

INTRODUCTION

« Il n'est personne qui, pour verser une liqueur d'un vase dans un autre, ne les incline tous les deux et n'adapte ensemble les ouvertures, afin que rien ne se répande. Mais peu de gens savent ainsi s'accommoder à une personne instruite qui leur parle, et lui prêter assez d'attention pour ne rien laisser échapper de ce qu'elle dit d'utile. »
Plutarque, *Comment on doit écouter*, traduction de Dominique Ricard, 1844, p. 91.

Plutarque regrette que la plupart d'entre nous soyons plus habiles à faire circuler entre nos semblables et nous-mêmes des liqueurs que des paroles. C'est que, pour ne rien laisser échapper de ce que nous dit celui qui nous parle, il importe que nous nous adaptions à lui, que nous nous inclinions vers lui comme il s'incline vers nous, comme on le fait des vases pour transférer leur contenu de l'un à l'autre. Pour recevoir de l'autre ce qu'il sait, il faut être capable d'entendre sa parole, qui ne se donne pas sans cet effort, sans lequel le sens de ce qu'il dit pourrait bien se perdre. Or, pour le chercheur qui s'intéresse aux enseignements/apprentissages, entendre ce que savent déjà les différents élèves est sans doute utile pour savoir ce qu'il faut leur enseigner et comment le faire. Entendre comment les différents enseignants, de leur côté, conçoivent ce qu'ils doivent enseigner est sans doute utile pour savoir ce qu'ils attendent de leurs élèves et aussi, à terme, pour concevoir des pistes pour leur formation.

C'est en tout cas l'hypothèse que je fais pour ce qui concerne l'étude de l'enseignement de la lecture littéraire. Entendre l'élève lecteur et celui qui le fait lire – sans laisser échapper trop de ce qu'ils disent – permet selon moi de construire des savoirs nouveaux concernant les enseignements/apprentissages littéraires. Il faut pour cela trouver les moyens de s'accommoder aux acteurs scolaires de manière à leur *prêter assez d'attention* pour y parvenir. D'un point de vue méthodologique, ceci suppose de constituer des corpus le permettant; et, de façon étroitement liée, de mobiliser des appuis théoriques cadrant le traitement de ces corpus de manière à en faire émerger des résultats. Je croise pour cela deux approches scientifiques : la didactique et la sociologie. Plus précisément, l'approche didactique de la réception de la littérature et la sociologie des apprentissages et du *curriculum*, qui s'intéresse à la construction des savoirs et à leur transmission et appropriation, considérées comme

une transaction entre des élèves et des enseignants ayant une expérience sociale singulière. C'est à cette approche hybride qu'est consacré cet ouvrage.

Dans une première partie de cet ouvrage, je rappellerai ce qu'on entend par lecture littéraire : celle-ci est définie comme un « processus transactionnel » (Ahr, 2010, p. 2), « un processus interactionnel entre les lecteurs » et entre le lecteur et l'œuvre (Fourtanier, Langlade et Mazauric, 2010, p. 4), par lequel se construit du sens (et non comme la lecture, en contexte scolaire, quelle qu'en soit la nature, des textes littéraires). Même si la notion peut faire débat, la plupart des chercheurs qui mobilisent l'approche didactique de la littérature s'accordent néanmoins à décrire cette lecture comme une transaction entre le lecteur et le texte, postulant que « la source de production de sens ne réside pas vraiment ou pas seulement dans le texte, mais peut-être d'abord dans le récepteur, le sujet lisant » (Dufays *et al.*, 2005, p. 62). Le sens du texte n'est donc pas conçu comme immanent mais comme dépendant de l'interaction avec le lecteur ; le lecteur participe à la production de sens. Historiquement, la progressive émergence de la lecture littéraire comme pratique scolaire et comme objet de recherche est concomitante du processus de massification de l'accès au collège (l'explosion démographique des années 1970) puis au lycée (qui connaît un phénomène du même type dans les années 1990). En ceci, sa genèse est liée à la question des inégalités sociales que cette massification pose forcément et des inégalités de réussite qu'elles sont susceptibles de produire. Je m'attache à montrer que, dans ce contexte, les différents infléchissements de la définition de la lecture littéraire sont liés à deux débats, que j'identifie comme traversés par des préoccupations d'ordre didactique, mais aussi sociologique. Le premier débat porte sur la distinction entre une lecture désignée comme ordinaire et une lecture désignée comme littéraire : pour certains chercheurs, cette distinction est potentiellement favorable à l'égalité, parce qu'elle rend possible la définition de normes enseignables d'une lecture scolairement validée au lieu de la présupposer comme allant de soi. Pour d'autres chercheurs, la distinction est au contraire potentiellement disqualifiante pour certains élèves : les pratiques ordinaires des familles qui ont peu de connivence avec la culture scolaire sont plus éloignées de cette lecture légitime que les pratiques ordinaires des autres familles (Daunay, 1999). L'autre débat concerne l'accueil de la subjectivité du lecteur réel tel qu'il est théorisé depuis le début du xxi^e siècle (Langlade et Rouxel, 2004), façon pour les uns de légitimer toute lecture ordinaire, si éloignée qu'elle soit des normes de la culture lettrée, comme valant autant qu'une autre ; risque pour les autres de s'en tenir à un sujet cantonné à son héritage socioculturel familial, l'élève étant potentiellement privé, de ce fait, d'enseignements et de socialisation scolaires lectoraux. De ce point de vue, le modèle didactique de la lecture littéraire comme va-et-vient dialectique se définit comme une façon de concilier lecture participative et lecture distanciée (Dufays *et al.*, 1996), droits du texte et droits du lecteur (Eco, 1985), de manière à éviter ce risque tout en laissant sa place à la vitalité signifiante qu'est susceptible de produire une lecture subjective. Mais un regard sociologique peut faire craindre que la place donnée à la subjectivité empirique ne fasse courir le risque que des logiques sociales différentes interfèrent avec les logiques scolaires, produisant du malentendu et de la difficulté pour une partie des élèves. C'est pour tenter de penser les positions qui s'opposent dans ces débats et de faire émerger, à terme, des pistes pour davantage d'égalité de réussite, que je propose de croiser analyses didactiques et sociologiques.

Ce projet de croisement n'est bien sûr pas inédit dans la recherche en éducation. L'approche socio-didactique des questions d'enseignement/apprentissage a une histoire, dont je rends compte – forcément partiellement –, dans la deuxième partie de cet ouvrage, au-delà du seul cas de la littérature. La massification de l'entrée au collège puis au lycée n'a pas réellement produit la démocratisation de l'accès aux savoirs légitimes et aux études supérieures qui était attendue d'elle. Par ailleurs, l'explication de cet échec par l'existence de déficits socioculturels s'avère insuffisante pour comprendre la variabilité des corrélations entre origine sociale et réussite scolaire. Les appuis complémentaires de la sociologie et de la didactique apparaissent alors nécessaires pour interroger la production scolaire des inégalités de réussite. Une perspective sociologique sur les apprentissages peut permettre de dénaturer la source de ces inégalités en proposant une hypothèse relationnelle (Bautier et Goigoux, 2004), inspirée des recherches sur le rapport au savoir (Charlot, 1997, 1999) : la difficulté scolaire n'est pas seulement le fait des caractéristiques sociales différentes dont les élèves sont porteurs, mais de leur rencontre plus ou moins réussie avec des pratiques d'enseignement, elles aussi différentes et plus ou moins favorables à l'égalité de réussite. L'analyse didactique devrait, pour sa part, être mobilisée par le chercheur qui souhaite expliquer, eu égard à la spécificité des contenus disciplinaires concernés, ce qui fait varier ces pratiques et les rend plus ou moins favorables à l'appropriation des savoirs par tous. La sociologie du *curriculum* (Forquin, 2008), quant à elle, étudie la forme scolaire et ses différentes déclinaisons curriculaires et disciplinaires comme socialement construites : elle invite à les dénaturer, à les comprendre autrement que comme évidentes, éventuellement à les interroger comme évolutives et susceptibles d'être améliorées ; ce qui devrait donner toute sa place à l'intervention de la didactique. Et pourtant, les recherches qui mettent en œuvre cette collaboration des appuis théoriques issus des différentes didactiques disciplinaires et de ces approches sociologiques, si elles sont souvent stimulantes, j'en donnerai quelques exemples, ne sont pas très nombreuses. Même si la naissance d'une socio-didactique est annoncée depuis une vingtaine d'années dans plusieurs publications et évènements scientifiques, elle rencontre des obstacles de différents ordres, que je tâche de donner à comprendre ici, de manière à faire apparaître des pistes de résolution.

Dans la troisième partie de cet ouvrage, j'explique comment, avec cet objectif, je m'attache à construire, reconstruire ou coconstruire ce que je nomme des objets ou outils-charnières entre les deux approches, de manière à les articuler, tout en identifiant clairement la part de chacune. Je fais de l'enseignement/apprentissage de la lecture littéraire un objet-charnière. Le modèle théorique des registres de l'apprentissage (Bautier et Rayou, 2013 ; Rayou, 2020) est l'outil sur lequel je m'appuie principalement pour le faire. Je cherche des concepts, que je nomme charnières, qui appuient théoriquement mes recherches. Mais ces cadres théoriques sont étroitement liés à des cadres méthodologiques, eux-mêmes issus du croisement des deux approches : l'approche socio-didactique réclame une réflexion méthodologique spécifique. Je reviens rapidement dans cette section sur les méthodes utilisées en didactique de la littérature. C'est un champ scientifique dont l'épistémologie est profondément marquée, comme celle des autres didactiques, d'après mon analyse, par la visée praxéologique inhérente à sa naissance, dans les années 1970. Les méthodologies les plus fréquentes alors apparaissent comme sous-tendues par une évidence : elles doivent prouver

l'efficacité, pour la pratique, des dispositifs proposés par les chercheurs. Si cette validation est d'abord, dans les premières années d'existence de la discipline, recherchée dans l'application de théories éprouvées par les « disciplines-mères » (Daunay et Reuter, 2011), c'est-à-dire celles qui travaillent les savoirs à scolariser (par exemple, on scolarise tel auteur ou telle méthode de lecture compte tenu du modèle des études littéraires académiques), les travaux sur la transposition didactique (Verret, 1975 ; Chevallard, 1985) en montrent vite les limites. La recherche en didactique trouve alors sa scientificité dans l'expérimentation de dispositifs didactiques, ou l'observation des pratiques réelles, si possible à grande échelle. Or, ces méthodes ne conviennent pas à mon projet d'*entendre* les acteurs engagés dans un processus d'enseignement/apprentissage de la lecture littéraire : pour comprendre leurs conduites, j'ai besoin d'accéder de façon fine à leurs diverses façons de comprendre ce qui leur est demandé et de le mettre en œuvre, ce qui nécessite une approche qualitative. Pourtant, l'empirie est au cœur d'une méthodologie permettant d'*entendre le lecteur* : détachée d'une ambition expérimentale ou d'observation des classes, ma démarche se veut néanmoins ancrée dans les pratiques réelles. Les entretiens semi-directifs, que j'analyse par une méthode de comparaison continue (Glaser et Strauss, 1995), constituent la modalité, empruntée à la sociologie, que je privilégie pour *entendre* l'élève lecteur et son enseignant. Je cherche par cette démarche à investiguer aussi bien le rapport aux savoirs à enseigner/apprendre des enseignants que des élèves, car il m'apparaît que, pour chacun des deux groupes d'acteurs, des conceptions, connaissances et valeurs différentes, voire très différentes, sont en arrière-plan de leurs conduites, ce qui contribue à expliquer les difficultés qu'ils trouvent à mettre en œuvre une action conjointe favorable aux apprentissages (Sensevy, 2007). Cette méthodologie, qui est en relation dialectique avec les cadres théoriques issus des deux approches, croisés au moyen de concepts-charnières, est une composante importante pour l'approche socio-didactique des questions d'enseignement/apprentissage que je souhaite contribuer à constituer dans cet ouvrage.

Enfin, la dernière partie propose pour illustration de cette approche socio-didactique une étude des pratiques scolaires de commentaire. J'y fais apparaître ce que j'analyse comme un véritable *malaise dans le commentaire*, notamment pour ce qui concerne l'exercice canonique du baccalauréat, dont la pratique ne semble satisfaire personne, voire produire, pour certains enseignants, une forme de souffrance professionnelle et, pour les élèves, des effets particulièrement complexes et différenciateurs sur leur réussite scolaire et leur formation de lecteur, en fonction des dispositions différentes qu'ils importent à l'école. J'utilise conjointement, pour étudier cela, trois focales, issues de trois types d'appuis théoriques : une focale macroscopique, appuyée sur l'identification d'évolutions curriculaires globales, qui peuvent avoir un effet sur la définition institutionnelle de l'exercice et sur les pratiques ; une focale mésoscopique, appuyée notamment sur l'analyse de la sédimentation (Ronveaux et Schneuwly, 2018) des paradigmes didactiques, qui marque à la fois les programmes et les conceptions des enseignants ; enfin une focale microscopique, pour voir comment les acteurs sociaux scolaires, élèves et enseignants, comprennent, dans ce contexte, une prescription complexe et peu clairement cadrée et élaborent des solutions pour prendre en charge ce qui leur est demandé.

On comprendra, compte tenu de cette présentation, que cet ouvrage se donne pour objet premier d'exposer les bénéfices pour la recherche d'une articulation socio-didactique.

De ce fait, il ne se donne pas pour finalité la proposition d'ingénieries susceptibles d'être mises en pratique en classe pour enseigner la lecture littéraire. Il ne se donne pas non plus pour objet de produire un nouveau modèle didactique, au sens d'*« une construction théorique à visée descriptive et/ou praxéologique »* (Reuter *et al.*, 2013, p. 141). Il se réfère à une modélisation didactique déjà existante de cette lecture comme va-et-vient dialectique, progressivement construite depuis 1994 par Jean-Louis Dufays, tout en tenant compte de ses divers avatars proposés par la recherche en didactique de la littérature, pour l'interroger d'un point de vue sociologique. Ce que je nomme *approche socio-didactique de la lecture littéraire* n'est donc pas la proposition d'une certaine façon de l'enseigner en tenant compte des caractéristiques sociologiques ou de la socialisation culturelle ou lectorale des élèves. *Entendre le lecteur* n'est pas directement envisagé ici comme une pratique pédagogique. L'adjectif *didactique*, tel que je l'emploie dans le syntagme *socio-didactique*, n'a pas pour sens : *qui s'enseigne*, mais : *qui étudie l'enseignement/apprentissage* ; de même que je ne donne pas pour sens à *socio(logique)* : *qui prend en compte dans l'action les statuts sociaux*, mais : *qui étudie les questions scolaires comme constructions sociales*. Cette approche engage d'une part la didactique, en tant que science de l'enseigner et de l'apprendre, qui appréhende l'objet de savoir dans ses spécificités épistémologiques ; et d'autre part les sciences de l'éducation dans leur versant social, en tant qu'elles permettent de comprendre, d'un point de vue sociologique, aussi bien les constructions curriculaires que les pratiques et conceptions des différents acteurs scolaires. Mon but n'est pas de présenter d'emblée pour les promouvoir certaines pratiques qui seraient particulièrement adaptées à un public socialement contrasté. Mais j'espère cependant aider à comprendre les différenciations sociales qui sont susceptibles de se produire quand on enseigne la lecture littéraire et d'en cerner les causes pour faire émerger, dans le prolongement, des pistes de résolution. Elles-mêmes pourront donner des pistes pour la pratique.

De ce fait, le lectorat qui pourra trouver un intérêt à cet ouvrage est divers. J'espère ouvrir aux chercheurs en didactique du français, de la littérature, et en sciences de l'éducation (notamment ceux qui explorent la sociologie des apprentissages et du *curriculum*) des pistes de réflexion et de recherches conjointes. Je propose en effet ici à la fois une définition de ce que je nomme approche socio-didactique, des modalités possibles d'articulation conceptuelle des deux champs, et une méthodologie de recherche permettant de réaliser le croisement. Ces pistes pourront aussi, je l'espère, favoriser le dialogue épistémologique des approches sociologiques avec d'autres didactiques, et de ce fait pouvoir intéresser des didacticiens d'autres disciplines.

Je voudrais aussi que cet ouvrage puisse être utile aux enseignants et aux formateurs. Si la recherche en didactique est souvent considérée comme tenue de se soucier de l'outilage et de la formation des enseignants, alors que la sociologie serait consacrée à l'identification de contraintes sans avoir de visée praxéologique (Lahire, 1999 ; Losego, 2014b), je souhaiterais ici « faire charnière » non seulement entre des approches scientifiques diverses, entre les savoirs qui en sont issus, mais aussi entre les savoirs qui sont issus de la recherche et ceux qui sont issus de l'expérience des praticiens (Perrenoud *et al.*, 2008). Ces derniers trouveront peut-être des synthèses utiles de travaux scientifiques concernant la lecture littéraire et les inégalités sociales de réussite scolaire. Au-delà, ils trouveront un contenu conceptuel spécifique, que je ne construis pas de façon surplombante, mais en

le faisant émerger de l'étude du point de vue des enseignants et des élèves, en cherchant à comprendre comment ils voient l'objet que j'étudie. La théorie qui en résulte est par conséquent en lien étroit avec la réalité scolaire.

Ainsi, mon but est-il d'ouvrir un accès à la boîte noire de ce que comprennent les élèves tels qu'ils sont, de ce qu'ils ne comprennent pas ou mal, de leur manière de traduire ce qu'il faut faire, mais aussi de la façon dont les enseignants tels qu'ils sont voient leurs élèves et l'objet à enseigner. En faisant émerger des typologies à partir d'études qualitatives, c'est-à-dire à un niveau de détail fin de l'investigation, j'entends pouvoir mettre au clair les différents arrière-plans (Rayou et Sensevy, 2014) que les uns et les autres importent dans les situations didactiques, et qui ont un effet sur les apprentissages qu'elles permettent ou non de produire : diverses façons de voir les objets à enseigner/apprendre, de les comprendre, de les valoriser, d'être soi face à eux et aux autres. J'espère que les enseignants ou les formateurs qui me liront pourront reconnaître dans ces typologies leurs différents élèves, les différents enseignants qu'ils accompagnent, plus précisément, qu'ils pourront comprendre ce qui d'eux pouvait leur être opaque. Ceci en effet est susceptible d'aider un enseignant ou un formateur à s'expliquer certaines difficultés, dues au décalage entre des façons de voir les objets travaillés selon des logiques qui diffèrent, pour une partie des élèves au moins, de leurs propres logiques ; décalage qu'ils ne soupçonnent peut-être pas. Si ce que j'apporte ici n'est pas de l'ordre de la prescription, les typologies que l'approche sociologique m'aide à construire sont un support qu'on pourra ressaisir à des fins d'enseignement ou de formation. Les résultats de mes recherches ont en ce sens un statut de pistes dont les acteurs peuvent s'emparer et qu'ils peuvent relayer à la lumière de ce qu'ils savent – et que j'ignore – de la réalité des contextes de leurs pratiques.

En cherchant à entendre les acteurs scolaires sans rien laisser échapper de ce qu'ils disent d'utile, j'espère donc, par cet ouvrage, apporter des savoirs nouveaux pour la recherche, mais aussi offrir aux enseignants et aux formateurs les fondements d'un travail d'élucidation, qui sera à poursuivre, afin de mieux entendre ce qui pourrait faire malentendu dans la réalité des classes.