



**UNIVERSITÉ
DE GENÈVE**

Archive ouverte UNIGE

<https://archive-ouverte.unige.ch>

Ouvrage collectif

2018

Extract

Open Access

This file is a(n) Extract of:

Lire des textes réputés littéraires : disciplination et sédimentation. Enquête
au fil des degrés scolaires en Suisse romande

Ronveaux, Christophe (ed.); Schneuwly, Bernard (ed.)

This publication URL:

<https://archive-ouverte.unige.ch/unige:124557>

© This document is protected by copyright. Please refer to copyright holders for terms of use.

Tapuscrit

Lire des textes réputés littéraires: disciplination et sédimentation

*Enquête au fil des degrés scolaires
en Suisse romande*

Christophe Ronveaux et Bernard Schneuwly

Avec la collaboration de Sandrine Aeby Daghé, Daniel Bain, Sandra Canelas-Trevisi,
Serge Érard, Francine Fallenbacher, Orianna Franck, Chloé Gabathuler, Irina Leopoldoff,
Claire Ragno Paquier, Thérèse Thévenaz-Christen, Bruno Védrines, Martine Wirthner

Accepté pour publication dans la collection ThéoCrit des Éditions Peter Lang

Version 07.10.2018

Sommaire

Préface

Le loup et les avalanches : une fable didactique	6
<i>Bertrand Daunay</i>	

Introduction	9
---------------------------	----------

Partie I Instituer la littérature en disciplinant les élèves.....	15
--	-----------

Chapitre 1 Formes de progression comme discipline des élèves et sédimentation de pratiques.....	19
--	-----------

Thérèse Thévenaz-Christen, Christophe Ronveaux & Bernard Schneuwly

Chapitre 2 Des pratiques d'enseignement de la littérature : quelques jalons historiques et analyses de pratiques effectives	28
--	-----------

Chloé Gabathuler & Bruno Védrines (avec les contributions de Christophe Ronveaux et de Sandrine Aeby Daghé)

Chapitre 3 De la réputation « littéraire »	45
---	-----------

Bruno Védrines & Chloé Gabathuler

Première synthèse intermédiaire Construire un élève discipliné – Questions générales de recherche et esquisse d'une méthode	55
--	-----------

Chapitre 4. Lire <i>Le loup et l'agneau</i> : une situation problème encadrée par la tradition.....	63
--	-----------

Christophe Ronveaux & Chloé Gabathuler

Chapitre 5. « C'est simple ! Je parle d'un quotidien » Quelque(s) lecture(s) de <i>Lovay</i> et la nouvelle <i>transposée</i>	78
--	-----------

Francine Fallenbacher & Christophe Ronveaux

Deuxième synthèse intermédiaire Instituer la littérature – Contrastes entre deux textes utilisés comme réactifs	88
--	-----------

Chapitre 6 Recueil et analyse des données.....	93
---	-----------

Bernard Schneuwly

En guise de transition	106
-------------------------------------	------------

Partie II De la protodiscipline vers la discipline « Littérature » Approches globales des séquences	107
--	------------

Chapitre 7 Des archiélèves sous le double effet des variables de degrés et de textes. Analyse synoptique des séquences	109
---	------------

Bernard Schneuwly & Christophe Ronveaux

Chapitre 8 À la rencontre du texte : d'une longue médiation à l'entrée immédiate	123
---	------------

Orianna Franck & Bernard Schneuwly

Chapitre 9 Modifications des plans d'enseignement: un espace d'invention pour enseignants et élèves	130
<i>Orianna Franck</i>	
Chapitre 10 Pour finir, sortir du texte ou s'en sortir ?	143
<i>Christophe Ronveaux</i>	
Conclusions de la partie II	154
 Partie III De quelques instruments des enseignants : où la porosité se manifeste et où la sédimentation apparaît en plein jour	 159
Chapitre 11 Des dispositifs pour enseigner : le commentaire au centre – les discours comme indices significatifs	162
<i>Sandrine Aeby Daghé & Bernard Schneuwly</i>	
Chapitre 12 Résumer, comprendre et interpréter une histoire	172
<i>Christophe Ronveaux</i>	
Chapitre 13 Le questionnaire : quelles utilisations pour la lecture de textes littéraires ?	187
<i>Daniel Bain & Serge Énard</i>	
Chapitre 14 L'écriture et la lecture littéraires : une relation qui se transforme .	205
<i>Thérèse Thévenaz-Christen & Sandra Canelas-Trevisi</i>	
Chapitre 15 Texte en voix Prosodie, discours et enseignement de textes littéraires	218
<i>Claire Ragno Paquier & Christophe Ronveaux</i>	
Chapitre 16 Quand La Fontaine s'invite en classe : de la matérialité des supports à des pratiques de lecture différenciées	227
<i>Sandrine Aeby Daghé & Serge Énard</i>	
Conclusions de la partie III	240
 Partie IV L'élève, réactif, institue le texte comme littéraire – l'enseignant, disciplinant, lui ouvre de nouveaux possibles	 246
Chapitre 17 Les jugements dans la lecture de textes littéraires	249
<i>Chloé Gabathuler</i>	
Chapitre 18 Émotion esthétique en classe de littérature: une tension entre étrangeté et réalité	266
<i>Irina Leopoldoff Martin</i>	
Chapitre 19 La "Négresse" et le "Loup" au fil des régulations en classe	283
<i>Francine Fallenbacher & Martine Wirthner</i>	
Chapitre 20 Mémoire didactique : ce qui est rappelé et anticipé	304
<i>Bruno Védrines & Bernard Schneuwly</i>	

Conclusions de la partie IV	322
Conclusions finales	328
Références bibliographiques.....	346
Annexes.....	361
Table des matières.....	365

Liste des contributeurs, tous membres du GRAFE

Sandrine Aeby Daghé, Université de Genève

Daniel Bain, Université de Genève

Sandra Canelas-Trevisi, Université de Grenoble

Serge Érard, Université de Genève

Francine Fallenbacher, Haute École Pédagogique du Valais

Orianna Franck, Centre de compétence romand des didactiques disciplinaires

Chloé Gabathuler, Haute École Pédagogique du Valais

Irina Leopoldoff, Université de Genève

Claire Ragno Paquier, Département de l'instruction publique de Genève

Bernard Schneuwly, Université de Genève

Christophe Ronveaux, Université de Genève

Thérèse Thévenaz-Christen, Université de Genève

Bruno Védrines, Université de Genève

Martine Wirthner, Université de Genève

Préface

Le loup et les avalanches : une nouvelle fable didactique

Bertrand Daunay

Théodile-CIREL

Université de Lille

Comment comprendre « ces textes curieux, quand on envisage leur statut, et qu'on appelle "littéraires" », pour emprunter ses mots au Foucault de *L'Ordre du discours* ? Comment comprendre leur rôle et comment comprendre ce qu'ils disent ? C'est à ces questions que s'affronte l'ouvrage collectif que dirigent Christophe Ronveaux et Bernard Schneuwly. Faisant partie des rares tentatives didactiques de poser la question de la définition de la littérature, au lieu de se contenter d'une connivence avec le lecteur qui rendrait possible de s'en abstenir, il s'efforce de redonner pertinence à une question qui a déjà bien (ou mal) servi, « Qu'est-ce que la littérature ? » cette question « enfantine, mais que toute une vie se passe à esquiver », comme disait Paulhan dans *Les Fleurs de Tarbes*.

Les auteurs, par un parcours historique des conceptions de la littérarité dans les deux siècles de l'histoire récente de la littérature, montrent que les institutions qui *instituent* cette dernière la redéfinissent sans cesse comme discours différencié et différenciant, en l'inscrivant dans une tendance à l'autotélisme, à la (dé)négarion de la référentialité, à la valorisation du travail sur le langage ; si cette tendance peut être régulièrement contrariée, elle reste constante sous des formes diverses. Le parcours conceptuel qui nous est proposé – cavalièrement résumé ici – n'est pas, dans le propos de l'ouvrage, un préambule à la description de l'approche scolaire de la littérature, car les deux sont intimement liés, l'école étant une de ces institutions qui *inventent* sans cesse la littérature, aux côtés des études littéraires et de la pratique littéraire.

Une telle position n'est pas nouvelle, mais les auteurs la reprennent avec une autorité qui force l'intérêt du lecteur. C'est sans doute le concept – car je crois que l'on peut, avec cet ouvrage, parler de concept – de *réputation littéraire* qui permet de reprendre cette position en lui donnant une force nouvelle, puisqu'il éclaire le processus de construction sociohistorique de la littérature et le rôle spécifique (mais non exclusif) qu'y joue l'école. Le substantif *réputation* exprime le résultat d'une action ; mais il est possible de l'entendre, conformément au sémantisme potentiel du suffixe, comme une action : le fait de réputer. Et si l'école a le souci de divulguer la réputation déjà faite, elle a aussi pour fonction de *réputer*, de faire la réputation de ce qui est littéraire.

Cette reconnaissance de la vertu que l'on pourrait dire *créationniste* de l'école (qu'André Chervel a aidé à penser), explique d'autant mieux comment elle peut instituer la littérature en reproduisant dans ce processus la tension qui caractérise l'objet, en faisant jouer les dichotomies qui lui sont inhérentes, entre langages ordinaire et littéraire ou entre usages littéraire ou ordinaire de textes par ailleurs réputés littéraires. Reprenant magistralement la thèse de Renée Balibar, les auteurs en font un système explicatif des variations d'approche de la littérature selon les niveaux scolaires, en dépit des virtualités de

son effacement contenues dans la démocratisation de l'école. La projection de la tension propre à l'objet dans le cursus scolaire est précisément le ferment de la *disciplinarisation* de la littérature à l'école, qui permet la *disciplination* de l'élève – ou, plus précisément, dans l'approche des auteurs, de l'*archiélève*, soit l'élève virtuel qu'envisage la discipline dans ses diverses modes d'actualisation (contenus, exercices, évaluation).

On le voit, le maillage conceptuel est solide et permet de concevoir une « double hypothèse », nouvelle actualisation de la tension de l'objet : « l'instauration d'une progression spiralaire » (qui serait le résultat et le signe de la démocratisation de l'enseignement, en ce qu'elle permet la conception d'un enseignement de tout à tous prôné par Comenius, dont une citation ouvre le livre) s'articulerait à une « sédimentation de pratiques qui perpétue des éléments d'une progression linéaire ». Autrement dit, pour reprendre une de ces formules brillantes qui émaillent le texte, il s'agit de comprendre la « transformation des pratiques par sédimentation ».

S'emparant, frontalement, de la question de la littérature, l'équipe genevoise, fidèle à son souci d'une autre *sédimentation*, théorique, celle-là, dans l'approche didactique des objets qu'elle aborde, fonde sa réflexion sur un large éventail de références, faisant dialoguer les titres les plus récents avec ceux d'auteurs majeurs si souvent laissés dans l'oubli par les didacticiens de la littérature. L'ouvrage affronte des concepts complexes, construits dans le contexte du groupe de recherche ou empruntés ailleurs, mais sans jamais se laisser prendre par la griserie de l'évidence : par exemple, si l'on parle de sujet lecteur, ce n'est pas sans interroger les implications d'un terme comme *sujet*, trop souvent cantonné dans une appréhension idéaliste de la *subjectivité*, quand il engage aussi un *assujettissement*, que les auteurs entendent décrire sans nier le processus dialectique qui le rend potentiellement émancipateur.

Comme le laissent entendre les évocations à des travaux anciens de l'équipe que suscitent ces mots, si ce livre est le fruit d'un travail spécifique d'une dizaine d'années, il s'inscrit dans la déjà longue histoire de la didactique du français à Genève ; l'approche que propose l'ouvrage est neuve, mais elle est rendue possible par une tradition qui réunit des auteurs de toutes générations : Sandrine Aeby Daghé, Daniel Bain, Sandra Canelas-Trevisi, Serge Énard, Francine Fallenbacher, Orianna Franck, Chloé Gabathuler, Irina Leopoldoff, Claire Ragno Paquier, Christophe Ronveaux, Bernard Schneuwly, Thérèse Thévenaz-Christen, Bruno Védrines, Martine Wirthner.

Le groupe de recherche, qui a construit ces bases théoriques, a mis en œuvre un extraordinaire programme de mise à l'épreuve empirique des hypothèses et des intuitions qui en sont issues. On se rappellera longtemps, en didactique du français, cette étrange confrontation entre La Fontaine et Lovay, ou plutôt entre « La Négresse et le chef des Avalanches » et « Le loup et l'agneau », deux textes constitués en *réactifs*, afin de faire, non chimiquement, mais didactiquement, réagir le *milieu*. Ce que montre cette expérimentation didactique, armée d'une très riche méthodologie dont l'ingéniosité le dispute à la rigueur, est la manière dont les instruments de l'enseignement des textes littéraires en classe *font* la réputation littéraire ou, au contraire, *font avec* elle – selon les textes et les niveaux. Les résultats, d'une grande richesse, font ressortir, dans le contexte scolaire, l'interaction – l'intrication – entre le texte et le commentaire, que Michel Charles avait mise en lumière : si l'on entend par *commentaire* tout discours possible sur les textes (et on y inclura alors toutes les activités qui les accompagnent à l'école), c'est bien ce que montrent les influences que jouent les textes dans les modalités de travail dans les

classes, influences qui varient du reste selon les niveaux ; voilà, assurément, un résultat proprement didactique !

L'attention minutieuse à la dimension empirique, qui conduit aux plus subtiles analyses, jusqu'au grain le plus fin, explique la modestie du titre : « Une enquête dans les classes de Suisse romande ». Mais si ce dernier rend compte de la réalité du terrain observé, il ne dit pas assez l'universalité de l'approche, qui se déduit de la mise en relation des résultats empiriques non seulement avec ceux d'autres recherches didactiques, mais aussi avec la littérature théorique convoquée (didactique, psychologique, philosophique, littéraire, etc.).

Soucieux d'accompagner le lecteur dans ce travail théorique et empirique de grande ampleur, les auteurs ne lésinent pas sur les outils de balisage de la lecture : outre le résumé de l'ouvrage que constituent finalement son introduction et sa conclusion générales, des synthèses intermédiaires et des introductions ou conclusions partielles facilitent l'appréhension d'ensemble du projet et permettent au lecteur de mieux se plonger dans les moindres détails d'une analyse, sachant qu'il trouvera ensuite une aide pour retrouver le fil de la démonstration d'ensemble.

Ce bel ouvrage donne à voir une didactique qui, forte de sa maîtrise des théories littéraires, préfère les discuter que s'y soumettre ; qui ne se sent pas tenue par des injonctions des programmes, mais tente de les décrire et de les comprendre au mieux ; qui, d'une exploration fouillée des pratiques d'enseignement, tire une modestie face à la complexité de l'objet d'analyse ; qui se croit assez forte pour oser la description d'un réel au lieu de se réfugier dans la prescription d'un autre... Et qu'il me soit permis de retourner aux auteurs de ce livre l'hommage qu'ils rendent aux enseignants dans les derniers mots de la conclusion : le corps à corps avec les sujets didactiques qu'ils ont observés permet au lecteur de mieux appréhender la richesse de l'acte effectif d'enseignement tout autant que celle de l'acte effectif de recherche.

Pour autant, ce projet de description de l'école est clairement orienté par une conviction : celle de la possibilité d'un enseignement de la littérature qui, exploitant dialectiquement la tension qui la caractérise quand elle se constitue dans « cet impossible accord » – dont parle Rancière dans la conclusion de *La Parole muette* – « de la grande écriture de l'esprit vivant et de la démocratie de la lettre nue », montre que l'école peut être porteuse d'un projet d'émancipation dont la littérature serait l'emblème, en ce que s'y réaliserait la possibilité d'un accès de tous à son discours, en dépit de tout.

Introduction

Bien que les écoles soient différentes, nous ne voulons pas cependant y faire apprendre des choses différentes, mais les mêmes choses d'une façon différente [...] selon l'âge et le niveau de préparation antérieur qui doit toujours tendre à s'élever graduellement.

– Ian Amos Komensky, dit Comenius (1657/1992),
Didactica Magna.

Quelle étrange idée que de vouloir enseigner du même et de tout à tous, sans distinction de classe, de niveau de vie, de religion ou de sexe ! Au moment de formuler cette utopie, le pasteur morave Ian Amos Komensky jouit d'une renommée internationale pour son ouvrage *Ianua Linguarum Reserata* (littéralement « La porte des langues ouverte »). L'ingéniosité de ce qu'il serait convenu d'appeler un « manuel de langue » séduit toute l'Europe. La matière langagière, le plus souvent des items simples (« Agnus ») insérés dans de courtes phrases (« Agnus balat »), est ordonnée par thème, à la manière d'une encyclopédie. Si l'ouvrage convainc (il est immédiatement traduit dans plusieurs langues), un enseignement raisonné de tout pour tous restera sans suite. Les pratiques d'enseignement de l'époque, pour peu que l'on puisse les reconstituer, n'attestent pas de la méthode. Serait-ce qu'un enseignement gradué et les manières de faire afférentes sont irréalisables dans le contexte social, économique et politique du 17^e ? Ou bien manque-t-il une institution spécialisée pour que l'exercice d'une didactique des langues dans une progression spiralaire soit possible ? Ou encore l'innovation que représente l'artéfact de Komensky d'« une langue profondément travaillée par le projet didactique » (Besse, 2001, p. 15) est à ce point éloignée des pratiques d'enseignement contemporaines du pasteur qu'elle ne dépassera pas la zone d'influence de son concepteur ? Ce questionnement sur la *Didactica Magna* de 1657 est le nôtre, bien sûr, lecteurs et lectrices du 3^e millénaire. Il est tentant cependant de rapprocher l'utopie de Komensky de celle de l'enseignement gradué du français tel qu'on peut le lire dans le plan d'études romand. Enseigner le français, langue de scolarité, de la première (4 ans) à la dernière année (15 ans) de l'école obligatoire à partir des textes, ces objets culturels complexes, déterminés par leur projet d'influence, semble relever de la même utopie d'enseigner graduellement du même et de tout à tous. Mesure-t-on assez ce qu'il y a d'étrange dans un enseignement spiralaire des textes au regard des pratiques effectives ? Appliquée à la littérature, cette question est doublement problématique : d'abord pour l'objet d'enseignement en lui-même, souvent considéré comme un privilège réservé à ceux qui ont été sélectionnés pour des études longues ; ensuite pour les manières de faire des enseignants qui sont formés, encore aujourd'hui, selon les degrés d'enseignement primaire et secondaire, dans des curriculums distincts.

Ce sont ces réflexions qui ont porté le projet de recherche déposé en 2010 auprès du Fonds national suisse de la recherche scientifique¹ de mettre à la question ce qui s'enseigne graduellement en littérature à l'école obligatoire. Le présent livre clôt ce tra-

¹ La requête FNS (100013_129797/1) intitulée *La lecture littéraire au fil des niveaux scolaires. Analyse comparative des objets enseignés en classe de littérature* a fait l'objet d'une thèse présentée par Chloé Gabathuler (2015 ; parue sous forme de livre en 2016). Elle a été prolongée par la requête FNS (100019_156698) sous le titre *L'enseignement de textes littéraires contrastés dans trois degrés scolaires. Événements imprévus et rôle des élèves* qui a débouché sur la thèse d'Orianna Franck (2017).

vail de longue haleine. Il s'inscrit dans une tendance qui s'est fait jour depuis une quinzaine d'années dans plusieurs didactiques disciplinaires, surtout francophones, et en didactique comparée, d'analyser les pratiques quotidiennes dans les salles de classe. Ce mouvement s'accompagne d'une volonté de préciser les cadres théoriques, les appareils notionnels et méthodologiques visant à déterminer les nombreux facteurs qui contraignent ces pratiques aux différents degrés scolaires. Les recherches du GRAFE (acronyme de Groupe de recherche pour l'analyse du français enseigné) participent de ce large mouvement. Le GRAFE a d'abord attaché son intérêt à deux des trois domaines essentiels de la discipline *français* : les pratiques langagières et le fonctionnement de la langue². La question de ce qui s'enseigne s'est portée sur deux objets contrastés, la production de texte argumentatif et la notion de phrase relative en grammaire³. Le groupe GRAFElect a poursuivi en 2007 sa description de la discipline dans le domaine des pratiques langagières, en observant l'enseignement effectif de la compréhension aux trois cycles de l'école obligatoire genevoise⁴. Il manquait le domaine de la littérature. GRAFE^{litt} s'est constitué en 2010 pour compléter la description du triptyque de la discipline.

Encore fallait-il définir le point de vue à partir duquel travailler sur ce dernier domaine. Dans la continuité des recherches précédentes et de son corps de concepts, proches d'ailleurs d'autres approches en didactique, nous avons choisi de mettre à nouveau au centre l'objet enseigné et ses transformations, appréhendés à partir du travail de l'enseignant en interaction avec les élèves. L'une des conséquences méthodologiques de ce choix nous a poussés à observer comment se travaille un même objet d'enseignement. En proposant aux enseignants ce même objet, nous adoptions un point de vue radicalement transpositif. Puisque la variation est constitutive de la pratique de classe, qui sans cesse innove, transforme, intègre, tout en s'appuyant sur les instruments de la tradition, *variation et constance* d'un même objet enseigné devraient nous renseigner avec fruit sur la logique d'enseignement de la littérature.

Mais la nécessité d'un autre point de vue s'est imposée avec de plus en plus d'insistance, à la suite de la comparaison des pratiques d'enseignement de la lecture menée par GRAFElect notamment. La présence de la littérature à tous les degrés dans des formes variées et d'exercices de lecture contrastés nous a incités à articuler de manière plus centrale notre description de l'enseignement de la littérature à la variation des degrés scolaires. De nombreuses études – et notamment le travail pionnier de Renée Balibar – montrent que les finalités de l'enseignement de cet objet qu'on appelle « littérature » tel qu'il apparaît transposé dans les pratiques scolaires, et donc l'objet « littérature » même, changent fondamentalement en fonction des degrés, notamment en comparant l'école primaire et les filières d'excellence de l'école secondaire. Du moins en était-il ainsi lors de la mise en place de la discipline scolaire dans le cadre de la forme école moderne dans la deuxième moitié du 19^e siècle. Des recherches en didactique du français montrent cependant que cette bipartition de l'école a subi les assauts de la transformation du système scolaire menée sous la bannière de la qualification de la main-d'œuvre et de la démocratisation des études. Pour explorer les modalités de ces transformations, il fallait considérer la progression didactique des savoirs enseignés à l'aune de contenus semblables abordés à différents degrés scolaires.

² Le « petit livre rouge » (CDIP, 2006), qui fait référence pour le plan d'études et la discipline *français* en Romandie, distingue trois domaines : les pratiques langagières en compréhension et en production, la réflexion sur la langue et la littérature.

³ Les principaux résultats de cette recherche ont été exposés dans Schneuwly et Dolz (2009).

⁴ Les résultats de cette recherche ont été exposés dans Thévenaz-Christen (2014).

Les principaux ingrédients d'un vaste projet de recherche étaient rassemblés. Mais il fallait encore, d'une part, développer les outils conceptuels pour aborder la problématique ainsi esquissée, et d'autre part, opérationnaliser le questionnement pour le rendre empiriquement observable.

Pour forger des concepts nécessaires à la recherche et préciser la problématique, nous avons exploré trois domaines théoriques. Le premier a précisément trait à l'organisation de la progression didactique concernant la place de la littérature dans l'enseignement du français – comme objet d'étude aussi bien que comme réservoir de textes à lire. Il s'agissait de cerner, à travers les prescriptions et des pratiques déclarées, les principes sous-jacents de l'entreprise de « disciplination » des élèves du point de vue de la transformation de leur rapport aux textes littéraires. Et de formuler des hypothèses quant à cette progression et aux transformations qu'elle a subies et subit encore, sachant qu'une discipline, dans sa structuration, l'organisation de ses savoirs à enseigner et ses modalités de transmission, se transforme au cours de l'histoire à travers le processus continu de disciplinarisation. Les deux concepts de disciplination des élèves et disciplinarisation comme processus constitutif de la discipline se sont imposés au cours de la recherche au point de traverser l'ensemble du présent ouvrage.

Penser la discipline dans la dynamique de ses transformations mène inmanquablement à un deuxième champ de réflexion théorique, celui de la transformation des pratiques et du statut même de la littérature dans la discipline *français*. La littérature didactique décrit minutieusement des points de rupture dans les prescriptions et recommandations. La didactique elle-même contribue à la transformation des représentations de ce qui est à enseigner dans des démarches multiples d'ingénierie. Cependant les transformations de l'objet d'enseignement ne s'effectuent jamais sur les cendres et le sel du passé, mais suivent plutôt une logique de sédimentation qui superpose et mélange – à l'image de la sédimentation fluviale – des couches historiques diverses de pratiques d'enseignement.

Il fallait faire un pas de plus encore et oser la question ontologique tant rebattue : qu'est-ce que la littérature ? Sur la base d'une analyse historique volontairement partielle, nous avons adhéré à une vision de la littérature comme construction socio-historique, sans cesse redéfinie – sans essence stable, pas de réponse possible à la question ontologique – construction à laquelle participent trois institutions : (i) le champ de la production de la « littérature » et sa critique, (ii) les études littéraires et (iii) l'école elle-même. Cette dernière produit de la « littérature » par des pratiques spécifiques d'études des textes dont elle assure la *réputation littéraire*, cette réputation étant le produit d'innombrables discours et pratiques, dont précisément ceux de l'école.

Une fois notre problématique arrimée à l'arsenal complexe d'outils conceptuels élaborés dans ces trois domaines, nous avons pris le parti d'analyser le travail de l'enseignant à partir d'outils déjà existants : les gestes fondamentaux de l'enseignant et la panoplie d'instruments qui rendent possible sa tâche de disciplination. Le croisement dans notre problématique des modalités de construction de l'objet enseigné et de la progression didactique entraîne un choix méthodologique double : (i) l'utilisation d'un objet commun pour toutes les observations opérées dans les classes, en l'occurrence deux textes contrastés, l'un issu de la longue tradition d'enseignement du littéraire, l'autre sans aucun passé didactique ; et (ii) l'observation des pratiques dans des degrés scolaires contrastés.

Ce dispositif semi-expérimental a été mis en œuvre dans 30 classes de trois degrés, chacune travaillant les deux textes choisis selon un protocole de recueil de données classique. L'analyse des données ainsi recueillies est opérée selon une démarche multifocale de trois degrés : le degré des séquences dans leur logique temporelle, séquentielle, celui des instruments des enseignants mis en œuvre pour « discipliner » les élèves et finalement celui des activités langagières liées au travail sur les textes littéraires.

Cette brève présentation de la problématique et des moyens pour l'aborder se reflète dans la structure en quatre parties du livre.

La partie I présente classiquement les bases théoriques du travail mené en deux temps. Dans un premier temps, il s'agit d'introduire, à travers la discussion d'une littérature scientifique choisie, les outils conceptuels que nous avons évoqués plus haut. Une première synthèse permet de poser les premières questions de recherche. Celles-ci s'articulent autour des deux concepts de sédimentation et de discipline. Il faut lire la première esquisse de la méthodologie comme une réponse à ces questions. Dans un deuxième temps, à partir de quelques instruments didactiques et de la critique littéraire, sont analysés distinctement les deux textes choisis pour l'expérimentation. À partir de la comparaison succincte de leurs lieux d'incertitude supposés, une deuxième synthèse présente quelques hypothèses sur le possible traitement contrasté des deux textes dans les classes. S'impose dès lors l'exposé de l'appareil méthodologique et de son opérationnalisation : recueil des données et méthode d'analyse. Méthodes au pluriel, devrait-on écrire, puisque la saisie du processus de transformation de l'objet enseigné nécessite des changements de points de vue.

L'exposé des résultats en trois parties distinctes reflète le choix d'une triple focale.

La partie II adopte la focale large. Les séquences d'enseignement sont présentées et discutées dans leur logique intrinsèque comme un tout : macrostructure, entrée dans les textes, sortie des textes, plans adoptés par les enseignants, puis modifiés. La partie III adopte la focale plus étroite sur les instruments de la discipline. Elle se centre sur les dispositifs didactiques mis en œuvre par les enseignants. Sur l'ensemble des dispositifs d'abord, puis sur quelques-uns parmi les plus significatifs, analysés séparément : le résumé, le questionnaire, l'écriture de textes, la lecture à voix haute et la matérialité des supports du texte de La Fontaine. Pour finir, la partie IV adopte une focale microscopique : elle met en lumière d'une part quelques-unes des actions langagières portant sur le texte (les jugements esthétiques et l'expression de réactions émotionnelles) et d'autre part des gestes fondamentaux du travail enseignant (les régulations et la création d'une mémoire didactique). La conclusion finale discute les résultats au crible des deux concepts présents en filigrane dans tous les chapitres du livre : la sédimentation d'une part, la discipline de l'autre. L'analyse de leur interaction constitue le point d'orgue de l'entreprise.

L'ampleur du texte, le mode de travail de l'équipe et le choix des éditeurs de structurer les résultats autour de multiples focales nous poussent à formuler un modeste mode d'emploi. Figurent à la fin de l'ouvrage la table des matières détaillée et les tables des tableaux et figures pour permettre au lecteur, qui voudra cheminer au gré de ses intérêts, de se reporter à la vue d'ensemble du travail. La première partie peut être lue à partir des deux synthèses intermédiaires : la première s'est écrite à partir des trois premiers chapitres et expose en détail notre questionnement en esquissant une méthodologie pour y répondre ; la deuxième s'est écrite à partir des chapitres quatre et cinq et

compare succinctement les deux textes qui ont fait l'objet de l'expérimentation réalisée en classe. La méthode de recueil de données et la méthode d'analyse, quant à elles, sont présentées au chapitre six. Les trois parties empiriques du livre, qui suivent, reflètent l'approche multifocale et mettent chacune en évidence une dimension essentielle de l'objet d'enseignement, *la lecture (littéraire) de textes (réputés) littéraires*. La première montre comment l'objet même de l'enseignement se transforme dans les pratiques d'enseignement en fonction des degrés scolaires. La deuxième permet de saisir *in vivo* le processus de sédimentation. La troisième met en évidence les effets graduels de la discipline. Bien évidemment, dans chacune des parties, les dimensions de l'objet apparaissent, mais la focale adoptée permet de mieux « voir » l'une ou l'autre de ces dimensions, sans pour autant épuiser la valeur de l'ensemble. Aussi s'est imposé, pour chacune des focales, un travail de synthèse qui rassemble les résultats exposés séparément dans chacun des chapitres. C'est le rôle des conclusions des parties II, III et IV que de décrire avec plus de précision chacune des dimensions de l'objet enseigné en fonction de la focale adoptée. La lecture préalable de ces conclusions est une possibilité pour le lecteur qui voudra saisir le sens de la focale et situer sa lecture de l'une ou l'autre des analyses empiriques. Chaque chapitre comprend sa propre méthode d'analyse et peut se lire indépendamment des autres. Ceux-ci représentent autant d'éléments de preuve et contribuent à l'interprétation générale. Ce mode de lecture *discontinu*, somme toute assez banal, nous semble particulièrement indiqué étant donné le nombre d'analyses réalisées, indispensable selon nous pour saisir la réalité multidimensionnelle des pratiques d'enseignement.

Le caractère pluriel des focales adoptées reflète les modalités de l'élaboration de l'ouvrage. Conçu par l'ensemble du groupe GRAFE*litt*, ce livre est le résultat d'un travail collectif de personnes appartenant à plusieurs disciplines : les lettres, la linguistique, la psychologie, les sciences de l'éducation. Chacun a participé à la récolte des données (contacts avec les enseignants, enregistrements dans les classes, gestion des données). Le premier traitement des données – la relecture des transcriptions et l'élaboration des synopsis – a été réparti sur l'ensemble du groupe. Puis, pour l'analyse, chacun des membres a choisi un angle d'attaque que représente chacun des chapitres des parties II, III et IV. Ces chapitres ont été abondamment commentés sous l'autorité d'articles, de livres, dont il est impossible de rendre compte de toutes les influences ici, et discutés à divers moments de leur élaboration, ce qui permettait à chacun de s'approprier les résultats des différentes analyses et de donner ainsi une direction commune au tout. De ce mode de travail résulte une écriture polyphonique selon une structure définie collectivement.

* * *

Ce travail aurait été impossible sans les nombreuses suggestions et critiques amicales formulées régulièrement à différents moments du travail par les membres de l'ensemble du GRAFE. Qu'ils soient remerciés ici. Nous saluons également les collègues didacticiens avec lesquels nous avons discuté plusieurs chapitres, et les deux collègues, experts anonymes, qui nous ont lus avec une grande précision, grâce auxquels bien des ambiguïtés ont pu être levées – du moins nous l'espérons. Nous saluons enfin chaleureusement les collègues des écoles genevoises qui nous ont ouvert la porte de leurs classes et nous ont permis d'observer et confirmer l'inlassable travail de transformation de l'enseignant. Nos remerciements vont enfin au Fonds national suisse de la recherche scientifique qui

a financé cette recherche grâce à deux subsides accordés au projet intitulé *La lecture littéraire au fil des degrés scolaires. Analyse comparative des objets enseignés*.