



La question des modèles dans les recherches sur le sujet lecteur

Brigitte Louichon

► **To cite this version:**

Brigitte Louichon. La question des modèles dans les recherches sur le sujet lecteur. Jean-François Massol et Nathalie Rannou (dir.), Le sujet lecteur de l'école à l'université, ELLUG, 2017. hal-01716336

HAL Id: hal-01716336

<https://hal.umontpellier.fr/hal-01716336>

Submitted on 23 Feb 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

La question des modèles dans les recherches sur le sujet lecteur

Brigitte Louichon

Université de Montpellier

Cet ouvrage est la manifestation de la vitalité de la notion de sujet-lecteur en didactique de la littérature. Le colloque de 2004 « le sujet lecteur, lecture subjective et enseignement »¹ en est en quelque sorte l'acte fondateur. Gérard Langlade et Annie Rouxel reprennent, en ouverture de l'ouvrage auquel il a donné lieu, l'origine de cette problématique : les théories de la réception, lesquelles articulent des travaux de natures historique², sémiotique³, psychanalytique⁴ ou anthropologique⁵.

De fait, comme l'écrit déjà Umberto Eco en 1992 :

À partir des années soixante, les théories sur le couple Lecteur-Auteur se sont multipliées à l'envi, si bien qu'aujourd'hui, outre le narrateur et le narrataire, nous avons des narrateurs sémiotiques, des narrateurs extra-fictifs, des sujets de l'énonciation énoncée, des focaliseurs, des voix, des métanarrateurs, des lecteurs virtuels, des lecteurs idéaux, des lecteurs modèles, des superlecteurs, des lecteurs projetés, des lecteurs informés, des architecteurs, des lecteurs implicites, des métalecteurs, etc.⁶

La question du sujet lecteur

Manque cruellement dans cette longue liste le lecteur réel ! De fait, la question initiale et nouvelle, en 2004, est celle du lecteur empirique. Se revendiquant de la didactique de la littérature, ce questionnement trouve en effet son origine et sa finalité dans les questions relatives à l'enseignement :

Il convient [...] d'examiner le rôle de l'école dans cette tension entre les droits du texte et les droits du lecteur. Ce qui conduit à s'interroger sur la place, le statut et les formes que peuvent avoir les expériences subjectives des œuvres, de la maternelle à l'université [...]. Comment concilier, voire articuler ces deux volets apparemment antagonistes d'une

¹ Annie Rouxel, Gérard Langlade (dir.), *Le Sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*, Rennes, PUR, 2004.

² Hans JAUSS, *Pour une esthétique de la réception*, Gallimard, coll. « Tel », 1978.

³ Umberto ECO, *Lector in fabula, Le rôle du lecteur*, [Grasset & Fasquelle, 1985], Livre de Poche, « Biblio essais » et Wolfgang ISER, *L'Acte de lecture, Théorie de l'effet esthétique*, Bruxelles, Mardaga, 1985.

⁴ Michel PICARD, *La Lecture comme jeu*, Minuit, 1986.

⁵ Michèle Petit, *Éloge de la lecture. La construction de soi*, Belin, 2002.

⁶ Umberto Eco, *Les Limites de l'interprétation*, Grasset, Paris, 1992, p. 21.

même ambition didactique : la liberté nécessaire, mais par nature difficilement contrôlable, du lecteur empirique, qui plus est apprenti lecteur, et le respect contraignant, mais tout aussi nécessaire, des codes herméneutiques fixés par les œuvres singulières [...] ?⁷

Les questionnements initiaux dialectisent d'une part la singularité du lecteur et le collectif de la communauté de la classe, d'autre part, les droits du texte et les droits du lecteur. Mais pour ce faire, la recherche sur le sujet lecteur interroge d'abord les modalités par lesquelles le sujet réel prend singulièrement en charge le dispositif programmé qu'est le texte. Ainsi, Gérard Langlade et Annie Rouxel parlent-ils en 2004 de « questions scientifiques et didactiques ». De fait, ce premier colloque cherche, d'une part, à cerner l'activité réelle du lecteur réel et, d'autre part, à importer ces connaissances dans le champ de la formation et de l'enseignement.

Le questionnement est double : qu'est-ce qu'un lecteur réel et donc comment enseigner la littérature ? Très logiquement, le colloque de 2004 est très largement orienté vers la première question. Celle-ci trouve un premier espace de résolution dans les écrits des grands lecteurs. Gérard Langlade s'appuie sur le *Journal de lecture* de Marthe Robert⁸ et Annie Rouxel transpose à un public étudiant l'autobiographie de lecteur de Pierre Dumayet⁹. De fait, la recherche du lecteur réel pose inévitablement celle des données. Où, comment peut-on observer ce qu'est un sujet-lecteur ? Le colloque de 2004 propose globalement trois terrains d'exploration : les écrits des lecteurs sur leurs lectures, les fictions de la lecture, la classe ; et chacun de ces terrains analyse des données diverses : écrits autobiographiques, critiques, fictionnels, interactions verbales, productions d'écrits ... Le colloque de 2008 « le texte du lecteur »¹⁰ creuse la question initiale avec des approches de même nature. La multiplicité de ces approches est une des richesses et une des originalités de ces travaux.

Pour ma part, m'intéressant à la question de la culture littéraire dans une perspective didactique, j'ai travaillé sur un objet particulier « le souvenir de lecture ». Pour ce faire, même si j'ai tenté de recueillir des données variées, les souvenirs des grands lecteurs, très souvent écrivains, ont constitué l'essentiel du corpus¹¹.

⁷ *Le Sujet lecteur ...*, op. cit., p. 13.

⁸ Gérard Langlade, « Le lecteur auteur de la singularité de l'œuvre », dans *Le Sujet lecteur*, op. cit., p. 81-92.

⁹ Annie Rouxel, « Autobiographie de lecteur et identité littéraire », *ibid.*, p. 137-152.

¹⁰ Catherine Mazauric, Marie-José Fourtanier, Gérard Langlade (dir.), *Le Texte du lecteur*, Bruxelles, « ThéoCrit », 2011.

¹¹ Brigitte Louichon, *La Littérature après coup*, Rennes, PUR, 2009. Voir particulièrement le chapitre « Prolégomènes méthodologiques », p. 75-90.

L'ensemble de ces recherches constituent une première strate, correspondant à une première période, de la recherche sur « le sujet lecteur ». Aujourd'hui, les travaux sur le sujet-lecteur entrent dans une phase nouvelle car ils portent sur des corpus et des pratiques scolaires¹². Or, dans la mesure où le cadrage théorique de ces travaux de deuxième génération intègre la notion de « sujet lecteur » et que celle-ci s'est essentiellement développée en s'appuyant sur des données produites par des grands lecteurs, il me paraît nécessaire de se poser la question des modèles utilisés. Plus précisément, on peut se demander s'il est parfaitement légitime, pertinent et outillant de penser la question du lecteur réel en didactique de la littérature (c'est-à-dire dans une perspective scolaire) à partir des écrits et pratiques des grands lecteurs. Je vais donc tenter un parallèle rapide – et nécessairement incomplet – avec d'autres domaines de la didactique du français pour mettre en évidence le fait que la spécificité des travaux sur le sujet lecteur ne tient pas à l'usage de modèles de l'expertise adulte ni même « exceptionnelle » mais plutôt sur le fait que ces modèles ne sont pas importés d'autres disciplines puis transposés par la didactique mais construits dans le champ même de la didactique.

Les modèles de l'expertise adulte

Lorsque Jean-François Halté propose en 1992, une synthèse sur la didactique du français¹³, il pointe la caractérisation des formes de l'expertise du savoir visé (ou de la pratique sociale de référence) comme participant de la recherche en didactique du français. La compréhension de ce que sont les pratiques du sujet expert relève bien du domaine didactique. Ainsi, les travaux de Claire Blanche-Benveniste sur le français parlé¹⁴ ou ceux de Nina Catach sur système orthographique¹⁵ à partir des années 80 permettent de penser une didactique de l'oral ou de

¹² Le contenu de cet ouvrage en témoigne. Notons aussi quelques exemples de thèses récemment soutenues ou en cours : Nathalie Lacelle, « Modèle de lecture-spectature, à intention didactique, de l'œuvre littéraire et de son adaptation filmique » (thèse soutenue en 2009, sous la direction de Gérard Langlade et Monique Lebrun) ; Nathalie Rannou, « Le lecteur et son poème. Lire en poésie : expérience littéraire et enjeux pour l'enseignement du français en lycée » (thèse soutenue en 2010, sous la direction d'Annie Rouxel) ; Agnès Perrin, « Apprentissage de la lecture et construction de l'identité de lecteur au CP » (thèse soutenue en 2012, sous la direction de J.-F. Massol) ; Sébastien Ouellet, « Le sujet lecteur et scripteur : développement d'un dispositif didactique en classe de littérature » (thèse soutenue en 2011, sous la direction de Gérard Langlade et Jean-François Boutin) ; Caroline Esposito, « Des carnets d'écrivains aux carnets scolaires : interrogations sur les lectures personnelles des élèves, de l'école primaire au collège, de romans de différents genres de la littérature de jeunesse » (thèse en cours, sous la direction de Jean-François Massol) ; Bénédicte Shawky-Milcent, « L'appropriation des œuvres littéraires en classe de seconde : enjeux, difficultés, propositions pour la lecture et l'écriture » (thèse en cours, sous la direction de Jean-François Massol) ; Véronique Larrivé, « Dans les écrits scolaires sur les textes littéraires, quelle place pour le *je* du lecteur ? » (thèse en cours, sous la direction de Brigitte Louichon) ; etc.

¹³ Jean-François Halté, *La Didactique du français*, PUF, 1992.

¹⁴ Claire BLANCHE-BENVENISTE, *Le français parlé. Études grammaticales*, Paris. Éditions du CNRS, 1990. Et *Approches de la langue parlée en français*, Paris, Ophrys, 1997.

¹⁵ Cf Nina Catach, *L'Orthographe*, PUF, « Que sais-je ? », 1978.

l'orthographe, en ce qu'ils décrivent des pratiques ou des objets qui constituent des finalités pour l'enseignement (apprendre à parler, apprendre à orthographier).

Les didactiques de la lecture et de l'écriture développent aussi une approche par l'expertise. On peut différencier deux types de contributions majeures dans ces domaines : celles relevant de la linguistique ou de la sémiotique et celles relevant de la psycholinguistique.

Les premières s'attachent à décrire le produit fini, le texte. Ces travaux, ressortissant à ce que l'on peut appeler la grammaire textuelle, proposent des modèles descriptifs et explicatifs des textes produits (ou possibles)¹⁶. Les secondes cherchent à comprendre le processus d'élaboration (de la production du texte ou de la compréhension du texte)¹⁷. En didactique de l'écriture, du côté du processus, on connaît bien les travaux des psycholinguistes qui cherchent à décrire et modéliser le processus de la production verbale écrite. En réalité, on connaît surtout le modèle d'Hayes et Flower (1981), très largement diffusé. Or, celui-ci (comme d'autres) s'appuient sur des protocoles mettant en scène des rédacteurs adultes. Ceux-ci verbalisent à haute voix ce qu'ils font pendant l'élaboration de la rédaction. En 1989, alors que ces travaux connaissent une grande notoriété, Hayes écrit : « Our description of writing processes, therefore is clearly a description of *adult* writing process »¹⁸. Il ne s'agit pas ici de refaire l'histoire de la didactique de l'écriture¹⁹, il est clair cependant que ce modèle, qui s'appuie sur l'analyse de pratiques expertes - ou pour le moins adultes - est présent partout. Il est souvent posé comme un point de départ, éventuellement discuté quant à sa pertinence théorique, plus souvent appelé à être complété dans une perspective d'usage didactique, mais à ma connaissance jamais personne n'a émis l'idée que ce modèle devait être évacué du champ de la didactique parce que les sujets soumis au protocole imaginé par les chercheurs étaient des scripteurs adultes.

Toujours dans le domaine de la didactique de l'écriture, pratiquement dans le même temps, alors que la question de la révision, mise en avant par Hayes et Flower, trouve des développements multiples, des perspectives nouvelles s'élaborent à partir de la critique génétique²⁰. Cette discipline scientifique²¹, ressortissant au champ des études littéraires, étudie

¹⁶ Ce sont les travaux de Propp, Brémont, Greimas, Jean-Michel Adam... et en didactique ceux du groupe EVA.

¹⁷ Cf Michel Charolles, « L'analyse des processus rédactionnels : aspects linguistiques, psycholinguistiques et didactiques », *Pratiques*, n°49, 1986, p. 9.

¹⁸ John R. Hayes, « Writing Research : The Analysis of a Very Complex Task », David Klar et Kenneth Kolovsky (éds), *Complex Information Processing. The Impact of Herbert A. Simon*, Laurence Erlbaum associates, Hillstale, 1989, p. 211.

¹⁹ Cf Claudine Garcia-Debanc et Michel Fayol, « Apports et limites des modèles du processus rédactionnel pour la didactique de la production écrite. Dialogue entre psycholinguistes et didacticiens », *Pratiques*, n°115-116, décembre 2002, p. 36-50.

²⁰ Claire Doquet-Lacoste, « Ancrages linguistiques de la didactique de l'écriture à l'école primaire », CMLF 2008. Consultable en ligne :

les œuvres à l'état natif, à partir des documents de travail laissés par les écrivains, il s'agit de « traduire les traces graphiques de l'écriture en indices de processus »²². Les travaux d'Almuth Grésillon dans le cadre de l'ITEM sont fondateurs. Claudine Fabre développe ses recherches sur les brouillons scolaires à partir de ce cadre. Elle écrit que la référence aux travaux menés à l'ITEM « s'avère indispensable. En effet, bien qu'ils étudient surtout les avant-textes d'écrivains, ceux-ci s'intéressent aux processus en jeu dans toute écriture »²³.

Plus récemment, Olivier Lumbroso, propose des perspectives didactiques à partir des relations entre les manuscrits, les textes et schémas et dessins présents dans les dossiers de travail des écrivains²⁴. Les exemples de Zola, Hugo, Flaubert ou Perrec montrent des usages du croquis comme pratique de création littéraire. C'est cette pratique, qui articule mise en image et mise en mots, que Lumbroso tente de transposer.

Ce que l'on peut observer, à partir de ces remarques très schématiques, c'est que la didactique de l'écriture, dès lors qu'elle s'attache aux processus rédactionnels plutôt qu'aux produits, dès lors qu'elle se centre sur le scripteur plutôt que sur le texte, prend appui sur des modèles ou des cadres élaborés à partir de productions d'experts.

Les modèles de l'expertise « exceptionnelle »

On constate néanmoins une différence importante entre la référence aux travaux des psycholinguistes et à ceux des critiques généticiens. La référence à la pratique experte adulte ne semble poser aucun problème. Il paraît normal, judicieux, pertinent de savoir comment un adulte écrit pour essayer de penser la manière dont un enfant peut apprendre à écrire.

En revanche, le recours aux travaux sur des pratiques d'auteurs littéraires semble plus problématique. En tout état de cause, les didacticiens qui s'en saisissent doivent s'en justifier :

J'ai souvent entendu dire, écrit Claudine Fabre, qu'entre les apprentis et les génies, les compétences scripturales, les situations de production, étaient si dissemblables qu'on ne pouvait les appréhender ni selon les mêmes modèles, ni à l'aide des mêmes outils.[...] Il ne viendrait pourtant aujourd'hui à l'idée de personne de soutenir que l'approche

http://www.linguistiquefrancaise.org/index.php?option=com_article&access=doi&doi=10.1051/cmlf08262&Itemid=129

²¹ Le terme de « critique génétique » renvoie à ce que l'on appelle parfois la « linguistique génétique » ou « la génétique des textes ». Cf Claudine Fabre-cols, « Brouillons scolaires et critique génétique : nouveaux regards, nouveaux égards ? » dans Jacques Anis et Catherine Boré (dir.), *Théories de l'écriture et pratiques scolaires*, LINX, n°51, 2004, p. 14.

²² <http://www.item.ens.fr/index.php?identifiant=l-item>

²³ Claudine Fabre, « La linguistique génétique : une autre entrée dans la production d'écrit », *Repères* n°4, 1991, p. 50.

²⁴ Olivier Lumbroso, « Esquisse d'un dialogue entre didactique de l'écrit et critique génétique : l'élève « auteur-dessinateur », *Revue Française de pédagogie*, n°159, 2007.

phonologique des premières productions orales est contestable parce que le babil du nourrisson diffère fort d'un discours de réception à l'Académie française, ou de n'importe quel discours articulé par un adulte ! Malgré les différences qualitatives qui les opposent, ces réalisations peuvent être étudiées par des méthodes comportant de larges parties communes, à savoir le recours aux analyses phonologiques, prosodiques, ou pragmatiques. De même, ce qui est commun aux écoliers et aux écrivains, bien que cela diffère en quantité et en qualité, ce sont des opérations de langage fondamentales²⁵.

Quant à Olivier Lumbroso, qui lui travaille sur l'apprentissage de l'écriture spécifiquement littéraire, il précise :

Derrière la question du croquis envisagé comme pratique littéraire importée, s'affirme un présupposé à expliciter : l'existence d'un continuum de compétences et de procédés mentaux entre le scripteur-expert et le scripteur-débutant. Contrairement aux héritiers d'une conception néo-romantique, tenants d'une fracture esthétique entre l'artiste, dont le génie créateur demeurerait insondable, et l'écriture scolaire réduite à une technique rédactionnelle, les travaux récents en cognition et en didactique de la littérature montrent une continuité de processus entre « l'expert », qui les possède et le « débutant » qui les construit.²⁶

Considérer que l'analyse des productions littéraires (les œuvres comme produits) et les processus de production littéraire est d'intérêt pour la didactique présuppose effectivement l'idée d'une continuité de processus plutôt qu'une rupture.

Donc, du point de vue de la didactique de l'écriture, l'apprenti-scripteur a bien quelque chose à apprendre de l'expert-scripteur, y compris des « scripteurs exceptionnels »²⁷. Dès lors, le parallèle avec d'autres domaines de la didactique du français permettrait de légitimer une didactique de la littérature fondée sur un modèle du lecteur expert, voire exceptionnel.

L'origine des modèles

Il me semble néanmoins qu'il existe une très grande différence entre les travaux sur le sujet scripteur et ceux sur le sujet lecteur. Je cite à nouveau Claudine Fabre :

Les modèles ont chacun une validité par rapport aux problématiques de leur champ scientifique d'origine, certes, mais lorsqu'ils sont convoqués hors de ce champ, à quoi

²⁵ Claudine Fabre, « La linguistique génétique... », *art. cit.*, p. 52. Cf aussi, Claudine Fabre, « Ce qui vaut pour un manuscrit d'écrivain vaut-il pour un brouillon d'écolier ? », *Le Français aujourd'hui*, n°108, 1994, p. 97-101.

²⁶ Olivier Lumbroso, *art. cit.*, p. 120.

²⁷ Claudine Fabre, « Brouillons scolaires et critiques génétiques », *art. cit.*, p. 18.

tient la plus ou moins grande légitimation dont ils jouissent dans un milieu donné ? Existe-t-il, pour la didactique de la production d'écrit, des disciplines de référence non seulement plus opératoires, mais aussi plus légitimes (ou plus légitimantes ?) que d'autres ? A quoi tient qu'un certain modèle soit repris sans cesse, cité par tous ? Et qu'il reste longuement fécond, ou tout au moins nécessaire ? Qu'on songe au succès des schémas de FLOWER & HAYES (1981), [...] par exemple, venus de la psychologie cognitive, et [qui] est, pour ainsi dire, rituel en didactique de l'écart²⁸.

L'auteure montre comment la didactique de l'écriture importe, adapte, transpose des modèles issus de champ scientifique divers (*a minima* la linguistique, la psycholinguistique, la critique génétique ...), comme la didactique de l'oral ou celle de l'orthographe s'appuient sur des travaux de linguistes, quel que soit finalement le niveau d'expertise (débutant²⁹, expert, exceptionnel).

Les travaux sur le sujet lecteur en didactique de la littérature cherchent à comprendre ce qu'est une expérience de lecture, ce que le lecteur fait du texte et avec le texte. Ce que l'on appelle un peu rapidement les théories de la réception offre un cadre pour penser la lecture littéraire. Il y a bien là une transposition. Jean-Louis Dufays s'appuie sur le modèle de Picard pour penser la lecture littéraire comme « un va-et-vient didactique »³⁰. Catherine Tauveron transpose le concept de Lecteur Modèle d'Eco³¹. Pour ce qui concerne le lecteur réel, ce cadre théorique nous amène juste à nous poser la question. La difficulté consiste à trouver ailleurs des réponses :

L'expérience de la lecture, écrit Antoine Compagnon, comme toute expérience humaine, est inmanquablement une expérience double, ambiguë, déchirée : entre comprendre et aimer, entre la philologie et l'allégorie, entre la liberté et la contrainte, entre l'attention à l'autre et le souci de soi. Cette situation moyenne répugne aux vrais théoriciens de la littérature³².

Autrement dit, nous n'avons pu (ou su ?) importer un modèle de « vrai théoricien » venu d'ailleurs que l'on transposerait et adapterait pour penser l'enseignement de la littérature, dès lors que celui-ci est pensé comme une formation du lecteur (réel). Il existe des recherches sur

²⁸ « La linguistique génétique ... », *art. cit.*, p. 51.

²⁹ Cf par exemple l'importance qu'ont eue dans le champ de la didactique de l'orthographe les travaux d'Emilia Ferreiro relevant de la psychologie.

³⁰ Jean-Louis Dufays, « La lecture littéraire : des « pratiques du terrain » aux modèles théoriques », *La Réception des textes littéraires*, LIDIL, n° 33, 2006, p. 79-101.

³¹ Les travaux de Catherine Tauveron s'ancrent dans un cadre conceptuel qui articule de nombreuses références (cf « L'interprétation à l'école : des sources théoriques à une modélisation didactique », dans Max Butlen et Violaine Houdart-Mérot (dir.), *Interpréter et transmettre la littérature aujourd'hui*, Cergy-Pontoise, CRTF, 2009, p. 53-71). Pour autant, la référence à Eco me semble déterminante.

³² Antoine COMPAGNON. *Le Démon de la théorie, littérature et sens commun*, Paris, Seuil, 1998, p. 194.

lesquels les didacticiens du sujet lecteur s'appuient. Outre les théoriciens de la réception, Pierre Bayard, Bertrand Gervais, Marielle Macé³³ ou, du côté de la narratologie, Rafaël Baroni³⁴ aident à penser la lecture, l'expérience littéraire et nourrissent les travaux des chercheurs. Pour autant, un modèle théorique du sujet-lecteur, fondé sur des observations et des données, et susceptible d'être importé, adapté ou transposé, n'est disponible nulle part.

Dès lors, le champ de la recherche s'intéressant au sujet-lecteur se trouve dans une situation très particulière puisqu'elle doit construire un modèle et le transposer. Là résident la spécificité de ces travaux et les brouillages, les ambiguïtés, les problèmes consécutifs à ce mélange des genres. On voit bien la difficulté qu'il y a à se poser la question du modèle (qu'est-ce qu'un sujet-lecteur ?) et la question des usages didactiques d'un modèle en train de s'élaborer.

Dans les faits pourtant, les choses peuvent se nouer autrement. La recherche menée par des didacticiens conduit ceux-ci à réfléchir la définition de l'activité du sujet lecteur dans une perspective praxéologique. Dès lors, ils prennent aussi en compte les sujets lecteurs apprentis. J'ai ainsi travaillé sur la question de la relecture en confrontant trois sources différentes : des souvenirs de lectures d'enfance de grands lecteurs, des témoignages de pratiques de relecture adulte de grands lecteurs et des discours d'adolescents sur la relecture. Je montre ainsi que cette pratique qui, à certains égards, semble être l'apanage du *vrai* lecteur³⁵, lorsqu'elle est pratiquée volontairement par des lycéens en difficulté sur des œuvres lues d'abord en classe, signale au contraire des difficultés de lecture³⁶.

Annie Rouxel propose à des lycéens et à des étudiants de rédiger une « autobiographie de lecteur », à la manière de Pierre Dumayet. Ce faisant, elle observe des différences et des convergences entre la pratique experte et la pratique de l'apprenti qui l'amène à préférer la notion d'« identité de lecteur » pour les jeunes lecteurs à celle d'« identité littéraire » pensée à partir de l'analyse des autobiographies de grands lecteurs³⁷.

Enfin, Gérard Langlade et Nathalie Lacelle proposent une recherche autour de la lecture subjective des œuvres littéraires et cinématographiques en classe. Pour ce faire, ils s'appuient

³³ *Façons de lire, manière d'être*, Gallimard, « NRF Essais », 2011

³⁴ Cf particulièrement *La Tension narrative : suspense, curiosité et surprise*, Paris, Seuil, « Poétique », 2007.

³⁵ Cf Barthes : « ceux qui négligent de relire s'obligent à lire partout la même histoire », *S/Z*, [Le Seuil, 1970], « Points Essais », p. 22.

³⁶ Brigitte Louichon, « Le texte du relecteur », dans *Le Texte du lecteur, op. cit.*, p. 167-176.

³⁷ Annie Rouxel, « Autobiographie de lecteur et identité littéraire », dans *Le Sujet lecteur..., op. cit.*, p. 137-152.

sur le modèle de « l'activité fictionnalisante » construit par Gérard Langlade. Le dispositif mis en place dans les classes s'appuie sur le modèle et rétro-activement valide le modèle³⁸.

Ces trois recherches ne sont pas tout à fait de même nature. Les travaux sur la relecture relèvent de l'analyse de l'activité. Leur spécificité tient à ce qu'ils agrègent et mettent sur le même plan méthodologique des discours de grands lecteurs et des discours de lecteurs en formation, qui plus est en échec. Annie Rouxel transforme un genre littéraire en exercice scolaire. Ce faisant, elle produit des données permettant, méthodologiquement, de comparer les discours d'experts et de non-experts. Enfin Gérard Langlade transpose son propre modèle de l'activité fictionnalisante en contexte scolaire, dans une démarche de recherche-action menée par Nathalie Lacelle.

Ces trois exemples de recherches sont assez emblématiques d'un champ dans lequel le scientifique et le didactique sont singulièrement intriqués.

Conclusion

La question des modèles est fondamentale en recherche. Les travaux sur le sujet lecteur doivent nécessairement différencier « les questions scientifiques » et « les questions didactiques »³⁹. Nous avons besoin de modèles descriptifs et heuristiques de l'activité réelle du lecteur. Ces modèles doivent s'appuyer sur des données, être formalisés⁴⁰ et disponibles. Et nous avons besoin de « modèles didactiques ». La recherche-action est un des cadres méthodologiques à partir duquel ceux-ci peuvent s'élaborer, dès lors que la recherche se donne comme objectif de faire évoluer le modèle⁴¹. Les travaux de Catherine Tauveron sur la lecture littéraire à l'école menés dans le cadre de l'INRP entre 1997 et 2000 en constituent un magnifique exemple⁴².

La spécificité des travaux sur le sujet lecteur ne tient donc pas à l'appui sur des modèles de l'expertise adulte ou exceptionnelle. En effet, la didactique du français et singulièrement celle de l'écriture procèdent de même. La spécificité de ce champ de recherche en didactique de la

³⁸ LACELLE, Nathalie, LANGLADE, Gérard, « former des lecteurs/spectateurs par la lecture subjective des oeuvres » in DUFAYS, Jean-Louis, (dir.), *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui pour quoi faire, sens utilité, évaluation*, Presses Universitaires de Louvain, Louvain, 2007, p. 55-67.

³⁹ Cf *supra*

⁴⁰ Je persiste à dire que les « modèles » de Picard et Jouve constituent des hypothèses théoriques plutôt que des modèles de l'activité de lecture dans la mesure où ils ne s'appuient pas sur des traces de l'activité. Pour autant, l'une des raisons de leur grande diffusion (par delà leur intérêt) tient à leur formulation synthétique.

⁴¹ Cf Bernadette Kervyn, « Caractéristiques et pertinence de la recherche-action en didactique du français », dans Bertrand Daunay, Yves Reuter, Bernard Schneuwly (dir.), *Les Concepts et les méthodes en didactique du français*, Namur, PUN, « Recherches en didactique du français », 2011, p. 219-250.

⁴² Cf Catherine Tauveron, « L'interprétation à l'école... », *art. cit.*

littérature tient à ce qu'il n'importe pas des modèles scientifiques en les transposant mais qu'il cherche à construire *dans le même lieu* des modèles scientifiques et des modèles didactiques.

Il convient donc que les chercheurs différencient soigneusement (au moins) quatre types de recherche : celles qui relèvent de la nécessaire modélisation des pratiques expertes (lorsque le travail porte sur les grands lecteurs) ; celles qui relèvent de la modélisation des pratiques d'apprentis (lorsqu'il s'agit de comprendre comment un enfant ou un adolescent s'approprie une œuvre ou construit une culture, y compris en observant des pratiques de classe) ; celles qui relèvent de la recherche-action, c'est-à-dire de constructions de connaissances permettant de proposer un modèle didactique et enfin celles qui relèvent d'un usage de ce modèle didactique.