

DIDACTIQUE, RÉPUTATION LITTÉRAIRE ET CONNIVENCES

Chloé Gabathuler
Haute école pédagogique du Valais

Bruno Védrines
Université de Genève

Yann Vuillet
Haute école pédagogique du Valais

Comment la *réputation littéraire*, que nous entendons comme le produit toujours renouvelable d'évaluations sociales, s'attache-t-elle aux objets qu'elle qualifie ? Quelles reconnaissances s'y jouent ? À travers quelles activités langagières ? Ces questions ont été traitées dans le cadre d'un collectif de travail (Ronveaux & Schneuwly, 2018) et chacune d'entre nous les avons traitées de manière spécifique à plusieurs reprises (Gabathuler, 2016 ; Vuillet, 2017 ; Vuillet & Gabathuler, 2017 ; Védrines 2017 ; Védrines & Gabathuler, 2018). La notion de réputation a été retenue, car elle vise le phénomène de l'attribution des considérations sociales, et elle a ceci de particulier que sa pleine réalisation consiste à se faire oublier en tant que telle pour laisser croire qu'elle qualifie en fait l'essence même de l'objet considéré. Cet oubli de la médiation fait toute la différence entre être réputé littéraire (une œuvre, un texte, un métatexte) et être littéraire (la littérature).

Le phénomène, familier, a pour lui la force de l'évidence. Il paraît ne pas devoir surprendre. Or cette absence de surprise peut aussi susciter l'étonnement et donner lieu à une interrogation didactique. Comme cette réputation nous semble avoir part liée avec des phénomènes de reconnaissance souvent implicites, nous les reprendrons ici à la lumière de la notion de *connivence* – que nous nous proposons de transformer en concept sociodiscursif opérationnalisable dans le cadre d'une approche (méta)didactique.

Dans un premier temps, nous préciserons les traits par lesquels reconnaître des activités conniventes. Nous préciserons ensuite ce que veut dire pour nous un point de vue *didactique* – tant il est vrai que ce qualificatif s'appose lui aussi couramment à des objets, à des communautés, à des perspectives hétérogènes (Ligozat *et al.* 2014). Ces précisions nous mettront en position de décrire didactiquement des situations au sein desquelles des connivences liées à la réputation littéraire font l'objet d'un accord ou de débats, que ce soit à travers des transactions réalisées en classe ou dans le contexte des activités de communautés de chercheur·e·s. À cet effet, nous travaillerons à partir d'une collection d'interactions didactiques impliquant la réputation littéraire à différents niveaux de la scolarité ; puis dans une perspective *métadidactique* (Halté, 2008, p. 72), nous nous intéresserons à quelques discours de didacticien·ne·s.

1. VERS UNE OPÉRATIONNALISATION DE LA CONNIVENCE EN TANT QUE CONCEPT SOCIODISCURSIF

Historiquement, le terme de « connivence » a tout d'abord désigné une « indulgence coupable » de la part d'une autorité judiciaire (avant 1547). La connivence était alors assimilable à une « faute » (1690), voire à un « crime » (1771). Son évolution lexicologique (Wionet & Jin, 2015) donne à voir que le terme s'est ensuite doté de significations ambivalentes au fil du temps, si bien que le *Trésor de la langue française* (2018¹) propose la définition récente d'« entente secrète ou tacite entre des personnes, notamment pour préparer une action commune ».

En première approche, nous avançons pour notre part que la connivence charrie l'idée d'une dissimulation ou d'un implicite. Elle marque une solidarité de manières de (ne pas) dire et penser, mais encore une convergence des actions. Sur ces bases, afin d'opérationnaliser un concept

1. Trésor de la langue française, <http://atilf.atilf.fr/dendien/scripts/tlfiv4/showps.exe?combi.htm;java=no> ; consulté le 6.11.2018.

de connivence dans notre contexte didactique, nous proposons de préciser encore certains des aspects sociaux et sémiotiques permettant d'en rechercher et d'en analyser des manifestations.

1.1. D'aspects sociaux et sémiotiques de la connivence (et de son inenseignabilité)

D'un point de vue social, la connivence est un phénomène biface et axiologiquement ambivalent (Bayle, Bombart & Garnier, 2015, p. 8). Indépendamment du degré de conscience variable que les (non-)connivents peuvent avoir de leurs positions, et indépendamment encore des évaluations contradictoires qui peuvent légitimement la prendre pour objet², une connivence place en vis-à-vis *ceux qui en sont* et *ceux qui n'en sont pas*.

Ainsi, l'exclusion peut même être à l'origine d'une connivence. C'est ce que montre par exemple Garnier-Mathez (2006), lorsqu'elle décrit comment une connivence se crée au 16^e siècle au sein de la communauté des Évangélistes afin de résister à l'orthodoxie répressive de la Sorbonne, et ceci par des modalités discursives susceptibles d'être comprises par les initiés seulement. D'une façon différente, il peut arriver aussi que l'exclusion des non-connivents relève plutôt d'un « effet secondaire », non directement recherché, dérivant des implicites partagés entre les membres d'une communauté (familiale, amicale, professionnelle, etc.). Reste que, volontairement ou non, l'ouverture d'espaces connivents délimite incidemment la fermeture d'espaces non connivents.

Il demeure bien entendu possible d'être convié dans une connivence constituée, d'entrer en contact avec ses codes, de s'approprier les présupposés qui s'y trouvent partagés. Aussi pourrait-on considérer que les systèmes scolaires, parmi d'autres lieux de socialisation et d'apprentissage, participent à la pérennisation de certains espaces connivents en rendant possibles l'initiation, la familiarisation, l'intégration ou l'assimilation de nouveaux venus. Cette possibilité ne signifie pas pour autant que tous les élèves s'y retrouvent forcément inclus.

Alors que la part d'exclusivité que supposent les espaces connivents se prête manifestement mal à leur transformation en objets d'enseignements adressés à tous les élèves, un autre élément constitutif de la connivence s'oppose plus directement encore à son enseignement : il s'agit de ses fonctionnements sémiotiques. Du point de vue discursif, en effet, la

2. Là où une convergence tacite peut être valorisée par certains, il est également légitime que d'autres en réprouvent l'existence. Le fonctionnement sociodiscursif d'une connivence relevant, globalement, d'une norme contextuellement admise, rien n'empêche qu'elle puisse se trouver contestée.

connivence se matérialise par l'intermédiaire d'*enthymèmes*³, lesquels se caractérisent par l'implication de prémisses matérielles ou sociales nécessaires à une intercompréhension⁴. Partant, l'enseignement et donc la « mise en signes » de ce qui se communique habituellement *sous le langage* engageraient, en classe, des modalités (descriptions, explications, commentaires, etc.) inverses au fonctionnement sémiotique de la connivence. Nous en concluons que si de la connivence peut apparaître en classe, ce ne peut être sous une forme explicitement *enseignée* – ou alors il ne s'agit plus de connivence.

1.2. Difficultés à décrire des phénomènes de connivence

Le projet d'observer, de décrire et de comprendre des phénomènes de connivence ne va pas sans soulever des difficultés analytiques et méthodologiques dont il n'est pas assuré que toutes soient surmontables. En voici quelques-unes.

Notons en premier lieu que la cohabitation dans une communauté, la solidarité ou l'organisation hiérarchique sont d'autant plus effectives et efficaces qu'elles se fondent sur des connivences apparemment *spontanées*. Alors que l'immédiateté des phénomènes connivents contribue de manière essentielle et structurante à la réalisation de nombreuses actions, elle tend à entraver également, par le principe même de son automatisme et de son incorporation, la réalisation d'une prise de conscience et donc d'une réflexion. Les difficultés que comportent, pour une approche descriptive, les rapports entre connivence et « sens pratique » peuvent être soulignées (Bourdieu, 1980, p. 97). Cela signifie donc que décrire la connivence demande de rendre le sens commun étrange, une *défamiliарisation* que l'historien Ginsburg appelle *estrangement*, c'est-à-dire le fait de porter

-
3. Volochinov (1995) recourt au concept rhétorique d'enthymème pour expliquer que lorsque des interlocuteurs en présence se comprennent dans la vie quotidienne, les *paramètres objectifs et sociaux* des situations de communication prennent la forme de prémisses implicites et partagées. Implicites, parce que la verbalisation exhaustive de ces paramètres serait impossible – et la plupart du temps superflue. Partagées, parce que l'absence ou la carence de leur reconnaissance vaudrait minimalement aux interlocuteurs une enfilade de quiproquos. Pour une approche de l'enthymème dans la poésie, voir Volochinov (1995). Pour activation du concept dans une approche didactique de la littérature, voir Vuillet & Gabathuler (2017).
 4. Par exemple, pour s'entendre, deux personnes patientant sous le porche d'une station n'ont pas besoin de préciser que c'est en raison du retard de leur bus que l'un d'eux manifeste son impatience.

attention à ce qui paraît évident, objectif, vrai, afin de rompre les automatismes instaurés par l'habitude – et la connivence⁵.

D'un point de vue plus directement méthodologique, pour reconnaître en tant que tel l'indice d'une connivence, les seules traces sémiotiques ne nous apparaissent pas suffisantes. Nos analyses précédentes nous conduisent en effet à reconnaître que l'implication de prémisses matérielles ou sociales opérées dans une connivence est susceptible de faire écho à des enjeux *stratégiques* et *communautaires*, et donc qu'une description devrait également prendre en charge l'explicitation des avantages qu'elle procure aux connivents. Suivant cette perspective, la démarche indicielle et la reconstruction des enjeux de la connivence placent son observateur dans une position active, compréhensive, qui s'apparente au travail peu assuré de l'interprète.

Pour ajouter aux difficultés déjà pointées, lorsque des indices de connivence sont collectés en suffisance, lorsqu'ils permettent d'étayer l'hypothèse d'une orientation stratégique et d'une appartenance communautaire implicites, alors les descriptions qui peuvent en être produites s'apparentent de facto à des discours de l'ordre de la « révélation ». La description d'une connivence a pour vocation d'exposer et de rendre intelligible ce qui fonctionne habituellement de façon dissimulée. Décrire, de ce point de vue non plus, n'a rien de neutre : c'est prendre le fonctionnement discursif de ces activités convergentes à contrepied⁶.

2. APPROCHES DIDACTIQUES DE LA RÉPUTATION LITTÉRAIRE : DES CONSTRUCTIONS POTENTIELLEMENT CONNIVENTES ENTRE SUJETS ET OBJETS

Avant de développer nos analyses didactiques de phénomènes de connivence se manifestant à l'endroit de la littérature, il nous apparaît nécessaire de pointer deux enjeux conceptuels complexes, pouvant faire

-
5. On peut lire chez Ginsburg (2001) la généalogie de la notion d'*estrangement* (traduction de l'italien *straniamento*, elle-même traduction du russe *ostranenie* qui renvoie au formalisme de Chklovski). Mais pour Ginsburg *l'estrangement* est aux antipodes du simple procédé littéraire, il engage profondément un point de vue historique et philosophique.
 6. Il n'est donc pas superflu de préciser que nous chercherons uniquement à décrire des fonctionnements sociodiscursifs connivents qui peuvent être reconnus parcourir le champ d'approches didactiques de la littérature, et non à faire la critique des enseignant·e·s ou didacticien·ne·s qui exercent une forme de « responsabilité professionnelle » vis-à-vis des contenus d'enseignement.

débat, qui y sont intriqués. Ils tiennent aux contestations et aux phénomènes potentiellement connivents d'adhésion qui peuvent survenir lorsque l'on emploie les termes de « didactique » aussi bien que de « littéraire ».

En ouvrant des espaces de discussions entre les sous-disciplines, les perspectives comparatistes en didactique aident à reconnaître que le syntagme même de « didactique » est susceptible de renvoyer à des « réalités différentes » (Ligozat *et al.*, 2014, p. 104) en fonction des épistémologies sous-disciplinaires, des méthodologies de recherches, ou de leurs visées respectives (etc.). À ce propos, il nous semble particulièrement significatif qu'une notion aussi courante que celle de « système didactique » (Chevallard, 1985/1991) – pourtant qualifiable de « noyau dur de l'objet » de la didactique (Bronckart & Schneuwly, 1991/2016, p. 90) – reste questionnable et discutable. Nous souscrivons en effet au constat de Daunay lorsqu'il pointe que « la notion de *système didactique* », dans laquelle il souligne « une *valeur heuristique* qui la rend utile et intéressante », ne constitue « pas encore, dans les didactiques, un concept théorique très construit » (Daunay, 2007, p. 211-212).

Cet état de fait éclaire la coexistence possible, en didactique du français comme ailleurs, de conceptions différentes du didactique et de son système. Or là où un objet ne se définit pas, de même que là où coexistent des définitions différentes ou contradictoires du « même » objet, les conditions sont propices à l'apparition de phénomènes de connivence. D'un point de vue *stratégique*, une connivence autour du didactique permettra par exemple de ne pas exposer la part d'implicites discutables dont peut être porteuse une perspective donnée. D'un point de vue *communautaire*, lorsque sous-entendue, l'adhésion à une conception particulière du didactique facilitera les reconnaissances, les adhésions et les reprises des propositions par des (équipes de) chercheur·e·s partageant les mêmes points de vue. Dans le contexte de recherches didactiques, les connivences comportent plus largement le risque de la naturalisation du sens commun. Or au regard des intentions de scientificité que se doivent d'assumer les recherches didactiques, le phénomène pointé est pour le moins problématique.

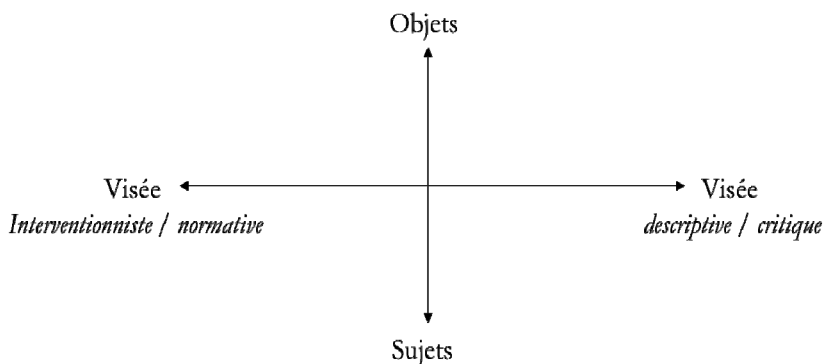
Les difficultés esquissées ici suggèrent de pouvoir situer, les unes par rapport aux autres, les « réalités » différentes auxquelles renvoient les diverses perspectives didactiques – non pour prescrire celle-ci au détriment de celle-là, mais pour pouvoir s'orienter à travers les diverses tendances possibles, les comprendre et les discuter. À cet effet, sans pouvoir décrire individuellement toutes les réalités différentes qui se regroupent en didactique, il nous semble clarificateur de noter, encore à la suite de Ligozat *et al.* (2014), que les perspectives didactiques tendent :

– à s'inscrire entre des visées *interventionniste/normative* (notamment par l'intermédiaire d'ingénieries didactiques et à travers la formulation de

discours prescriptifs) ou *descriptive/critique* – ces tendances générales n'étant d'ailleurs pas nécessairement exclusives ;

– à se développer entre la prise en compte des « objets » de savoir et celle des « sujets » qui les enseignent et les apprennent au sein de *situations didactiques*.

Sur la base de ces observations, nous proposons de schématiser l'espace général des positionnements possibles des perspectives didactiques⁷ de la manière suivante :



De façon générale, comme le signalent toujours Ligozat *et al.* (2014, p. 107), cette schématisation peut être utile pour « prendre à bras-le-corps » la « dichotomie implicite entre “science des objets” et “science des sujets” » qui peut être reconnue traverser des travaux de recherche didactique.

De façon spécifique aux approches didactiques de la littérature, la problématique de cette dichotomie nous semble d'autant plus importante à avoir à l'esprit, à questionner, mais aussi à critiquer, que les activités des enseignant·e·s, celles des élèves ainsi que celles des didacticien·ne·s sont dans l'impossibilité de prendre pour référence une définition de la « littéarité » considérable comme univoque. Nous admettons en effet, notamment avec Maingueneau (2004, p. 5), que les limites entre les « objets » (les textes solidaires de leur catégorisation littéraire) et les « sujets » (tout individu intervenant dans les institutions concernées) sont particulièrement perméables à l'endroit de la littérature. C'est pourquoi, forts de ce constat, nous avons proposé (comme nous l'avons indiqué dans notre introduction) de considérer l'enseignement de « la » littérature sous l'angle de la « réputation littéraire ».

7. Celles-ci peuvent bien entendu accorder par ailleurs des importances variables aux dimensions sociologiques, institutionnelles, historiques, psychologiques, actionnelles, etc., des situations d'enseignement et d'apprentissage.

Autrement dit, nous tenons « le » littéraire pour le produit toujours contestable d'évaluations sociohistoriques, ce qui signifie que ses définitions sont susceptibles de déclencher des débats ne pouvant être tranchés sur un plan strictement épistémologique. Reste qu'il arrive fréquemment que lesdites définitions ne fassent pas l'objet d'un débat, ni même d'une explicitation en didactique, à l'école ou ailleurs. Or lorsque les conceptions de la réputation littéraire demeurent sous-jacentes, les activités des enseignant·e·s, des élèves ou des didacticien·e·s reposent alors, par la force des choses, sur des orientations implicites qui nous semblent elles aussi pouvoir être approchées comme des phénomènes connivents dignes d'intérêt – ne serait-ce qu'en raison de l'exclusion incidemment générée.

En somme, la complexité de la prise en considération des rapports entre « objets » et « sujets » se redouble à l'endroit des approches didactiques de la réputation littéraire. La didactique, comprise comme science descriptive et/ou interventionniste de ce qui s'enseigne et de ce qui s'apprend, active entre « sujets » et « objets » des conceptions potentiellement hétérogènes du didactique et de son système. Avec la réputation littéraire, la didactique se confronte en outre à des objets qui sont eux-mêmes perméables aux sujets qui s'en saisissent – et ce, qu'il s'agisse des enseignant·e·s et des élèves à l'école, des communautés de chercheur·e·s en didactique, ou de tout autre (groupe d') individu(s) concerné(s). Cette situation fait ainsi porter le risque de *la connivence didacticolittéraire* aussi bien dans les contextes d'enseignement et d'apprentissage que dans les travaux didactiques de communautés de chercheur·e·s. C'est à travers cette perspective que nous proposons maintenant d'isoler, de décrire et d'analyser des phénomènes de connivence liés à la réputation littéraire à travers des transactions réalisées en classe ou dans le contexte d'activités didactiques de communautés de chercheur·e·s.

3. CONNIVENCES LIÉES À LA RÉPUTATION LITTÉRAIRE : EXEMPLES SCOLAIRES, DIDACTIQUES ET MÉTADIDACTIQUES

Dans cette section nous aimerions montrer que l'enseignement et l'apprentissage d'objets réputés littéraires sont propices à l'apparition de connivences, et ce, à chaque niveau de ce que nous proposons de désigner comme des strates didactiques. Celles-ci peuvent renvoyer :

- aux situations scolaires ;
- aux analyses didactiques pouvant être produites au sujet de ces situations ;

– aux analyses métadidactiques (Halté, 2008, p. 71-72) qui retracent, comparent ou critiquent l'émergence et le développement de perspectives didactiques à travers des entrées historiques et épistémologiques.

Nous allons maintenant proposer d'identifier, de décrire et d'analyser des exemples de connivences liées à la réputation littéraire que nous tirerons de chacune de ces trois strates.

3.1. De connivences liées à la réputation littéraire en classe

En nous basant sur les développements théoriques précédents, nous proposons de décrire et d'analyser certains phénomènes de connivence apparaissant en classe dans le cadre de discussions autour de textes réputés littéraires. Nous nous intéressons à une collection d'échanges portant sur la question de la réputation littéraire, sur les contenus des textes abordés en classe, ainsi qu'aux rapports aux valeurs qui y transparaissent.

Les deux extraits d'interaction que nous proposons d'analyser sont issus d'un vaste corpus de transcriptions produit à l'occasion d'une recherche de grande ampleur menée par l'équipe GRAFELITT, portant sur l'enseignement de la lecture de textes réputés littéraires (Ronveaux & Schneuwly, 2018). Dans le cadre de cette recherche, il a été demandé à des enseignants du primaire, du secondaire I et du secondaire II⁸ d'aborder deux textes contrastés en classe, *Le Loup et l'Agneau* de Jean de La Fontaine et une nouvelle de l'auteur suisse contemporain Jean-Marc Lovay, intitulée *La Négresse et le Chef des avalanches*. Si la fable et son auteur sont des classiques à l'école, il n'en va pas de même pour la nouvelle. Celle-ci, absente de la vulgate scolaire, a été sélectionnée par les chercheurs du GRAFELIT parce son dispositif textuel leur paraissait déjouer les cadres herméneutiques qui prévalent au sein des études littéraires. L'auteur en effet use de nombreux procédés déceptifs qui mettent à mal toute tentative de compréhension, cela même pour des lecteurs experts (Gabathuler, 2016). Comme nous l'avons dit ailleurs (Vuillet & Gabathuler, 2017), *La Négresse et le Chef des avalanches* peut être perçue comme porteuse d'une adéquation au canon (objectivable) d'une littérature postmoderne, puisque pour créer ces effets déceptifs, Lovay s'écarte moins des cadres « traditionnels » d'analyse des études littéraires qu'il ne les prend pour principale référence.

3.1.1. Une connivence d'exclus

La recherche GRAFELIT a montré que la nouvelle de Lovay a joué un rôle puissant de *réactif* (Ronveaux, Schneuwly, 2018 ; Frank, 2017 ;

8. Primaire (8^e) : 11-12 ans ; Secondaire I (10^e) : 13-14 ans ; Secondaire II (2^e) : 16-17 ans.

Gabathuler, 2016). En effet, celle-ci provoque de nombreuses réactions, tant de la part des élèves que des enseignants, réactions par lesquelles peuvent être mis en évidence des processus de construction de la réputation littéraire en contexte scolaire. Or c'est précisément dans ces lieux de transactions autour de la valeur littéraire de la nouvelle que s'observent, souvent, des phénomènes de connivences.

Prenons un premier extrait tiré d'une leçon du primaire. Précisons qu'il fait suite à une discussion autour de passages étranges du texte, traversés par de nombreuses métaphores énigmatiques courantes dans les écrits de Lovay. Trois élèves prennent la parole pour interroger le processus de production du texte, la légitimité et les intentions de l'auteur :

Él2 : mais comment on peut écrire un texte comme ça c'est un

Él3 : et comment on peut avoir reçu un trophée pour ça ?

Él4 : oui mais ça c'est le but d'avoir le texte plus bizarre ou quoi ?

Ces réactions des élèves, leurs interrogations vis-à-vis de la nouvelle, indiquent que leurs conceptions vis-à-vis de ce qui constitue la réputation littéraire d'un texte entrent en conflit avec les propositions de Lovay. En somme, la valeur littéraire de ce texte est perçue ici comme douteuse, comme n'allant pas de soi, et les élèves, par leurs questions, invitent l'enseignante à formuler son point de vue sur le texte et indirectement à en justifier sa lecture en classe :

Ens : mais à nos yeux il est peut-être bizarre et difficile et incompréhensible mais peut-être que c'est un art aussi de pouvoir écrire comme ça non ? Vous avez déjà vu ça des fois dans quand vous observez des tableaux de peinture (*abstraite* ?) ? Ça vous est jamais arrivé de vous dire mais « ah c'est quoi » « c'est moche ce machin » mais n'empêche c'est des artistes mondiaux.

[...]

Ens : oui je sais. Moi j'ai le même point de vue, oui ça c'est notre point de vue, mais ces deux coups de pinceaux comme tu dis n'ont pas été mis là par hasard du fait qu'ils sont comme ça ou comme ça ils créent un effet mais peut-être que nous on est pas sensible à ça parce que on n'est pas connaisseur ou c'est comme pour la musique hein ? y en a des fois ils disent « oh mais c'est facile » ouais vas-y fais le comme ça avec ce sentiment-là [...] donc voilà. Mais j'ai je partage totalement votre impression et je suis tout à fait d'accord avec vous.

Relevons tout d'abord que l'enseignante rallie le point de vue des élèves (« à nos yeux » ; « moi j'ai le même point de vue », etc.). Elle légitime ou valide leurs réserves vis-à-vis de la nouvelle en se mettant en scène dans un musée réagissant négativement face à une œuvre d'art (« Ça vous est jamais arrivé de vous dire mais "ah c'est quoi" "c'est moche ce machin" »). Cette mise en scène contextualisée du rejet de l'art contemporain fait apparaître en

filigrane, au sein de la classe, une certaine forme de *doxa* relative à la réception des œuvres artistiques contemporaines, et convoque des croyances communes au grand public ou au « monde ordinaire » (Heinich, 1996).

Tout se passe ici comme si les interventions de l'enseignante construisaient une forme de *communauté d'exclus* de la connivence. À l'instar de ses élèves, elle se présente comme faisant partie de *ceux qui n'en sont pas* ou plutôt de ceux qui ne sont pas « sensibles » aux effets recherchés par l'artiste ou l'écrivain, parce qu'ils ne disposent pas des connaissances nécessaires (« nous on est pas sensible à ça parce qu'on n'est pas connaisseurs »). Toutefois, de manière tout à fait intéressante, la qualité littéraire de la nouvelle n'est pas remise en cause. Si les questions et réactions des élèves interrogent bien la légitimité même de Lovay en tant qu'auteur, l'enseignante quant à elle n'entre pas en discussion là-dessus. Tout comme certaines peintures abstraites sont, d'après elle, considérées comme des œuvres d'art parce que produites par « des artistes mondiaux », cette nouvelle relève de la littérature parce que son auteur est jugé légitime par certains, ce dont témoignent les différents prix qui lui ont été attribués.

Cet extrait revêt un caractère symptomatique du fonctionnement de la connivence en contexte scolaire relativement à la littérature. En construisant une connivence en dehors de la réputation littéraire (une connivence d'exclus), l'enseignante (re)valide paradoxalement la valeur du texte en tant que texte littéraire, et concourt ce faisant à la pérennisation de l'espace connivent de la réputation littéraire. Lorsqu'il est précisé que, pour « être sensible » à une œuvre comme celle de Lovay, il est nécessaire de disposer de connaissances et de savoirs spécifiques, l'activité de l'enseignante peut certes être vue comme participant d'une part à l'élargissement de l'horizon d'attente des élèves vis-à-vis de ce genre d'œuvres en contexte scolaire, et comme laissant d'autre part entendre qu'une initiation et une intégration de nouveaux venus dans cet espace est possible. L'école pourrait ainsi tenir le rôle d'initiatrice vis-à-vis de certaines œuvres contemporaines habituellement rejetées du grand public et dispenser aux futurs citoyens les clés permettant d'entrer en connivence avec *la* « valeur-littérature » telle que construite par une petite communauté d'experts (Rabaté, 2007). Ceci étant, prise dans ses rapports à la connivence, la réputation littéraire ne nous semble pas être constituée, ici, comme un objet d'enseignement explicite : elle imprègne plutôt les interactions à travers la reconnaissance sociale de la valeur littéraire de la nouvelle.

3.1.2. Une connivence d'inclus qui exclut

Si le texte de Lovay a suscité de manière récurrente, du primaire au secondaire II, des discussions autour de la réputation littéraire, ce n'est pas le cas pour la fable de La Fontaine dont la réputation à l'école n'est, en quelque

sorte, plus à faire. Comme le souligne Chervel (2006), les fables, présentes à l'école dès le XIX^e siècle, ont été depuis fortement didactisées tandis que La Fontaine est devenu l'auteur emblématique du patrimoine littéraire scolaire. Dans ce cadre, il devient pratiquement impossible de questionner en classe soit la qualité esthétique des fables, soit la légitimité de cet auteur ou de ses intentions. On peut ainsi avancer que, vis-à-vis d'une œuvre issue du patrimoine, élèves et enseignant·e·s peuvent tendre à s'intégrer « spontanément » dans un espace de connivence et que, de ce fait, cet espace n'a pas besoin de faire l'objet d'une explicitation. Or, si les conceptions de la réputation littéraire restent ainsi sous-jacentes, les activités des enseignant·e·s et des élèves reposent sur des orientations implicites qui, comme nous l'avons dit plus haut, sont tout autant dignes d'intérêt pour le chercheur, car ces implicites peuvent incidemment et paradoxalement générer des phénomènes d'exclusion. Nous avons pu déceler ce genre de phénomènes notamment dans des classes du primaire où certains élèves n'adhèrent pas directement aux valeurs morales et éthiques telles que reconstruites, présentées et défendues par les enseignant·e·s. C'est le cas dans l'extrait suivant. Alors que l'enseignant s'applique à transmettre une certaine lecture de la fable selon laquelle le loup incarne « le méchant » par excellence, tandis qu'à contrario l'agneau est « courageux » et « innocent », certains élèves protestent et affirment de manière prosaïque que le loup a faim et que c'est donc normal qu'il cherche à manger l'agneau. L'enseignant entreprend alors de leur démontrer, coûte que coûte, l'injustice commise par le loup :

Ens : il a raison ou pas de manger l'agneau ?

El : ben (*sourit*) non

Ens : t'imagines toi t'as rien fait puis je viens je te punis

El : ben euh

Ens : je te dirais t'as fait quoi hier t'as dit des méchantes choses sur euh Flo

El : ah il est au courant

Ens : ça c'est vrai ou pas non ?

El : ben non

Ens : alors je dis si c'est pas toi euh c'est ta petite sœur

El : j'ai pas de petite sœur

Ens : c'est ce qu'il dit l'agneau il dit j'ai pas de petit frère mais je m'en fiche t'es quand même puni. Le loup c'est ce qu'il fait, il dit tu me déranges l'agneau il peut pas le déranger il est vingt pas en dessous de du loup quand il boit donc il peut pas le déranger. Ensuite ah tu dis t'as dit des méchantes choses l'an dernier l'agneau il dit mais j'étais même pas né ah c'est pas toi c'est ton frère je n'ai même pas de frère ben tant pis je te mange « la raison du plus fort est toujours la meilleure » est-ce que c'est vraiment la meilleure↑

El : non

Ens : en tout cas, là, oui dans ce cas-là euh donc il y a quelque chose de pas très logique parce que le c'est pas forcément toujours la meilleure celui qui est le plus fort j'ai beau être plus fort que toi c'est pas forcément euh la meilleure

El : oui

La posture de l'enseignant dans cet extrait diffère radicalement de celle décrite dans l'extrait précédent. Ici, plus question de se placer du côté de l'élève. Il s'agit pour lui de ramener les élèves vers l'interprétation qu'il propose. La convocation du quotidien de l'élève par l'exemple d'une sanction injuste du professeur envers l'élève fait office d'argument imparable. Quel élève en effet pourrait trouver une telle situation équitable ? Mais ce faisant, l'enseignant ne discute pas réellement la proposition de l'élève qui pourtant ne manque pas d'intérêt. Premièrement parce qu'elle vient questionner la lecture de l'enseignant en mettant en évidence l'ambiguïté de la fable de La Fontaine et de son « antimorale ». Deuxièmement, parce qu'elle montre surtout que cet élève ne semble pas familier avec une certaine manière scolaire de lire la Fontaine ou plus généralement des textes littéraires. Son approche pragmatique ou prosaïque de la fable peut en effet être interprétée comme un signe des difficultés qu'il éprouve à appréhender la fonction symbolique de la lecture attendue dès l'école primaire. Se rattachant à ce qu'on pourrait nommer à l'instar de Perrin-Doucet (2016) une certaine « référentialité », c'est-à-dire ici à un savoir pratique (lorsque les loups ont faim, ils mangent des agneaux), l'élève se voit, selon une telle interprétation de son propos, empêché dans le développement d'une lecture *littéraire*.

L'enseignant identifie vraisemblablement cet empêchement – à moins qu'il ne la *construise*. En tout cas, il s'applique à conduire l'élève au sein d'un espace connivent de la lecture *littéraire* scolaire. Mais il ne le fait pas en explicitant cette manière spécifique de lire ou en expliquant ce que veut dire (pour lui, pour l'école) lire *littérairement* un texte, sans doute parce que l'implicite de cette conception ne lui permet pas de l'objectiver dans le cours de l'interaction. Au contraire et de manière apparemment paradoxale, il s'ancre lui aussi dans un univers pragmatique et référentiel qui n'est autre que le quotidien de l'élève. Autrement dit, il perçoit l'inadéquation de la lecture de l'élève par rapport aux attentes scolaires, mais il intervient en procédant de la même manière que l'élève, soit en recourant à une certaine forme de référentialité.

Cet extrait met en évidence la difficulté à rendre enseignables des phénomènes de connivence, d'une part en raison des implicites qu'ils charrient irrémédiablement en leur sein, et d'autre part parce que les sujets qui ont pour mission d'enseigner sont eux-mêmes, en partie, pris dans, voire agis par ces mêmes phénomènes. Ainsi, la possibilité d'une initiation à une

connivence vis-à-vis de la réputation littéraire, même lorsque celle-ci semble aller de soi comme c'est le cas avec les fables de La Fontaine, ne signifie pas pour autant que tous les élèves vont forcément s'y retrouver inclus. Les implicites qui fondent les connivences peuvent faire effectivement ontologiquement obstacle à leur enseignement.

3.2. De connivences didactiques liées à la réputation littéraire

Nous aimerions à présent montrer ce que nous pourrions appeler des degrés de connivences, autrement dit les transitions entre la construction des connivences dans le cadre de l'objet enseigné vers la construction de connivences propres au discours didactique.

Prenons pour exemple l'album de jeunesse en usage dans les classes du primaire. Bonnéry (2017) décrit les variations de la connivence en fonction de l'évolution historique de la conception des albums; l'illustration graphique qui accompagne les textes est à ce titre très significative : on passerait ainsi d'une image au service de la compréhension de l'histoire (années 1960) à un raffinement artistique qui, en renonçant au réalisme graphique, privilégierait de plus en plus l'implicite et la suggestion (aujourd'hui), ce qui rend la présence d'un médiateur de plus en plus indispensable. La fonction guidante de l'adulte changerait donc aussi en parallèle, passant du rôle de lecteur à voix haute qui sait mettre le ton et expliciter les difficultés éventuelles de vocabulaire, à celui de lecteur expert qui doit interpréter littérairement le texte pour lui donner tout simplement un sens; ainsi certains livres appellent de par leur esthétique une double lecture : la première une fois achevée doit être complétée par une autre qui donne le sens caché du texte ; les premières pages prennent tout leur sens à la lumière des dernières. Cette façon de construire une histoire répond à un patron littéraire éprouvé : c'est celui du *Dormeur du val* ou de certaines nouvelles de Maupassant comme *La Parure*. On mesure donc le degré et le type de connivence qu'elle appelle et on ne peut donc que rejoindre Bonnéry lorsqu'il précise que ce type de lecture quand il a lieu dans le milieu familial se différencie en fonction du capital culturel. Le niveau d'étude du milieu familial prédispose à des degrés de connivence littéraire qui orienteront l'interprétation de l'album et ainsi l'enfant sera d'autant plus acculturé à des modes de lecture qui seront valorisés par l'institution⁹. Bonnéry opère

9. Chamboredon et Prévôt avaient déjà fait une observation similaire, mais au niveau de l'école maternelle cette fois : « Les jeux de langage (comptines, chansons, jeux avec les sons, allitérations, etc.) qui sont une condition de la maîtrise de la langue et une préparation pédagogique profonde, peuvent-ils être pleinement "compris", sans être réduits à de simples jeux enfantins, par qui n'est pas familier avec (ou au moins "au

d’ailleurs un lien explicite avec la connivence en expliquant que le support (album, manuels, etc.) induit une « définition sociale » de l’apprenant ; il requiert donc un « apprenant supposé » qui « doit être de connivence avec les attentes scolaires » (2017, p. 22).

Cela étant, dans la logique de nos préoccupations, il est nécessaire d’ajouter qu’envisager un sujet lecteur supposé s’appuie sur l’évidence d’une connivence et biaise la description fine du sujet didactique. Le risque réside ici à analyser des effets de lecture à partir d’une norme qui n’est pas envisagée elle-même comme produit de la connivence. Daunay attirait déjà notre attention sur ce point à propos du lecteur distant (2002), texte dans lequel il montrait l’intérêt d’historiciser la notion de lecture distante pour en indiquer la relativité ; il concluait : « Cela amène à mettre en cause une description des difficultés des élèves qui fasse l’économie d’une réflexion sur la légitimité des normes – et des censures – scolaires. Car la didactique, comme discipline, ne peut se contenter d’entériner les préjugés scolaires ou universitaires : elle doit les interroger pour éviter de poser que la maîtrise d’un exercice scolaire – et des normes rhétoriques qu’il induit – est le signe d’une habileté cognitive » 2002, p. 153). Ainsi si l’on souhaite *défamiliariser* la connivence sociologique et didactique, il faut prendre garde qu’elle ne conforte de fait des normes qui, constatées comme telles en viennent à servir de mètre étalon, lui-même pourtant résultant d’une connivence.

C’est pourquoi le travail que mène A. Perrin-Doucey depuis de nombreuses années sur l’entrée dans le primaire, présente pour nous un grand intérêt au moins pour deux raisons : (i) ses analyses s’appuient sur des observations de terrain particulièrement documentées et permettent de comprendre de manière très précise l’entrée dans la disciplination¹⁰ ayant pour objet l’apprentissage de la lecture des textes et la construction de leur réputation littéraire ; (ii) elles offrent l’occasion par ailleurs de discuter le type de connivence didactique induit par une analyse poussée des pratiques enseignantes. L’apport de son travail se situe donc pour nous à une charnière

courant” de) certaines expériences littéraires [...] ? Dans la mesure même où [la] naïveté de langage est une naïveté savante qui suppose par exemple la redécouverte cultivée du langage populaire archaïque ou du “parler enfantin”, elle risque d’apparaître comme pur enfantillage à qui, faute d’un niveau culturel suffisant, n’a pas les clés pour “décrypter” ces exercices faussement naïfs. » (1973, p. 328)

10. Nous empruntons ce concept de disciplination à Hofstetter et Schneuwly qui le définissent comme un « processus à travers lequel des individus s’approprient, voire sont soumis à une discipline [...] dans tous les sens du terme » (2014, p. 43) ; ils le distinguent de la *disciplinarisation* qu’ils définissent comme un « processus complexe de formation du système disciplinaire et de ses composantes, les disciplines ».

stratégique dans notre propos entre une observation qui, par des outils spécifiques, repère la construction de la connivence littéraire et la construction d'un autre degré de connivence – qui relève du métadiscours didactique cette fois.

Perrin-Doucey explique à partir de ses observations que les difficultés rencontrées par les élèves ne relèvent pas de ce qu'on a l'habitude de rattacher de manière un peu vague au registre de la motivation, mais d'une incapacité à « se représenter la fonction symbolique de la lecture ». Les lecteurs du cours préparatoire déjà tenus pour faibles octroieraient en fait à la lecture une dimension essentiellement pratique qui les dissuade ou ne les motive pas à accepter les modalités enseignées pour entrer dans les règles de la fiction (2016, p. 411). Pourtant, comme nous avons tenté de le montrer, la connivence visant le partage d'une certaine conception du littéraire et la constitution d'une communauté porteuse des valeurs qui y sont liées, nécessite précisément de dépasser ce stade pour être à même de participer au jeu générique entre le factuel et le fictif. Il est tout à fait remarquable de constater que déjà (avec de jeunes élèves de six ans) se pose la question de la référentialité, question qui ne cessera de se répéter tout au long de la scolarité¹¹. Elle servira encore de marqueur au secondaire pour repérer la sensibilité, la fibre littéraire ; les mauvais élèves de ce point de vue seraient ceux qui, s'aidant de la référentialité et donc d'un savoir pratique, en resteraient à une lecture « naïve », « basique », à « l'illusion référentielle », à la paraphrase.

Perrin-Doucey distingue trois postures de lecture : une absence d'immersion, une scénarisation dérivante, une immersion fictionnelle efficace, qu'elle associe à trois catégories d'élèves. La première n'entre pas dans la connivence visée par le dispositif d'enseignement :

Quand on [les] guide vers la production d'images mentales en leur demandant d'écouter le texte et en même temps d'imaginer ce qui se passe dans l'histoire, d'imaginer ce que font les personnages, d'imaginer comment ils sont pour les dessiner ensuite, certains refusent en disant « j'vois rien dans ma tête » [...]. Ces élèves, pour la

11. Nous rejoignons tout à fait Daunay lorsqu'il met en lumière l'enjeu lié à la référentialité : « C'est [...] le sujet cognitif qui est mis à mal de façon assez étrange. Car quelle modélisation cognitive de la lecture évacue de fait le processus de référenciation du texte au monde ? On peut toujours mener les croisades que l'on veut contre la lecture référentielle [...], il est difficile de nier qu'elle est nécessaire, en partie, à l'acte de lecture, quel qu'il soit. Et je ne vois pas comment la discipline "français" peut faire l'économie d'une prise en compte de ces processus dans l'acte de lire, sauf précisément à s'ancrer dans un référent théorique précis : les études littéraires formalistes. » (2007, p. 46)

plupart, se représentent la lecture comme une activité purement scolaire : ils apprennent à lire pour apprendre à lire.

Nonobstant le fait problématique de lier une posture (décrite et interprétée par le chercheur) à une catégorisation (désignation et assignation d'une compétence à un groupe censé être homogène), si l'on aborde cette observation du point de vue de la connivence, il ne nous semble pas que ce soit la représentation de la lecture comme une activité purement scolaire qui explique l'échec, mais plutôt qu'au regard de la connivence attendue et valorisante, les élèves n'ont pas su identifier la bonne action scolaire qu'ils étaient censés effectuer. S'ils éprouvent des difficultés, c'est sans nul doute qu'ils sont entrés dans l'activité avec une autre connivence (ou pas de connivence du tout) que celle requise par l'école. En l'occurrence, l'emploi de l'adverbe *purement* (dans « purement scolaire ») exprime une vision de l'école assez énigmatique : il y aurait des enfants scolaires (purs produits) qui échoueraient et d'autres qui sachant s'en émanciper réussiraient. Notre propos n'est pas de critiquer en tant que telle et à priori la recherche d'une connivence requise et attendue par la discipline, mais plutôt d'attirer l'attention sur l'utilité d'en prendre conscience, et sur le fait qu'elle induit un autre regard sur la notion tant valorisée de lecture subjective. Cet élève en effet qui ne voit rien dans sa tête, ne fait-il pas une lecture que l'on pourrait qualifier de *trop* subjective ? Ou plutôt une lecture qui ne relève pas d'une subjectivité connivente valorisée dans le cadre scolaire ? Il n'a ainsi pas su fournir le sujet de la subjectivité requis par la disciplinasion.

La deuxième catégorie de lecteurs définie par Perrin-Doucey désigne les élèves qui suivent une voie buissonnière à partir d'un seul élément du texte : ils divaguent sans se préoccuper de la cohérence de l'intrigue. Le rôle de l'enseignant·e consisterait donc à repérer ces dérives pour – si l'on veut filer la métaphore – les ramener à l'école, c'est-à-dire à les inciter à respecter les prescriptions qui caractérisent la lecture scolaire.

Enfin, pour la troisième catégorie, les élèves « sont aptes à verbaliser leur perception de la situation et le rôle de personnages. Assez rapidement, ils arrivent à verbaliser leurs émotions ou à porter un jugement sur la situation » (2016, p. 413). Nous voici donc en présence d'un exemple de connivence, car qu'est-ce que la verbalisation *adéquate* des émotions, sinon celle attendue par toute une conception de la lecture dite littéraire ? Ces élèves entrent bien dans les modalités de lecture médiatisée par le dispositif d'enseignement. Perrin-Doucey en tire la conclusion que ces élèves « mettent en action l'instance du lu picardien, en organisant une véritable trajectoire imaginative dans la fiction. Ils réussissent aussi à prendre de la distance avec leur lecture et sollicitent alors le lecteur-jouant (Jouve 1998) ». On voit ici comment la qualification d'une performance de lecture se trouve

confortée par des théories de la réception qui instituent de fait une hiérarchie des lecteurs (Daunay, 1999).

Perrin-Doucey évoque encore le travail d'une enseignante qui demande à ses élèves de se mettre dans la même position physique que le personnage sur la couverture du livre :

Que ressent-on quand on se met dans cette position ? Cette question déclenche une discussion autour de la simulation imaginative éprouvée par mimétisme. [...] Les élèves affirment : « Quand je fais comme Pablo, je me sens tachée », « en colère », « triste », « j'ai envie de pleurer mais je ne veux pas le montrer », « je ne veux pas qu'on me touche alors je serre mes mains contre moi », autant d'assertions qui invitent à entrer dans l'univers du récit par une projection dans l'émotion de l'Autre.

Ces diverses réponses sont un exemple tout à fait intéressant de construction collective de la subjectivité. Quand l'élève dit : « Je fais comme Pablo », son *je* est médiatisé par la représentation graphique inspirée du texte. Et ce qui intéresse l'enseignante est bien cette connivence qui consiste à dire ce que l'on ressent dans le cadre une activité scolaire d'interprétation. Ce n'est pas le moi profond, l'expression des pulsions que l'on recherche, mais l'expression pour le collectif de la classe d'un sentiment que nous avons bien du mal dès lors à qualifier de personnel, puisqu'il s'agit de « se projeter dans l'émotion de l'Autre ». On peut l'interpréter comme le résultat

d'un libre examen, filtré par l'appropriation subjective du texte, [qui] doit bien sûr être mis en confrontation puisqu'il favorise une pluralité des interprétations dans la communauté de lecteurs singuliers que constitue la classe. L'enseignement de la compréhension passe donc bien par un dialogue entre pairs [...]. (2016, p. 421)

Cependant, notre approche par la connivence nous invite à reconsidérer la notion de libre examen, ainsi que celle de communauté de lecteurs singuliers. Le dialogue entre pairs nous paraît en effet essentiel pour comprendre l'apprentissage, mais il perd beaucoup de son intérêt si on l'extrait du système didactique et du processus de son fonctionnement. Les lectures ne sont pas à égalité et celle de l'élève qui ne voit rien dans sa tête n'a pas du tout la même valeur que celle de celui qui est capable d'une immersion efficace. Et si le premier veut avoir une chance de continuer sa scolarité, il a tout intérêt à voir un jour émerger quelque chose dans sa tête... C'est donc bien la communauté qui, pour finir, constitue le lecteur-élève et non l'inverse. Le résultat recherché par l'enseignant-e n'est donc pas tant l'échange d'interprétations exprimées les unes après les autres et dont il s'agirait d'un commun accord dans un esprit œcuménique de désigner la meilleure, mais la construction d'un savoir obtenu par des interactions

certes, mais aussi des transactions, voire parfois des tractations (dans lesquelles l'enseignant·e et ses objectifs d'apprentissage jouent un rôle essentiel).

Nous en tirons la conclusion suivante : quand il s'agit de respecter et de privilégier la subjectivité des élèves, c'est avant tout celle requise par la connivence. L'enseignant·e attend ce type-là de subjectivité et lui fait une place dans son dispositif. Cela ne veut pas dire que le contenu exact de la subjectivité est connu par avance, mais que l'enseignant·e et que les élèves déjà disciplinarisés savent déjà ce qui peut être appréhendé, accepté comme tel et ce qui ne le peut pas. C'est cette connivence qui, au final, après la mise en place d'un dispositif et d'un patient travail d'enseignement, est visée dans la communauté.

3.3. De connivences métadidactiques liées à la réputation littéraire

Dans le contexte évolutif et souvent débattu des approches didactiques de la réputation littéraire, certains travaux croisent des considérations épistémologiques et sociohistoriques (entre autres) pour s'intéresser aux constructions mêmes des discours didactiques. À l'exemple des synthèses de Daunay (2007), de Petitjean (2014) ou d'Ahr (2015), pour n'évoquer qu'eux, les travaux de ce type éclairent, en les situant, les élaborations des savoirs didactiques. Ils contribuent ainsi à l'explicitation de ces *métadidactiques* décrites par Halté (1998, p. 71-72) :

Chaque didactique, en fonction de ses préoccupations particulières, produit, chemin faisant, ses concepts propres et sa méthodologie. Se construisent ainsi des métadidactiques où se rangent, non pas les enseignables qui correspondent au niveau didactique, mais les outils utilisés pour les construire. Chacune des métadidactiques, ainsi cernée, concerne l'élaboration des savoirs didactiques et elle a pour objet d'étude l'ensemble des matériaux, problèmes, méthodes, concepts... intervenant dans l'élaboration didactique des savoirs.

Parmi les travaux de cet ordre, pour nos analyses, nous retenons un article que Louichon consacre à la *lecture littéraire* (2011). Notre choix est motivé par les raisons suivantes. Tout d'abord, cette notion marque le champ des approches didactiques de la réputation littéraire – et nous avançons que ses activations ou ses mises en discussion donnent régulièrement lieu à des manifestations de connivences. Ensuite, la contribution de Louichon a le soin de retracer l'émergence et le développement de la *lecture littéraire* à travers une collecte à la fois fine et conséquente d'apports de divers didacticien·ne·s y ayant contribué. En cela, nous reconnaissons à cet article une représentativité qui nous permet de prendre pour objet d'analyse non pas les activités individuelles des chercheur·e·s impliqué·e·s, mais bien celles de communautés didactiques réunies autour de la notion. Enfin, il nous apparaît

que les lectures métadidactiques produites par Louichon, qui adoptent à l'occasion une perspective critique, décrivent bien des phénomènes connivents dans les travaux didactiques approchés ; mais elles peuvent y être elles-mêmes sujettes. En le mettant en évidence, nous étairions notre postulat d'une distribution générale de la connivence dans les différentes strates des approches didactiques de la réputation littéraire.

En 2011, dans la collection *Recherches en didactique du français*, Louichon pose la question suivante : la « lecture littéraire » représente-t-elle, ou non, un concept didactique¹² ? Après avoir passé en revue quelques positions hétérogènes prises par des didacticiens à ce sujet depuis 1995 – année de « la première problématisation de la notion », sous l'impulsion de Dufays¹³, « dans le champ de l'enseignement » (p. 196) – l'auteure avance :

Il semblerait donc qu'en quelques années nous soyons passés du préconcept au concept. Cela suppose a minima que la notion est susceptible d'être définie et que cette définition est acceptée par l'ensemble de la communauté scientifique. Elle doit alors être reproduite en des termes proches par cette communauté. (p. 195)

Poursuivant ses investigations, Louichon identifie dans les travaux de didacticien·ne·s dans un premier temps retenus – dont Dufays, Tauveron, et Rouxel (p. 200-201) – des définitions de la lecture littéraire « personnelles » (p. 200), et « pas totalement convergentes » (p. 201). Ce constat, largement étayé à travers la prise en compte ultérieure de travaux d'autres chercheur·e·s, n'empêche pas Louichon d'expliquer :

Même si les configurations discursives dans lesquels ils s'énoncent sont parfois un peu différentes, les appuis théoriques [de ces définitions] sont assez communs et construisent un substrat de références assez largement partagées. (*idem*)

Aussi serait-il possible, en la suivant, de reconnaître que la lecture littéraire, « toute problématique et plurielle qu'elle demeure, a bien produit du consensus théorique didactique » (*idem*).

Dans ces propos métadidactiques, il apparaît que la lecture littéraire serait tout à la fois « problématique et plurielle » d'un côté, et productrice de « consensus théorique didactique » de l'autre. Pour relier ces deux considérations contradictoires, il peut être relevé que le fil argumentatif transite par l'énoncé d'approximations ou de modalisations (« pas totalement convergentes » ; « configurations discursives un peu différentes » ; « appuis

12. Les développements suivants sont tirés de la thèse de Yann Vuillet (2017).

13. C'est à lui, ainsi qu'à Louis Gemenne et Dominique Ledur que l'on doit l'investissement didactique de la *lecture littéraire*.

théoriques assez communs » ; « substrat de références assez largement partagées »). Or de notre point de vue c'est bien la tolérance, par les lecteurs, de ces approximations ou modalisations – lesquelles ont pour effet d'oblitérer la pluralité et le caractère problématique pourtant soulignés de la notion – qui génèrent sur le moment, par le discours métadidactique même, du « consensus théorique didactique ». En d'autres termes, ces extraits qui parlent de discours didactiques, et qui sont eux-mêmes écrits et lus par des didacticien·ne·s, (*re*)produisent ici de façon connivente le consensus même qu'ils sont supposés *décrire*.

Reste qu'une forme de consensus sur la lecture littéraire, impliquant un accord implicite sur ses largesses définitoires, existait avant que les extraits que nous venons de convoquer n'y contribuent. Les analyses rigoureuses que Louichon propose ensuite de trois recueils d'articles « compilés à l'issue des 9^e et des 11^e rencontres des chercheurs en didactique de la littérature » (p. 202) le démontrent : cette notion [la lecture littéraire] semble dorénavant relever d'une forme d'évidence puisque sa mention nécessite rarement de processus définitoire et même un usage assez faible et assez lâche de la référence (p. 207).

Ainsi l'auteure peut-elle poser non sans raison que la lecture littéraire « n'est plus objet de questionnement théorique » en didactique, tout en y bénéficiant d'un statut de « concept en usage » (p. 208). Pour notre part, nous tenons simplement à souligner que ces usages se passent manifestement de définition précise, univoque, de ce qui permettrait de distinguer une lecture littéraire d'une autre qui ne le serait pas.

En conclusion de ses analyses, Louichon transfère à la lecture littéraire certaines propositions formulées par Lahire au sujet de la notion de « capital culturel » (1998). Elle recontextualise de la sorte ses réflexions dans une perspective plus large, et à laquelle nous souscrivons sans réserve :

Il me paraît que la « lecture littéraire » a joué ce rôle de catalyseur qui a permis au champ de la didactique de la littérature d'émerger de manière spécifique. En parlant de la lecture littéraire, en débattant de ses déclinaisons possibles, en faisant migrer l'objet théorique vers le champ de la didactique, la notion a joué un rôle rhétorique et stratégique dans l'autonomisation relative de ce domaine de recherche. (p. 209)

Les phénomènes décrits par Louichon en 2011 au sein de discours de didacticien·ne·s confirment à notre sens ce que Daunay avait déjà pointé dans son « état des recherches » de 2007. Thématissant la difficulté de « dénaturer les objets d'enseignement » avant de « penser l'enseignement de ce qui se fonde précisément sur sa naturalisation », Daunay note alors qu'un *consensus didactique* n'est possible qu'« au prix d'une occultation constante de la définition précise de ce qu'on appelle *littérature* » (p. 153).

Or c'est bien cette occultation que montrent (et parfois reproduisent en leur sein) les analyses de Louichon. Celles-ci attestent qu'il est acceptable, en didactique, de détourner le regard de la définition du littéraire (qu'il prenne la forme de textes, de lectures ou de lecteurs) pour parler un langage apparemment commun. Et s'il peut être reconnu, toujours avec Louichon, que la lecture littéraire a suscité suffisamment d'adhésion pour jouer « un rôle rhétorique et stratégique » en didactique, malgré son absence de définition, et en dépit de problématiques théoriques qui demeurent irrésolues, c'est donc que de la connivence liée à la réputation littéraire doit bel et bien être signalée comme traversant ce champ.

Les connivences didactiques liées à la réputation littéraire que nous venons de pointer éclairent certains aspects de la « réalité » à laquelle renvoie le qualificatif de « didactique » dans des approches de ce type. Il s'agit manifestement d'une « didactique » qui parvient à se développer en tolérant que *ce qui s'enseigne et s'apprend* ne puisse être défini de manière précise et univoque. Ceci ouvre certes à la coexistence de perspectives plurielles, à la réalisation de travaux variés, à la formulation de propositions concrètes pour des activités d'enseignement et d'apprentissage. Il convient néanmoins de pointer que ces perspectives légitiment *de facto* que « la » didactique puisse être entendue comme une science qui s'intéresse aux objets d'enseignement sans nécessairement parvenir à les définir. Pour combler cette absence de définition de l'objet et la rendre acceptable, ces perspectives doivent alors s'appuyer sur les accords sociaux, largement implicites, réunissant leurs concepteurs. Il s'agit là d'accords connivents qui intriquent et exploitent conjointement les largesses définitoires « du » didactique et « du » littéraire.

4. CONCLUSION

De connivence en connivence, l'école institue un sujet-élève, mais également un sujet didactique, et d'autres sujets encore caractérisés par le genre, la classe sociale, l'origine ethnique, etc., et qui parfois de manière congruente ou contradictoire dans le même corps biologique désigné par un nom propre et censé incarner la singularité de la personne contribuent à renforcer ou à refuser la connivence avec le monde scolaire. Ainsi, on relève que l'élève, en tant qu'agent, est investi de tout un système qui nécessite des conditions sociales particulières et qui ne sont réunies que dans le cadre de l'institution scolaire. Le propre de l'école est de contribuer à l'émergence de sujets-élèves, d'interpeller les enfants, adolescents comme sujets-élèves.

Dès lors, si l'on s'intéresse plus spécifiquement au phénomène de la connivence, on constate que pour une même connivence disciplinaire enseignée et visée par les activités, il y a des différences dans l'appropriation

de l'objet à enseigner et donc un effet de classement, de hiérarchie et de sélection. Les individus en se formant transforment leur environnement, participent par leurs interactions-transactions à l'histoire, c'est-à-dire plus globalement contribuent à cet impératif anthropologique de transmission qui lie les générations successives. La connivence « institutionnalisée » se modifie par l'appropriation et les ajustements dialectiques de cette connivence. Elle entre de manière essentielle dans le processus du passage de l'objet à enseigner à l'objet enseigné.

L'hypothèse qui sous-tend cet article est donc qu'un regard didactique disciplinaire – ici plus spécifiquement sur l'enseignement littéraire – pourrait, par une théorie de la connivence, apporter un éclairage intéressant sur le procès de socialisation spécifique à l'institution scolaire. Le concept de connivence contribue à prendre en compte la cohabitation plus ou moins harmonieuse des sujets dans ce que l'on convient de nommer de manière générique *l'élève*. Plus ou moins harmonieuse, car l'issue peut être la réussite scolaire et le diplôme, mais aussi dans certains cas une souffrance et une dégradation de l'image de soi.

La connivence, on le voit, permet à la fois de penser le procès de la médiation formative (Bronckart, 2002), mais dissuade également de couper artificiellement le sujet didactique des autres sujets composant une personne et une classe d'une manière plus générale. Daunay a bien montré la mystification générée par une telle coupure, lorsqu'elle caractérise la lecture littéraire par exemple (1999). On peut alors faire émerger une figure idéalisée du sujet-élève-lecteur qui deviendra alors le sésame pour entrer dans l'interaction connivente du cours de littérature.

Dans un système didactique, le sujet n'est en effet conceptualisable que dans sa relation médiée par l'objet à enseigner avec l'enseignant·e, mais de manière tout aussi fondamentale aux autres élèves qui constituent la classe. Quand on observe les transcriptions de leçons, il nous semble très difficile de saisir l'expression d'une subjectivité autonome ; la subjectivité dans ce contexte est toujours un positionnement dans une situation de communication qui dépend de l'ensemble des contractants de la transaction. C'est cet ensemble qui constitue à la fois l'objet enseigné et qui produit dans le même mouvement la subjectivité de l'élève sujet. En d'autres termes, le sujet du lecteur élève n'est pas celui des beaux portraits de lecteur tels qu'ils sont figurés dans un univers intime et familial (celui reproduit par exemple sur la couverture du livre de Rouxel et Langlade, 2004¹⁴).

Daunay (2016, p. 128) nous permet encore d'affiner l'apport de la didactique pour penser la connivence, quand il explique qu'en observant la

14. Il s'agit en l'occurrence du tableau de F. Kupka intitulé *Le Bibliomane I* (1897).

captation vidéographique d'une leçon, on voit facilement émerger le sujet scolaire quand l'enseignant interroge un élève, quand ce dernier répond, quand il participe à tous les rituels qui font le quotidien d'une classe. Mais cette facilité n'est telle que parce le « *texte social*, partagé par tous le rend visible ». Et ce texte social n'est si aisément lisible que parce qu'il présente de par son intertexte des portraits déjà connus du *sujet* sociologique et du *sujet* psychologique). En d'autres termes, on le voit parce qu'il a déjà été décrit. En revanche, le *sujet* didactique, lui, reste encore trop souvent invisible, et nous souhaitons par notre analyse de la connivence avoir apporté une contribution à sa description.

BIBLIOGRAPHIE

- Ahr, S. (2015), *Enseigner la littérature aujourd'hui : « disputes » françaises*, Paris, Honoré Champion.
- Bayle, A., Bombart, M. & Garnier, I. (2015), « La connivence, une notion opératoire pour l'analyse littéraire », *Les cahiers du GADGES*, n° 13, p. 5-35, Lyon, GADGES.
- Bonnéry, S. (2017), « Les albums de littérature de jeunesse », dans S. Bonnéry (dir.), *Supports pédagogiques et inégalités scolaires. Études sociologiques*, p. 131-159, Paris, La dispute.
- Bourdieu, P. (1980), *Le sens pratique*, Paris, Éditions de Minuit.
- Bronckart, J.-P. (2002), *Une introduction aux sciences de la culture*, Paris, PUF.
- Bronckart, J.-P. & Schneuwly, B. (1991/2016), « La didactique du français langue maternelle : l'émergence d'une utopie indispensable », dans J.-P. Bronckart, (2016), *Pourquoi et comment devient-on didacticien ?* Villeneuve d'Ascq, Les Presses Universitaires du Septentrion.
- Brousseau, G. (1998), *Théorie des situations didactiques*, Grenoble, La pensée sauvage.
- Chamboredon, J.-C. & Prévôt, J. (1973), « Le "métier d'enfant". Définition sociale de la prime enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle », *Revue française de sociologie*, n° XIV, 1973, p. 295-335.
- Chervel, A. (2006), *Histoire de l'enseignement du français du XVIIe au XXe siècle*, Paris, Retz.
- Chevallard, Y. (1985/1991), *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné* (2° éd., revue et augmentée), Grenoble, La pensée sauvage.
- Daunay, B. (1999), « La "lecture littéraire" » : les risques d'une mystification », *Recherches*, n° 30, p. 29-59.
- Daunay, B. (2002), « Le lecteur distant. Positions du scripteur dans l'écriture du commentaire », *Pratiques*, n° 113-114, p. 135-153.

- Daunay, B. (2007), « Le sujet lecteur : une question pour la didactique du français », *Le français aujourd'hui*, n° 157, p. 43-51.
- Daunay, B. (2016), « Quelques réflexions sur le sujet d'une description didactique », *Éducation et didactique* [En ligne], 10-2 | 2016, mis en ligne le 08 juillet 2018, consulté le 12 novembre 2018, <https://journals.openedition.org/educationdidactique/2488>
- Frank, O. (2017), *À la recherche de l'archiélève lecteur à travers l'analyse du geste de planification : rôle de l'élève dans les modifications de séquences d'enseignement*, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Genève, Université de Genève.
- Gabathuler, C. (2013a), « Les arts visuels au secours de l'étrangeté littéraire. Analyses comparées de pratiques effectives sur un texte "réticent" », *La lettre de l'AIRDF*, n° 53, p. 31-35.
- Gabathuler, C. (2013b), « Quelle place pour la relation esthétique dans l'enseignement de la lecture littéraire ? Analyse comparative dans des classes du primaire, du secondaire I et du secondaire II », dans N. Rannou (dir.), *L'expérience du sujet lecteur : travaux en cours*, p. 143-156, Grenoble, ELLUG.
- Gabathuler, C. (2016), *Apprécier la littérature. La relation esthétique dans l'enseignement de la lecture de textes littéraires*, Rennes, PUR.
- Garnier-Mathez, I. (2006), « Connivence et littérature : une méthode d'analyse textuelle pour lire entre les mots », *Revue d'histoire littéraire de la France*, Vol. 106, p. 771-790.
- Ginsburg, C. (2001), *À distance. Neuf essais sur le point de vue en histoire* (P.-A. Favre, trad), Paris, Gallimard.
- Halté, J.-F. (2008), « Interaction : une problématique à la frontière », dans J.-L. Chiss *et al.*, *Didactique du français*, p. 61-75, De Boeck Supérieur (coll. Savoirs en Pratique).
- Heinich, N. (1996), « L'art contemporain exposé aux rejets : contribution à une sociologie des valeurs », *Hermès*, n° 20, p. 193-204.
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (2014), « Disciplinarisation et disciplination consubstantiellement liées. Deux exemples prototypiques sous la loupe : les sciences de l'éducation et les didactiques des disciplines », dans B. Engler (dir.), *Disziplin – Discipline*, p. 27-46, Fribourg, Academic Press.
- Jouve, V. 1998, *L'effet-personnage dans le roman*, Paris, PUF.
- Lahire, B. (1998), *L'homme pluriel*, Paris, Nathan.
- Ligozat, F., Coquidé, M. & Sensevy, G. (2014), « Didactique et/ou didactiques. D'une polémique à la construction d'un espace de problématisation », *Éducation & Didactique*, n°8, p. 10-11.
- Louichon, B. (2011), « La lecture littéraire est-elle un concept didactique ? », Dans B. Daunay, Y. Reuter & B. Schneuwly (dir.), *Les*

- concepts et les méthodes en didactique du français*, p. 195-216, Namur, Presses universitaires de Namur (coll. Recherches en didactique du français).
- Maingueneau, D. (2004), *Le discours littéraire*, Paris, Armand Colin.
- Perrin-Doucey, A. (2016), « Enjeux de la lecture de fictions littéraires au cours préparatoire », dans A. Petitjean (dir.), *Didactiques du français et de la littérature*, p. 51-78, Université de Lorraine.
- Petitjean, A. (2014), 40 ans d'histoire de la « lecture littéraire » au secondaire à partir de la revue *Pratiques*, *Pratiques* n° 161-162, 65 pages.
- Rabaté, D. (2007), « La valeur comme question », *Modernités*, n° 25, p. 9-25.
- Renard, F. (2011), *Les lycéens et la lecture*, Rennes, PUR.
- Ronveaux, C. & Schneuwly, B. (2018), *Lire des textes réputés littéraires : disciplinaton et sédimentation. Enquête au fil des degrés scolaires*, Berne, Peter Lang.
- Rouxel, A. & Langlade, G. (2004), *Le sujet lecteur, lecture subjective et enseignement de la littérature*, Rennes, PUR.
- Védrines, B. (2017), *L'assujettissement littéraire*, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Genève, Université de Genève.
- Védrines, B. & Gabathuler, C. (2018), « De la réputation "littéraire" », dans C. Ronveaux & B. Schneuwly, B., *Lire des textes réputés littéraires : disciplinaton et sédimentation. Enquête au fil des degrés scolaires en Suisse romande*, p. 67-82, Berne, Peter Lang.
- Volochinov, V. (1995), « Le discours dans la vie et le discours dans la poésie », dans T. Todorov, *Mikhaïl Bakhtine, le principe dialogique, suivi de : Écrits du cercle de Bakhtine*, p. 181-215, Paris, Seuil.
- Vuillet, Y. (2017), *À la recherche didactique de concepts pour penser, dire et agir le littéraire*, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Genève, Université de Genève.
- Vuillet, Y. & Gabathuler, C. (2017), « Approcher l'enseignement du littéraire comme essentiellement contestable », dans M. Brunel, J. Émery-Bruneau, J.-L. Dufays, O. Dezutter & É. Falardeau (dir.), *L'enseignement et l'apprentissage de la lecture aux différents niveaux de la scolarité*, p. 51-78, Namur : Presses universitaires de Namur.
- Wionet, C. & Jin, F. H. (2015), « La connivence pile et face : petit parcours historique du mot », dans A. Bayle, M. Bombart, I. Garnier, « La connivence, une notion opératoire pour l'analyse littéraire », *Les cahiers du GADGES*, n° 13, p. 5-35, Lyon, GADGES.