

**LA NOTION DE SUJET DIDACTIQUE
ou comment les recherches en didactique du français
contribuent à penser les différences entre élèves¹**

Isabelle Delcambre
Université de Lille
Théodile-CIREL (ÉA 4354)

La didactique du français est un terrain qui se révèle riche d'élaborations plus ou moins explicites de sujets différents : sujet scripteur, sujet-lecteur, sujet apprenant, si l'on ne considère que les élèves – comme ce sera le cas dans cet article – même si la notion de sujet peut subsumer l'apprenant et l'enseignant dans une même réflexion sur les places – différentes – qu'ils occupent dans le système didactique et les relations – particulières – qu'ils entretiennent avec le savoir). Le sujet dont il est question ici est celui qui se définit par son assujettissement à l'institution scolaire et aux

1. Ce texte constitue la première version, longue, d'une contribution à un ouvrage collectif à paraître aux Presses universitaires de Bordeaux, *Savoir(s) et Sujet(s) dans la formation aux métiers, de l'enseignement, de l'éducation et de la formation*, coordonné par M.-F. Carnus, E. Brossais & D. Loizon. Je remercie les coordonnateurs cet ouvrage de m'avoir autorisée à reprendre ici ce texte, qui, outre la longueur, présente quelques modifications et ajouts pour adapter le propos à ce numéro de *Recherches*.

corps de savoir disciplinaires plus que celui qui s'apparente à l'individu ou à la personne subjective. « Le terme sujet [...] est multiple », écrit Bertrand Daunay (2016, §21), « [il] peut être référé à deux systèmes discordants, dissonants, divergents : *subjectif*, *subjectivité*, *subjectivation* d'un côté, mais aussi, de l'autre, *assujettissement*, *sujétion*². » J'emprunte à B. Daunay la référence à Michel Foucault qui « dans *Surveiller et punir* (1975) identifiait la fonction d'assujettissement des disciplines, c'est-à-dire, pour reprendre ses termes, “la manière dont un être humain se transforme en sujet” » (Daunay, 2016, §22). Nous verrons dans la suite que, selon les recherches, la définition du sujet par les didacticiens du français oscille entre ces deux conceptions du sujet.

La notion de sujet-lecteur alimente une grande quantité de recherches didactiques depuis une quinzaine d'années. Parallèlement, la notion de sujet scripteur n'a pas connu une formalisation aussi claire³, bien que le développement de la didactique de l'écriture soit bien antérieur à celui de la didactique de la lecture. Et si l'on se souvient que le sujet apprenant est aussi un sujet qui parle et réfléchit sur la langue, on pourra s'étonner de ce que la notion de sujet parlant n'ait guère eu de succès, jusqu'à présent, en didactique du français. Ces différents « sujets », spécifiés par telle ou telle pratique langagière (lire, écrire, parler) contribuent d'une certaine manière à la réflexion de ce numéro de *Recherches* sur la différenciation ou l'individualisation des apprentissages. Nous verrons comment les recherches en didactique sont passées de la conception d'un sujet cognitif générique et abstrait à des conceptions plus personnalisantes des sujets engagés dans des activités d'écriture ou de lecture.

Cependant, pour moi, la question principale est celle du sujet didactique : les sujets, spécifiés par telle ou telle dimension des contenus de l'enseignement du français (lecture, écriture, langue) sont-ils considérés comme des sujets didactiques ? Autrement dit, les différentes formalisations proposées prennent-elles toujours en compte les situations didactiques dans lesquelles sont construits, ou institués, lesdits sujets ? Cette notion permet ainsi d'articuler la réflexion sur le sujet aux situations didactiques où l'apprenant agit et se construit et d'interroger les interrelations entre les apprentissages situés et la construction des sujets.

La question du sujet sera ici focalisée sur le sujet apprenant et ses différents avatars, et laissera, donc, de côté le sujet enseignant. Après un premier point de vue assez large, abordant la question du sujet didactique

2. Les italiques sont de l'auteur.

3. C'est la raison pour laquelle je ne lie pas sujet et scripteur par un tiret, à la différence de sujet-lecteur.

sous l'angle général de l'apprenant, je restreindrai la réflexion aux formes qu'elle prend en didactique du français : sujet scripteur, d'abord, pour suivre le développement des recherches en didactique du français et donner une place à la variante de sujet écrivant qui a eu une certaine notoriété, et sujet-lecteur, ensuite. Je ne ferai qu'évoquer le sujet parlant en conclusion⁴.

SUJET DIDACTIQUE/SUJET APPRENANT

De nombreux auteurs posent que la notion de sujet apprenant est centrale, constitutive, présente dès les débuts de la construction des didactiques, dès leur fondation (Daunay, 2011).

[Les didactiques] doivent leur spécificité, par rapport à d'autres disciplines de recherche investiguant l'enseignement et l'apprentissage, à la mise à l'épreuve d'une relation ternaire entre les contenus (« disciplinaires »), un enseignant et un apprenant, les trois constituants du système didactique. (Daunay, 2011, p. 49-50)

L'apprenant⁵ (ou si l'on veut, le sujet en tant qu'il est apprenant) apparaît comme une notion didactique qui permet de focaliser sur les seules dimensions apprenantes du sujet, à l'exclusion d'autres dimensions, ou du moins « en rejetant hors de leur champ d'investigation propre les autres dimensions de l'individu » (*ibid.*). Elle présente l'avantage, comme le dit Yves Reuter (2013, p. 89), « d'introduire une symétrie avec "enseignant"⁶ », sans toutefois préciser disciplinairement la relation pédagogique ainsi instituée.

Le sujet didactique est décrit comme élément d'un système ternaire qui est la base fondatrice et la clé de voute des didactiques :

Poser l'existence d'un système didactique ternaire, par opposition au modèle duel de la pédagogie et de la psychologie de l'éducation, me paraît constituer un des actes fondateurs de la didactique des disciplines. (Schubauer-Leoni, 1998, p. 274)

4. Je souhaite remercier Nathalie Denizot, dont la lecture avisée d'un premier état de ce texte m'a été précieuse.

5. La notion est utilisée ici de manière générique, sans être soumise à examen critique.

6. L'article « Élève-apprenant-sujet didactique » du *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (Reuter, 2013b) n'aborde la notion de sujet didactique que du point de vue de l'élève apprenant, bien que la définition qui en est donnée (p. 87) puisse aussi s'appliquer au pôle enseignant du système didactique.

Le sujet didactique⁷ a donc fondamentalement affaire avec les contenus disciplinaires, qu'il soit apprenant ou enseignant. Le sujet apprenant apparaît ainsi comme une spécification du sujet didactique, cette dernière notion englobant l'autre sujet du système ternaire : l'enseignant.

Enfant/élève/apprenant

Le terme d'apprenant est lié à deux autres dénominations fréquentes, enfant et élève, qui évoquent d'autres réseaux de sens : « enfant » connote l'âge ou le contexte familial, alors que « élève » réfère à l'inscription scolaire du sujet (Reuter, 2013b, p. 89).

Le trio, enfant/élève/apprenant, a cependant une valeur heuristique : il permet de comprendre « comment l'École [...] envisage les relations entre l'enfant (comme sujet social), l'élève (comme sujet scolaire) et l'apprenant (comme sujet didactique) dans la construction des apprentissages des contenus d'enseignement » (Daunay, Fluckiger, 2011, p. 8). L'articulation entre ces trois désignations, qui réfèrent à trois dimensions du sujet, ouvre sur diverses problématiques de recherche en didactique, comme l'appréhension de phénomènes d'enseignement et d'apprentissages dans des univers situés en dehors du champ scolaire (Chevallard, 1985/1991) ou en dehors des cursus déterminés par des programmes disciplinaires, comme l'école maternelle. En didactique du français, ils renvoient à l'importance grandissante de l'investigation sur les liens entre scolaire et extrascolaire, notamment en ce qui concerne les pratiques langagières des élèves.

Enfant/élève dans les Instructions officielles

Un des champs d'investigation possible pour l'étude de la distribution de ces désignations est le discours officiel, qui a fait au cours du temps un usage variable des termes *élève* et *enfant*⁸, comme l'a montré une analyse fort intéressante d'Audrey Destailleur (2017) des textes pour l'école

7. On rencontre aussi les termes de « sujet épistémique », notamment en didactique des sciences, pour « mettre l'accent sur l'étude de l'appropriation de contenus spécifiques pour lesquels la référence épistémologique de l'origine des concepts et des fondements des sciences est tout aussi importante que la référence psychologique » (Lebeaume, 2011, p. 40). Mais cette expression équivaut à celle de *sujet apprenant* (*ibid.*).

8. *Écolier, enfant, élève* sont les désignations les plus fréquentes, relevées par Audrey Destailleur (2017), mais elles n'en excluent pas d'autres, plus spécifiques selon les périodes ou les disciplines. Quant à « apprenant », il n'apparaît pas dans ces textes, ce qui est normal, le terme relevant d'une catégorisation élaborée par la recherche pour subsumer les désignations usuelles d'élève ou d'enfant.

élémentaire de 1923 à 2008, qui révèle des conceptions différentes du sujet apprenant tout au long de cette période.

Un des résultats marquant de cette étude est l'inversion de la fréquence des termes *enfant* et *élève* entre 1923 et 2008 : l'emploi du terme *enfant*, fortement représenté en 1923, tend à disparaître en 2008 au profit du terme *élève*⁹.

Audrey Destailleur détermine trois périodes pour mieux comprendre les valeurs attribuées à ces deux termes, selon les « finalités éducatives et sociales poursuivies à l'école primaire » mais aussi « la place et la formalisation des disciplines à l'école » (*ibid.*).

La première période (1923-1960) voit la domination du terme *enfant* mais non sans une certaine ambiguïté, « le terme *enfant* renvoyant dans les IO de cette première période tantôt au sujet social à former, tantôt au sujet social mobilisé pour la mise en œuvre des apprentissages, les deux étant bien évidemment corrélés » (*ibid.*). A. Destailleur montre par ailleurs qu'il n'y a pas d'opposition à proprement parler entre les termes *enfant* et *élève*, l'un et l'autre étant souvent en position de synonymie.

Le terme *élève* devient dominant dans la deuxième période (1960-1990). Cela est lié, selon A. Destailleur, à la « modernisation » de l'école (IO, 1985, p. 13) ainsi qu'à la réaffirmation des disciplines et de démarches centrées sur les contenus.

Dans la troisième période (depuis 1990), on assiste à une « disciplinarisation progressive du sujet scolaire » (*ibid.*) : l'emploi du seul terme *élève* caractérise les mathématiques et l'histoire-géographie ; *élève* est largement dominant en français, éducation artistique, découverte du monde et EPS. Seule l'éducation civique emploie uniquement le terme *enfant*. L'apprenant est sujet disciplinaire dans certaines disciplines, et plutôt sujet social dans d'autres, moins instituées comme disciplines¹⁰.

En 2002, A. Destailleur observe qu'un phénomène curieux se produit dans certaines disciplines. Le terme *élève* devient insuffisant pour parler de l'apprenant.

En lecture au cycle 2 et en littérature au cycle 3, les autres désignations sont nombreuses pour qualifier l'apprenant, à l'image du *lecteur débutant*, du *lecteur*, de *l'apprenti-lecteur* et du *lecteur expert* au cycle 2 et du *lecteur assidu* et *des jeunes lecteurs* au cycle 3 [...] De la même manière, en EPS, d'autres appellations sont employées

9. Le terme *élève* représente, en 2008, 97,2% des occurrences relevées alors qu'il n'était présent que pour 22,9% des occurrences en 1923.

10. « L'éducation civique n'est pas une discipline à enseigner en tant que telle, isolément, mais ses principes fondamentaux, appréhendés à partir de l'analyse de faits de la vie quotidienne, doivent imprégner toutes les activités de l'école. » (MEN, 1995, p. 70)

pour désigner le sujet apprenant, comme les termes relevés *d'adversaire*, de *partenaire*, *d'attaquant*, de *défenseur* ou de *camarade*, tant pour le cycle 2 que le cycle 3. (Destailleur, 2017)

A. Destailleur explique cette évolution par la diffusion et l'influence dans les textes prescriptifs des recherches didactiques sur le sujet-lecteur et plus largement par une volonté de spécification des sujets comme des sujets apprenants dans un cadre disciplinaire donné, chaque discipline ou sous-discipline, voire chaque niveau, instituant un sujet apprenant spécifique.

Cette étude, dont ne sont retenus ici que quelques-uns des résultats marquants, permet à la fois de donner de la consistance aux désignations du sujet, souvent naturalisées dans les usages, alors que ces désignations peuvent être considérées comme des emblèmes des enjeux de formation que se donne l'École au cours de son histoire. Elle permet également de voir l'influence croissante des disciplines scolaires dans les formulations des textes officiels et ne peut qu'intéresser les didacticiens par ce que cela révèle de la place et des finalités des disciplines. Elle permet enfin de voir, dans le dernier texte officiel cité, une forme de discours implicite sur la différenciation des apprenants selon leurs compétences ou selon leur place dans la situation d'apprentissage.

SUJET SCRIPTEUR/SUJET ÉCRIVANT

Après cette perspective historique et générale sur certaines désignations du sujet apprenant, venons-en plus spécifiquement aux notions de *sujet-lecteur* et *sujet scripteur* qui ont émergé en didactique du français à des époques différentes et qui, de manière différente, permettent de formaliser l'activité de l'apprenant lorsqu'il lit ou qu'il écrit. Marie-France Bishop et Annie Rouxel (2007, p. 3) soulignent que la subjectivité du lecteur « n'est prise en considération, de manière explicite, qu'à partir des textes de 2002 » (il s'agit là des textes officiels pour l'école primaire¹¹), alors que, précisent-elles, l'individualité du scripteur était déjà centrale dans la pratique du texte libre chez Freinet¹².

Je commencerai donc en présentant et interrogeant la notion de sujet scripteur, telle qu'elle a été pensée depuis une quarantaine d'années en didactique du français.

11. Il faut signaler que l'expression sujet-lecteur ne s'y rencontre pas ; par contre, la construction du sujet est présentée explicitement comme un objectif du « Vivre ensemble » pour le cycle 2 (MEN, 2002, p. 50).

12. Ce parallèle serait, d'ailleurs, à interroger : individualité (du scripteur) et subjectivité (du lecteur) sont-elles deux notions équivalentes ?

Sujet scripteur

On considère généralement, en didactique du français, que la notion de sujet scripteur est la résultante des transformations de l'école dans les années 1970-1980 et du travail, dans la recherche en didactique naissante à cette époque, avec des disciplines des sciences humaines comme la psychologie, la linguistique et la sociologie (Bishop & Rouxel, 2007, p. 5). Le sujet scripteur est ainsi conçu « comme sujet et acteur dans l'acte d'écriture » (*ibid.*) et la notion permet de centrer l'observation sur l'activité de l'apprenant en situation d'écriture et sur les effets de cette activité sur sa construction en tant que sujet.

Si l'idée d'un sujet scripteur émerge dans les années 1980 (Bishop, 2007, p. 26), le terme lui-même semble n'apparaître que dans les années 2000, en parallèle avec celui sujet-lecteur. Ainsi, il est utilisé et souligné typographiquement (et avec un trait d'union) dans l'introduction au numéro que la revue *Pratiques* consacre en 2002 à *L'écriture et son apprentissage* :

Avec le n° 9 (mars 1986), on introduit dans le champ de la didactique du français le modèle des processus rédactionnels qui ont l'intérêt de mettre l'accent sur les activités du *sujet-scripteur*. (Halté & Petitjean, 2002, p. 4)

Mais, en 1986, dans le n° 9 de cette même revue, il n'est question que d'élèves (ou d'apprentis¹³, Garcia-Debanc, 1986, p. 24). Le sujet n'est pas encore né !

Comme le disent donc Jean-François Halté et André Petitjean, ces années 1980 sont marquées par une influence très importante des recherches en psychologie cognitive sur la recherche didactique à propos de l'écriture, surtout à partir de la modélisation des activités rédactionnelles proposée par J. Hayes et L. Flower, et vulgarisée en France par Michel Fayol en 1984 et Claudine Garcia-Debanc en 1986. Le sujet scripteur est alors un sujet cognitif, abstrait, les activités d'écriture étant considérées comme sensiblement les mêmes pour tous. C'est un sujet cognitif et réflexif : le modèle d'Hayes et Flower a été la source presque inépuisable du travail didactique sur la révision de textes et la réécriture, reposant sur la capacité du sujet à porter un regard distancié sur son texte et son apprentissage de l'écriture.

La didactique du français est une discipline jeune qui s'est construite par ses interactions avec de nombreuses disciplines contributives (Reuter, 2013a, p. 75-80). Après ces premières influences venues de la psychologie

13. Peut-être peut-on lire là l'opposition empruntée aux travaux de psychologie cognitive entre experts et novices.

cognitive, la didactique du français a été marquée par des recherches d'inspiration sociologique et psychanalytique autour de la notion de rapport au savoir, qui doit être spécifiée ici comme « rapport à l'écriture (ou à l'écrit) ». Cette notion a été formalisée par Christine Barré-De Miniac (2000) et a donné lieu depuis à de nombreuses investigations jusqu'au-delà de l'école primaire¹⁴. Elle présente un tournant important dans la conception de l'élève comme sujet et comme sujet scripteur. Les principales dimensions du rapport à l'écriture, selon elle, vont de l'intérêt affectif pour l'écriture (ce qu'elle appelle « l'investissement de l'écriture »), des valeurs accordées à l'écrit et des opinions et attitudes à l'égard de l'écrit, aux conceptions de l'écriture et de son apprentissage ainsi qu'aux modes de verbalisation de ces conceptions, valeurs, opinions ou attitudes, c'est-à-dire la capacité à mettre à distance ses propres façons de faire.

Comme le souligne B. Daunay,

l'intégration aux didactiques du concept de *rapport à* a permis à ce champ théorique, avec d'autres concepts (comme ceux de *conception*, de *compétence*, de *représentation*, etc.) de centrer davantage son programme de recherche sur la question du sujet. (Daunay, 2013, p. 186)

Une des dimensions importantes du sujet scripteur est la réflexivité, la capacité de retour sur les écrits et de prise de conscience de son parcours intellectuel *via* l'écriture. Ces dimensions sont actualisées dans la reconnaissance institutionnelle de ce qu'on appelle « les écrits de travail » : écrits provisoires ou intermédiaires, journaux de lecture, prises de notes personnelles, etc. (MEN, 2003, p. 41) et ont donné lieu à de très nombreuses recherches didactiques sur les pratiques scripturales en français et dans d'autres disciplines (en sciences, notamment).

Pour clore ce premier tour d'horizon, il faut préciser que la notion de sujet scripteur est ici une reconstruction à *posteriori*. Le terme n'est pas formalisé en tant que tel dans ces différentes approches, même s'il apparaît au début des années 2000 dans certains écrits didactiques.

Sujet écrivain

Les travaux de Dominique Bucheton ont, pour leur part, construit une notion proche, celle de sujet écrivain. Vers la fin des années 1990, D. Bucheton, dans sa thèse, propose de

14. Par exemple, deux publications des *Nouveaux Cahiers de la Recherche en Éducation* (NCRE) sont en préparation sur « Rapport à l'écrit(ure) et contextes de formation ».

considérer l'élève comme un « sujet écrivain », c'est-à-dire une personne singulière avec une histoire, des émotions, un engagement sensé dans ce qu'il dit ou fait et qui, pour ce faire, pense, communique avec son stylo ou son clavier. (Bucheton, 2014, p. 11)

La théorisation et la diffusion de cette notion dans les années 1995 a produit une réelle rupture en didactique du français par rapport aux années précédentes où la psychologie cognitive était influente. Adopter cette définition provoque en effet un certain nombre de transformations du regard que l'enseignant porte sur les écrits des apprenants¹⁵, sur les formes d'aide ou de médiation qu'il peut envisager et sur les écrits demandés. D. Bucheton inscrit ce nouveau « paradigme » dans le sillage d'anciens combats, comme ceux ouverts par Célestin Freinet (*ibid.*), proposant une conception du sujet scripteur caractérisée par la valorisation de l'expérience et de l'expression personnelle.

Les dimensions de ce sujet écrivain sont indissociablement identitaires, cognitives, langagières, psycho- et socioaffectives et sont toutes concernées par le développement de l'élève. « Écrire fait se déplacer le sujet sur l'ensemble de ces plans. » (Bucheton, 2014, p. 175). L'écriture participe donc du développement et de la formation de l'élève en tant que sujet ; à travers ses expériences d'écriture, le sujet scolaire construit un mode d'écriture « personnel », que D. Bucheton a décrit à l'aide de la notion de *posture* :

Les postures sont des schèmes d'action cognitives et langagières, disponibles et préformées, que le sujet convoque en réponse à une situation rencontrée ou une tâche scolaire donnée. (Bucheton & Chabanne, 1998, cité dans Bucheton 2014, p. 101)

Dans ses analyses de textes d'élèves, D. Bucheton identifie ainsi des postures différentes adoptées par les sujets scripteurs, postures qui permettent de percevoir « le lien entre ce qui est dit, la position du sujet qui écrit et la mobilisation de formes langagières pour dire ce qui est dit » (Bautier & Bucheton, 1997, p. 65).

La notion de posture a donné lieu à plusieurs analyses critiques : notion instable, insuffisamment construite (Delcambre & Reuter, 2002, p. 15), peu établie empiriquement (Penloup, Chabanois & Joannidès, 2011) et surtout présentant le redoutable danger, d'une part, de proposer une description essentialiste du sujet et de naturaliser les pratiques scolaires d'écriture,

15. En postulant que ce que l'élève a écrit a du sens, on s'oblige à le chercher et à le trouver, y compris lorsqu'il est oblitéré par des scories de surface, graphiques, orthographiques ou linguistiques.

valorisant « les postures de distinction caractéristiques des meilleurs élèves » (Delcambre, 2007b, p. 37), et d'autre part, de méconnaître que les contextes d'écriture à l'école (et surtout l'interprétation qu'en font les élèves) peuvent être à l'origine des dites postures, qui seraient loin alors de refléter une identité propre du sujet écrivant. Dans son dernier ouvrage de 2014, D. Bucheton insiste, à la différence de ses premiers écrits, sur l'idée que la variété des postures disponibles est un atout pour les sujets écrivants (2014, p. 103) et que la mobilisation par les élèves de postures d'écriture différentes peut en partie être construite à l'école, sous l'effet de la variabilité des postures de l'enseignant lui-même (accompagnement, contrôle, lâcher prise, etc.) (*ibid.*, p. 206-210). On voit ici comment le sujet scripteur peut devenir ou non un sujet didactique par la prise en compte ou non de la situation (didactique) dans laquelle sont produits les écrits ; prise en compte ou non prise en compte qui oriente l'interprétation de ce que font les scripteurs élèves et de la façon dont ils se développent.

Les deux notions examinées ici ne concordent pas exactement. La notion de sujet scripteur, présentée plus haut, rassemble différents moments de l'histoire de la didactique du français sous la question de la place faite au sujet, sans qu'aucune de ces théorisations didactiques construisent explicitement une notion de sujet scripteur. Celle du sujet écrivant a été, au contraire, initialement explicite et formalisée dans une tentative d'englober l'ensemble des dimensions du sujet, qui a pu susciter des discussions, on l'a vu.

« En focalisant le regard sur le sujet plus que sur le texte » (Delcambre, 2007b, p. 40), ces différentes recherches, malgré leur hétérogénéité, présentent le grand intérêt de rapporter à l'individu-élève l'analyse de l'écriture et de ses principales dimensions (expressive, cognitive, réflexive) et de détourner le regard de la seule analyse linguistique des textes produits par les élèves. Il n'en reste pas moins que le sujet scripteur est, pour le didacticien, essentiellement un sujet didactique, c'est-à-dire un sujet situé scolairement et dont les pratiques d'écriture ne sont pas réductibles à sa seule subjectivité ou histoire personnelle, mais aux situations scolaires d'écriture qui lui sont offertes et auxquelles il doit faire face.

SUJET-LECTEUR

La notion de sujet-lecteur est une création plus récente que celle du sujet scripteur. La raison peut sans doute en être trouvée en ce que, les activités du lecteur étant opaques, bien plus difficiles à observer que les activités du scripteur, les études dans le champ de la didactique de l'écriture ont été plus précoces que celles sur la didactique de la lecture. Cette différence de traitement entre la lecture et l'écriture trouve d'autres confirmations dans la

nécessité de penser ces deux activités comme distinctes au vu des pratiques (Delcambre, 2007a, p. 36)¹⁶, et, plutôt que de postuler l'unité empirique du sujet (Ouellet, 2011, p. 164-195), mieux vaudrait peut-être penser l'articulation entre lecture et écriture (Reuter, 1994).

Dans la culture de l'école, la notion de sujet apparaît dès 2002 comme signalé plus haut, et plusieurs passages de ces instructions officielles sur la lecture donnent à voir l'émergence d'une réflexion sur le lecteur empirique¹⁷. Pour le secondaire, la reconnaissance institutionnelle de l'élève comme sujet-lecteur est récente¹⁸ même si l'analyse des textes officiels montre les soubresauts de cette idée, tantôt affleurante, tantôt étouffée au cours des années (Shawky-Milcent, 2016, p. 54-66).

On s'accorde souvent à dire que ce sont les théories littéraires dites de la réception (Jauss, 1978 ; Iser, 1985 ; Eco, 1985) qui sont à l'origine d'une centration sur le statut du lecteur, son point de vue et sa subjectivité. Cependant, ces théories littéraires construisent surtout un lecteur virtuel, « modèle » (Eco, 1985), un lecteur institué par le texte littéraire, une instance narrative ou textuelle. La notion de sujet-lecteur fait place au lecteur empirique, à sa singularité, aux libertés qu'il peut prendre avec le texte. Les recherches didactiques s'intéressent ainsi aux

espaces de liberté effectifs dont jouissent les lecteurs réels face à des œuvres qui programment et codifient implicitement la façon dont elles entendent être lues. (Rouxel & Langlade, 2004, p. 12)

La notion de sujet-lecteur est donc liée très explicitement à la subjectivité du lecteur, à la « pr[ise] en compte des expériences subjectives des lecteurs réels » (*ibid.*, p. 13), nécessaire, semble-t-il pour « redonner un sens à un enseignement de la littérature » (*ibid.*), trop marqué par la construction de savoirs et par le formalisme.

L'investissement du lecteur comme sujet est incontournable et nécessaire à toute véritable expérience de lecture. (Rouxel, 2007, p. 71)

16. Ainsi, Daunay & Denizot (2007) montrent également qu'on peut construire le récit de manière différente selon qu'il s'agit du récit à lire ou à écrire : « Si le récit apparaît comme un genre scolaire très tôt dans les instructions officielles et les manuels, c'est uniquement comme objet de production ; la catégorie générique "récit" n'est en revanche pertinente en lecture que depuis les années 1970 » (*ibid.*, p. 13).

17. Par exemple, « le sens d'un texte littéraire n'est jamais totalement donné, il laisse une place importante à l'intervention personnelle du lecteur » (MEN, 2002, p. 46).

18. Ce sont les interventions de l'inspectrice générale A. Vibert qui en sont le vecteur le plus marquant (Shawky-Milcent, 2016, p. 66).

La notion de sujet-lecteur, impliqué dans sa lecture, investi subjectivement (sur les plans affectifs, cognitifs et éthiques), élaborant le sens à partir de son expérience personnelle, élaborant ce que les didacticiens de la littérature appellent « le texte du lecteur » (Mazauric, Fourtanier & Langlade, 2011a et b), a permis de déconstruire les excès de formalisme dans l'approche des textes et l'exclusion de pratiques de lecture dites « ordinaires », jugées non disciplinaires (Daunay, 2011, p. 60).

Le travail de l'enseignant consiste alors à tenter d'articuler les « droits du texte », sa lecture légitime, attendue, et les « droits du lecteur » qui peuvent laisser divaguer l'imagination loin ou à l'encontre du texte (Tauveron, 2004), en prenant garde de ne pas disqualifier la lecture du lecteur empirique en donnant prééminence sur elle aux droits du texte (Daunay, 2004).

Même si c'est essentiellement la lecture littéraire qui est concernée par l'institution de l'élève comme sujet-lecteur, et donc le niveau secondaire, des recherches sur les pratiques de lecture à l'école élémentaire se sont également emparées de la notion de sujet-lecteur, notamment à cause de la diffusion de la littérature de jeunesse à l'école élémentaire depuis les instructions officielles de 2002. Au-delà, la notion va également être convoquée pour analyser les rapports à la lecture littéraire de futurs enseignants (Émery-Bruneau, 2011).

La notion de sujet-lecteur opère le même basculement que celle du sujet scripteur : à moins porter l'attention sur le texte à lire et le lecteur virtuel qu'il construit, on se focalise davantage sur ce que le lecteur réel élabore dans sa lecture.

Il y a donc un déplacement de l'intérêt : du lecteur virtuel au lecteur réel, et par voie de conséquence, du « texte de l'œuvre » au « texte du lecteur ». (Rouxel, cité dans Mazauric, Fourtanier & Langlade, 2011b, p. 12)

L'élaboration d'un texte du lecteur donne lieu à de multiples propositions de situations d'activités à partir des textes littéraires ou de littérature pour la jeunesse (par exemple, Rouxel & Langlade, 2004 ; Langlade & Fourtanier, 2007 ; Mazauric, Fourtanier & Langlade, 2011b) qui peuvent contribuer à une « didactique de l'implication » (Vibert, 2013, p. 10-13), nécessaire pour contrebalancer la désaffection des études littéraires au niveau secondaire ou initier le jeune lecteur à des pratiques de lecture complexes.

Cependant, il faut reconnaître avec B. Daunay (2011) que « la question du sujet lecteur est rarement articulée à la question du sujet didactique », que notamment le rôle du contexte didactique dans l'apprentissage de la lecture littéraire est rarement posé, empêchant de prendre en compte les modalités de la lecture ordinaire (celle du sujet social) et construisant souvent un

« sujet lecteur global » qui nous rappelle le risque d'essentialisation du sujet évoqué à propos du sujet scripteur.

CONCLUSION

Je ne ferai, pour finir, qu'effleurer la question du sujet parlant qui n'est guère un concept fréquent en didactique du français. C'est surtout une notion centrale en linguistique depuis le développement des théories de l'énonciation et des travaux sur la subjectivité dans le langage.

Mais certains chercheurs signalent l'intérêt de construire ce sujet-là, lié aux pratiques langagières et aux domaines de savoir qui touchent à l'apprentissage de la langue, qui est une des catégories de contenus en didactique du français. Ainsi, la socialisation scolaire, la rencontre de l'écrit, l'entrée en littéracie amènent l'apprenant à recomposer son rapport au langage et à la langue¹⁹. De même, les apprentissages linguistiques menés à l'école posent de manière aigüe la question de l'articulation entre norme langagière scolaire et normes langagières de l'enfant. Comment ne pas percevoir la norme scolaire comme une réduction des capacités langagières de l'enfant et de sa créativité verbale, demande B. Daunay (2011)²⁰ ?

La notion de sujet parlant pose de nouveau la question de l'articulation enfant/apprenant (ou élève) évoquée ci-dessus. Mais il est à construire comme sujet didactique dans les situations didactiques de travail sur la langue et les discours, en articulant les savoirs à construire aux backgrounds socioculturels et aux pratiques extrascolaires du sujet social.

Les diverses figures du sujet en didactique du français apparaissent donc comme des spécifications du sujet didactique « apprenant », en fonction des différents contenus de savoirs propres à la discipline français : savoir écrire, savoir lire (un texte littéraire), construire des connaissances sur la langue. Au croisement de savoirs et de pratiques langagières qui constituent la discipline scolaire français en une « triade articulée » (Schneuwly, 2007, p. 21), correspond une triade de sujets didactiques, diversement constitués mais définis par des pratiques langagières. J'ai essayé de montrer comment les notions de sujet scripteur/sujet-lecteur ont amené les didacticiens à se focaliser sur l'activité de l'apprenant, en prenant en compte son point de vue, son affectivité et sa réflexivité. Cela a été peu développé ici, mais on aura compris qu'en s'engageant ou en s'impliquant dans ces processus

19. Voir Bautier, 2002 et bien d'autres travaux d'ESCOL, et pour une analyse consacrée plus précisément au niveau secondaire, Morinet, 2016.

20. D'autres questions seraient également à creuser, comme les liens entre grammaire implicite de l'enfant et grammaire explicite, objet d'apprentissage (Daunay, 2011).

d'appropriation de la langue écrite, l'apprenant se construit lui-même, devient sujet.

La question du sujet parlant produit cependant un léger déplacement qu'il serait intéressant de creuser : le sujet parlant, plus peut-être que les deux autres « sujets » à mon avis, oblige à penser l'extérieur de l'école, le sujet social, l'extrascolaire ou le socioculturel. Non que cet extérieur soit absent des deux autres problématiques (voir la notion de posture d'écriture qui le postule), mais il y est moins thématiqué que l'intériorité et la subjectivité de l'individu élève que ces deux notions cherchent à promouvoir.

À l'issue de ce parcours, le sujet didactique apparaît donc moins un sujet épistémique centré sur le savoir qu'un sujet aux multiples dimensions, sociales, affectives, cognitives, qui oblige la didactique du français à penser l'apprenant comme l'élève ou l'enfant, intégrant ce qui excède le système didactique dans la pensée même de ce système. Les multiples dimensions des sujets abordées ici ne peuvent également que conforter la réflexion sur les différentes formes de différenciation pédagogique dont ce numéro de *Recherches* tente de faire la description.

BIBLIOGRAPHIE

- Barré-De Miniac, C. (2000). *Le Rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- Bautier, É. (2002). Du rapport au langage : question d'apprentissages différenciés ou de didactique ? *Pratiques*, 113/114 (juin), 41-54.
- Bautier, É. & Bucheton, D. (1997). Propos d'élèves sur l'écriture. Dans D. Bucheton (Éd.), É. Bautier, *Conduites d'écriture au collège et au lycée professionnel* (p. 63-71). Versailles : CRDP de l'Académie de Versailles.
- Bishop, M.-F. (2007). L'élève sujet dans les textes prescripteurs de l'école primaire. *Le Français aujourd'hui*, 157 (juin), 19-29.
- Bishop, M.-F. & Rouxel, A. (2007). Présentation. *Le Français aujourd'hui*, 157 (juin), 3-7.
- Bucheton, D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture*. Paris : Retz.
- Bucheton, D. & Chabanne, J.-C. (1998). Le point de vue, le doute et le savoir. *Le Français aujourd'hui*, 123 (sept.), 16-28.
- Chevallard, Y. (1985/1991). *La Transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Daunay, B. (2004). L'infini processus de disqualification du lecteur ou contre une didactique bathmologique. Dans A. Rouxel & G. Langlade, *Le Sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature* (p. 233-243). Rennes : PUR.

- Daunay, B. (2011). L'enfant, l'élève, l'apprenant en didactique du français. *Recherches en didactique*, 11 (mars), 49-65.
- Daunay, B. (2013). Rapport à. Dans Y. Reuter (éd.), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (p. 185-190). Bruxelles : De Boeck.
- Daunay B. (2016). Quelques réflexions sur le sujet d'une description didactique. *Éducation et didactique*, vol. 10, n° 2, Rennes, Presses universitaires de Rennes, p.123-136. Disponible à l'adresse : <https://journals.openedition.org/educationdidactique/2488>.
- Daunay, B. & Fluckiger C. (2011). Enfant-élève-apprenant : une problématique didactique. *Recherches en Didactiques*, 11 (mars), 7-15.
- Daunay, B. & Denizot, N. (2007). Le récit, objet disciplinaire en français ? *Pratiques*, 133/134 (juin), 13-32.
- Delcambre, I. (2007a). La notion de genre scolaire : points de vue didactiques. Dans C. Boré, *Construire et exploiter des corpus de genres scolaires* (p. 27-39). Namur : Presses universitaires de Namur.
- Delcambre, I. (2007b). Du sujet scripteur au sujet didactique. *Le français aujourd'hui*, 157, (juin), 33-41.
- Delcambre, I. & Reuter, Y. (2002). Images du scripteur et rapports à l'écriture. *Pratiques*, 113/114 (juin), 7-28.
- Destailleur, A. (2017). La formalisation du sujet apprenant à l'école primaire dans les espaces de prescription : une analyse des Instructions Officielles de 1923 à 2008. *Carrefours de l'éducation*, 43/1, 157-173.
- Eco, U. (1985). *Lector in fabula*. Paris : Grasset.
- Émery-Bruneau, J. (2011). Parcours de sujets-lecteurs et transformations du rapport à la lecture littéraire : d'une pratique singulière à quelles intentions didactiques ? Dans R. Goigoux & M.-C. Pollet, *Didactiques de la lecture, de la maternelle à l'université* (p. 159-181). Namur : Presses universitaires de Namur.
- Fayol, M. (1984). L'approche cognitive de la rédaction : une perspective nouvelle. *Repères* 63, (mai), 65-69.
- Garcia-Debanc, C. (1986). Processus rédactionnels et pédagogie de l'écriture. *Pratiques*, 49 (mars), 68-89.
- Halté, J.-F & Petitjean, A. (2002). Avant-propos. *Pratiques et l'écriture. Pratiques*, 115-116 (décembre), 3-6.
- Iser, W. (1985). *L'acte de lecture : théorie de l'effet esthétique*. Bruxelles : Mardaga.
- Jauss, H. R. (1978). *Pour une esthétique de la réception*. Paris : Gallimard.
- Langlade, G. & Fourtanier, M.-J. (2007). La question du sujet lecteur en didactique de la lecture littéraire. Dans É. Falardeau, C. Fisher, C. Simard & N. Sorin (Éd.), *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche* (p. 101-123). Québec : Presses de l'université Laval.

- Lebeaume, J. (2011). Les élèves « sujets épistémiques » ou « sous instruits normalement doués » : deux désignations datées avec leur épaisse gangue sociale. *Recherches en Didactiques*, 11 (mars), 5-48.
- Mazauric, C., Fourtanier, M.-J. & Langlade, G. (2011a). *Le texte du lecteur*. Bruxelles : PIE Peter Lang.
- Mazauric, C., Fourtanier, M.-J. & Langlade, G. (2011b) *Textes de lecteur en formation*. Bruxelles : PIE Peter Lang.
- MEN (1995). *Programmes de l'école primaire*. Paris : CNDP.
- MEN (2002) *Programmes de l'école primaire*. Paris : CNDP.
- MEN (2003). *Lire et écrire au cycle 3*. Paris, CNDP.
- Morinet, C. (2016). *Ce que l'écrit fait au sujet parlant. Un cheminement intellectuel*. Paris : L'Harmattan.
- Ouellet, S. (2011). Le sujet lecteur et scripteur : en quête d'identité. Dans C. Mazauric, M.-J. Fourtanier & G. Langlade, *Textes de lecteur en formation* (p. 193-203). Bruxelles : PIE Peter Lang.
- Penloup, M.-C., Chabanois, M. & Joannidès, R. (2011). La « posture » : effet de mode ou concept pour la didactique du français ? Dans B. Daunay, Y. Reuter & B. Schneuwly, *Les concepts et les méthodes en didactique du français* (p. 151-174). Namur : Presses universitaires de Namur.
- Reuter, Y. (1994). *Les interactions lecture-écriture*. Bern, Berlin, Frankfurt/M., New York, Paris, Wien : Peter Lang.
- Reuter, Y. (2013a). Disciplines contributoires. Dans Y. Reuter (Éd.) *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (p. 75-80). Bruxelles : De Boeck (3^e éd.).
- Reuter, Y. (2013b). Élève-Apprenant-Sujet didactique. Dans Y. Reuter (Éd.) *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (p. 87-90). Bruxelles : De Boeck (3^e éd.).
- Rouxel, A. (2007). Pratiques de lecture : quelles voies pour favoriser l'expression du sujet lecteur ? *Le français aujourd'hui*, 157 (juin), 63-73.
- Rouxel, A. & Langlade, G. (2004). *Le Sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes : PUR.
- Schneuwly, B. (2007). Le « français » : une discipline scolaire autonome, ouverte et articulée. Dans É. Falardeau, C. Fisher, C. Simard & N. Sorin (dir.) *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche* (p. 9-26). Québec : Presses de l'université Laval.
- Schubauer-Leoni, M.-L. (1998). Les Journées de Cartigny vues par une didacticienne des mathématiques. Dans J. Dolz & J.-C. Meyer (Éd.) *Activités métalangagières et enseignement du français. Actes des Journées d'étude en didactique du français (Cartigny, 28 février-1^{er} mars 1997)* (p. 273-283). Berne : Peter Lang.

- Shawky-Milcent B. (2016). *La lecture, ça ne sert à rien ! Usages de la littérature au lycée et partout ailleurs...* Paris : PUF.
- Tauveron, C. (2004). Droits du texte et droits des jeunes lecteurs : un équilibre instable. Dans A. Rouxel & G. Langlade, *Le Sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature* (p. 255-266). Rennes : PUR.
- Vibert, A. (2013). *Faire place au sujet lecteur en classe : quelles voies pour renouveler les approches de la lecture analytique au collège et au lycée ?* Paris : MEN/DGESCO/IGEN.
http://eduscol.education.fr/lettres/im_pdflettres/intervention-anne-vibert-lecture-vf-20-11-13.pdf