La diversité des sujets lecteurs dans l'enseignement de la lecture littéraire

Diversity of Readers in Teaching Literary Reading

Marion Sauvaire

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/educationdidactique/2310>

DOI : 10.4000/educationdidactique.2310

ISSN : 2111-4838

Éditeur

Presses universitaires de Rennes

Édition imprimée

Date de publication : 30 septembre 2015

Pagination : 107-117

ISBN : 978-2-7535-4284-6

ISSN : 1956-3485

Référence électronique

Marion Sauvaire, « La diversité des sujets lecteurs dans l'enseignement de la lecture littéraire », *Éducation et didactique* [En ligne], 9-2 | 2015, mis en ligne le 30 septembre 2017, consulté le 21 septembre 2021. URL : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/2310> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.2310>

LA DIVERSITÉ DES SUJETS LECTEURS DANS L'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE LITTÉRAIRE

Marion Sauvaire, professeure de didactique du français
Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage
Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, Québec, Canada.

Cet article rend compte des principaux résultats d'une recherche doctorale que nous avons menée sur l'enseignement de la lecture littéraire au lycée (France) et au cégep (Québec). Nous soutenons que l'enseignement de la lecture littéraire peut contribuer à former des sujets lecteurs divers, c'est-à-dire des sujets multiples, changeants et contradictoires, situés dans un contexte culturel complexe et mouvant, mais capables de s'en distancer de manière réflexive, et ce, grâce à la médiation du texte lu et à celle des autres lecteurs du texte. Cette « étude multi-cas » contribue à la compréhension approfondie de sept « parcours de lecteurs » élèves, grâce à l'analyse qualitative de données recueillies par le biais d'observations de cours, de textes d'élèves et d'entretiens.

Mots-clés : lecture littéraire, sujet lecteur, diversité, herméneutique contemporaine, étude de cas multi-site.

Diversity of Readers in Teaching Literary Reading

This article presents the main results of our doctoral research on the teaching of literary reading in high school (France) and college (Quebec). We argue that the teaching of literary reading education can contribute to educate « diverse subject readers », e.g. multiple, changing and contradictory subjects – these subjects being situated within a complex and uncertain cultural context, but able to distance themselves reflexively, through the mediation of the text itself and the mediation of other readers of the text. This multi-case study promotes a thorough understanding of seven « reader's paths », using qualitative data gathered by classroom observation, student texts and interviews.

Keywords: literary reading, reader's subjectivity, diversity, hermeneutics, multi-case study.

Cet article rend compte des principaux résultats d'une recherche doctorale que nous avons menée sur l'enseignement de la lecture littéraire au lycée (France) et au cégep (Québec). Dans la continuité des travaux récents sur la lecture littéraire, centrés sur l'activité des « sujets lecteurs » (Rouxel et Langlade, 2004 ; Louichon, 2011 ; Mazaauric, Fourtanier et Langlade, 2011), nous nous intéressons aux diverses interprétations d'un texte littéraire que les élèves sont effectivement capables de produire en cours de français. L'étude de cette diversité interprétative implique de clarifier l'activité, mais aussi la nature des sujets que nous souhaitons former grâce à la lecture littéraire, ainsi que les visées d'une telle formation.

La diversité des interprétations d'un texte littéraire dépend-elle uniquement des différences entre des lecteurs irrémédiablement singuliers ? Les théoriciens de la lecture conçoivent essentiellement la diversité des interprétations comme le produit de différents lecteurs, situés diachroniquement (Jauss, 1978, 1988) ou synchroniquement (Bayard, 2007). De même, pour les didacticiens, les diverses interprétations formulées par les élèves sont généralement rapportées aux différences entre des individus, plus rarement aux caractéristiques socioculturelles des groupes auxquels ils appartiennent (Daunay, Delcambre et Reuter, 2009). Le plus souvent, la diversité propre à chaque sujet lecteur est obliérée. Si elle est évoquée, cette diversité est envisagée sur le mode du « déjà là », qu'il s'agisse d'imaginaires préexistants (Thérien, 2007) ou de phénomènes de projections (Jouve, 2005). La lecture est alors décrite comme une activité qui confirme les appartenances socioculturelles, la projection de préjugés, la mobilisation de représentations partagées, non comme une activité susceptible d'élargir la compréhension par le lecteur de sa situation historique, géographique, culturelle, familiale, sociale, en un mot, de sa diversité.

Dans quelle mesure la diversité des interprétations est-elle une manifestation dynamique de la diversité subjective des lecteurs ? Comment caractériser cette diversité subjective ? La diversité du sujet pourrait-elle faire l'objet d'une intervention didactique ? Selon nous, l'enseignement de la diversité des interprétations pourrait être formalisé dans le but d'amener les élèves à comprendre de manière active, réflexive et critique, leur subjectivité comme étant diverse, c'est-à-dire multiple, changeante et parfois contradictoire. Notre hypothèse de travail est qu'il convient d'intégrer la diversité des sujets lecteurs, non comme une

variable extérieure à la situation didactique, mais comme un processus de subjectivation pouvant faire l'objet d'un apprentissage, et ce, grâce à la médiation des objets de culture, en particulier les textes littéraires. En effet, selon Paul Ricœur (1985, 1990), le moyen privilégié dont disposent les sujets pour élargir leur compréhension du monde, d'autrui et d'eux-mêmes est l'interprétation sans cesse renouvelée des récits qu'ils ont créés et reçus. Dans ce sens, amener les élèves à s'approprier, à confronter et à déconstruire diverses interprétations pourrait leur permettre de se comprendre réflexivement et mutuellement, comme des « sujets lecteurs divers ». Cette finalité soulève plusieurs questions qui ont orienté notre recherche. À quelles conditions les élèves sont-ils capables de formuler, de confronter et d'évaluer par eux-mêmes plusieurs interprétations ? Dans quelle mesure l'apprentissage de l'interprétation contribue-t-il à former la subjectivité des lecteurs ? La mise à distance de la diversité interprétative soutient-elle la prise de conscience réflexive de la diversité subjective ? Si oui, quels sont les contenus enseignés, les corpus de textes et les activités didactiques à privilégier ?

Nous exposerons d'abord les fondements herméneutiques qui nous ont amenés à redéfinir la diversité comme une perspective théorique contribuant à justifier la pertinence de dispositifs de formation des sujets lecteurs. Dans un deuxième temps, en regard des modèles didactiques de la lecture littéraire, nous formulerons certaines hypothèses quant à la nature et au rôle 1° de l'investissement subjectif dans la lecture, 2° de la distanciation par rapport au texte et à soi-même comme lecteur, 3° du rapport entre ces deux processus et 4° de l'intersubjectivité, dans la production de la diversité interprétative. Ensuite, nous présenterons sommairement les objectifs de la recherche, puis les propositions didactiques expérimentées par les enseignants participants. Nous décrirons brièvement le déroulement de l'étude multi-cas et l'analyse qualitative des données collectées dans deux classes. Cette analyse donnera lieu à l'interprétation des résultats les plus saillants de la recherche, concernant la diversité des ressources mobilisées par les élèves pour interpréter un texte littéraire, le développement de leur réflexivité, le rôle des pairs dans la production et la validation des interprétations. Nous terminerons par une brève discussion sur les limites de la recherche, en particulier celles qui concernent les difficultés rencontrées par les enseignants pour gérer et évaluer la diversité interprétative dans la classe.

CADRE THÉORIQUE

Notre cadre théorique s'inscrit à la croisée de l'épistémologie du divers (Debono et Goï, 2012) et de l'herméneutique du soi de Paul Ricœur (1985, 1990). L'épistémologie du divers repose avant tout sur la mise à l'épreuve du concept d'identité à l'origine de la conception du sujet comme fondement de la certitude cartésienne. S'inscrire dans cette épistémologie ne signifie pas renoncer à la figure du sujet, mais rompre avec la définition essentialiste d'un sujet identique à soi, unitaire, homogène et permanent. L'épistémologie du divers nous encourage au contraire à repenser non seulement les modalités de l'ouverture du sujet à la diversité, mais surtout la diversité comme une caractéristique constitutive du sujet lui-même ; d'où notre invitation à concevoir la formation de « sujets divers ». De plus, son ancrage dans l'herméneutique contemporaine permet de dépasser la question de la différence culturelle – qu'est-ce qui caractérise cet individu ou ce groupe par rapport à tel autre ? – pour nous interroger sur la compréhension intersubjective – comment les sujets interprètent-ils leur rapport au monde, à autrui et à eux-mêmes ? Nous avons été amenés à redéfinir la diversité en contexte de formation : il ne s'agit pas d'un ensemble de formes d'expression propres à des communautés et encore moins d'un décor, aussi bigarré soit-il, en arrière-plan de la situation éducative. Nous concevons la diversité comme une perspective théorique susceptible de justifier la pertinence de dispositifs d'enseignement. En d'autres mots, il ne s'agit plus d'adapter des contenus ou des méthodes à des élèves particuliers, mais de concevoir un modèle de formation, destiné à tous, mais fondé théoriquement et méthodologiquement sur la compréhension intersubjective de soi et d'autrui comme sujet divers.

L'herméneutique du divers assure la cohérence de nos propositions théoriques, méthodologiques et didactiques. Cela explique pourquoi, dans notre propos, les notions d'interprétation et de diversité recouvrent des acceptions différentes qu'il importe de clarifier.

Sur le plan épistémologique, pour l'herméneutique contemporaine, l'interprétation est un mode d'intelligibilité de l'expérience humaine qui remet en cause la possibilité d'une connaissance de soi et du monde qui serait immédiate, totalisante et permanente. En conséquence, les relations intersubjectives

ne peuvent plus être perçues comme des contacts entre des entités homogènes et stables. De même, les interactions culturelles ne peuvent être réduites à des échanges entre des groupes définis uniquement par leurs différences. Cette orientation interprétative sous-tend la définition des concepts centraux de notre recherche que sont la diversité, le sujet lecteur divers et la lecture littéraire. Nous concevons la diversité comme une dynamique relationnelle et interprétative au travers de laquelle des individus ou des groupes se constituent comme des sujets pluriels et changeants, parfois de manière contradictoire ou marginale, en interaction avec d'autres sujets et grâce à la médiation des œuvres et des pratiques culturelles, dans un contexte donné. La conception du sujet que nous défendons est celle d'un sujet divers, à la fois pluriel, changeant et contradictoire, qui ne peut élargir sa compréhension de lui-même que de manière fragmentaire, médiate, transitoire et critique. Nous nous sommes appuyés sur la notion d'identité narrative (Ricœur, 1985, 1990) pour développer l'idée que la diversité du sujet résulte de processus de subjectivation, qui passe par la compréhension sans cesse renouvelée de soi-même comme « des autres ». La compréhension de soi-même implique en effet que le sujet – situé dans une historicité, mais ouvert à un horizon de temporalité et de mobilité – est capable de se multiplier, de s'altérer, de devenir autre que ce qu'il est. Tout l'intérêt de la notion d'identité narrative est d'introduire l'idée que ce processus de (trans) formation trouve dans la lecture des récits littéraires une médiation privilégiée. De ce fait, les récits et plus largement les textes littéraires ne sont plus seulement envisagés comme des formes d'expression spécifiques à des communautés ou à des individus, mais aussi comme des médiations de la compréhension réflexive de soi-même et d'autrui comme sujet lecteur divers.

Sur le plan de la théorie didactique de la lecture littéraire, le terme « interprétation » renvoie bien entendu à l'interprétation des textes qui constitue un objet d'enseignement et d'apprentissage du cours de français. Selon nous, l'interprétation est l'actualisation, plurielle et provisoire, d'une pluralité de significations du texte par le lecteur, ce qui peut lui permettre de se comprendre réflexivement comme un sujet lecteur divers. De plus, en tant qu'activité interprétative, la lecture littéraire ne peut être appréhendée que dans la diversité de ses réalisations effectives, et ce, d'autant plus que la situation didactique implique de situer l'apprentissage de la lecture litté-

raire dans un espace dialogique (les autres discours sur le texte) et intersubjectif (les autres lecteurs du texte). En contexte scolaire, nous avons proposé de définir la diversité interprétative comme l'ensemble des interprétations produites concomitamment par différents lecteurs en interaction et successivement par un même lecteur. L'élucidation des relations entre la diversité subjective et la diversité interprétative a constitué une préoccupation constante de notre recherche.

Sur le plan méthodologique, l'épistémologie interprétative fonde les approches qualitatives qui reconnaissent le caractère complexe, diversifié, intersubjectif et instable des situations éducatives. De ce fait, les instruments de collecte de données que nous avons retenus (entretiens, observation participante et productions écrites) étaient centrés sur la subjectivité des acteurs et sur leur capacité à donner du sens à leurs pratiques. L'analyse de contenu et la présentation des données sous forme de « parcours de lecture » épousent également une démarche compréhensive et font une large part aux discours des participants.

En bref, dans notre recherche, l'interprétation est à la fois un objet d'étude (les diverses interprétations produites par les élèves à partir d'un texte littéraire), un moyen d'intercompréhension et de co-construction du sens (les interprétations de la situation didactique élaborées par les participants et par nous-même), et une méthode d'analyse (qui consiste à interpréter les discours des sujets et à mettre à distance nos propres hypothèses).

PROBLÉMATIQUE

Pour comprendre comment les élèves parviennent à produire collectivement et individuellement diverses interprétations, il est essentiel de formaliser l'activité interprétative de sujets lecteurs situés en contexte scolaire. Plusieurs modèles théoriques ont défini la lecture littéraire comme une tension dialectique entre des instances lectorales (Picard, 1986 ; Jouve, 2004) entre deux postures, participative et distanciée (Dufays, Gemenne, Ledur, 2005), ou entre deux « régimes », en progression et en compréhension (Gervais, 1993). Ces modèles ont largement contribué à élargir notre compréhension de l'activité du lecteur. Ils posent que toute interprétation est singulière, car elle dépend notamment des ressources affectives, fantasmatiques, idéologiques

que le lecteur investit pour combler les blancs du texte. C'est pourquoi, dans ces modèles, l'appropriation subjective semble souvent rapportée à la projection d'expériences psychoaffectives susceptibles de conduire à des dérives interprétatives, dont le correctif dialectique serait la mise à distance du texte (de sa structure, de ses codes sémiotiques, de ses procédés stylistiques).

Selon nous, ces modèles ne précisent pas assez clairement en quoi la subjectivité n'est pas un donné antérieur et extérieur à l'acte de lire, mais un processus pouvant être constitué par cet acte. Ce postulat a au moins trois implications sur la façon dont nous concevons la lecture littéraire, que nous tenterons d'expliquer à continuation. La première implication est que l'investissement subjectif ne se limite pas à la projection de préjugés et d'expériences affectives précédant la lecture ; la seconde est que la distanciation n'est pas réductible à une mise à distance analytique du texte, et la troisième (qui découle des deux autres) est que l'investissement subjectif et la mise à distance réflexive doivent être conçus non pas de façon successive (comme deux étapes distinctes), mais itérative (comme deux processus indissociables).

Concernant l'investissement subjectif du lecteur, Fourtanier et Langlade (2007) ont cerné théoriquement les ressources subjectives mobilisées et les modes opératoires privilégiés par le sujet lecteur pour interpréter le texte littéraire, notamment à partir de la mise en texte de son expérience de lecture dans différents genres discursifs (Mazauric, Fourtanier et Langlade, 2011). Dans la continuité de leurs travaux, nous pensons que l'investissement subjectif déborde largement la sphère de l'affectivité et consiste pour le lecteur à mobiliser divers types des ressources : psychoaffectives certes, mais aussi cognitives, épistémiques, axiologiques, socioculturelles, matérielles. Nous avons fait l'hypothèse que la diversité des sujets lecteurs était observable dans les multiples ressources subjectives qu'ils verbalisaient à différents moments de leur parcours interprétatif. Par ailleurs, si la compréhension de soi est un détour réflexif qui est médiatisé par le texte, la subjectivité du lecteur devrait pouvoir faire l'objet d'une mise à distance réflexive, tout autant que le texte. Le « concept herméneutique de distanciation » permet de soutenir cette hypothèse, puisque selon Ricœur, la distanciation n'est ni extérieure ni postérieure à l'appropriation, mais lui est intrinsèque. Plus exactement, l'ap-

appropriation comporte un « moment critique », celui de la « distanciation de soi à soi » (Ricœur, 1985) pendant lequel le lecteur prend conscience des représentations, des valeurs, des préjugés qu'il a mobilisés pour comprendre le texte. Le détour par cet autre qu'est le texte apparaît comme la condition première du retour sur soi-même comme un autre. Or, cette définition élargie de la distanciation a plusieurs retombées didactiques.

D'une part, en contexte de formation, on ne pourra réduire la distanciation à la mise à distance du texte, autrement dit, à une méthodologie qui viendrait s'ajouter de l'extérieur à l'appropriation. Il s'agira plutôt d'amener les élèves à mettre à distance leurs propres interprétations, les moments charnières de leur parcours interprétatif et leur compréhension d'eux-mêmes comme lecteurs. D'autre part, il apparaît que l'investissement subjectif et l'activité réflexive des lecteurs se développeraient concomitamment et non successivement. En effet, la réflexivité, si on la considère à la fois comme une mise à distance et un retour sur soi, est intrinsèquement liée à l'émergence de la subjectivité. Inversement, l'investissement subjectif du lecteur ne constitue pas un manque de distance par rapport à la supposée objectivité du sens textuel, mais la condition de son appropriation. Dès lors, si la subjectivité peut se révéler à elle-même, dans sa diversité et sa mutabilité, au terme du processus de la compréhension, peut-elle faire l'objet d'une formalisation et d'une intervention didactique ?

Pour répondre à cette question, on ne peut ignorer un troisième terme constitutif de la subjectivité lectorale : l'intersubjectivité. Selon Laplantine « le sujet, lui, n'émerge et n'évolue qu'en relation aux autres. Il n'est jamais donné, car il est cette aptitude à devenir lui-même en transformant ce qui lui vient des autres » (2007, p. 96). En cela, la formation du sujet lecteur n'est pas réductible à l'expérience de l'individu lecteur ; elle est nécessairement située dans une « communauté discursive » (Bernié, 2002). Dans la classe, les lectures subjectives doivent être verbalisées, confrontées, discutées, évaluées. Plusieurs recherches ont montré l'influence positive des activités collaboratives sur le développement des compétences interprétatives (Hébert, 2003 et 2004 ; Terwagne, Vanhulle & Lafontaine, 2001), mais peu d'entre elles se sont intéressées à l'apport des interactions entre pairs à la formation de la subjectivité et de la réflexivité des lecteurs. Les interactions avec les

pairs et l'enseignant contribuent-elles à enrichir les ressources de la subjectivité du lecteur ? Soutiennent-elles la prise de conscience réflexive de soi-même comme lecteur ? Comment les élèves parviennent-ils à produire collectivement plusieurs interprétations ? Dans quelle mesure cette diversité interprétative permet-elle à chacun de saisir la singularité de son parcours interprétatif, mais aussi de celui d'autrui ? Quelles interventions didactiques privilégier pour guider les élèves vers une compréhension médiatisée et réflexive de la diversité interprétative et de leur propre diversité ?

OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

Nous avons proposé à deux enseignants d'expérimenter une séquence didactique qui reposait sur l'articulation entre des activités favorisant l'investissement subjectif des élèves et des activités visant le développement de leur réflexivité. L'objectif général de la recherche était de mieux comprendre comment former des sujets lecteurs divers. Plus précisément nous voulions :

Décrire et analyser l'activité effective des élèves permettant de produire diverses interprétations subjectives d'un texte littéraire, et ce, de façon individuelle (par écrit) et de façon collaborative (à l'oral et à l'écrit) ;

Vérifier dans quelle mesure la diversité des sujets était observable dans la diversité des ressources subjectives mobilisées pour produire différentes interprétations (concomitantes et successives). Nous voulions porter une attention particulière aux ressources d'ordre socioculturel sans toutefois nous y limiter ;

Formaliser le développement de l'activité réflexive, c'est-à-dire déterminer dans quelle mesure l'activité réflexive est observable dans les discours des élèves, de quelle manière elle contribue à la compréhension d'eux-mêmes comme lecteurs et quelles sont les démarches didactiques les plus susceptibles de la soutenir ; Expliquer comment la compréhension de soi comme sujet lecteur divers se construit et se transforme en lien avec l'apprentissage de la diversité interprétative.

PROPOSITIONS DIDACTIQUES

Les propositions didactiques comportent trois volets : sélectionner et analyser un corpus de textes littéraires, établir des critères guidant le choix des textes à enseigner, élaborer une séquence didactique.

Nous avons d'abord constitué un corpus d'une vingtaine de récits d'écrivains migrants publiés au Québec. Dans ces fictions, le personnage se déplace, effectivement ou virtuellement, et ce faisant il mute ; au contact de l'autre, il s'altère, il ne devient pas cet autre, mais nécessairement un autre. Grâce à cette étude, nous avons mieux cerné dans quelle mesure l'attachement au territoire, l'appartenance à des communautés, la contamination des repères culturels, les espaces traversés et les lieux habités façonnent les sujets divers contemporains. Ces récits font l'objet de plusieurs recherches (Birat & collab., 2012 ; Gauvin, 2003 ; Nepveu, 1998 ; Nouss, 2003), mais ils semblent encore assez peu enseignés au secondaire et au collégial, du moins au Québec (Dezutter, 2007). Nous avons souhaité favoriser la découverte et l'appropriation de ce corpus par les enseignants de français. Dans ce but, nous avons élaboré des notions d'analyse littéraire spécifiques aux littératures francophones transaméricaines (exil, migration, errance) en nous appuyant principalement sur la *Poétique de la relation* de Glissant (1990) et la notion d'hétérotopie de Foucault (2009).

Nous avons ensuite exposé les raisons du choix du texte à l'étude, *La plage des songes* (1988), de l'écrivain québécois d'origine haïtienne Stanley Péan. Cela nous a amenés à expliciter nos critères de sélection de l'œuvre à enseigner, dans le but de développer les compétences interprétatives des élèves. Il s'agit de la brièveté du texte (qui facilite les (re)lectures en classe), de son appartenance au genre fantastique (qui suscite l'indétermination entre au moins deux interprétations), de sa « résistance » (Tauveron, 1999), en particulier des problèmes de compréhension et d'interprétation qu'il pose, et enfin des questionnements esthétiques, éthiques, anthropologiques favorisant l'investissement subjectif des élèves.

Nous avons élaboré une séquence didactique qui visait à amener les élèves à produire et à confronter diverses interprétations de la nouvelle. En nous appuyant sur des recherches en didactique du français, nous avons articulé plusieurs types d'activités :

Les « récits de lecture » sont inspirés des travaux sur le journal de lecture (De Croix, 2001 ; Marlène Lebrun, 2004, Lebrun & Coulet, 2003 ; Monique Lebrun, 1996) ;

Les écrits intermédiaires (Chabanne & Bucheton, 2002) permettent de noter et d'élaborer les interprétations successives notamment après les discussions entre pairs (comités de lecture) ;

Les « textes de lecteur » (Mazauric, Fourtanier & Langlade, 2011) visent à recueillir les interprétations subjectives des élèves à la fin de la séquence, mais aussi à les amener à mettre à distance leurs parcours interprétatifs ;

Les activités à l'oral comportent des cercles de lecture qui sont des activités collaboratives par petits groupes de pairs (Terwagne, Vanhulle & Lafontaine, 2001 ; Hébert, 2004) et des débats interprétatifs menés par l'enseignant (Dias-Chiaruttini, 2010). Ils permettent d'élaborer et de confronter diverses interprétations, en exerçant les capacités des élèves à expliquer et justifier leurs propos.

L'intégration des activités de lecture, d'écriture et d'oral répondait à quatre principes didactiques, qui pourraient être opérationnalisés par les enseignants :

Favoriser les pratiques de questionnement plutôt que la recherche d'une « bonne réponse » (par exemple, formuler des hypothèses sous la forme de questions que se posent les élèves, plutôt que répondre à un questionnaire) ; Alternier les activités individuelles, les activités collaboratives, les débats animés par l'enseignant ; Intégrer les activités de lecture, d'écriture et d'oral et valoriser le fait d'émettre diverses interprétations concomitantes et successives tout en conservant des traces du parcours interprétatif dans des écrits ; Organiser la découverte progressive de la diversité des interprétations dans la classe (par exemple, d'abord placés en groupe de quatre, puis à nouveau répartis en groupe de six, les élèves sont ensuite réunis en demi-classe ou en classe entière).

UNE ÉTUDE DE CAS MULTISITES

Nos objectifs impliquaient d'être personnellement sur le terrain pendant plusieurs semaines, de combiner diverses techniques de collecte afin de

collecter des données variées et complémentaires (les discours oraux et écrits, les interactions observées) auprès des enseignants et de leurs élèves. En conséquence, nous avons opté pour une étude de cas « multi-sites » qui consiste à étudier en profondeur un petit nombre de cas, nichés dans leur contexte. Nous avons observé deux classes : une classe de seconde dans un lycée de Toulouse et une classe de « l'ensemble 102 » dans un cégep de Québec.

L'étude de cas multi-sites offre « au chercheur une compréhension plus en profondeur des processus et des résultats de chaque cas, lui permettent de tester (et non juste de développer) des hypothèses, et lui procurent une bonne représentation de la causalité "locale" » (Miles et Huberman, 2003, p. 57). La possibilité de mener la recherche dans deux sites différents était donc un atout majeur sur le plan méthodologique. Soulignons que la dimension comparative de l'étude visait à accroître la transférabilité des résultats (par généralisation analytique) et non à dresser une comparaison des contextes culturels.

La collecte et l'analyse des données ont été menées de manière itérative, selon une démarche semi-inductive. Toutefois, par souci de clarté, nous les présentons ici successivement.

La collecte des données s'est déroulée durant l'année 2011-2012, d'abord en France, puis au Québec. Dans chaque site, nous avons mis en place le protocole suivant :

1. Nous avons d'abord mené des entretiens exploratoires avec les enseignants dans le but de recueillir leurs pratiques déclarées et leurs représentations concernant la diversité, la lecture littéraire et son enseignement.
2. Nous avons eu recours à deux phases d'observation participante. La première repose sur des observations larges, dites « écologiques » c'est-à-dire sans aucune intervention de notre part. La deuxième phase d'observation, centrée sur la production des interprétations par les élèves, s'est déroulée pendant la séquence sur *La plage des songes*.
3. Au fil de la séquence, nous avons recueilli trois types de textes rédigés par les élèves : le récit de la première lecture, les écrits intermédiaires collaboratifs et le texte réflexif final.
4. Ensuite, nous avons mené des entretiens d'explicitation (Vermersch, 1991 et 2004) avec un sous-échantillon de sept élèves. Ces entretiens

s'appuyaient sur leurs écrits et les thèmes abordés étaient les ressources subjectives, les pratiques de lecture et de relecture, le rôle des pairs, les étapes charnières du parcours interprétatif.

5. Finalement, nous avons mené un entretien de bilan avec les enseignants pour recueillir leur évaluation du dispositif et leurs analyses des apprentissages réalisés et des difficultés rencontrées.

Pour traiter les données, nous avons eu recours à l'analyse de contenu et à l'analyse de discours. Nous avons d'abord dégagé théoriquement quatre grands thèmes permettant de rendre compte de la diversité des modes d'appropriation du texte littéraire par les élèves : les ressources subjectives mobilisées, les modes opératoires des lecteurs, les retours au texte, la réflexivité. Chaque thème comporte des catégories que nous avons utilisées pour segmenter et coder les textes des participants et les transcriptions des entretiens, de manière systématique. Le livre de codes constitue un outil d'analyse de l'activité effective des sujets lecteurs au lycée et au cégep qui comporte en tout 64 catégories exclusives, définies et hiérarchisées (cf. annexe).

Nous avons complété cette analyse de contenus par une analyse de discours, dans le but de rendre compte de la progression des « parcours de lecteur » de chacun des sept sujets que nous avons étudiés en profondeur. Chaque parcours est le fruit d'un travail de recomposition chronologique à partir des données collectées à plusieurs étapes de la séquence didactique grâce aux différents instruments. Cette présentation a l'avantage de souligner la continuité du cheminement singulier de chaque sujet lecteur divers, de l'ancrer dans le contexte des interactions en classe et de faire une large place au sens que les participants donnent aux pratiques.

INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Le dispositif didactique expérimenté a permis aux élèves de produire une grande diversité d'interprétations, tant collectivement qu'individuellement. L'étude confirme que cette diversité interprétative repose sur la mobilisation de nombreuses ressources subjectives par les élèves et sur quatre modes opératoires : la sélection, la suppression, l'ajout et la recomposition des éléments du texte littéraire. De

plus, la recherche a permis de mettre au jour le rôle majeur des interactions entre pairs dans l'appropriation subjective des interprétations et l'importance d'autrui dans la compréhension de soi-même comme sujet lecteur divers. La formalisation de la relation dynamique entre l'investissement subjectif, les interactions entre pairs et l'activité réflexive constitue un apport de la recherche à la compréhension du développement des compétences interprétatives. Nous en présentons ici les résultats les plus saillants.

La diversité des ressources subjectives mobilisées par les élèves pour interpréter le texte

La diversité des sujets lecteurs est clairement observable dans la diversité des ressources mobilisées pour interpréter le texte. Nous avons dégagé six ensembles de ressources : épistémiques (liées aux savoirs), cognitives (liées aux stratégies et aux processus cognitifs), psychoaffectives (liées à l'histoire personnelle du sujet, aux émotions), socio-culturelles (liées aux appartenances communautaires, aux relations sociales, aux représentations partagées), axiologiques (liées aux valeurs et aux normes comportementales) et spatiotemporelles. Les ressources majoritairement convoquées par les participants sont d'ordre socioculturel et psychoaffectif. Il apparaît que ces deux types de ressources sont ceux qui influencent le plus le contenu des interprétations, alors même qu'ils sont actuellement les moins formalisés sur le plan didactique. L'analyse des ressources subjectives mobilisées apporte aussi un éclairage nouveau sur le développement des compétences interprétatives et les éventuelles difficultés des élèves. Les élèves qui produisent plusieurs interprétations riches et complexes sont ceux qui mobilisent des ressources de différents types et qui font des liens entre, par exemple, les ressources socioculturelles et psychoaffectives d'une part, et d'autre part, les stratégies de lecture et les savoirs disciplinaires. Inversement, quand l'interprétation du texte est partielle, voire erronée, un seul type de ressources a été mobilisé.

Par ailleurs, l'analyse des ressources subjectives nous renseigne sur l'investissement des lecteurs tout au long de leur parcours. Les résultats de cette analyse contribuent à montrer que la subjectivité s'élabore en partie dans l'activité de lecture, et qu'elle

pourrait donc faire l'objet d'une intervention didactique. En effet, des élèves peu investis au début de la séquence ont progressivement mobilisé de nouvelles ressources, en particulier suite aux activités collaboratives (comités de lecture et débats interprétatifs). Une analyse plus fine a mis au jour que les ressources subjectives fournissent une matière féconde pour alimenter les relectures (retours sur le texte) et la mise à distance de l'expérience de lecture (retour sur soi). À son tour, cette activité réflexive éclaire, diversifie et enrichit les ressources subjectives.

Le développement de la réflexivité

Le volume et la variété des données témoignant d'une intense activité réflexive des sujets nous ont amenés à élargir la notion de réflexivité pour rendre compte de la mise à distance par les élèves non seulement du texte littéraire et des différentes interprétations qui peuvent en être faites, mais surtout de leurs propres parcours de lecteur. Parmi les composantes de l'activité réflexive dégagées théoriquement, celles qui se sont avérées les plus productives sur le terrain sont 1° la mise à distance par le sujet de ses propres interprétations, 2° le retour sur soi-même comme lecteur et 3° la mise en relation des discours d'autrui. Pour les élèves, c'est l'expérience du retour sur soi qui est la plus significative. Or, les élèves qui prennent (ou ont déjà pris) conscience d'eux-mêmes comme sujets lecteurs sont ceux qui s'avèrent capables de produire plusieurs interprétations pertinentes.

Tous les élèves sont parvenus à produire des interprétations subjectives et à les formuler en tant que telles. Pourtant, force est de constater que le développement de la réflexivité varie grandement d'un sujet à l'autre. Pour tenter de rendre compte de ces écarts, nous avons défini quatre degrés de l'activité réflexive :

Degré 1 : l'élève identifie et reformule ses interprétations ou celles d'autrui ; il décrit son activité pendant la lecture ;

Degré 2 : l'élève explique et justifie ses interprétations, il identifie les emprunts aux discours de l'enseignant et des pairs, les ressources et les stratégies qu'il a mobilisées ;

Degré 3 : l'élève évalue et compare plusieurs interprétations formulées successivement par lui-même ou en interaction avec ses pairs et l'en-

seignant, il retrace rétrospectivement les étapes charnières de son parcours interprétatif ;

Degré 4 : l'élève généralise voire conceptualise le processus interprétatif en tant que tel, notamment en analysant le rôle d'autrui dans la production de diverses interprétations et dans la compréhension de soi-même comme lecteur.

Ces degrés de l'activité réflexive nous ont permis de mettre au jour des capacités sous-exploitées et d'analyser les difficultés rencontrées par certains élèves. Ainsi, les élèves ayant produit des interprétations multiples et complexes atteignent les degrés trois (évaluation) et quatre (généralisation) : ils sont capables de s'interroger sur les critères de validation des interprétations et de dégager la part de leurs propres ressources et de celles de leurs pairs dans l'évolution des interprétations. Certains parviennent à concevoir la complexité du processus interprétatif, en généralisant leur expérience de la confrontation des interprétations dans différents groupes d'élèves. Par contre, les élèves plus en difficulté se concentrent sur les degrés 1 et 2 : ils identifient et expliquent leurs interprétations et leurs propres ressources, mais ils n'évaluent pas leur pertinence. Moins ils tiennent compte des éléments interprétatifs proposés par leurs pairs et leur enseignant, moins ils interrogent leurs propres hypothèses. Il semblerait que l'appropriation et l'évaluation de diverses interprétations constituent un obstacle majeur au développement réflexif des élèves en difficulté.

Plutôt qu'un type d'activité isolé, il semble que ce soit l'alternance des activités individuelles et collectives et l'intégration des activités de lecture, d'écriture et d'oral qui favorisent le développement de la réflexivité. Deux types d'activités se sont avérées particulièrement pertinentes : les écrits subjectifs et les comités de lecture. Les « récits de la première lecture » et les « textes de lecteur » sont assumés à la première personne et peu contraints par des normes stylistiques et génériques, ce qui en fait des outils puissants de développement de la pensée et de la compréhension de soi. De fait, pour les élèves, relire ces écrits suscite davantage le retour sur soi et la mise à distance des interprétations initiales que relire le texte littéraire.

Le rôle des pairs dans le développement des compétences interprétatives et de la réflexivité

Dans le cadre des comités de lecture, les élèves parviennent à produire une grande variété d'interprétations. L'analyse des transcriptions de leurs échanges et des notes qu'ils ont prises montre que les modes opératoires mis en œuvre par rapport au texte le sont aussi par rapport aux discours des pairs. Les élèves peuvent maintenir momentanément deux interprétations concurrentes, mais la plupart du temps, ils sélectionnent des interprétations jugées convaincantes, ils abandonnent certaines hypothèses initiales, ils empruntent des éléments nouveaux et ils recomposent constamment leurs interprétations. Les modes de l'emprunt et de la recomposition sont d'ailleurs ceux qui favorisent le plus la formulation par chacun de plusieurs interprétations à la fin de son parcours.

Par ailleurs, les élèves affirment de manière unanime que ce sont les discussions en classe et en particulier les comités de lecture qui favorisent le plus la mise à distance critique des diverses interprétations. Ces affirmations sont confirmées par l'analyse des écrits intermédiaires. En effet, les élèves écrivent davantage de séquences explicatives et argumentatives après les comités de lecture que dans les récits de lecture individuels. Or, l'évaluation des interprétations repose sur la démonstration de leur validité. Les comités de lecture et les discussions en classe pourraient donc être un levier pour développer les compétences réflexives de troisième degré, qui consistent à évaluer les interprétations subjectives et intersubjectives, et qui sont les plus discriminantes pour les élèves en difficulté.

La relecture et les critères de validation des diverses interprétations

En cours de français, la relecture est souvent instrumentalisée pour relever des indices textuels dans le but de « prouver » une affirmation formulée par l'enseignant et dont la validité n'est ni questionnée ni questionnable. Or, notre étude montre que la relecture permet aussi d'enrichir les interprétations, en particulier lorsqu'elle est motivée par les échanges en classe. En effet, quand les élèves sont confrontés à des interprétations divergentes, ils relisent spontanément le texte. Les motivations

de cette relecture autonome sont variables : certains cherchent les causes de leur investissement subjectif, d'autres veulent éprouver la validité des hypothèses formulées, d'autres encore cherchent à créer des liens nouveaux entre les éléments du texte et ceux qui sont empruntés aux pairs (ce qui conduit à des interprétations plus complexes et nuancées).

Le retour au texte demeure le critère de validation des interprétations le plus largement partagé et le plus valorisé par l'ensemble des participants. Toutefois, pour les enseignants, le relevé de citations s'appuie sur une analyse du texte, alors que, pour les élèves, il permet plutôt de dégager l'intention de l'auteur. De manière plus générale, les critères de validation valorisés par les enseignants et ceux qui sont utilisés par les élèves concordent peu. Par exemple, lorsque le texte ne permet pas de trancher de manière univoque entre deux interprétations contradictoires, les enseignants et les élèves admettent que les lecteurs doivent parvenir à un accord intersubjectif. Selon les enseignants, cet accord repose sur le partage d'une culture littéraire, la connaissance de « codes » sémiotiques et sur des réseaux de textes, alors que les élèves s'appuient sur la cohérence du récit et surtout sur leurs valeurs partagées.

DISCUSSION : GÉRER ET VALIDER LA DIVERSITÉ DES INTERPRÉTATIONS DANS LA CLASSE

Si l'enseignement de la diversité interprétative peut contribuer à la formation de sujets capables d'interpréter de manière critique leur propre diversité, c'est un grand défi pour les enseignants que d'assumer cette complexité. Une des limites de notre étude concerne l'évaluation des interprétations qui n'avait pas fait l'objet d'une formalisation rigoureuse dans le cadre de l'élaboration du dispositif. En conséquence, au moins trois difficultés sont apparues lors des débats interprétatifs menés par les enseignants. La première consiste à renforcer chez les élèves une représentation réductrice selon laquelle les interprétations subjectives seraient toutes également valables. La seconde difficulté a trait au sentiment d'insécurité lié à la gestion de multiples interprétations qui proliféreraient dans la classe. Cette appréhension peut conduire l'enseignant à circonscrire le débat autour de quelques interprétations qu'il aura préalablement sélectionnées et reformulées. Ces interprétations, si elles ne sont pas explicitement justifiées (par le

recours à des savoirs et des valeurs partagées par la communauté interprétative) risquent d'être perçues par les élèves comme arbitraires. Une troisième difficulté concerne les différences entre les critères retenus par les enseignants et les élèves pour déterminer la validité ou la recevabilité d'une interprétation (voir supra). Faudrait-il déterminer des critères communs et les expliciter ? Comment déterminer de tels critères ?

La notion de « communauté interprétative » (Fish, 2009) pourrait contribuer à réduire ces difficultés, du moins théoriquement. Développée par Stanley Fish dans le cadre d'une théorie de la lecture qui postule que « les significations ne sont la propriété ni de textes stables et fixes ni de lecteurs libres et indépendants, mais de communautés interprétatives qui sont responsables à la fois de la forme des activités d'un lecteur et des textes que cette activité produit » (2009, p. 55) la notion de communauté interprétative a le mérite de remettre en cause une évidence, à savoir que « l'erreur est de penser l'interprétation comme une activité qui a besoin de contraintes alors qu'en fait l'interprétation est une structure de contraintes » (p. 79). En effet, d'après Fish, l'activité interprétative est régie par de nombreux présupposés partagés et intériorisés par les membres d'une même communauté interprétative. En contexte scolaire, la notion pourrait permettre de rendre compte de la façon dont chaque sujet lecteur a intériorisé des normes, des valeurs et des pratiques langagières – plus ou moins institutionnalisées et ancrées dans des traditions disciplinaires – qui lui permettent de considérer qu'une interprétation est recevable ou non. L'enseignant pourrait-il amener les élèves à expliciter ces présupposés communs ? Ces présupposés devraient-ils être recontextualisés dans le cadre de la communauté interprétative qui structure les savoirs et les valeurs qui donnent sens à la pratique interprétative ? Ces questions restent ouvertes.

CONCLUSION

La perspective théorique de la diversité a constitué le cadre d'une analyse rigoureuse de l'activité effective de sujets lecteurs divers en classe de français. Ce cadre a permis de mettre en lumière l'apport significatif de l'intersubjectivité à l'accroissement des capacités interprétatives et à l'approfondissement de la réflexivité des élèves participants. Nous avons

élargi la notion de sujet lecteur à celle de sujet lecteur divers pour rendre compte des rapports concevables entre la diversité des interprétations dans la classe et la diversité subjective des élèves. Nous avons montré que la subjectivité lectorale peut faire l'objet d'une intervention didactique, si on ne la limite pas à une somme de dispositions individuelles, antérieures et extérieures à l'acte de lecture. L'apprentissage de la diversité interprétative nous est apparu comme un processus dynamique, intersubjectif et réflexif qui pourrait contribuer de manière significative à la formation de sujets lecteurs divers.

RÉFÉRENCES

- Bayard, P. (2007). *Comment parler des livres que l'on n'a pas lus ?* Paris : Éditions de Minuit.
- Bernié, J.-P. (2002). L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de « communauté discursive » : un apport à la didactique comparée ? *Revue française de pédagogie*, 141, 277-88.
- Daunay, B., Delcambre, I. et Reuter, Y. (dir.) (2009). *Didactique du français, le socioculturel en question*. Villeneuve-D'Ascq, France : Presses de l'Université du Septentrion.
- Dufays, J.-L., Gemenne, L. et Ledur D. (2005). *Pour une lecture littéraire, histoire, théories, pistes pour la classe*. Bruxelles : De Boeck.
- Fish, S. (2009) *Quand lire c'est faire. L'autorité des communautés interprétatives* (3^e édition) (traduit par É. Dobesnesque). Paris : Les prairies ordinaires.
- Foucault, M. (2009). *Le corps utopique, les hétérotopies*. Clamecy, France : Nouvelles Éditions Lignes.
- Gervais, B. (1993). *À l'écoute de la lecture*. Montréal : VLB éditeur.
- Glissant, É. (1990). *Poétique de la Relation*, III. Paris : Gallimard.
- Hébert, M. (2004). Les cercles littéraires entre pairs en première secondaire : étude des relations entre les modalités de lecture et de collaboration. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(3), 605-630.
- Hébert, M. (2003). Coélaboration du sens entre pairs en première secondaire : étude de la dynamique interactionnelle dans les cercles littéraires. *Enjeux*, 58, 95-116.
- Jauss, H. R. (1978). *Pour une esthétique de la réception*. Paris : Bibliothèque des idées, Gallimard.
- Jauss, H. R. (1988). *Pour une herméneutique littéraire*. Paris : NRF, Gallimard.
- Jouve, V. (2004). La lecture comme retour sur soi : de l'intérêt pédagogique des lectures subjectives. Dans A. Rouxel et G. Langlade (dir.), *Le sujet lecteur, lecture subjective et enseignement de la littérature* (p. 105-114). Rennes, France : Presses Universitaires de Rennes.
- Langlade, G. et Fourtanier, M.-J. (2007). La question du sujet lecteur en didactique de la lecture littéraire. Dans É. Falardeau, C. Fisher, C. Simard et N. Sorin (dir.), *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche* (p. 101-121). Québec : Presses de l'université Laval.
- Laplantine, F. (2007). *Le sujet. Essai d'anthropologie politique*. Paris : Téraèdre.
- Lebrun, Marlène. (2004). L'émergence et le choc des subjectivités de lecteurs de la maternelle au lycée grâce à l'espace interprétatif ouvert par les comités de lecture. Dans A. Rouxel et G. Langlade (dir.), *Le sujet lecteur, lecture subjective et enseignement de la littérature* (p. 329-342). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Louichon, B. (2011). La lecture littéraire est-elle un concept didactique ? Dans B. Daunay, Y. Reuter et B. Schneuwly (dir.), *Les concepts et les méthodes en didactique du français* (p. 195-214). Namur, Belgique : Presses universitaires de Namur.
- Louichon, B. (2009). *La littérature après coup*. Rennes, France : Presses Universitaires de Rennes.
- Mazauric, C., Fourtanier, M.-J. et Langlade, G. (dir.) (2011). *Le texte du lecteur*. Bruxelles : Peter Lang.
- Miles, M.B. et Huberman, A.M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (M. Hlady Rispal trad.), Bruxelles : De Boeck. (Ouvrage original publié en 1994 sous le titre *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Londres et New Delhi : Sage).
- Péan, S. (1998). *La plage des songes et autres récits d'exil*. Montréal : Bibliothèque Québécoise [1988].
- Picard, M. (1986). *La lecture comme jeu. Essai sur la littérature*. Paris : Minuit.
- Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil, Points.
- Ricœur, P. (1986). *Du texte à l'action II, Essais d'herméneutique*. Paris : Seuil, Points.
- Ricœur, P. (1985). *Temps et Récit III, Le temps raconté*. Paris : Seuil, Points.
- Rouxel, A. et Langlade, G. (dir.) (2004). *Le sujet lecteur, lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes, France : Presses Universitaires de Rennes.
- Sauvaire, M. (2013). *Diversité des lectures littéraires. Comment former des sujets lecteurs divers ?* Thèse de doctorat. Université de Toulouse – Le Mirail et université Laval. Repéré à <http://theses.ulaval.ca/2013/29976/>
- Terwagne S., Vanhulle, S. et Lafontaine, A. (2001). *Les cercles de lecture. Interagir pour développer ensemble des compétences de lecteurs*. Bruxelles : De Boeck Duculot.
- Thérien, G. (2007). L'exercice de la lecture littéraire. Dans B. Gervais et R. Bouvet (dir.), *Théories et pratiques de la lecture littéraire* (p. 11-42). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Vanhulle, S. (2002). Comprendre des parcours d'écriture réflexive : enjeux de formation et de recherche. Dans J.-C. Chabanne et D. Bucheton (dir.), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs* (p. 227-245). Paris : PUF.
- Vermersch, P. (2004). Aide à l'explicitation et retour réflexif. *Éducation Permanente*, 160, 71-80.
- Vermersch, P. (1991). L'entretien d'explicitation. *Les cahiers de Beaumont*, 53, 63-67.