves, c'est surtout le sens général du récit qui fait difficulté pour y entrer, autrement dit la valeur même de l'histoire qui est racontée :

Ima : là je me dis alors il y avait vraiment un sens à ce livre / que nous on n'a pas pu percevoir / mais que avec euh / on va dire les lumières de madame "Mai / on a pu mieux voir [...]

Sih : moi j'ai plus apprécié en fait quand elle a expliqué / je me suis dit / comme je vous dis j'ai vu plus que la baleine / j'ai vu que c'était pas seulement une baleine mais c'était euh / – comme <"Ima> la nature – / ouais la nature

Ima : une puissance quoi

Sih : aussi les dieux donc euh / dans ce cas-là donc euh voilà / c'était plus euh / la divinité euh / la nature contre l'homme

C : m

Sih : donc c'était plus large / c'était plus euh / une baleine et un homme

On voit comment, pour certains élèves, le commentaire métatextuel de l'enseignante permet de changer leur regard sur le récit. On sait combien l'exercice de l'explication de textes et le travail d'analyse des œuvres littéraires peut être contre-productif par rapport à l'expérience de lecture, surtout en contexte résistant. Ici, néanmoins, le point de vue est inversé, dans la mesure où il ne s'agit plus d'envisager la demande scolaire rencontrée ou non par l'élève, mais plutôt les résistances de l'élève, que le commentaire de l'enseignante permet, partiellement du moins, de surmonter. On peut d'ailleurs voir ce phénomène comme une belle exploitation de la polysémie du texte littéraire, qui ouvre à

l'interprétation infinie des lectures. Le point de départ est la levée de la référentialité ordinaire des signes, ce qui leur permet d'y substituer un sens général, comme le décrit Marghescou à propos du « régime de lecture littéraire » (Marghescou, 2009, pp. 62-67). Toutefois, les propos des élèves en entretien permettent de souligner qu'il ne leur est guère nécessaire de produire une analyse complexe pour adopter une posture qui leur permet d'accéder au texte et qui revient, de façon générale, à attribuer au récit une portée existentielle doublant la référence visée : il s'agit bien d'une lutte entre un homme et une baleine, mais il s'agit aussi d'une lutte entre un homme et la nature.

L'effet pervers des analyses produites par l'enseignante est que l'élève interprète la lecture visée comme quelque chose qu'il ne pouvait pas voir par lui-même, alors qu'elle relève avant tout d'une attitude vis-à-vis du texte. Celle-ci dépend en même temps d'une croyance et d'une axiologie par rapport au texte littéraire, selon lesquelles le texte littéraire a quelque chose à voir avec la vie, et peut directement participer de notre expérience et des modalités de notre existence. Ainsi, partant d'un poème de Ponge sur l'hirondelle, Marielle Macé montre tout l'écart entre une recherche interprétative et une réception sur le mode de l'expérience, en soulignant : « Je sens bien ce que signifierait, ce que voudrait dire "être hirondelle" : une certaine rapidité, une certaine stridence, la violence d'une volonté et l'accentuation d'un cri... » (2011, p. 11). La « signification » et le « vouloir-dire » sont ici subordonnés au « sentir », bien que celui-ci dépende autant des croyances et des représentations que se fait le lecteur sur le texte littéraire. L'articulation entre lu/lisant, lectant et liseur doit prendre ainsi une certaine configuration pour dessiner une posture esthétique, dans laquelle l'expérience prend le pas sur le sens.

Cette posture s'oppose non seulement à la lecture comme divertissement ou comme évasion, mais aussi à la lecture analytique savante, davantage centrée sur les subtilités de l'interprétation que sur l'expérience existentielle que génère la lecture. Ces oppositions dessinent l'espace de controverses dans lequel évoluent les lecteurs (lecture de divertissement *vs* lecture esthétique *vs* lecture analytique) et où les médiations abondent entre les positions en présence : l'expérience esthétique se nourrit avantagusement d'une analyse qui permet de la renforcer, et elle constitue en tant que telle une forme d'évasion qui permet d'accroître les possibilités de l'expérience. Du point de vue didactique, le fait de déployer cet espace de controverses permet à l'apprenti lecteur de se déplacer d'une position à l'autre et d'adopter plus aisément une posture qui lui donne accès à l'expérience esthétique du récit.

2.2 Le mode de narration

Ceci dit, les élèves ont d'autres résistances qui les empêchent d'adopter une telle posture. La première est précisément que l'intérêt pour cette portée du récit les détourne des péripéties de l'intrigue, ce qu'ils expriment couramment en opposant la description à la narration *stricto sensu*. À propos de la lecture d'une nouvelle de Balzac en 5^e année, *La maison du chat-qui-*

20. Les élèves sont désignés par des acronymes lisibles de trois lettres à partir des lettres de leur prénom. Outre le fait de préserver l'anonymat, ce système permet de « dépersonnaliser » les acteurs observés sans les « désingulariser ». L'astérisque désigne les élèves masculins ("Oza) et le cercle les élèves féminins ("Nor). L'enseignante est désignée par « "Mai » et le chercheur par « C ». Les « / » marquent les pauses et les « – » « Nom » – I », les chevauchements de parole.

petote, ^oNor explique les raisons qui font qu'elle n'a pas apprécié ce texte, complexe malgré sa brièveté :

Nor il décrit l'édifice / il décrit le monsieur / il décrit ce que fait le monsieur / c'est que de la description / et j'aime pas la description

C (rire étouffé) et qu'est-ce que tu voudrais d'autre ?

Nor bê qu'il décrive ok / qu'il dise que c'est un homme il est grand / qu'il décrive euh vite fait le le bâtiment / c'est un grand bâtiment ok / mais pas aller jusqu'à savoir que / il y a quatre fenêtres /

C m.m

Nor ça sert à rien / donc euh / tout ce qui est description moi je préfère vraiment qu'il y ait une histoire quoi / ça va directement au vif du sujet / que / enfin voilà

À l'instar de certains commentaires faits sur *Moby Dick*, l'élève ici ne comprend pas l'intérêt de tout ce qui excède la dimension de l'histoire alors qu'on est précisément dans un récit de fiction. Même si de nombreux grands romans tirent davantage leur force de leur mode de narration que de l'intrigue proprement dite, cette nuance subtile n'est pas simple à saisir dans l'expérience, ni à adopter comme croyance, ni enfin à choisir comme valeur. C'est pourtant ce qui fait que l'histoire d'une baleine peut être beaucoup plus que l'histoire d'une baleine...

La résonance existentielle du récit littéraire s'estompe encore davantage dans le discours de ^oNor, qui limite la littérature à son intérêt historique et l'oppose aux textes d'aujourd'hui, si bien qu'elle finit par opposer la lecture de loisir et d'imagination à celle de la « littérature », qui serait avant tout scolaire... On voit ainsi dans quelles oppositions se trouve pris le lecteur apprenant en situation scolaire : d'un côté, il est tenté de se plier à l'intrigue, de l'autre, il est sollicité par une démarche intellectuelle qui peut paraître rébarbative. Ainsi, le problème que pose une lecture esthétique envisagée sous l'angle de la posture du lecteur ne se réduit pas à une question de compétences du lecteur, ou aux résistances issues de son mode de lecture « spontané » qu'il accepte fréquemment de surmonter au cours de l'apprentissage. Le problème réside plutôt dans l'attitude de lecture visée et les malentendus fréquents qu'elle suscite, tant du côté de l'enseignant que du côté de l'élève, dans la mesure où la lecture esthétique est confondue avec une lecture savante, relevant davantage d'une posture intellectuelle que du fait d'attribuer au récit une portée existentielle attachée aux traits de l'œuvre et nécessitant un « effort mental » particulier (Macé, 2011, p. 89).

Les expérimentations menées en classe et les échanges en entretien font pourtant apparaître des possibilités de médiation qui caractérisent la situation scolaire. En effet, si l'apprentissage de la littérature est condamné à se soumettre aux contraintes de l'imposition scolaire, aussi artificielle soit-elle, cette imposition n'en est pas moins sociale, puisque les acteurs et les objets scolaires sont doubles, dans la mesure où ils participent d'un « réseau », dans l'apprentissage de la lecture littéraire, qui relève à la fois de la classe et de pratiques littéraires qui débordent de ce cadre : l'élève et l'enseignant sont

aussi des lecteurs, les textes qui servent d'outils à l'apprentissage ont aussi cours, fût-ce sous une autre forme, en dehors de la classe. Plus concrètement, les mises en voix de l'enseignante sous l'écoute attentive de la quasi-totalité de la classe, les livres introduits dans la classe avec les spécificités de chaque édition, les extraits d'ouvrages, les représentations schématiques au tableau pour illustrer le dispositif narratif et stylistique d'un texte, les réflexions sur les différents lieux du livre dans les espaces publics et jusqu'à la bibliothèque privée du particulier sont autant d'éléments qui déploient l'espace physique du liseur, espace susceptible de servir de support à une véritable posture de lecteur.

3. LA QUALITÉ COMPOSITIONNELLE DU RÉCIT

3.1 Le travail du langage

Pour l'amateur de lecture esthétique, la portée existentielle du récit est sans aucun doute indissociable de la qualité de l'œuvre littéraire. Or, là encore, sans une posture de lecture appropriée, l'élève résistant ne peut accéder à cette appréciation dans sa lecture. De ce point de vue, le rapport au lexique, aux tournures de phrase, aux procédés langagiers en général est particulièrement révélateur des malentendus qui pèsent sur la lecture des œuvres littéraires.

En entretien, ^oNor est invitée à relire un passage du récit de Balzac dont la lecture ne lui a pas plu, pour s'explicitier davantage sur ce point. La lecture de l'extrait par l'élève est révélatrice. Le texte est fort probablement d'un accès difficile pour elle vu son degré de maîtrise syntaxique et lexical (un peu plus faible que la moyenne de la classe qui n'est déjà guère élevé, à l'instar du niveau général de l'école, comme cela apparaît clairement dans les travaux). Néanmoins, elle lit avec assurance le texte qu'elle n'a pas pu préparer, de façon relativement fluide, avec un nombre d'erreurs raisonnable eu égard au niveau de complexité du texte et à son propre niveau, et avec une certaine expressivité et un respect syntaxique assez rigoureux quand elle décode bien le découpage syntaxique de la phrase. Elle achoppe cinq fois sur les phrases de Balzac, mais se reprend chaque fois de façon rigoureuse et sans en être davantage perturbée. En revanche, elle transforme quatre mots du texte²¹ de façon prévisible, mais cette fois, sans s'en apercevoir. Tout en faisant preuve d'une attention formelle remarquable à une certaine maîtrise symbolique des interactions sociales et orales, ^oNor ne va pas jusqu'à prendre en compte l'importance formelle du travail de l'écrivain dans l'œuvre littéraire, dans la mesure où elle se montre moins préoccupée par la différence de valeur entre un futur simple et un conditionnel dans la phrase de Balzac, et donc de

21. À savoir : « verrait » pour « verra » ; « grandir » pour « garantir » ; « avant » pour « auvent » ; « à la bourgeoisie » pour « de la bourgeoisie ».

sa dimension esthétique, que par le fait de montrer qu'elle peut « lire correctement » le texte malgré sa difficulté.

C'est que, comme d'autres élèves, ^oNor associe la langue de l'écrivain à une caractéristique d'époque, et, même si ce n'est qu'à titre hypothétique, elle résiste, malgré les incitations du chercheur, à envisager ce style difficile d'accès comme le résultat d'un travail :

^oNor le langage utilisé dans le livre / moi pour moi je sais pas / peut-être qu'avant voilà ils parlaient comme ça couramment quoi

(...)

^oNor et je suppose que s'il a écrit ce livre avec des mots / difficiles et toutes des descriptions comme ça / c'est que voilà pour lui euh je sais pas / c'était compréhensible euh / pour lui les gens ils allaient super bien comprendre euh / voilà

^oLat il savait pas que son livre allait faire euh / autant de / d'années / enfin je suppose

Les deux derniers arguments sont particulièrement intéressants dans la mesure où les élèves cherchent à justifier l'ouvrage écrit par Balzac et son succès, précisément en occultant le travail de l'écrivain, tant il leur paraît inconcevable qu'on puisse volontairement produire une œuvre aussi difficile d'accès. On voit combien la croyance dans la matérialité du texte manque ici comme valeur au lecteur, autant que l'intérêt pour les résistances intentionnelles du texte. C'est que le « plaisir » de la lecture esthétique s'oppose à nouveau à la conception « spontanée » du plaisir et au caractère facile et agréable que celle-ci implique :

Pour reconquérir une aisance perceptive, il est nécessaire d'entrer durablement dans une direction divergente : plus que jamais l'expérience esthétique est ici associée à une morale de l'effort mental. (Macé, 2011, p. 89)

La lecture esthétique est ainsi faite de paradoxes qui nécessitent de surmonter les malentendus dans lesquels sont pris les apprentis lecteurs et qui prennent la forme d'un système d'oppositions entre effort et plaisir, on entre réflexion et sensations. Ce n'est qu'à condition de voir ce qu'il y gagne que le lecteur peut dépasser ces apparentes contradictions pour entrer dans de nouvelles modalités de lecture.

3.2 Description vs imagination

Dans la même optique, pour l'élève, les descriptions non seulement gênent l'intrigue, mais en outre elles s'opposent à la libre activité de l'imagination :

^oLat moi ce que je préfère c'est qu'il décrive un peu / et que puis après ce soit notre imagination qui travaille / selon le le contenu de l'histoire / c'est mieux de savoir euh nous-mêmes ce que nous on imagine en tête

^oNor parce que là on nous impose

^oLat oui on nous impose | - (xx)

^oNor on nous impose ce qu'on doit voir en fait

^oLat ce qu'on doit voir oui

^oNor on préfère vraiment s'imaginer

^oLat par exemple (xx) une grande maison un nez bleu tatati / c'est bon / on n'a pas besoin de savoir comme elle a dit qu'il y a quatre fenêtres / | - avec des <^oNor> c'est vrai quoi - / et il y en a une qui est bleue l'autre qui est mauve et tout / on préfère faire selon notre imagination / c'est plus / enfin moi je préfère voyager dans | - mon imagination <^oNor> ouais - | quoi / imagination

Il ne s'agit pas de dire que la posture de lecteur adoptée ici par ^oNor et ^oLat, qui donnerait par exemple nettement la préférence à la série des *Harry Potter* par rapport à n'importe quel volume de la *Comédie humaine*, est moins pertinente que la posture de lecteur visée, du moins hors du contexte scolaire. Mais elle implique un ensemble de discours et de pratiques en pleine controverse avec celui qui offre un accès à une « lecture esthétique », qui implique la prise en compte des propriétés compositionnelles complexes du récit. Rien n'empêche par ailleurs de développer une alternance entre l'une et l'autre postures. En outre, il serait trop court de penser que les positions de ces élèves d'une école « défavorisée » seraient spécifiques à une certaine catégorie socialement déterminée. Lors d'un entretien mené en septembre 2005 avec deux étudiantes romanistes de Louvain-la-Neuve, manifestement dotées d'un « héritage » culturel important, l'une d'elles, plus attirée par le théâtre que par la lecture romanesque, privilégiait systématiquement l'imagination par rapport à la description, notamment autour de l'exemple paradigmatique qui faisait l'objet d'une controverse avec sa condisciple, à savoir Honoré de Balzac.

Il n'empêche qu'ici encore, le type d'articulation des instances du lecteur est déterminant dans l'adoption d'une posture esthétique. Plus les précisions relatives au travail compositionnel de l'œuvre sont perçues comme génératrices d'une liberté du lecteur à exploiter les indéterminations du récit, plus l'on s'approche d'une posture esthétique.

En évoquant des récits de divertissement qu'elles ont lus plus jeunes et qu'elles ont autrement appréciés, les mêmes élèves décrivent l'activité de l'imagination dans la lecture (« je mets jamais quoi des personnes que je connais » dit ^oNor ; « je peux faire euh blonde avec des cheveux courts » dit ^oLat) et l'on perçoit ainsi aisément dans quelle mesure les récits écrits peuvent leur apporter autre chose que des images et des sons. Or il n'y a pas d'incompatibilité foncière entre la lecture de ces récits et celle de Balzac dans la mesure où rien n'empêche de s'imaginer les personnages de celui-ci de différentes façons. En revanche, les propriétés du texte de Balzac se prêtent peu à ce type d'imagination et sollicitent une autre lecture de façon intensive. Ce qui importe ici est que ces élèves ne savent pas quoi faire des descriptions de Balzac, ni quel intérêt attribuer à ces descriptions. Le fait est que Balzac donne une foule de détails dans des descriptions fouillées, et ainsi une foule de *déterminations*, qui sont autant de directives dont les élèves ne savent que

faire en tant que lectrices, et, parallèlement, on voit bien que l'auteur ne cherche pas à suggérer une représentation de la scène à partir de quelques traits bien typés sur lesquels l'imagination du lecteur serait invitée à broder. C'est en ce sens que la *posture de lecteur* que prennent ces élèves, et celle qui est attendue par le texte de Balzac non seulement ne coïncident pas, mais surtout entrent en confrontation, lors même qu'elles ne sont pas foncièrement incompatibles.

4. PERSPECTIVES

Si elles nous ont permis d'ébaucher une étude de la *posture esthétique du lecteur* dans la lecture du récit, ces quelques analyses nous semblent impliquer quatre prolongements possibles.

Le premier consisterait à inviter les enseignants à intégrer davantage dans l'enseignement et l'apprentissage de la littérature les controverses de points de vue et de valeurs qui y sont inhérentes, en explicitant davantage leur propre échelle de valeurs à l'égard des objets qu'ils enseignent. Ainsi, la *lecture esthétique* comme spécificité d'une « littérature étendue », dégagée d'une lecture savante peu adaptée aux objectifs d'apprentissage visés, demande à être précisée dans ses spécificités pour éviter les malentendus qui y sont généralement associés.

Un deuxième prolongement consisterait à affiner la notion de « posture », au vu des avantages qu'elle présente, pour rendre son utilisation plus opératoire dans l'analyse des apprentissages effectifs. Elle présente en effet l'intérêt d'articuler des dimensions fondamentales de l'apprentissage, mais reste complexe à exploiter lorsqu'il s'agit d'étudier finement l'évolution cognitive de l'élève.

Le troisième axe de notre chantier consisterait dès lors à mieux approcher ce qui se passe réellement dans les apprentissages, en tenant compte de cet avertissement de François Quet :

La référence à des pratiques expertes ou d'amateurs éclairés tient souvent lieu de modèle quand la didactique de la littérature s'efforce de comprendre comment on se construit lecteur. Les travaux qui s'intéressent à la désaffection pour la littérature enseignée nous paraissent moins nombreux. Il suffirait pourtant de retourner le télescope et, au lieu de regarder (et d'écouter) les anciens élèves devenus lecteurs, se montrer plus attentif aux élèves d'aujourd'hui qui deviendront plus sûrement, c'est à craindre mais c'est le plus probable, des non lecteurs. En tous cas de littérature. (Quet, 2005).

Néanmoins, il nous semble que la didactique de la littérature doit aussi pouvoir penser la tension entre les difficultés effectives des élèves lecteurs et les postures de lecture visées, afin d'essayer de comprendre les malentendus en jeu dans l'apprentissage.

C'est pourquoi nous nous sommes efforcés ici de préciser les traits centraux de cette posture de lecteur que l'enseignement cherche, dans les

faits, à construire. Ceux-ci cependant demandent à être davantage analysés et mis à l'épreuve d'observations qui prennent en compte tant des lecteurs en difficulté que des lecteurs confirmés, au-delà du contexte scolaire. Cet effort d'approfondissement théorique constitue le quatrième prolongement de notre recherche.

Chacun de ces axes nous semble essentiel à développer pour mieux savoir ce qui se passe « du côté des élèves » dans la leçon de littérature, non seulement sur le plan des mécanismes de leur apprentissage mais aussi en ce qui concerne les effets des pratiques d'enseignement qui cherchent à y conduire. Il nous faut donc continuer.