

NEXUS : ARTICULER PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT ET RECHERCHES
NEXUS: CONNECTING TEACHING PRACTICE AND RESEARCH



Des didacticiens de la littérature au défi des pratiques effectives : place et rôle des constats négatifs

Pierre Moinard
Université de Poitiers

Résumé

Cet article revient sur plusieurs chapitres de trois ouvrages collectifs récents qui, en didactique de la littérature, examinent des pratiques effectives d'enseignement : Ronveaux et Schneuwly (2018), Louichon (2020) et Ahr et Peretti (2023). Les chercheurs y posent en toute rigueur méthodologique des observations de ce qui n'est pas enseigné, de raretés (de certains gestes didactiques) ou encore de tensions et d'empêchements. La méta-analyse interroge le rôle de ces constats négatifs, au sens logique et sans connotation normative, pour rendre compte de la complexité de pratiques ordinaires. Seront étudiées les manières d'objectiver différentes « régularités négatives » (Louichon, 2020, p. 317) à partir de cas ainsi que les principales modalités de leurs interprétations par les chercheurs.

Mots-clefs : pratiques effectives, objectivation et interprétation de résultats

Cet article entend contribuer à une réflexion sur les résultats en didactique de la littérature¹ à travers l'examen de trois ouvrages² collectifs récents qui rendent compte de pratiques effectives de lecture. Dans ces recherches, les analyses fines des interactions dans les classes aboutissent parfois à repérer la rareté de certaines activités ou de gestes didactiques visant à entretenir la réflexion interprétative des élèves. Ces constats négatifs, au sens logique de négation³ (d'une action possible, chez les enseignants ou les élèves) sont posés en toute rigueur méthodologique ; ils ne relèvent pas de jugements sur le travail d'un enseignant selon des normes posées à priori.

Nous nous interrogeons sur la place et le rôle des constats négatifs en didactique de la littérature pour rendre compte (en lien avec d'autres observations) de la complexité des pratiques effectives. Quels constats négatifs sont-ils objectivés à travers les analyses des chercheurs ? Quelles interprétations de ces constats les chercheurs avancent-ils ?

Dans la première partie de l'article, un retour sur les chapitres retenus pour notre étude conduira à préciser la construction des constats négatifs. Dans la deuxième partie, leur catégorisation aidera à montrer comment ils répondent aux questionnements spécifiques des chercheurs. Dans la troisième partie, nous distinguerons les principales modalités de leur interprétation.

1. Trois recherches d'importance sur les pratiques effectives de lecture de la littérature

1.1. Spécificités et convergences des recherches étudiées

Notre méta-analyse porte sur les trois publications suivantes :

– *Lire des textes réputés littéraires : disciplinaton et sédimentation. Enquête au fil des degrés scolaires en Suisse romande* édité par Christophe Ronveaux et Bernard Schneuwly, 2018.

– *Un texte dans la classe. Pratiques d'enseignement de la littérature au cycle 3 en France* dirigé par Brigitte Louichon, 2020.

1 La présente contribution reprend notre communication du 23 mai 2022 à Louvain-la-Neuve, au colloque *Les recherches en didactique du français : nos résultats en question(s)* (15^e colloque de l'Association internationale pour la recherche en didactique du français). La communication avait pour titre « Évaluation et objectivation dans les recherches sur les pratiques effectives ».

2 Leurs références seront précisées dans la première partie de l'article.

3 La définition donnée par le *Trésor de la langue française informatisé* précise ainsi le sens logique de l'adjectif « négatif » : « Qui exprime une négation. [...] Qui peut se comprendre comme la négation d'une proposition affirmative ». <http://stella.atilf.fr/Dendien/scripts/tlfiv5/visusel.exe?12;s=4244817720;r=1;nat=;sol=3>

– *Analyser des textes littéraires du collège au lycée : quelles pratiques, pour quels enjeux ?* dirigé par Sylviane Ahr et Isabelle de Peretti, 2023.

Désormais, ces ouvrages seront respectivement désignés par les abréviations *Enquête*, *TALC* (acronyme de Du Texte à La Classe) et *PELAS* (acronyme de Pratiques Effectives de Lecture Analytique dans le Secondaire).

Ces trois ouvrages d'importance étudient les pratiques de lecture de la littérature selon une perspective curriculaire, chacun avec une méthodologie différente au service de questions spécifiques.

Dans *Enquête*, les didacticiens interrogent « la transformation du rapport des élèves aux textes littéraires » (p. 20) « au fil de la scolarité ». Leurs analyses s'appuient sur 30 captations de séances portant sur deux textes imposés, mais librement conçues par des enseignants volontaires, dans des classes de Suisse romande, 10 par degré scolaire (primaire, secondaire I et secondaire II). Les deux textes imposés, *Le Loup et l'agneau* de La Fontaine (1668) et une nouvelle brève de Lovay, *La Nègresse et le chef des avalanches* (1996) jouent le rôle de « réactifs ». Leurs réputations littéraires sont contrastées : « l'un incarne [...] la tradition de l'enseignement littéraire, entouré de l'épaisse couche d'une infinie variété de traitements didactiques. L'autre est vierge de tout apprêt didactique » (Schneuwly, 2018, p. 140). Des entretiens semi-directifs avec les enseignants, en amont et en aval des captations ont complété les observations. Les entretiens préalables portaient sur « les conceptions de l'objet à enseigner, les anticipations de choix didactiques [...] et la justification de la démarche » (p. 145) ; les entretiens postérieurs aux enregistrements revenaient sur les « moments de déclenchement, de résistance ou blocage des élèves, de réorientation de la séquence d'enseignement » ainsi que sur le « rapport des séquences réalisées » aux pratiques habituelles (*idem*).

Les contributions réunies dans *TALC* questionnent la différenciation des pratiques de lecture « suivant le niveau (CM2/6^e) et le genre littéraire du texte donné à lire » (p. 23). 19 séances réalisées librement à partir d'extraits d'œuvres de quatre genres (théâtre, roman, BD et conte) ont été filmées dans 19 classes françaises⁴. Les extraits, choisis par les chercheurs, sont imposés aux enseignants. Des entretiens d'autoconfrontation individuels et croisés entre enseignants des deux niveaux ont complété les données.

Les études réunies dans *PELAS* examinent les approches analytiques de textes littéraires au secondaire, à la charnière 3^e/2^e (en France) ou 3^e/4^e secondaire⁵ (en Belgique). Pour comprendre les effets des pratiques « sur la formation de lecteurs critiques et autonomes » (p. 10), les chercheurs ont analysé 72 captations de séances

4 12 classes de CM2 (fin du primaire, élèves de 10 ou 11 ans) et 7 classes de 6^e (début du secondaire, élèves de 11 ou 12 ans).

5 Accueillant respectivement des élèves de 14 ou 15 ans et de 15 ou 16 ans.

dans 28 classes⁶ différentes (dont 4 classes en Belgique). Les enseignants volontaires ont réalisé librement trois séances portant sur les genres narratif, poétique et dramatique, à partir d'extraits de leur choix. Des entretiens semi-dirigés (pré et post captations) ont été menés avec les enseignants et avec 6 élèves (aux profils diversifiés) par classe.

Les méthodologies des trois recherches diffèrent donc selon le degré de contraintes quant aux choix des textes, selon la nature des entretiens et selon les démarches d'analyse des captations vidéographiques. Celles-ci articulent toujours cependant deux niveaux d'observation : la micro-analyse des interactions langagières et des analyses de niveau moyen, centrées sur l'identification des activités. Dans *Enquête*, l'outil méthodologique du « synopsis » (Dolz, Schneuwly & Ronveaux, 2006) permet de rendre compte de la succession des actions par induction de catégories englobantes. L'équipe PELAS a adapté le synopsis pour construire une « grille d'analyse [...] à partir d'une distinction *a priori* d'« unités⁷ » ou « moments » d'une séance consacrée à l'approche analytique d'un texte littéraire : le travail personnel donné en amont de la séance, l'accueil des élèves, la mobilisation des élèves lecteurs, la gestion de la réception, l'émergence du projet de lecture, le déroulé des activités, l'institutionnalisation, le travail personnel à réaliser en aval » (p. 16). Les chercheurs ayant contribué à *TALC* isolent des situations dans les verbatim des séances enregistrées pour les mettre en regard des transcriptions des autoconfrontations.

Les trois entreprises présentent aussi deux convergences principales. D'une part, elles visent à cerner comment est enseignée la lecture de textes « réputés » littéraires à des charnières majeures du parcours scolaire (« au fil des degrés » pour *Enquête*, la transition CM2/6^e pour *TALC* et 3^e/2^e pour *PELAS*). D'autre part, les analyses prennent en compte la complexité des pratiques effectives. Au chapitre 2 d'*Enquête*, Gabathuler et Védrines précisent ainsi que

les pratiques effectives sont loin de relever de modèles purs et bien identifiables mais combine[nt] des manières de faire appartenant à des modèles plus ou moins proches, ou distincts, parfois contradictoires (p. 55 note 28).

Nous présentons plus en détail les chapitres retenus pour notre étude.

1.2. Corpus des chapitres examinés

Nous avons considéré les 12 chapitres présentés dans le tableau qui suit. Les introductions et conclusions (générales et intermédiaires) des ouvrages ont été exclues

⁶ 24 classes en France dans six régions et 4 classes en Belgique.

⁷ Ces moments fonctionnels correspondent à des possibilités que les interactions réelles actualisent ou non.

de la méta-analyse⁸ tout comme les chapitres qui ne reviennent pas sur les analyses fines d'interactions verbales au cours de séances d'enseignement. Les chapitres retenus traitent de thèmes différents, à l'exception du rapport aux personnages (abordé à la fois dans *Enquête 3* et *TALC 3*) et de la lecture axiologique (dans *TALC 2* et *PELAS 3*).

Tableau 1. *Les chapitres analysés*

C. Gabathuler, Chapitre 17 « Les jugements dans la lecture de textes littéraires » <i>Enquête 1</i>	C. Boutevin ⁹ , Chapitre 5 « Quand le texte littéraire est lu à haute voix » <i>TALC 1</i>	S. Ahr et C. Waszak, Chapitre 6 « Places et rôles de l'écrit(ure) dans les séances consacrées aux approches analytiques des textes littéraires en 3 ^e et 2 ^e » <i>PELAS 1</i>
I. Leopoldoff-Martin, Chapitre 18 « Émotion esthétique en classe de littérature : une tension entre étrangeté et réalité » <i>Enquête 2</i>	Y. Daumet, Chapitre 6 « Des moments éthiques » <i>TALC 2</i>	M. Brunel, Chapitre 8 « Quand "on fait Molière" : quelles pratiques effectives d'enseignement du théâtre dans le secondaire ? » <i>PELAS 2</i>
F. Fallenbacher et M. Wirthner, Chapitre 19 « La "Négresse" et le "Loup" au fil des régulations en classe... ». <i>Enquête 3</i>	S. Bazile ¹⁰ , Chapitre 7 « "Les personnages sont des souris" : quels espaces de rencontres entre enseignants, élèves et personnages ? » <i>TALC 3</i>	C. Couteaux, Chapitre 10 « Quelle place pour les valeurs axiologiques dans les approches analytiques de la lecture de textes littéraires ? » <i>PELAS 3</i>
B. Védrières et B. Schnewly, Chapitre 20 « Mémoire didactique : ce qui est rappelé et anticipé » <i>Enquête 4</i>	H. Raux et Y. Soulé, Chapitre 10 « Prise en compte et traitement des imprévus » <i>TALC 4</i>	F. Le Goff, Chapitre 13 « Des enjeux de la temporalité et des interactions langagières dans l'analyse des textes littéraires : une étude de cas » <i>PELAS 4</i>

8 Pour autant, elles ont aidé à situer les choix théoriques et méthodologiques adoptés par les auteurs des chapitres étudiés. De surcroît, la lecture de chapitres conclusifs a pu confirmer des modalités interprétatives des constats négatifs, comme nous l'indiquerons dans la troisième partie de cet article.

9 Cette chercheuse a collaboré à la fois aux recherches *TALC* et *PELAS*.

10 Cette chercheuse a collaboré à la fois aux recherches *TALC* et *PELAS*.

Chaque case réunit le(s) noms du ou des auteurs, le numéro du chapitre dans l'ouvrage considéré, le titre complet du chapitre et sa désignation abrégée (qui sera désormais utilisée).

Dans ces 12 chapitres, nous avons identifié 46 passages d'une demi-page à deux pages décrivant et expliquant différents constats négatifs, portant sur des absences d'activités, des difficultés dans la conduite des enseignements ou des freins mis aux verbalisations d'interprétations par les élèves. Un même passage peut articuler plusieurs constats négatifs assortis d'éléments explicatifs, soit au fil des analyses des situations soit lors de synthèses posées ultérieurement dans le chapitre.

La section qui suit montre la diversité des constats négatifs construits par les chercheurs en réponse à leurs questionnements spécifiques.

2. Une diversité de constats négatifs pour rendre compte finement des pratiques effectives

Dans les 12 chapitres étudiés, les constats négatifs concernent tous « l'activité de l'enseignant » en tant que « réponse qu'il met en œuvre pour réaliser la tâche qu'il se donne » (Goigoux, 2007, § 66), en relation avec des (non-) manifestations d'apprentissage des élèves. Comme nous le montrerons, ces constats associés à des analyses d'interactions fécondes contribuent à rendre compte de la complexité des pratiques effectives.

2.1. Une catégorisation

Nous distinguons trois catégories principales de constats négatifs, subdivisées en sous-catégories. La première catégorie rassemble des observations de faible fréquence concernant certaines activités ou attitudes professorales, pourtant possibles (voire prévisibles au regard d'objectifs annoncés). Trois sous-catégories se distinguent, selon la nature des absences ou des raretés. Elles concernent :

- ♦ des « moments », comme dans *TALC 1*, quand l'auteur note la carence de « moments éthiques¹¹» dans les séances de lecture au cycle 3 (p. 171) ou dans *PELAS 1*, à propos d'une quasi-absence de temps de « confrontation [en classe] [d'] écrits de la réception » demandés aux élèves en amont de la séance (p. 179) ;
- ♦ des gestes didactiques : dans *Enquête 2*, I. Leopoldoff-Martin note que les « impressions personnelles » ne sont presque jamais « formulées en classe sur

11 Y. Daumet définit ces « moments éthiques » comme « des unités de temps » pendant lesquelles la réflexion sur « le particulier, l'universel et le symbolique » (p. 170) permet aux élèves lecteurs d'interroger des valeurs.

la fable par les professeurs » (p. 395). Dans *Enquête 4*, la rareté des « rappels¹² au primaire pour LOV[AY] » (p. 454) est repérée. Les auteurs d'*Enquête 3* montrent quant à elles qu'à tous les degrés d'enseignement, certains « gestes de régulation » ne sont pas observés lors des retours sur les « deux personnages qui semblent ouvrir les brèches du récit dans ce qu'il a de plus énigmatique : la Négrresse et le loup » (p. 422). Elles mentionnent en particulier « les étayages par monstration d'une procédure » et « la mise en œuvre de controverses » (p. 428) ;

- ♦ des objets sont parfois peu ou pas enseignés, comme le montrent certaines analyses de *TALC 1*, qui révèlent que « la Lecture à Haute Voix n'est pas un moyen de travailler la compréhension mais sert à l'évaluer » (p. 166). D'autres constats portent sur un non-enseignement de l'effort interprétatif au profit de l'exposition d'une interprétation attendue devant les élèves. D'autres encore soulignent que certaines voies d'interprétation ne sont pas souvent empruntées, comme les retours sur la relation esthétique à un texte (dans *Enquête 1*), sur la « lecture sensible » dans *TALC 3* ou encore l'interrogation de valeurs morales (dans *TALC 2*, *PELAS 3* et *Enquête 1*).

La deuxième catégorie de constats négatifs réunit plusieurs sortes de tensions :

- ♦ Entre différentes démarches possibles ; dans *TALC 1*, C. Boutevin repère des « pratiques de la lecture à haute voix » (p. 150) qui hésitent entre « la lecture à voix haute » (p. 156) visant à vérifier la compréhension du texte et l'oralisation expressive comme recherche d'effets signifiants. Dans *PELAS 2*, M. Brunel identifie « des confusions » et des « gênes » (p. 173) pour faire évoluer les analyses interprétatives de textes de théâtre vers une approche scénocentrée.
- ♦ Les tensions entre des attentes que les enseignants ne parviennent pas à associer sont explorées dans *TALC*. Une analyse de « dilemmes du travail enseignant » (p. 281) en situation de lecture littéraire est favorisée par les entretiens d'autoconfrontation.

La troisième catégorie de constats négatifs concerne la limitation des discours des élèves sur leurs lectures. Les auteurs de *TALC 4* font remarquer que « la priorité donnée au déroulement prévu peut même [...] mener à ce que la parole de l'élève soit niée » (p. 290). Dans *Enquête 3*, F. Fallenbacher et M. Wirthner observent une réduction des paroles d'élèves du secondaire I, liée à un « questionnement serré » (p. 435) sur *Le loup et l'agneau*. Plusieurs manières de réduire ou de formater des jugements éthiques ou esthétiques d'élèves sont décrites dans *Enquête 2*, *TALC 1* et *PELAS 3*.

Deux occurrences seulement ne s'incrivent dans aucune des trois catégories ; elles révèlent d'une mauvaise évaluation des attentes d'une consigne. Dans *TALC*

¹² Le « rappel » désigne un des gestes de remise en mémoire didactique qui contribue à rendre perceptible un objet d'enseignement.

3, par exemple, à l'occasion d'une séance de lecture du *Petit chaperon Uf* en 6^e, S. Bazile analyse la « difficulté à laquelle se heurte l'enseignant « faire traduire les répliques du loup Wolf¹³ en « bon français » (p. 213) et remarque que « les élèves ne parviennent pas à donner sens à l'exercice dont la réalisation repose, dans le discours de l'enseignant, sur trois présupposés non partagés » (p. 214).

Le tableau suivant précise la quantification par catégories et sous-catégories des constats identifiés.

Tableau 2. *Quantification des constats négatifs*

Catégorie	Sous-catégorie	Nombre
Absence/faible fréquence	de gestes didactiques, de tâches ou de moments	9
	d'un enseignement explicite de la démarche interprétative	19
	d'autres objets d'enseignement	8
Tensions	entre démarches ; dilemmes	7
Limitation du discours des élèves lecteurs	des retours sur les lectures singulières (interprétations spontanées) des expressions du sensible, des jugements éthiques ou esthétiques	14
Autres	Constats de difficultés à cerner des prérequis	2

Le dénombrement montre une convergence des trois travaux de recherche vers l'identification d'une zone aveugle : l'interprétation n'est pas toujours enseignée. Si les trois recherches examinées s'appuient sur des définitions quelque peu différentes de l'interprétation des textes littéraires, elles l'envisagent toutes comme une exploration de significations possibles en interaction avec la stabilisation d'un sens consensuel. Dans *TALC*, les travaux « portant sur le “sujet lecteur” (Rouxel & Langlade, 2004) » constituent la référence centrale pour penser les interprétations actualisantes des jeunes élèves. Dans *Enquête* comme dans *PELAS*, les distinctions entre compréhension et interprétation établies par É. Falardeau (2003) sont associées à la théorisation du sujet lecteur (respectivement p. 294 et p. 44).

De nombreux constats négatifs montrent que la démarche interprétative est rarement explicitée ; que les conduites discursives qui la manifestent peuvent ne pas être encouragées ou accompagnées et sont parfois même bridées. Bien des remarques liées à la difficulté à faire dialoguer des élèves interprètes prennent la forme d'observations sur la rareté de certains gestes didactiques (qui seront précisés en 2.2)

13 « Le loup travesti en caporal, parle français avec un “accent loup” en réalité un accent allemand qui n'évite pas les stéréotypes », *TALC* p. 30.

ou sur les difficultés des professeurs à prendre des décisions d’ajustement aux lectures singulières qui s’expriment dans la classe.

Il convient donc de montrer plus précisément en quoi les différents constats négatifs aident à comprendre les pratiques effectives.

2.2. Des éléments/observations utiles à l’éclairage des pratiques effectives

Dans 6 des 12 chapitres examinés, les constats négatifs sont directement appelés par un questionnaire sur la complexité des situations ordinaires de classe. Il s’agit d’interroger ce qui détermine les actions d’acteurs en situation :

- ♦ dans *Enquête 1*, C. Gabathuler interroge « la fréquence des jugements esthétiques » (p. 365), à l’instar d’I. Leopoldoff-Martin qui recherche dans *Enquête 2*, des « traces de la relation esthétique dans la réception des deux textes » (p. 392) ;
- ♦ les auteurs d’*Enquête 3*, B. Védrines et B. Schneuwly, examinent la fréquence de gestes de remise en mémoire didactique en réponse à une interrogation sur ce qui est réellement enseigné. Pour eux, en effet, « le rappel » fonctionne « comme “révélateur” – la connotation photographique est voulue – des objets travaillés en classe » (p. 446) ;
- ♦ dans *TALC 1*, C. Boutevin examine les « difficultés, tensions » que « recèle la lecture à haute voix » (p. 147) pour savoir si ce genre d’activité scolaire est « inhéren[t] à la séance de lecture littéraire » ordinaire et cerner ses éventuelles « caractéristiques » (p. 148) ;
- ♦ dans *TALC 2*, Y. Daumet part d’une interrogation sur la présence réelle de « moments éthiques » (p. 168) dans les séances de lecture. De même, dans *PELAS 10*, C. Couteaux questionne la « place » effectivement faite « aux dimensions axiologiques de l’enseignement de la lecture des textes littéraires » (p. 184). Les deux auteurs cherchent à savoir dans quelle mesure le tournant éthique de la didactique littéraire se traduit dans les pratiques réelles.

Même quand ils ne sont pas directement exigés par les questions de recherche, les constats négatifs apportent des informations intéressantes car ils constituent des manifestations de contraintes dans l’action, que celles-ci soient intériorisées par les acteurs ou circonstanciées. De surcroît, la mise en relation de « régularités négatives » (*TALC*, p. 317) permet de rendre compte de la diversité des pratiques ordinaires pour en proposer une image nuancée.

Nous notons aussi que les chercheurs s’étonnent parfois des constats négatifs qu’ils posent, comme l’indique cette remarque d’Y. Daumet dans *TALC 2* : « Le questionnaire éthique [...] occupe une place limitée [...] dans les séances étudiées. Nous avons à expliquer une absence, ou du moins une rareté » (p. 175). Le chercheur a besoin de construire un cadre explicatif des constats négatifs précisément parce qu’il n’impute pas le manque observé uniquement à un choix conscient du praticien

observé mais qu'il cherche à réfléchir à ses causes. Nous rendons compte dans la troisième partie des modalités d'interprétation¹⁴ des constats négatifs développées dans les trois recherches examinées.

3. Modalités d'interprétation des constats négatifs

Les interprétations des constats négatifs correspondent à des élargissements à partir des microanalyses pour envisager « les principaux déterminants du travail enseignant » (Goigoux, 2007, § 66 et 67) et rendre visibles des contraintes qui pèsent sur les pratiques de classe. Les raretés, tensions ou non-prises en compte du discours d'élèves lecteurs constatés par les chercheurs expriment des représentations (parfois difficilement conciables) que les professeurs se font de la « discipline¹⁵ » des lecteurs en formation. Selon C. Garcia-Debanc, « l'observation des pratiques », en particulier l'examen des « interactions en classe lors de la gestion d'imprévus » (2021 ; § 14) permet d'inférer des « modèles disciplinaires en actes ». Ce concept renvoie à une « intrication de traits relevant de paradigmes divers et de conceptions de l'enseignement de la discipline "français" ». Il permet ainsi de « rendre compte de la sédimentation de cadres conceptuels relevant de périodes historiques différentes » (§13) au plus près des réalités. C. Garcia-Debanc suggère donc de faire converger deux voies pour interpréter des résultats sur les pratiques effectives : la compréhension des logiques des acteurs et la perspective historico-didactique. Nous reconnaissons ces deux modalités d'interprétation dans les chapitres que nous étudions.

Les interprétations de nature sociohistorique et clinique sont associées de manières différentes dans les trois ouvrages examinés. Ces interprétations sont dépliées dans les commentaires qui suivent les constats négatifs (au fil des analyses contextualisées) et reprises dans certains chapitres de synthèse (les conclusions intermédiaires et générales).

3.1 De l'examen de dilemmes à la recherche de causes à hauteur de sujets

Dans le chapitre *TALC 4*, H. Raux et Y. Soulé examinent la gestion des imprévus dans la classe à partir de deux situations « archétypale[s] de chacun de[s] pôles entre lesquels, le plus souvent, les enseignants louvoient ». (p. 280). Dans la première situation, une lecture du *Petit chaperon Uf* en 6^e, une « proposition jugée erronée et "sans intérêt" par l'enseignante est pourtant reprise dans la trace écrite collective

14 Pour Y. Reuter (2006), « l'interprétation des données est véritablement ce qui permet de constituer des résultats » à partir « d'opérations qui construisent le sens de ce qui a été obtenu. » (p. 15).

15 Ce terme désigne « la transformation d[u] rapport [des élèves] aux textes littéraires » (*Enquête*, p. 21).

de la séance » (p. 280). Dans la seconde situation, à l'inverse, « l'enseignante rejette vigoureusement l'intervention d'une élève [...] pour ne pas compromettre le déroulement de la séance [...] consacrée à *La Belle et la Bête* [en 6^e] » (p. 290). Ces deux « cas archétypaux » (p. 281) exemplifient deux manières opposées de ne pas traiter les lectures imprévues d'élèves : la valorisation indistincte et le refus. Les deux constats négatifs marquent donc deux limites entre lesquelles il serait possible de situer les manières de traiter la pluralité des lectures singulières d'élèves.

De fait, ces deux constats de non-traitement des propositions d'élèves lecteurs sont également posés dans les ouvrages *PELAS* et *TALC*. Dans *PELAS 1*, S. Ahr et C. Waszak remarquent que l'enseignant demande de « noter [les] ressenti[s], ce que ça [...] inspire » puis « accueille toutes les propositions [...] mais il n'invite pas les élèves à les justifier » pour « élaborer un projet de lecture » (p. 182). Le constat inverse est posé dans *Enquête 3* : F. Fallenbacher et M. Wirthner indiquent que « dès que le texte est [...] un objet scolaire confirmé, c'est comme si les enseignants étaient alors chargés de conduire leurs élèves aux interprétations attendues » (p. 433) ; ce qui se traduit par la raréfaction des régulations incitant au « débat » (p. 431). Les chercheuses font remarquer que cette interprétation est rendue possible par la mise en perspective des constats de rareté et de fréquence des différents gestes qu'elles examinent : « l'absence des gestes de monstration d'une procédure, d'ouverture et de clôture d'un thème et de mise en œuvre de controverses s'interprète en miroir des gestes fréquents » (p. 427) puisque ces derniers « vis[ent] des dimensions techniques ou des savoirs confirmés » (p. 431).

De même, le chapitre *Enquête 1* montre un contraste entre la limitation des retours sur les réceptions au cours des séances d'étude de la fable de La Fontaine au secondaire I et l'accompagnement des interrogations interprétatives quand la nouvelle de Lovay est travaillée. L'absence de certains gestes témoigne de l'activation « des routines scolaires » (p. 398), quand il s'agit de revenir sur le texte le plus connu, alors que, selon l'analyste, « la nouvelle [...] ne se laisse pas faire, elle intrigue les élèves et trouble les maîtres » (p. 407).

Les explications des constats négatifs gagnent aussi parfois à reconstituer le point de vue du sujet enseignant dans l'action et sur l'action. Dans l'exemple suivant, pris dans *TALC 4*, les chercheurs catégorisent deux « dilemmes de la pensée interactive » (Wanlin & Crahay, 2012) à partir des déclarations d'une enseignante en entretien d'autoconfrontation. Celle-ci critique son choix d'accepter sans discernement des propositions des élèves. L'analyse des chercheurs prolonge la perception de l'enseignante qu'elle inscrit dans un cadre théorique :

Au dilemme entre travail sur le contenu et enrôlement des élèves s'ajoute ici un autre dilemme qui consiste à trouver un compromis opératoire entre activité orientée vers et pour la classe et une activité à même d'accompagner tel ou tel élève en difficulté (p. 280).

Le premier dilemme « met en tension la stimulation des apprentissages et le maintien de la collaboration de la majorité sinon de tous les élèves » (Wanlin & Crahay, 2012, p. 25) ; l'autre trouve son origine dans une difficulté à déterminer un groupe de référence¹⁶. Cette analyse montre bien la complexité de la « gestion simultanée des multiples événements qui font la vie de la classe » (p. 24). La catégorisation des dilemmes caractérise les conflits entre les différentes logiques de l'action qui déterminent l'impossibilité à choisir exposée par l'enseignante. Dans la conclusion de l'ouvrage *TALC*, B. Louichon souligne l'intérêt de cette modalité interprétative :

Cette recherche nous a permis de documenter et de mettre en lien des logiques de surface, des logiques d'arrière-plan et des logiques profondes. Et c'est dans cette articulation que la diversité observée en surface trouve des formes de cohérence explicative, au moins à hauteur de sujet (p. 329).

Certaines interprétations de *PELAS* construisent également des explications « à hauteur de sujet ». Dans *PELAS 4*, F. Le Goff remarque ainsi que

[l]es décisions qui sont prises [...] réfèrent à des conceptions, des valeurs, des croyances plus ou moins conscientes, plus ou moins explicites, qui forment une épistémologie pratique du professeur (p. 244).

Reconstituer « l'épistémologie pratique¹⁷ » des professeurs permet à F. Le Goff d'expliquer un constat négatif récurrent, celui de la limitation, dans le cadre du cours dialogué, des questionnements des jeunes lecteurs sur les textes ou les lectures exprimées dans la classe.

Les « logiques d'arrière-plan¹⁸ » et « profondes » comme « l'épistémologie pratique » renvoient à des moteurs de l'action ordinairement inaperçus (par les sujets eux-mêmes). Parce qu'elles mettent au jour l'incorporation de représentations, de valeurs et de schèmes d'action par des sujets en tant qu'acteurs sociaux (chargés d'enseigner), ces interprétations des constats négatifs, centrées sur des réactions individuelles ne sont pas incompatibles avec les cadres explicatifs de nature directement sociohistorique.

16 Il s'agit du dilemme du « pilotage de la cadence d'enseignement » dans la théorisation de Wanlin et Crahay (2012, p. 26).

17 Cette notion forgée par G. Sensevy renvoie à une théorisation « plus ou moins implicite de la connaissance associée » à « une conception de [...] l'apprentissage » [...] et des différences entre élèves » (2007, p. 37).

18 La notion est empruntée à D. Bucheton (2019, p. 153)

3.2. La remontée aux causes sociohistoriques

Dans *Enquête* surtout, des constats négatifs appellent l'identification de causes sociohistoriques. Pour les contributeurs, « dans la synchronie du travail en classe aujourd'hui », la conclusion suivante d'A. Chervel (1988) reste « profondément vrai[e] » : « [à] chaque époque, l'enseignement dispensé par les maîtres est en gros identique pour la même discipline et pour les mêmes niveaux » (« Première synthèse intermédiaire », p. 92). Selon cette approche, les absences et raretés de certains gestes didactiques ou d'objets ne s'expliquent pas par les intentions conscientes des acteurs mais par le jeu complexe des sédimentations¹⁹.

Dans *Enquête* 3, F. Fallenbacher et M. Wirthner voient l'absence de certains « gestes [de régulations] » au cours de l'étude de la fable de La Fontaine comme une réactivation de conduites traditionnelles :

Tout se passe comme si ce n'était pas le métadiscours sur la démarche, mais la modélisation proposée par l'enseignant qui fonctionnait principalement comme instrument d'enseignement de l'interprétation (p. 426).

La réputation littéraire de la fable fait agir les praticiens selon une démarche d'enseignement classique²⁰, qui modélise la lecture autorisée sans entraîner aux gestes interprétatifs. L'expression « tout se passe comme si », qui ouvre le commentaire des chercheuses, revient à 5 reprises dans les quatre chapitres d'*Enquête* que nous avons retenus. Elle nous semble significative. L'examen de ses quatre autres occurrences permet de préciser sa valeur explicative :

Le genre apparaît comme un filtre qui programme la réception du texte. [...] *Tout se passe comme si*²¹ l'étiquetage préalable du texte comme « fable » vidait paradoxalement le texte de sa dimension esthétique, de son caractère subversif [...] ironique (p. 375, *Enquête* 1).

L'analyse de[s] jugements [des professeurs] sur [Lovay] montre une progression intéressante. *Tout se passe comme si* la « pratique de déconstruction » [...] de l'avant-garde artistique « des cadres délimitant traditionnellement la frontière de l'art » serait mieux connue ou plus accessible aux élèves que la littérature contemporaine (Heinich, 1996) (p. 385, *Enquête* 2).

19 Il est précisé en introduction générale de l'ouvrage que « les transformations de l'objet d'enseignement [...] suivent [...] une logique de sédimentation *qui superpose et mélange* – à l'image de la sédimentation fluviale – [emphasis ajoutée] des couches historiques diverses de pratiques d'enseignement » (p. 20).

20 « Le paradigme classique de l'enseignement de la littérature » est décrit dans la première partie d'*Enquête* (Gabathuler & Védrières, pp. 43-66).

21 Nous ajoutons l'emphasis dans les citations.

Tout se passe comme si le texte « résistant » mobilisait un travail plus orienté vers le texte et son interprétation, *comme s'il* nécessitait une plus grande part de travail explicite (p. 460, *Enquête 4*).

[Lovay] n'entre pas dans le panthéon. N'est-ce pas lui dénier une part de « litté-rité » ? *Tout se passe comme si* la lecture dite littéraire était ici amputée de l'une de ses dimensions essentielles du travail scolaire habituel (p. 470, *Enquête 4*).

La formulation « tout se passe comme si » apparaît comme une manière d'éviter de postuler des intentions conscientes chez les enseignants pour indiquer que des forces ou des tendances traversent²² les acteurs. Elle introduit une interprétation (prudente²³ voire hypothétique) des constats négatifs, qui consiste à mettre au jour un habitus professionnel. Dans l'occurrence repérée dans *Enquête 2*, il s'agit d'un impensé : la présupposition d'une familiarité des élèves avec la littérature et l'art contemporains. Dans les échantillons pris dans *Enquête 2* et *Enquête 4*, il s'agit de montrer l'influence d'un texte, de sa réputation ou de son genre sur les (non)-choix des praticiens.

Ailleurs dans l'ouvrage, F. Fallenbacher et M. Wirthner filent la métaphore photographique²⁴ pour préciser en quoi l'interprétation de constats d'absence peut apporter des connaissances :

Nous avons utilisé un critère [...] pour analyser les régulations : repérer les gestes absents ou peu fréquents à tous les degrés. Il nous paraît en effet intéressant de questionner des gestes, pourtant potentiellement utilisables, mais qui ne le sont dans aucun degré, *comme le négatif d'une photo* [Emphase ajoutée] (p. 426-427).

Les constats négatifs sont donc des « négatifs » permettant de cerner les contours de zones d'ombre dans le clair-obscur des pratiques effectives. Ainsi, ils offrent des traces des sédimentations.

Dans *PELAS 2* et *PELAS 4* également, des interprétations de constats négatifs renvoient à des causes sociohistoriques. Dans le premier de ces chapitres, M. Brunel explique ainsi des réticences à aborder le théâtre comme spectacle dans les séances qu'elle analyse :

À l'issue de notre étude, nous cernons mieux comment les traditions littéraires et scolaires pèsent sur les choix des enseignants de notre échantillon en même temps

22 À la suite de notre présentation orale à Louvain-la-Neuve, le 23 mai 2022, B. Schneuwly a précisé que c'est parce que cette formulation était familière à Jean Piaget qu'elle a pu l'influencer.

23 F. Fallenbacher et M. Wirthner « note[nt] qu'une prudence particulière s'impose pour l'interprétation de ces absences ou raretés des gestes » (p. 427).

24 Employée également par B. Védrières et B. Schneuwly (*Enquête 4*) dans cette remarque déjà citée : « notre questionnement [...] vise [...] à utiliser [la mémoire didactique] comme "révélateur – la connotation photographique est voulue – [emphase ajoutée] des objets travaillés en classe" » (p. 446).

que ceux-ci cherchent à intégrer dans leurs pratiques, de nouveaux supports et approches didactiques (p. 172).

La mise en regard de constats de présence et d'absence de différentes « approches » permet à la chercheuse de rendre compte de contraintes qui pèsent sur les pratiques effectives. Les « hésitations » expriment ici le jeu de tendances opposées – l'inscription dans une tradition et l'innovation – qui caractérise des pratiques ordinaires.

Dans *PELAS 4*, F. Le Goff se demande quant à lui

dans quelle mesure [la] forme scolaire classique [du cours dialogué] constitue [...] un socle disciplinaire sur lequel viennent se greffer ou non, de façon structurée ou non, des modes actualisés de la lecture du texte littéraire (p. 380).

Pour interpréter des constats de limitation du questionnement interprétatif d'élèves à travers deux études de cas²⁵, F. Le Goff convoque le concept de la « forme scolaire », d'orientation sociologique (Vincent, 1994). Il montre ainsi que le cours dialogué (expression de la forme scolaire appelée par le format de la séance d'analyse de texte) limite voire contrarie l'entreprise de formation de lecteurs impliqués et critiques.

Les interprétations sociohistoriques des constats négatifs rendent donc visibles des « formats pédagogiques [...] peu conscientisés par les acteurs » pour interroger « ce qui est devenu transparent » (Veyrunes, 2017). Elles révèlent aussi des mécanismes déclencheurs des routines scolaires (la perception d'une réputation littéraire, la représentation d'un genre littéraire, l'inscription dans un genre d'activité scolaire). Les remontées à des causes sociohistoriques et les reconstitutions de « logiques », « à hauteur de sujet » offrent donc bien deux modalités non exclusives d'interprétation des constats négatifs.

De surcroît, le travail d'explication de constats négatifs permet d'ouvrir des pistes pour la formation. Dans *PELAS 2*, par exemple, M. Brunel indique à propos de l'étude des textes de théâtre que « certaines limites, confusions, gênes, voire tensions, pointent des fragilités notionnelles ou didactiques face auxquelles les enseignants n'ont sans doute pas été formés » (p. 173). De telles considérations sont reprises et élargies dans les chapitres conclusifs de l'ouvrage. Dans l'ultime chapitre de *TALC* également, B. Louichon dégage « trois points qui mériteraient l'attention des formateurs » : la « question du format » de la séance de lecture, celle de son « bouclage didactique » et enfin « la prise en compte de la parole de l'élève-lecteur » qui « doit être didactiquement clarifiée » (p. 329). Ces trois ouvertures nous semblent renvoyer aux constats d'absence et de rareté de certains moments (en particulier les temps d'institutionnalisation des lectures), de certaines régulations et d'omission d'un objet (en l'occurrence la compétence de verbalisation de réactions).

25 Deux séances sur la poésie engagée en classes de 3^e à partir des lectures de « La Rose et le Réséda » d'Aragon et du poème de Desnos, « Ce cœur qui haïssait la guerre ».

Le chapitre 14 de *PELAS*²⁶ propose aussi de « synthétiser » « les différentes tensions observées dans le quotidien des classes [...] et cela à des fins tout à la fois de recherche et de formation » (p. 410). Un des « points névralgiques [...] dont il revient aux chercheurs et aux formateurs de s'emparer » concerne la gestion de « la négociation des interprétations » (pp. 410, 413) c'est-à-dire la présence-absence des gestes qui favorisent l'effort interprétatif.

En appui sur des constats négatifs, deux grandes pistes pour refonder la lecture interprétative par-delà les contraintes et les routines sont donc ouvertes. Il s'agit d'une part d'instituer « la parole de l'élève lecteur » comme une conduite discursive enseignable, et d'autre part d'aider les praticiens à entretenir l'intersubjectivité et l'interdiscursivité dans la classe.

Conclusion

Les constats négatifs récurrents dans les trois recherches que nous avons examinées offrent une entrée intéressante pour caractériser l'objectivation et l'interprétation de résultats sur les pratiques effectives en didactique de la littérature. L'établissement des constats d'absences (ou de raretés) de gestes comme de moments, les « empêchements » comme les « tensions » et les « gênes » contribuent à caractériser les pratiques effectives dans leur complexité. Les commentaires de ces constats, leur mise en perspective avec les autres observations rendent possibles les généralisations prudentes à partir des études de cas, en particulier les mises au jour de tendances et de zones névralgiques. Les constats négatifs posés avec rigueur consistent donc par eux-mêmes une forme intéressante de résultats en didactique littéraire dans la mesure où ils favorisent de nouvelles approches de la chronogenèse et de la mésogenèse des séances de lecture. Ils montrent que l'action jugée ordinaire relève d'une heuristique professionnelle pouvant mener au dépassement de dilemmes.

De surcroît, sous condition d'une « prudence particulière » (*Enquête 2*), leurs interprétations peuvent révéler des processus d'invisibilisation de formats didactiques et des sédimentations. Les remontées aux causes sociohistoriques associées aux reconstitutions de conflits de pertinence à l'échelle des individus contribuent donc à caractériser la double exigence qui caractérise des pratiques actuelles de la lecture : accueillir la diversité des lectures dans la classe tout en guidant vers des interprétations scolairement admissibles.

Bibliographie

Ahr, S. & de Peretti, I. (dir.) (2023). *Analyser des textes littéraires du collège au lycée : quelles pratiques, pour quels enjeux ?* Grenoble : U.G.A Éditions.

²⁶ Chapitre intitulé « Pistes pour la recherche, la formation et l'enseignement ».

- Bucheton, D. (2019). *Les Gestes professionnels dans la classe. Éthique et pratiques pour les temps qui viennent*. Paris : ESF Sciences humaines.
- Chervel, A. (1988). L'histoire des disciplines scolaires : réflexions sur un domaine de recherche. *Histoire de l'éducation*, 38, 59-119.
- Dolz-Mestre, J., Schneuwly, B. & Ronveaux, C. (2006). Le synopsis : un outil pour analyser les objets enseignés. Dans M.-J. Perrin-Glorian & Y. Reuter (dir.). *Les Méthodes de recherche en didactiques* (pp. 175-189). Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- Falardeau, É. (2003). Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire, *Revue des sciences de l'éducation*, 29(3), 673-694. Doi : <https://doi.org/10.7202/011409ar>
- Garcia-Debanc, C. (2021). Configuration didactique, modèles disciplinaires en actes, conscience disciplinaire : validité et valeur heuristique de trois concepts de la didactique du français langue première, *Pratiques*, 189-190. Doi : <https://doi.org/10.4000/pratiques.9653>
- Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants, *Éducation et didactique*, 1/3. Doi : <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.232>
- Heinich, N. (1996). L'art contemporain exposé aux rejets : contribution à une sociologie des valeurs. *Hermès, La Revue*, 20(2), 193-204. Doi : <https://doi.org/10.4267/2042/14924>
- Louichon, B. (dir.) (2020). *Un texte dans la classe. Pratiques d'enseignement de la littérature au cycle 3 en France*. Bruxelles-Berlin-Berne : Peter Lang.
- Reuter Y. (2006). Penser les méthodes de recherches en didactique(s). Dans M.-J. Perrin-Glorian & Y. Reuter (dir.), *Les Méthodes de recherche en didactiques* (pp. 13-26). Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- Ronveaux, C. & et Schneuwly, B. (dir.) (2018). *Lire des textes réputés littéraires : discipline et sédimentation. Enquête au fil des degrés scolaires en Suisse romande*. Bruxelles-Berlin-Berne : Peter Lang.
- Rouxel, A. & Langlade, G. (dir.) (2004). *Le Sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Sensevy, G. (2007). Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique. Dans G. Sensevy & A. Mercier (éds), *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Coll. Paideia (pp. 13-49). Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Veyrunes, P. (2017). *La Classe : hier, aujourd'hui et demain ?* Toulouse : Presses universitaires du Midi.

- Vincent, G. (1994). *L'Éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- Wanlin, P. & Crahay, M. (2012). La pensée des enseignants pendant l'interaction en classe. Une revue de la littérature anglophone. *Éducation et didactique*, 6(1), 9-46.
Doi : <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.1287>