

Presses universitaires de Namur

**L'enseignement et l'apprentissage de la lecture aux
différents niveaux de la scolarité** | Magali Brunel, Judith
Emery-Bruneau, Jean-Louis Dufays, et al.

Approcher l'enseignement du littéraire comme essentiellement contestable



Yann Vuillet et Chloé Gabathuler

p. 51-77

Texte intégral

- 1 En octobre 1988, l'archevêque de Turin Anastasio Ballestero rend publics les résultats d'une datation au carbone 14 effectuée sur des fibres du « Saint Suaire ». En établissant que la matière testée du linceul remonte à une période comprise entre 1260 et 1390, les analyses tendent à prouver que ce dernier n'a pu servir à envelopper la dépouille du Christ. Les débats portant sur l'authenticité historique de la relique paraissent tranchés, mais la démonstration n'ébranle pas particulièrement l'archevêque. À en croire ses propos, rapportés par l'historien de l'art Philippe Kaenel (2011 : 81), l'important serait ailleurs :

En remettant à la science l'appréciation de ces résultats, l'Église reconfirme son respect et sa vénération pour cette vénérable icône, qui reste objet de culte des fidèles, en cohérence avec l'attitude toujours exprimée vis-à-vis du Saint Suaire, dans lequel la valeur de l'image prédomine sur l'éventuelle valeur de pièce historique [...].

- 2 Si nous évoquons cet épisode, c'est que nous pensons que les conditions de la construction et de la reconnaissance du suaire de Turin comme relique peuvent servir, dans une certaine mesure, à problématiser les processus suivant lesquels des approches didactiques fabriquent de la « lecture littéraire » à partir de situations scolaires.
- 3 Dans un cas comme dans l'autre et sur un premier niveau, des unités sémiotiques variées sont objectivement mises à profit pour attester de la réalisation, fuyante ou passée, d'un événement donné. Ici, on remonte au corps d'un être disparu à partir de formes reconnues sur un tissu ; là, suivant des traces plus ou moins éparses et hétérogènes collectées en classe, c'est la reconstruction d'activités lectorales qui est opérée. Dans ces deux cas encore, ce qui se trouve retenu comme signifiant ne l'est qu'en fonction de paramètres orientant la production de discours adressés à des destinataires. Pour que telles tâches sur le suaire ou tels aspects de tâches scolaires deviennent des signes, ainsi, il faut respectivement les projets de *décrire le corps du mort*

ou de *décrire un moment de lecture* aux personnes qui s'y intéressent.

- 4 Sur un autre niveau plus problématique, l'on peut pointer que les discours en question, bien qu'adressés à des communautés différentes et adossés à des buts distincts, ont en commun de ne pas nécessairement se limiter à attester objectivement de la réalisation d'un événement donné. Pour qu'il y ait « Saint Suaire » dans la religion catholique aussi bien que « lecture littéraire » en didactique, des partis-pris doivent être assumés :

des croyants doivent vouloir voir une « incarnation divine » à travers un drap mortuaire – et cet acte de foi préalable légitime absolument qu'ils *remettent à la science l'appréciation historique* d'une datation au carbone 14 pour continuer à vénérer une icône ;

des didacticiens doivent accepter de voir quelque chose de « littéraire » à travers des signes de lecture collectés en classe – ce qui implique *a minima* qu'ils distinguent une lecture littéraire d'une autre qui ne le serait pas¹.

- 5 Précisons, si besoin est, que la conception *achéiropoïète*² de l'image du Christ n'a rien de dérangeant en tant que telle : dans le paradigme assumé de la croyance, peu importe en effet que cette image puisse être considérée comme une « émanation du référent » (Barthes, 1980, cité par Kaenel, 2011 : 76). En revanche, s'agissant de *descriptions didactiques* de la « lecture littéraire », des contraintes différentes sont à observer.

1. Décrire didactiquement de la « lecture littéraire » ?

- 6 Nous assumons que la lecture n'est pas à la portée *immédiate* des didacticiens. Il n'y a pas de saisie de la lecture – en didactique ou ailleurs, et qu'il s'agisse ou non de celle des autres – qui n'échappe à une double *médiation sémiotique* :

- a. pour produire la description d'une lecture, le didacticien retient des unités discrètes parmi d'autres³ (telle expression sur un visage, un mouvement labial silencieux, une interaction discursive, l'oralisation d'un texte écrit, une réponse écrite sur un support, etc.). Ces unités, faites signes en fonction d'un projet, sont liées pour affirmer minimalement : il y a (eu) lecture ;
- b. la production d'une description suppose encore que le didacticien énonce des discours – desquels il n'est pas non plus tout à fait absent.

7 En toute logique, devant la lecture, le didacticien est confronté à la même difficulté que l'enseignant qui doit l'enseigner : en tant qu'« entité » ou « processus psychique » (Bronckart, 2002 : 176 ; Schneuwly, 2009 : 30), elle ne peut s'observer directement. Des complications supplémentaires sont cependant imposées au didacticien souhaitant produire des descriptions à prétention scientifique de l'apprentissage de la lecture. En effet, si l'on suit ce qu'en dit Bertrand Daunay (2016 : 129), quelque chose d'une « subjectivation du réel » se jouerait dans toute description :

Aussi ne peut-on pas faire autrement que de penser la description comme la réalisation discursive d'un sujet parlant, avec ce que la subjectivité du sujet implique, mais aussi avec ce que la subjectivité de la mise en discours implique. Autrement dit, oserais-je avancer, la description est *subjectivation*, non *objectivation*, du réel – ou, à tout le moins : sans subjectivation, il n'y a pas d'objectivation possible.

8 En prenant au sérieux la part active du « sujet d'une description », le didacticien pourrait être requalifié de *didactiseur* – soit un chercheur à qui il revient de « voir comme » et de « faire voir comme » didactique (*ibid.* : 128)⁴. Or ce qui nous apparaît problématique, au-delà du constat qu'il est déjà particulièrement délicat de décrire tout apprentissage en classe, c'est que le qualificatif de « littéraire » fait régulièrement corps en didactique avec le terme de « lecture » – un peu à la manière, risquerions-

nous, de la sainteté censée émaner de formes préalablement reconnues sur un suaire.

9 Bien sûr, ce peut être par commodité que des situations scolaires se trouvent décrites en termes de « lecture littéraire ». À cet endroit cependant, le travail de recensement et les analyses effectuées par Brigitte Louichon (2011) sur des discours de didacticiens sont éloquents. Louichon montre que le syntagme « lecture littéraire » peut tendre à refléter, dans l'usage, quelque chose d'un « consensus pratique » (207) se passant volontiers de définition précise – sinon de définition tout court. Les échecs conceptuels ayant sanctionné, depuis Roman Jakobson (1921), les tentatives successives de définir la *littérarité* de manière univoque et stable ne sont certes pas étrangers au problème que nous pointons – et l'on peut remarquer au passage que ce problème se cultive aussi bien dans les champs d'approches didactiques que dans ceux d'études littéraires. Cela dit, nous ne nous satisfaisons pas du fait que l'assemblage de la « lecture littéraire » puisse prendre en didactique les allures du « mot de passe » évoqué par Valentin Volochinov (1995 : 192), « connu seulement de ceux qui appartiennent au même horizon social ». Sa mention lapidaire ouvre en effet les portes d'une « fabrique discursive des contenus⁵ » (Daunay, 2015 : 29) qui a ceci de particulier que le didactiseur, volontairement ou non, risque de s'y commettre en tant que *littérariseur* – alors même qu'il n'est pas évident qu'il lui revienne, professionnellement, de *voir comme* et de *faire voir comme littéraire*.

10 Il ne saurait être question pour nous de nier l'existence historique du fait religieux ou littéraire. Nous défendons en revanche que les activités du didactiseur impliquent de ne pas se comporter vis-à-vis de ce qui se construit et se reconnaît comme « littéraire » de la même manière que des croyants peuvent le faire avec le « Saint-Suaire » : du point de vue institutionnel et académique, des départements d'études littéraires endossent déjà parfaitement ce rôle que nous qualifierions volontiers de *cultuel*⁶. Dès lors, sur la base de ce qui précède et à travers les analyses qui suivront, nous

nous emploierons à construire des objets de description – et non de dévotion – en considérant en premier lieu que le qualificatif de « littéraire » n'est rien d'autre qu'une question de *réputation* (Gabathuler, 2016 ; Gabathuler et Védrines, à paraître ; Vuillet, 2017a), soit le produit d'évaluations qui ont bien évidemment leurs fonctions sociales mais qui, en tant que telles, sont toujours à expliciter, à dénaturiser (Daunay, 2007 : 153), à soumettre au « débat permanent » (Bronckart, 2013 : 23) – au moins en didactique.

2. Proposition du *nœud idéologique* comme concept didactique dénaturisant

- 11 Les tentatives de définir ce qui légitimerait que le qualificatif de « littéraire » puisse distinguer ceci de cela⁷ débouchent parfois sur des silences arrangeants (on en trouve l'exemple chez Genette, 1991 : 11), sur des discours aporétiques cultivant la perplexité (c'est la position de Compagnon, 1998 : 30-31), voire sur des revendications de la supériorité des études littéraires dans le champ des sciences humaines et sociales (ce sont les affabulations de Citton, 2007 : 207). À l'origine de ces circonvolutions discursives problématiques à divers degrés, nous situons le présupposé suivant lequel tout concept devrait être aussi peu discutable et contestable que possible.
- 12 Si les concepts permettant de saisir et de rendre compte de la réalité matérielle tendent effectivement à être objectifs dans les paradigmes des sciences exactes, nous avançons en nous appuyant sur Walter Brice Gallie (1956) que le concept même de concept doit parfois pouvoir être élargi en sciences humaines et sociales. Cet élargissement, nous semble-t-il, est nécessaire à la construction de connaissances sur des objets aussi variés que la religion, la démocratie, l'idéologie ou la littérature (etc.). Gallie propose en effet de considérer qu'il existerait des *concepts essentiellement contestés*, à la fois produits et producteurs d'activités humaines, et dont l'activation par des groupes sociaux souvent opposés les uns aux autres donnerait lieu à des manifestations de l'ordre d'une *rationalité conflictuelle*. Nestor Capdevila, qui se saisit

des propositions de Gallie dans l'ouvrage qu'il consacre au *concept d'idéologie*, résume comme suit les sept caractéristiques de tels concepts (2004 : 299-300) :

Ils sont évaluatifs (*appraisive*) (1) ; leur complexité (2) permet de les décrire de différentes manières (3) et de leur donner des formes différentes et indéfinies en fonction des circonstances (4). En conséquence, chaque usage du concept est offensif ou défensif, et, à ce titre, il est nécessairement contesté (5). (...) Chaque usage du concept doit pouvoir être dérivé « d'un modèle originel dont l'autorité est reconnue par tous les utilisateurs rivaux du concept » (6) ; il doit être probable que le conflit donne une forme optimale au modèle (7).

- 13 Penser « la » littérature en tant que concept essentiellement contesté – ou pour le moins *contestable* – nous semble répondre à certains besoins de la recherche. Tout d'abord et de façon générale, ne cédant ni au scepticisme ni au « rationalisme dogmatique » (Tinland, 2014 : 5), l'apport méta-conceptuel de Gallie permet d'approcher toute prétention à la *réputation littéraire*, avérée ou possible⁸, sans prescrire la légitimité de l'une au détriment des autres, et sans que cette manière de les voir n'affaiblisse la conflictualité de leurs rapports⁹. Tenir la réputation littéraire pour essentiellement contestable permet autrement dit de reconnaître qu'elle se manifeste et se (re)construit de manières diverses et contradictoires, au gré des contextes sociohistoriques et des situations interactionnelles engagées. Cette façon de penser autorise du même allant à ne pas faire de telle ou telle activité experte la référence unique pour l'abord et la problématisation de la réputation littéraire, en classe comme dans une perspective de recherche didactique. Partant, il devient possible de défendre que « le » littéraire, tel qu'il se réalise à l'école, prend la forme d'un ensemble de matérialisations contextuellement non moins valables que celles qui se développent en d'autres lieux sociaux. Enfin, en plus de rendre visible la part active qu'a tout (groupe d') individu(s) s'y impliquant, tenir la réputation littéraire pour essentiellement contestable aide à comprendre que si cette dernière échappe historiquement à toute définition

conceptuelle stable et univoque, c'est que pour exister de façon vive elle ne peut que transformer les activités interactionnelles qui se réalisent à son endroit – et être transformée par elles en retour.

14 En nous inspirant entre autres des caractéristiques qui précèdent, pour approcher didactiquement la réputation littéraire, nous proposons un concept lui-même contestable aussi bien que générateur de contestations¹⁰. Nous nommons ce concept *nœud idéologique*¹¹ ; en voici une définition possible (Vuillet, 2017b : 234- 236) :

- a. Les nœuds idéologiques apparaissent à l'occasion de la manifestation de processus d'évaluations sociales ne pouvant se « trancher » par des savoirs [...] ;
- b. bien que les nœuds idéologiques apparaissent au sein de pratiques humaines qui exhibent avant tout des prétentions à la *justesse*, des discours prétendant légitimement à la *vérité* peuvent néanmoins être produits au sujet de leur existence et de leurs fonctionnements¹². Autrement dit, il est possible de construire des savoirs *sur* le fonctionnement de ces nœuds [...] ;
- c. tout individu ou tout groupe dont les activités sont traversées de tels nœuds sont susceptibles de privilégier un ou plusieurs aspects des composantes de leur « noyau de signification » – et par exemple d'évaluer un texte du point de vue formel, psychologique, esthétique (etc.) au détriment d'autres potentialités ;
- d. les objets sociaux autour desquels se tissent les nœuds idéologiques sont essentiellement contestables – et toute contestation s'énonce à partir d'ancrages sociohistoriques particuliers (il n'y a pas de point de vue neutre et surplombant pour embrasser ces objets du seul regard) ;
- e. ces nœuds ont des effets *pratiques* et *observables* à travers leur matérialité sémiotique : leurs apparitions aussi bien que leurs mises en discussion (re)configurent les espaces interactionnels engagés [...] ;

- f. ces nœuds ont l'ambivalence des « liens » – ils peuvent être vus comme des entraves ou des contraintes tout aussi bien qu'en tant que ce qui rend possible et oriente des rapports sociaux [...] ;
- g. leur activation critique et leur exploitation didactique gagnent à s'ancrer dans une perspective sociohistorique et méta-réflexive, seule à même d'ouvrir à la compréhension des *rationalités conflictuelles* en jeu ;
- h. le plus grand risque qu'ils comportent est celui de leur naturalisation : la tentation de tenir le produit d'une évaluation pour une caractéristique de l'objet évalué, procédé économique et facilitateur, est toujours grande.

15 Si nous prêtons des vertus dénaturalisantes à ce concept, c'est qu'il nous sert et nous contraint à préciser le statut épistémologique ou évaluatif de contenus mis en discours au travers de situations d'enseignement et d'apprentissage : où s'arrêtent les savoirs objectifs ? Où commencent les processus de valorisation sociale, et quels apprêts didactiques leur sont réservés ? Simultanément, le prisme du nœud idéologique nous conduit à expliciter les manières suivant lesquelles nous construisons, théoriquement et activement, nos propres objets de descriptions didactiques. C'est ce à quoi nous allons maintenant nous atteler en analysant un extrait d'interactions scolaires.

3. Une description didactique au prisme du *nœud idéologique*

- 16 Nous proposons donc d'activer le concept de nœud idéologique pour sélectionner des interactions scolaires et pour en tirer des descriptions didactiques. L'extrait sur lequel nous allons nous pencher est isolé hors d'un corpus conséquent de transcriptions produites à l'occasion d'une recherche de grande ampleur, menée par l'équipe GRAFELITT, et portant sur l'enseignement de la lecture de textes réputés littéraires¹³.
- 17 L'un des textes retenus pour la recherche en question est une nouvelle contemporaine de l'auteur suisse Jean-Marc Lovay,

intitulée *La Négresse et le chef des avalanches* (1996), et c'est à son sujet que les interactions que nous allons aborder se sont développées. Cette nouvelle a été choisie par les membres de GRAFELITT parce que son dispositif textuel peut être vu comme une tentative de déjouer, par avance, les cadres herméneutiques qui prévalent au sein des études littéraires (Gabathuler, 2016 ; Meizoz, 1994).

18 Le texte ne présente pas de difficulté majeure quant à son lexique. Il use en revanche de nombreux procédés techniques déceptifs – ambigüités axiologiques, ruptures de la trame narrative, métaphores sibyllines, renversements fréquents de rapports de domination suggérés entre les personnages, brouillage ou opacité symbolique (etc.) – qui ont pour effet d'en entraver systématiquement la compréhension, même pour les lecteurs les plus experts. *La Négresse et le chef des avalanches* s'écarte à vrai dire certainement moins des cadres d'analyse « traditionnels » des études littéraires qu'elle ne les prend pour référence principale, et c'est en cela qu'elle constitue, à notre sens, un exemple de *littérature-de-littéraires*.

19 Dans le corpus de données GRAFELITT, corpus comprenant 60 leçons filmées et transcrites¹⁴ , nous constatons l'apparition fréquente de nœuds idéologiques touchant à la légitimité de la nouvelle. Comme prévu par les chercheurs, son orientation littéraro-littéraire¹⁵ déroute profondément certains élèves qui la rejettent globalement. Leurs évaluations, parfois virulentes, génèrent des débats au sujet de la valeur esthétique de l'écrit (Gabathuler, 2016 ; Gabathuler et Schneuwly, 2014). Nous reproduisons ci-dessous, dans le tableau 1, un extrait d'une leçon primaire¹⁶ LOV_1_4 (l. 1477-1515) qui nous semble emblématique de ce genre d'interactions. Précisons qu'il fait suite à une discussion autour de passages étranges du texte, perclus de ces métaphores énigmatiques courantes dans les écrits de Lovay.

	Élèves	Enseignants
1	E12 : mais comment on peut écrire un texte comme ça c'est un	
2.	E13 : et comment on peut avoir reçu un	

	trophée pour ça	
3.	E14 : oui mais ça c'est le but d'avoir le texte plus bizarre ou quoi	
4.		Ens : mais à nos yeux il est peut-être bizarre et difficile et incompréhensible mais peut-être/ que c'est un art/ aussi de pouvoir écrire comme ça non/ vous avez déjà vu ça des fois dans quand vous observez des tableaux/ de peinture (<i>abstraite</i> ?) ça vous est jamais arrivé de vous dire mais "ha c'est quoi" "c'est moche ce machin" mais n'empêche c'est des artistes mondiaux (...)
5.	E14 : ça veut dire quoi la peinture abstraite	
6.		Ens : non non attends attends
7.	E15 : Part abstrait	
8.		Ens : chut qui ne représente rien de précis
9.	E14 : ha	
10.	E16 : y en a qu'on peut faire nous-mêmes	
11.		Ens : c'est ce qu'on se dit/ mais après de là à le faire/ y a un monde/ c'est toujours facile après coup de dire "oh mais facile je fais la même chose" mais après faut le faire avoir l'idée de le faire en premier (...)
12.	E18 : mais aussi y a en juste parce que c'est des artistes ils ont fait un beau tableau et ils ont fait un qui sont moches et ils disent que c'est beau parce que c'est un artiste aussi	
13.	E19 : c'est faux c'est juste l'artiste qui est beau	
14.		Ens : non non
15.	E110 : c'est un artiste/ un un un grand peintre il fait deux traits sur un tableau et ça se vend super cher même si c'est deux traits	
16.		Ens : oui je sais moi j'ai le même point de vue/ oui ça c'est notre point de vue/ mais ces deux coups de pinceaux comme tu dis n'ont pas été mis là par hasard/ du fait qu'ils sont comme ça ou comme ça ils créent un effet mais peut-être que nous on est pas sensible à ça parce que on n'est pas connaisseur ou c'est comme pour la musique hein y en a des fois ils disent "oh mais c'est facile" ouais vas-y fais le comme ça avec ce sentiment-là et puis cette
17.	E1 : mélodie	
18.		Ens : donc/ voilà/ mais j'ai/ je partage totalement votre impression et je suis tout à fait d'accord avec vous

Tableau 1. Extrait d'une leçon primaire

20 Les éléments s'enchaînant dans les interactions qui précèdent sont multiples et nous ne pourrions les investiguer tous. Pour préparer nos analyses, il nous semble plausible d'en rendre synthétiquement compte comme suit :

- I. Trois élèves expriment tour à tour des défiances interrogatives au sujet du processus de production du texte (1), de l'attribution d'un prix à l'auteur (2) et de l'intentionnalité (reconstruite) de ce dernier (3).
- II. En parlant en « nous », l'enseignant reconnaît la légitimité des évaluations précédemment formulées par les trois élèves. Il expose qu'il pourrait s'agir là d'un mode de production « artistique » (« mais peut-être/ que c'est un art/ aussi de pouvoir écrire comme ça non/»). Il étaye cette possibilité en rapprochant le texte de Lovay de pratiques picturales non figuratives et convoque les évaluations dépréciatives qui peuvent être produites à leur sujet. L'enseignant légitime enfin les pratiques des peintres évoqués en soulignant leur dimension « mondiale » (4).
- III. Cette mise en lien du texte de Lovay avec la peinture abstraite déclenche, chez l'él.4, un besoin d'explicitation (« ça veut dire quoi la peinture abstraite ») (5). Aidé de l'él.5 (7), l'enseignant y répond (8).
- IV. L'él.6 paraît mettre en question le caractère exceptionnel de certaines productions abstraites, ou l'expertise requise pour ce faire (« y en a qu'on peut faire nous-mêmes ») (10). En réponse, l'enseignant légitime la proposition de l'él.6 en la dépersonnalisant (« c'est ce qu'on se dit ») puis valorise le fait d'être « le premier » à avoir l'idée de produire quelque chose, et de le faire (11). L'él.8 avance ensuite qu'une œuvre d'art peut être valorisée comme belle, qu'elle le soit ou non, par le simple fait d'avoir été produite par une personne reconnue comme artiste (12). L'él.10 poursuit en thématissant la valorisation marchande d'une production d'artiste, aussi minimale soit-elle (« deux traits sur un tableau ») (15). L'enseignant assume à nouveau être dans la même position que ses élèves vis-à-vis de certaines productions artistiques abstraites (« oui je sais moi j'ai le même point de vue/ oui ça c'est notre point de vue »). Il introduit finalement la possibilité que l'absence de sensibilité à telle toile

abstraite ou telle pièce musicale soit liée au fait de ne pas être « connaisseurs » (16 et 18).

- 21 Vouloir *voir* et *faire voir* comme *didactique* la situation relatée ci-dessus implique de transformer un *continuum empirique* (soit ce qui s'est passé en classe) en discours descriptifs ciblés, et cette transformation dépend, dans notre cas, de l'interposition d'un filtre conceptuel premier. Celui-ci nous engage à reconnaître un système didactique – ternaire par définition – où chacune des composantes endosse son propre rôle solidairement aux autres. Dans cette perspective, si la nouvelle de Lovay place les interactants en position d'enseigner ou d'apprendre¹⁷, il n'en demeure pas moins que les activités enseignantes et apprenantes orientent simultanément et indissociablement la constitution de contenus d'enseignement et d'apprentissage (constitution sans laquelle ce texte n'aurait d'ailleurs, dans notre contexte, pas le moindre intérêt).
- 22 En plus de ce premier filtre, afin de pouvoir décrire finement comment des contenus se lient aux activités mentionnées, nous opérationnaliserons explicitement un second cadre conceptuel – tout en notant que ce dernier placera lui aussi « hors-cadre » des éléments matériels, sémiotiques ou psycho-sociaux évalués comme moins pertinents. Étant donné que nous travaillons dans une perspective didactique et à partir du détail d'interactions langagières dans lesquelles nous voulons retracer des processus d'apprentissages, nous affilierons nos analyses à une approche interactionniste sociodiscursive et exploiterons spécifiquement, pour l'occasion, les propositions que Jean-Paul Bronckart formule au sujet des *processus de médiations formatives*¹⁸ (2002).
- 23 Le filtre et le cadrage « perceptivo-conceptuels » introduits nous permettent de résumer les interactions de l'extrait à un enchaînement de trois phases :
- a. Certaines conceptions d'élèves entrent en conflit avec le dispositif textuel – ce dont témoignent les interrogations dubitatives réunies en I.

- b. L'enseignant évalue ce qui se dit en [a].
- c. En fonction de l'évaluation effectuée en [b], l'enseignant déclenche des *médiations formatives* qui prennent la forme de discours interactifs ouvrant à divers développements (II à IV). Nous proposerons sous peu de diviser ces *médiations* en deux sous-catégories, mais retenons pour le moment qu'elles visent toutes globalement la transformation, par les apprenants, de leurs manières de voir et de parler de la nouvelle.

- 24 S'agissant de la phase [a], deux raisons justifient que les interrogations variées des trois élèves (I : 1, 2, 3) s'y trouvent réunies. L'on reconstruit tout d'abord que l'enseignant commence à y « répondre » en une seule fois, au début de la phase [c] (II : 4), avant que ne se développent quelques échanges subordonnés (III et IV). L'on identifie ensuite – et surtout – que ces interrogations impliquent toutes différents *nœuds idéologiques*. En mettant en doute la légitimité du processus de production du texte (1), celle d'un prix reçu par l'auteur (2), puis la pertinence de l'intentionnalité (reconstruite) de ce dernier (3), les élèves produisent autant d'évaluations sociales qui ne peuvent en tant que telles être validées ou invalidées par des savoirs à prétention objective.
- 25 S'agissant de la phase [b], nous expliciterons deux faits d'importance. Nous notons tout d'abord que l'enseignant, pour orienter les médiations formatives de la phase [c], ne peut faire autrement que d'évaluer les évaluations mêmes que ses élèves produisent au cours de la phase [a]. Or ces dernières étant constituées de nœuds idéologiques, il s'ensuit logiquement que *l'action de l'enseignant ne peut elle-même se voir validée ou invalidée par des savoirs à prétention objective*. L'activation du concept de nœud idéologique met ici à jour une difficulté constitutive du traitement didactique des processus d'évaluations sociales impliqués, entre autres, par les médiations formatives se réalisant à l'endroit de textes réputés littéraires : ce ne peut être qu'en rapportant les évaluations de ses élèves à des normes existantes que l'enseignant peut agir, et ce n'est que par l'intériorisation de ces dernières – si elle intervient – que

les élèves pourront transformer leurs manières de voir, de penser et d'agir pour les rapprocher d'évaluations sociales sédimentées en d'autres lieux sociaux.

26 Le deuxième fait que nous aimerions rendre visible au sujet de la phase [b] concerne son statut d'implicite. Sur le moment, l'évaluation que l'enseignant effectue des nœuds idéologiques survenus demeure littéralement *comprise sous le langage*, et ce n'est que lorsque nous la reconstruisons par notre description (qui est elle-même une forme de médiation sémiotique) que cette évaluation devient plus directement apparente. À aucun moment en effet, dans le flux des interactions, l'enseignant n'a besoin de préciser et encore moins de justifier qu'il réalise cette opération. À aucun moment non plus les élèves ne mettent en doute sa légitimité. Or si pour les uns comme pour l'autre l'évaluation des nœuds idéologiques paraît aller de soi, ce n'est aucunement le cas. Ici se reflète plutôt un ensemble de prémisses didactiques, implicites et partagées, dont la reconnaissance commune conditionne intégralement le développement des interactions liées¹⁹.

27 S'agissant finalement de la phase [c], nous proposons d'y distinguer deux sous-catégories de médiations formatives impliquant chacune un type de convention différente. Pour mettre à jour la première sous-catégorie, nous allons revenir sur ce que déclenche le référencement, par l'enseignant, de la nouvelle de Lovay à la peinture abstraite (II : 4). Cette manière de faire soulève un besoin d'explicitation chez l'él.4 (III : 5), lequel est directement satisfait (III : 7, 8). Avec les informations partielles dont nous disposons, il est impossible de reconstruire avec certitude si l'él.4 manque uniquement de familiarité avec le syntagme « peinture abstraite » ou si c'est plus largement le référent auquel ce terme renvoie qui lui pose problème. Cela dit, compte tenu de l'apparente efficacité des régulations apportées (7 et 8), nous admettons que la première hypothèse est à prioriser et reconnaissons ici la levée d'un *obstacle désignatif* (Vuillet, 2017b) : l'él.4 apprend qu'un syntagme spécialisé peut être utilisé pour nommer un ensemble de productions picturales

non-figuratives (lesquelles ne lui étaient vraisemblablement pas inconnues). Sous cet angle, ce serait ainsi l'appropriation d'une convention langagière que nous viendrions de mettre en évidence.

28 Le second type de conventions que nous annonçons est à l'œuvre dans le traitement didactique des nœuds idéologiques réunis dans la phase [a]. Globalement, pour faire suite aux premières interrogations dubitatives (I : 1, 2, 3), l'enseignant procède avec ses élèves à l'explicitation de certains paramètres sociaux entourant des modes de *consommation* et de *réception* artistiques (Lahire, 2009). Les positionnements des élèves et de l'enseignant se trouvent en effet progressivement liés aux pratiques d'évaluations sociales de productions esthétiques par l'intermédiaire de l'importation, dans les interactions, de critères de *signification*, de *réalisation*, de *réputation* ou d'*expertise* qui constituent autant de lieux communs des rapports à l'art contemporain (voir à ce propos : Heinich, 1996). Plutôt que de restituer linéairement et hiérarchiquement les critères et les échanges, il nous semble plus correct de placer sur un même plan les apports des élèves et ceux de l'enseignant. Dans le tableau 2, nous proposons du tout la vision synthétique suivante :

	Élèves	Enseignant
Signification		(4) « il est (...) difficile et incompréhensible »
Réalisation artistique	(1) « mais comment on peut écrire un texte comme ça c'est un » (3) « oui mais ça c'est le but d'avoir le texte plus bizarre ou quoi » (10) « y en a qu'on peut faire nous-mêmes »	(4) « c'est moche ce machin » (11) « mais après faut le faire avoir l'idée de le faire en premier (...) »
Réputation artistique	(2) « et comment on peut avoir reçu un trophée pour ça » (12) « mais aussi y a en juste parce que c'est des artistes ils ont fait un beau tableau (...) » (15) « c'est un artiste/ un un un grand peintre il fait deux traits sur un tableau et ça se vend super cher même si c'est deux traits »	(4) « mais n'empêche c'est des artistes mondiaux »
Expertise		(16) « mais peut-être que nous on n'est pas sensible à ça parce que on n'est pas connaisseur »

Tableau 2. Vision synthétique des positionnements des élèves et de l'enseignant

29 Ici, il nous apparaît important de mettre en évidence que les médiations formatives qui se réalisent consistent moins à combler une absence de savoir qu'à (principalement) *mettre en réseau un ensemble d'évaluations sociales*. Aucun savoir à prétention objective ne permettrait de valider ou d'invalidier les évaluations produites tour à tour par les élèves et par l'enseignant – pas plus d'ailleurs qu'il ne serait épistémologiquement possible, au sens strict, de (dé) légitimer telle ou telle évaluation extrascolaire prise en référence au cours de l'échange. Les évaluations en question, en tant que produits sociohistoriques, sont *essentiellement contestables* : elles impliquent des groupes sociaux relativement variés et ouvrent des espaces de débats où se jouent et se déjouent des affiliations, des identifications, des distinctions. Dans notre extrait, le traitement didactique des nœuds idéologiques se caractérise ainsi par une tendance générale à l'*horizontalité topogénétique*²⁰. Celle-ci est installée et maintenue par l'enseignant qui reprend constamment à son compte les évaluations de ses élèves, ou s'associe à elles²¹.

30 Nous ne pouvons néanmoins manquer de souligner qu'une forme particulière de rapports de verticalité parcourt l'interaction. Toujours sous l'action de l'enseignant, et à travers la manière qu'il a de s'associer à ses élèves, une figure dominante se dessine en creux : celle de ceux qui ont d'*autres yeux* (4), qui *se disent autre chose* (11), celle de ceux qui ont *un autre point de vue* (16) et qui *ne partagent pas la même impression* (18). La figure dominante en question apparaît plus clairement en fin d'interaction : elle est constituée, dans le discours de l'enseignant qui s'y soumet lui-même, par un public « plus sensible » parce qu'il serait *connaisseur* (16). Si nos analyses pouvaient revêtir une quelconque forme de pertinence et qu'il pouvait être reconnu que quelque chose d'un auto-déni de légitimité se trouve consenti ici, il s'agirait donc de défendre (au moins en didactique) que toutes les formes de nœuds idéologiques sont *essentiellement contestables*, et que c'est là que se situent leurs fonctions sociales. Tous les textes comme *La*

Négresse et le chef des avalanches et toutes les peintures abstraites seraient en effet bien peu si seuls les experts se trouvaient légitimes à parler d'elles – et à parler d'eux-mêmes à travers elles.

4. Faire émerger discursivement les enthymèmes didactiques

- 31 Pour développer ce que nous avons mis à jour ci-dessus à l'endroit de la phase [b], et afin d'approfondir plus généralement la perspective par laquelle nous venons de construire des objets de descriptions, nous croiserons finalement quelques propositions de Volochinov (1995) avec une réflexion didactique (notamment inspirée de Daunay, 2014, 2016) que nous estimons particulièrement porteuses pour approcher la *réputation littéraire*.
- 32 Dans *Le discours dans la vie et le discours dans la poésie*, Volochinov (1995) recourt au concept rhétorique d'enthymème pour expliquer que lorsque des interlocuteurs en présence se comprennent dans la vie quotidienne, les *paramètres objectifs et sociaux*²² des situations de communication prennent, de façon prépondérante, la forme de prémisses implicites et partagées. Implicites, parce que la verbalisation exhaustive de ces paramètres serait impossible – et la plupart du temps superflue. Partagées, parce que l'absence ou la carence de leur reconnaissance vaudrait minimalement aux interlocuteurs une enfilade de quiproquos. Dans le sillage de Volochinov, nous considérons plus largement que l'explicitation des enthymèmes aide à penser toute forme d'interaction langagière – y compris celles qui sont orientées par des visées didactiques. La réalisation d'enseignements et d'apprentissages en contexte scolaire implique en effet nécessairement, pour ceux qui y agissent, de partager un certain nombre de prémisses. Parmi celles-ci et de manière schématique, nous retenons qu'il revient institutionnellement :

à l'enseignant de savoir ;

aux élèves d'apprendre ce qu'ils ne savent pas encore ;

aux savoirs ou aux normes sociales – auxquels doivent respectivement être prêtées de légitimes prétentions à la *vérité* ou à la *justesse* (Bronckart, 2004) – de faire l'objet d'enseignements et d'apprentissages.

- 33 Comme le laissent entendre les lignes qui précèdent, les *contrats didactiques* (Brousseau, 2010 ; pour une synthèse voir Lahanier-Reuter, 2007) sont génériquement assimilables à des enthymèmes relativement communs et néanmoins spécialisés. Du côté de leurs dimensions communes, les *enthymèmes didactiques* fonctionnent globalement comme le font tous les autres : lorsque les prémisses objectives et sociales sur lesquelles reposent implicitement les interactions sont partagées, les conditions minimales pour se comprendre et pour agir de façon conjointe et efficiente sont réunies. Du côté des dimensions spécialisées des enthymèmes didactiques, nous pouvons noter qu'il leur revient justement de ne pas tenir pour déjà partagés un certain nombre de savoirs ou de normes qui, plus tard et au besoin, orienteront implicitement l'entendement réciproque. Dès lors et sans prétendre les réduire à ces quelques traits, nous posons que les interactions didactiques :

impliquent des enthymèmes didactiques ;
tissent (ou étoffent) des liens avec des savoirs ou des normes qui pourront ultérieurement fonctionner, dans des contextes didactiques ou non, comme de nouveaux enthymèmes objectifs ou sociaux ;
agissent au travers de processus de médiations formatives (Bronckart, 2002 : 193) qui conduisent progressivement les nouveaux-venus à rapprocher leurs manières de voir, de penser et d'agir de celles de ces communautés constituées dont les activités sont prises en référence.

- 34 Parce que les enthymèmes donnent quotidiennement les preuves de leur efficience en étant compris sous le langage, la transformation des enthymèmes didactiques en objets de

descriptions représente une tâche délicate à réaliser pour la recherche. Faire émerger discursivement ces paramètres interactionnels est contre-instinctif : l'activité implique assez précisément de prendre à rebours des fonctionnements sociaux habituels. Pour les mêmes raisons et pour ne rien simplifier, aucune méthode ne pourrait prétendre ici à l'exhaustivité, pas plus qu'à la neutralité. Ce n'est en effet qu'en retenant/constituant prudemment des traces sémiotiques congruentes par l'entremise d'un tamis conceptuel et interprétatif que verbaliser des enthymèmes didactiques devient possible²³.

- 35 Malgré les difficultés, les incertitudes, les remises en question plus ou moins conséquentes que la transformation d'enthymèmes didactiques en objets de descriptions peut entraîner pour la recherche, nous tenons cette tâche comme nécessaire aux approches didactiques de « la » littérature (entre autres objets perclus d'évaluations sociales) – notamment parce que ladite transformation peut aider à éviter de reproduire, sous le langage de descriptions, ces enthymèmes didactiques qui devraient précisément n'y être « que » rendus intelligibles. La tâche importe d'autant plus que les enthymèmes en question sont loin de conditionner passivement les processus de médiation formative. Bien au contraire assignent-ils très activement des places et des fonctions aux élèves, aux enseignants, mais encore aux savoirs et aux normes qui s'enseignent et s'apprennent. C'est là précisément ce que nous aident à penser les travaux que Daunay développe depuis longtemps (1999, 2002, 2004, pour n'évoquer que certains des plus anciens). Nous y trouvons de sérieuses mises en garde²⁴ contre les interdits suspects et les hiérarchisations douteuses charriés – parfois explicitement, et d'autres fois sous la forme d'enthymèmes didactiques – par la *réputation littéraire*. Les réflexions récentes de Daunay nous permettent plus directement de comprendre que l'endossement du rôle de *sujets didactiques* par les élèves est indissociable des objets d'enseignement et de leurs composantes (2016 : 127)²⁵, mais aussi que cet assujettissement didactique peut conduire à instituer

littérairement des « imbéciles » (Daunay, 2014). Or on ne saurait souligner assez que le seul tort de ces élèves est d'éprouver plus de peine que d'autres à reconnaître et à interioriser certaines normes dont la légitimité, pour imposée qu'elle soit, n'en demeure pas moins *essentiellement contestable* (Vuillet, 2017a). Il en ressort que la transformation des enthymèmes didactiques en objets de descriptions se doit de distinguer avec le plus grand soin les composantes objectives et les composantes sociales de ce qui s'enseigne à l'endroit de la *réputation littéraire*.

- 36 Pour étayer cette position – déjà assumée dans l'analyse précédemment proposée dans cet article – nous aimerions à nouveau mettre à profit *Le discours dans la vie et le discours dans la poésie*. Après avoir convoqué le concept d'enthymème, Volochinov (1995) développe une réflexion portant sur ce qui se joue, sous le langage ou par le langage, à l'endroit des processus de valorisation. Il dégage alors deux types de rapports dont la connaissance nous semble cruciale pour décrire correctement les enthymèmes didactiques qui nous intéressent (193) :

Il nous semble que, en même temps que l'existence de l'objet, nous percevons sa valeur comme l'une de ses qualités ; ainsi, en même temps que la chaleur et la lumière du soleil, nous percevons sa valeur pour nous. Et c'est ainsi que tous les phénomènes de la vie qui nous entourent font corps avec des évaluations. Si l'évaluation est effectivement conditionnée par la vie même de la collectivité donnée, elle est alors admise à la manière d'un dogme, comme quelque chose qui va de soi et ne prête pas à la discussion. Inversement, si l'évaluation fondamentale est énoncée et démontrée, c'est qu'elle est devenue douteuse, qu'elle s'est détachée de son objet, qu'elle a cessé d'organiser la vie et, par conséquent, que son lien avec les conditions d'existence de la collectivité a été rompu.

- 37 En rapportant très brièvement ces propositions à l'exemple du suaire évoqué au début de notre article, nous constatons que le linceul peut effectivement *faire corps* avec la sainteté pour autant que l'évaluation impliquée soit *conditionnée par la vie même d'une collectivité* de « fidèles ». C'est bien cette

adhésion commune qui autorise l'archevêque de Turin à exclure de la discussion les dimensions historico-matérielles d'une icône dont il se doit de défendre, par sa foi et ses fonctions institutionnelles, le caractère vénérable.

38 De son côté, la didactique comprise comme discipline de recherche ne peut se revendiquer de la légitimité d'une Église pour essentialiser ou pour oblitérer tel ou tel aspect des phénomènes qu'il lui revient d'approcher. Elle ne peut pas davantage soustraire ses propres discours et pratiques aux débats scientifiques qui la distinguent des lieux de culte. Si cette double assertion a quelque chose de consensuel, la suivante le sera peut-être moins : pour s'acquitter de ses tâches, nous avançons qu'il est crucial que la didactique se départisse consciencieusement et systématiquement de l'impressionnisme intéressé dans lequel se complaisent parfois les *études littéraires*. La raison en est simple : les vocables de *lecture littéraire*, *d'écriture littéraire* ou *d'études littéraires* ne fonctionnent pour des communautés données qu'à la condition d'attacher le produit d'une évaluation (la *réputation littéraire*) aux « objets » précités. Il s'ensuit donc qu'il tient aux principes mêmes d'une science didactique de devoir détacher « l'évaluation fondamentale » des objets auxquels elle s'intéresse. C'est à cette condition que la didactique pourra approcher aussi bien les dimensions historico-matérielles que les processus de (dé-)valorisation sociale qui fondent la *réputation littéraire*. C'est de cette manière qu'elle pourra éviter d'être elle-même agie par des enthymèmes didactiques sédimentés dans l'histoire francophone de l'enseignement de « la » littérature et qu'elle pourra les transformer en de véritables *objets de descriptions didactiques*.

39 C'est à cette entreprise que peut concourir le concept de nœud idéologique, pour penser les problèmes éthiques soulevés par les contenus d'enseignement perclus d'évaluations sociales. Un tel concept peut aider à penser, dire et agir le littéraire à l'école en séparant l'élévation culturelle critique, participative et authentiquement

dialogique de l'enrôlement culturel et monologiquement identificatoire.

Bibliographie

Bibliographie

BARTHES, R. (1980). *La Chambre claire. Note sur la photographie*. Paris : Gallimard.

BRONCKART, J.-P. (2002). La culture, sémantique du social, formatrice de la personne. In F. Rastier & S. Bouquet (éd.), *Une introduction aux sciences de la culture (175-201)*. Paris : PUF.

BRONCKART, J.-P. (2004). Pourquoi et comment analyser l'agir verbal et non verbal en situation de travail. In J.-P. Bronckart & Groupe LAF (éd.), *Agir et discours en situation de travail (11-144)*. Genève : Cahier de la Section des Sciences de l'Éducation.

BRONCKART, J.-P. (2013). Quelques réflexions pour un redéploiement de la didactique des langues. *Les Cahiers Théodile*, 15, 15-37.

BROUSSEAU, G. (2010). *Glossaire de quelques concepts de la théorie des situations didactiques en mathématiques (1998)*. http://guy-brousseau.com/wp-content/uploads/2010/09/Glossaire_V5.pdf

BULEA BRONCKART, E. & BRONCKART, J.-P. (2005). Pour une approche dynamique des compétences langagières. In J.-P. Bronckart, E. Bulea Bonckart & M. Pouliot (éd.), *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences (193-227)*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.

CAPDEVILA, N. (2004). *Le concept d'idéologie*. Paris : PUF.

CITTON, Y. (2007). *Lire, interpréter, actualiser. Pourquoi les études littéraires ?* Amsterdam : Éditions d'Amsterdam.

COMPAGNON, A. (1998). *Le démon de la théorie. Littérature et sens commun*. Paris : Éditions du Seuil.

DAUNAY, B. (1999). La « lecture littéraire » : les risques d'une mystification. *Recherches*, 30, 29-59.

DAUNAY, B. (2002). *Éloge de la paraphrase*. Saint-Denis : Presses Universitaire de Vincennes.

DAUNAY, B. (2004). L'infini processus de disqualification du lecteur ou contre une didactique bathmologique. In A. Rouxel & G. Langlade (éd.), *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature* (233-243). Rennes : Presses universitaires de Rennes.

DAUNAY, B. (2007). État des recherches en didactique de la littérature : note de synthèse. *Revue française de pédagogie*, 159, 139-189.

DAUNAY, B. (2014). De l'imbécile en didactique du français. In B. Daunay & J.-L. Dufays (éd.), *Didactique du français : du côté des élèves. Comprendre les discours et les pratiques des apprenants* (175-185). Louvain-la-Neuve : De Boeck.

DAUNAY, B. (2015). Contenus et disciplines : une problématique didactique. In B. Daunay, C. Fluckiger & R. Hassan (éd.), *Les contenus d'enseignement et d'apprentissage. Approches didactiques* (19-41). Pessac : PUB.

DAUNAY, B. (2016). Quelques réflexions sur le sujet d'une description didactique. *Éducation et didactique*, 10 (2), 123-136.

GABATHULER, C. (2016). *Apprécier la littérature. La relation esthétique dans l'enseignement de la lecture de textes littéraires*. Rennes : PUR.

GALLIE, W. B. (1956). Essentially contested concepts. *Proceedings of the Aristotelian Society*, 56, 167-198.

GENETTE, G. (1991). *Fiction et diction*. Paris : Édition du Seuil.

HEINICH, N. (1996). L'art contemporain exposé aux rejets : contribution à une sociologie des valeurs. *Hermès*, 20, 193-204.

JAKOBSON, R. (1921). *Poésie moderne russe*. Prague : Esquisse 1.

KAENEL, P. (2011). Le corps du Christ entre imaginaires photographique et graphique au XX^e siècle : autour du suaire de Turin, in J.-L. Tilleuil et O. Odaert (éd.), *Des fictions qui construisent le monde. Les cahiers du GRIT*, 1, 76-91.

LAHANIER-REUTER, D. (2007). Contrat didactique. In Y. Reuter (éd.), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (59-64). Bruxelles : De Boeck.

LAHIRE, B. (2009). Entre sociologie de la consommation culturelle et sociologie de la réception culturelle. *Idées économiques et sociales*, 155, 6-11.

LOUICHON, B. (2011). La lecture littéraire est-elle un concept didactique ? In B. Daunay, Y. Reuter & B. Schneuwly (éd.), *Les concepts et les méthodes en didactique du français* (195-216). Namur : Presses universitaires de Namur.

LOVAY, J.-M. (1996). *La Négrresse et le chef des avalanches*. Genève : Zoé.

MAINGUENEAU, D. (2006). *Contre Saint-Proust. Ou la fin de la littérature*. Paris : Belin.

MEIZOZ, J. (1994). *Le toboggan des images. Lecture de Jean-Marc Lovay*. Genève : Zoé.

SCHNEUWLY, B. (2009). Le travail enseignant. In B. Schneuwly & J. Dolz (éd.), *Des objets enseignés en classe de français* (29-44). Rennes : PUR.

TINLAND, O. (2014). Présentation du numéro. *Philosophie. Concepts essentiellement contestés*, 3, 3-8.

VÉDRINES, B. & GABATHULER, C. (à paraître). De la réputation « littéraire ». In B. Schneuwly & C. Ronveaux (éd.), *Lecture de littérature au fil des niveaux scolaires. Analyse comparative de l'enseignement de deux textes contrastés*.

VOLOCHINOV, V. (1995). Le discours dans la vie et le discours dans la poésie. In T. Todorov (éd.), *Mikhaïl Bakhtine, le principe dialogique, suivi de : Écrits du cercle de Bakhtine* (181-215). Paris : Éditions du Seuil.

VUILLET, Y. (2017a). *À la recherche didactique de concepts pour penser, dire et agir le littéraire*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Genève.

VUILLET, Y. (2017b). Un texte réputé littéraire saisi entre obstacles nœuds et risques. Étude didactique de dialogues scolaires. In Y. Vuillet (éd.), *À la recherche didactique de concepts pour penser, dire et agir le littéraire* (189-269). Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Genève.

WITTGENSTEIN, L. (1994). *Remarques sur la philosophie de la psychologie*. Mauvezin : Trans-Europ-Repress.

Notes

1. Soit qu'ils opèrent eux-mêmes cette distinction, soit qu'ils prennent en compte les manières suivant lesquelles d'autres qu'eux (auteurs de prescriptions ou de moyens d'enseignement, enseignants, représentants d'institutions littéraires, etc.) conçoivent la « lecture littéraire ».
2. Le terme qualifie les images réputées « miraculeuses » non issues de la main de l'homme.
3. Cette nécessité de la description peut se comprendre en tant que « démarche de connaissance visant à identifier des unités *discrètes* et *stabilisées* dans le flux continu des activités collectives », pour reprendre les termes qu'emploient Ecaterina Bulea Bronckart et Jean-Paul Bronckart (2005 : 222).

4. C'est à Wittgenstein (1994) que Daunay emprunte la double expression du *voir comme* et du *faire voir comme*.
5. La *fabrique discursive des contenus* à laquelle l'on se dédie en didactique n'est aucunement problématique en elle-même. Tout au contraire, reconnaître cette dimension agissante de nos activités permet de problématiser le rôle des didacticiens dans la construction de l'intelligibilité des contenus d'enseignement.
6. Nous empruntons cette idée à Dominique Maingueneau (2006) ; pour un développement, voir Vuillet (2017a).
7. Tel texte, tel auteur, telle lecture, tel lecteur, tels individus, telles communautés, telles organisations institutionnelles, etc.
8. Pour autant que la sixième caractéristique posée par Gallie puisse être validée, et donc qu'une forme de « modèle originel » puisse être légitimement reconnu dans les diverses déclinaisons successivement ou simultanément réalisées de la réputation littéraire. Notons marginalement que, pour notre part, nous associons cette dernière à une *interface évaluative*, d'ordre *psycho-sémiotico-sociale*, qui varie suivant les contextes sociohistoriques et dont les ramifications peuvent s'étendre aux domaines eux-mêmes contestables du politique, de l'éthique et de l'esthétique.
9. Par exemple, l'attribution récente du prix Nobel de littérature à Bob Dylan, louée par certains, se comprend aussi bien dans ce système de *contestation essentielle* que les réactions outrées de ses détracteurs.
10. Par manque de place dans le présent article, nous nous permettons de renvoyer à la seconde étude proposée dans la thèse de Vuillet (2017b : 189-269), laquelle développe plus largement l'intérêt de penser, dire et agir le littéraire à l'école par l'intermédiaire d'un concept essentiellement contestable.
11. Le qualificatif d'« idéologique » est à prendre ici dans un sens assez large et non-critique, renvoyant à des processus d'évaluations sociales.
12. Nous nous référons ici à deux des trois « mondes » de *l'agir communicationnel et praxéologique* proposés par Bronckart (2004) sur la base de travaux de Jürgen Habermas.
13. Cette recherche (Fond National Suisse pour la Recherche N° 100013_129797 « La lecture littéraire au fil des niveaux scolaires. Analyse comparative des objets enseignés ». Recherche sous la direction de B. Schneuwly et de C. Ronveaux) vise à décrire et analyser comment des enseignants travaillent en classe avec deux textes contrastés.
14. 10 enseignants du primaire, 10 du secondaire I et 10 du secondaire II ont réalisé deux séquences d'enseignement, une séquence sur la nouvelle de Lovay et une autre sur une fable de La Fontaine. L'intégralité des séquences a été filmée et transcrite selon les modalités d'usage.

15. Ce qualificatif désigne de façon non-appréciative l'intention reconstructible, à travers les formes sémiotiques précédemment énumérées, d'une adéquation au canon (objectivable) d'une littérature postmoderne.

16. Il s'agit de la 8^e HARMOS, c'est-à-dire de la dernière année du primaire. Les élèves ont entre 11 et 12 ans.

17. L'extrait retenu permet d'inférer que des apprentissages se réalisent, mais non d'en attester.

18. Pour suivre Bronckart (2002 : 193), les *processus de médiation formative* prennent la forme d'évaluations opérées d'abord depuis *l'extérieur* (dans notre cas par l'enseignant) avant de pouvoir être progressivement internalisées et réalisées de manière autonome par les apprenants. À la longue, ces derniers deviennent capables de réguler leurs propres actions, mais aussi celles des autres, à partir des savoirs et des normes sociales qui leur ont été transmis.

19. Dans la dernière partie de notre article nous reviendrons sur ce phénomène, à la fois tout à fait commun et relativement spécialisé, en le présentant comme une manifestation d'*enthymème didactique*.

20. Ce terme désigne le fait que l'interaction entre l'enseignant et les élèves porte peu, voire pas de traces d'un rapport hiérarchique (l'un sachant, les autres pas) vis-à-vis des évaluations formulées, évoquées, et discutées.

21. En (II : 4) : « mais à nos yeux (...) » ; en (IV : 11) : « c'est ce qu'on se dit (...) » ; en (IV : 16) : « moi j'ai le même point de vue / oui ça c'est notre point de vue » ; et enfin en (IV : 18) : « je partage totalement votre impression et je suis tout à fait d'accord avec vous ».

22. Les *paramètres objectifs* nous ramènent aux éléments de la réalité matérielle dont la reconnaissance est nécessaire à la compréhension d'un énoncé donné. Les *paramètres sociaux* renvoient pour leur part aux dimensions intersubjectives et culturelles de l'interaction, lesquelles doivent également être partagées pour qu'il y ait compréhension.

23. Si l'entreprise expose quelque peu la recherche aux risques d'une réduction ou d'une fabulation discursive, l'on peut toutefois reconnaître avec Daunay (2016 : 125) que « ce n'est pas réduire le réel à un discours que d'observer que c'est par le discours qu'on y accède ».

24. Mises en garde dont la didactique peine encore à tirer toutes les conséquences pour ses activités de recherche.

25. Sans doute n'est-il pas inutile de préciser que les enseignants, à leur manière, se trouvent tout autant *didactiquement assujettis* que leurs élèves. Ils ne sont pas moins contraints d'endosser un rôle préétabli, puisqu'il leur revient prioritairement de déclencher des *processus de médiation formative* dont la pierre de touche est formée par les savoirs

réputés vrais ou les *normes réputées justes* qu'ils n'ont pas nécessairement retenus d'eux-mêmes.

Auteurs

Yann Vuillet

Chloé Gabathuler

Du même auteur

La genericité au travail dans la lecture de textes littéraires in *Statuts des genres en didactique du français*, Presses universitaires de Namur, 2016

© Presses universitaires de Namur, 2017

Licence OpenEdition Books

Référence électronique du chapitre

VUILLET, Yann ; GABATHULER, Chloé. *Approcher l'enseignement du littéraire comme essentiellement contestable* In : *L'enseignement et l'apprentissage de la lecture aux différents niveaux de la scolarité* [en ligne]. Namur : Presses universitaires de Namur, 2017 (généré le 18 janvier 2023). Disponible sur Internet : <<http://books.openedition.org/pun/5053>>. ISBN : 9782390290872.

Référence électronique du livre

BRUNEL, Magali (dir.) ; et al. *L'enseignement et l'apprentissage de la lecture aux différents niveaux de la scolarité*. Nouvelle édition [en ligne]. Namur : Presses universitaires de Namur, 2017 (généré le 18 janvier 2023). Disponible sur Internet : <<http://books.openedition.org/pun/5003>>. ISBN : 9782390290872.

Compatible avec Zotero