

Sandrine Aeby Daghè

Candide, La fée carabine et les autres

Vers un modèle didactique de la lecture littéraire

Sandrine Aeby Daghè

Candide, La fée carabine et les autres

Vers un modèle didactique de la lecture littéraire

INTRODUCTION¹

Ici, tout parle – depuis les marges blanches, laissées autour du texte autoritaire pour y recevoir la trace de l'explication orale, jusqu'aux costumes typifiés des trois sortes d'auditeurs. Une seule chose demeure complètement invisible: elle est pourtant exhibée, comme ironiquement offerte aux regards dans son indisponibilité même: le contenu de la page lue. Quelques bâtons grossièrement alignés figurent l'inscription de la pensée, le décompte en est d'ailleurs inégal comme si les livres n'étaient pas ouverts au même endroit – signe résolu d'un primat de la parole ou habile dévoilement de l'infigurabilité de la pensée? [...] C'est elle [la philosophie] qui rassemble les protagonistes et les objets, c'est elle qui rend visible l'espace de l'intellectualité, c'est elle qui en présente la structure phénoménale, mais elle est elle-même absente du dispositif de représentation.

de Libera, 1991, p. 54

Dans son ouvrage *Penser au Moyen Age*, de Libera commente l'invisibilité de la philosophie en tant que contenu d'enseignement et d'apprentissage. Pour ce faire, le philosophe décrit une enluminure d'un manuscrit du XIII^e siècle que l'éditeur a intitulée «Innocent IV (cours magistral, professeur enseignant)». La scène est la suivante: un maître lit ou, plus exactement, commente un texte en présence de trois étudiants. C'est cette même citation que le didacticien Chevallard reprend dans un article de 1997. Muni de l'outillage conceptuel de la didactique, il questionne ce contenu absent, invisible. En reconnaissant le caractère problématique du savoir étudié, Chevallard (1997) invite à déplacer la focale des études pédagogiques, qui s'intéressent avant tout aux élèves et à leurs difficultés, vers les savoirs enseignés et leurs formes scolaires de transmission.

Tel est le projet de cet ouvrage. Il s'agit d'abord, à l'occasion de la lecture de textes en classe de français, de constituer l'objet d'enseignement

1 Ce texte prend en considération les propositions de rectifications orthographiques élaborées par le Conseil supérieur de la langue française (cf. Conférence intercantonale des chefs de Départements de l'Instruction publique de la Suisse romande et du Tessin, 2002).

en objet d'étude pour, ensuite, à l'aide d'outils conceptuels appropriés, en problématiser l'existence dans le champ de la didactique du français. En somme, c'est le processus de création, de recreation et de transformation de l'objet d'enseignement dans les interactions didactiques qui est au cœur de notre approche. Qu'est-ce qui se construit lorsque des enseignant(e)s et des élèves du secondaire obligatoire abordent un texte en classe? Cet objet varie-t-il en fonction des textes lus? De leur longueur? De leur statut? Quels sont les leçons, les exercices et les discours convoqués pour aborder des textes, classiques ou de genres divers, en classe? Comment se déploient-ils dans le temps didactique?

UNE APPROCHE SOCIO-HISTORIQUE

Notre approche des interactions didactiques est sociohistorique. Dans la perspective de la transposition didactique (Chevallard, 1985/1991), elle met l'accent sur la prédéfinition de l'objet d'enseignement. A la suite de Schneuwly et Dolz (2009), il s'agit également de considérer son caractère sédimenté: les nouveautés dans l'enseignement sont généralement ancrées dans les pratiques plus anciennes et, inversement, les pratiques anciennes ont tendance à se maintenir, voire à refaire surface, quand les nouvelles montrent leurs limites. Ces auteurs parlent de «cristallisation des pratiques disciplinaires» (p. 63) qui perpétue et incorpore partiellement des pratiques précédentes. En ce sens, notre approche se distingue d'approches qui privilégient le caractère construit en situation de l'objet dans les échanges en classe (Mottier Lopez, 2008; Pekarek, 1999). Par l'insistance sur la dimension historique du processus de construction de l'objet enseigné, elle se démarque également de l'approche anthropologique, développée en didactique des mathématiques (Chevallard, 1985/1991) et reprise en didactique comparée (Leutenegger, 2009; Sensevy, Mercier & Schubauer-Leoni, 2000; Sensevy & Mercier, 2007).

Nous insisterons donc sur les liens que l'objet d'enseignement de la lecture et de la littérature entretient avec des institutions sociales, historiquement datées et relativement durables. Considérant que les modes scolaires d'approche des textes varient dans le temps, nous admettons la dimension de construit socio-historique de la littérature (Reuter, 1981, 1990, 1992b, 1992c, 1996a, 1997), selon une position qui va au-delà du principe de littérarité *conditionnelle* (par opposition à littérarité *constitutive*, garantie par un complexe d'intentions, de conventions génériques,