

Dispositifs didactiques en lecture littéraire au secondaire marocain : entre pratiques ordinaires et innovations, quelles dynamiques pour la construction du sujet lecteur ?

Didactic Devices in Literary Reading in Moroccan Secondary Education: Between Ordinary Practices and Innovations, What Dynamics for the Construction of the Reader as a Subject?

CHAKIB Atmani

Doctorant à la Faculté des Sciences de l'Éducation.

Faculté des Sciences de l'Éducation.

Mohammed V – Rabat / Maroc.

Homme, Société, Education (CEDOC).

Recherches Interdisciplinaires pour L'Innovation en Didactiques et en Capital Humain (RIIDCH).

Maroc

Date de soumission : 20/04/2026

Date d'acceptation : 02/06/2026

Pour citer cet article :

CHAKIB. A. (2026) «Dispositifs didactiques en lecture littéraire au secondaire marocain : entre pratiques ordinaires et innovations, quelles dynamiques pour la construction du sujet lecteur ? », Revue Internationale du chercheur « Volume 7 : Numéro 2 » pp : 1080-1105

Résumé

Penser des dispositifs qualifiés d'innovants, adéquats et légitimés, au regard de leurs contributions à l'amélioration des pratiques effectives et ordinaires, dans le contexte du secondaire marocain, nécessite une remise en question de leur rôle dans la construction du sujet lecteur. Ainsi, cette recherche vise à comprendre comment, chacun des dispositifs, ordinaires et innovants, participe à la médiation de l'activité interprétative et à la construction du sujet lecteur.

Les dispositifs structurant les pratiques ordinaires de classe, élaborés conformément aux attentes institutionnelles, diffèrent de ceux dits innovants, qui instaurent un rapport renouvelé au texte. Les premiers restreignent la subjectivité interprétative des élèves, tandis que les autres favorisent la co-construction du sens à travers la mise en avant de d'une implication active de l'élève lecteur.

Dans cette optique, la présente recherche qualitative, basée sur l'observation de classes et l'analyse d'interactions, repose sur un cadre théorique relatif à l'approche instrumentale, à la notion du sujet lecteur, entre autres. Les résultats, issus d'une tension entre l'encadrement fort et l'autonomie ouverte, soulignent l'importance d'une hybridation des deux types de dispositifs. Il s'agit d'une conception équilibrée qui contribue à l'émergence d'un sujet lecteur réflexif et autonome, et par conséquent au développement des compétences interprétatives des élèves.

Mots-clés : dispositifs didactiques, lecture littéraire, sujet lecteur, médiation, interprétation.

Abstract

Thinking about devices qualified as innovative, adequate and legitimized, with regard to their contributions to the improvement of effective and ordinary practices in the context of Moroccan secondary education, requires questioning their role in the construction of the reading subject. Thus, this research aims to understand how each of the devices, ordinary and innovative, participates in the mediation of interpretative activity and in the construction of the reading subject.

The devices structuring ordinary classroom practices, developed in accordance with institutional expectations, differ from those called innovative, which establish a renewed relationship with the text. Indeed, the former restrict the interpretive subjectivity of students, while the latter promote the co-construction of meaning through the promotion of the active involvement of the student reader.

With this in mind, this qualitative research, based on the observation of classes and the analysis of interactions, is based on a theoretical framework relating to the instrumental approach, the notion of the reading subject, among others. The results, resulting from a tension between strong supervision and open autonomy, underline the importance of a hybridization of these two types of devices. It is a balanced design which contributes to the emergence of a reflective and autonomous reading subject, and consequently to the development of students' interpretive skills.

Keywords: didactic devices, literary reading, reader as subject, mediation, interpretation.

Introduction

La lecture littéraire au secondaire marocain ne se limite pas à une simple activité d'enseignement des compétences linguistiques. Au-delà de cette dimension, elle permet à l'élève de se former comme citoyen et acteur social, de s'épanouir et de se reconnaître comme membre d'une ou plusieurs communautés. À travers les contenus prescrits, elle constitue l'un des moyens les plus importants pour transmettre l'outillage relatif à la culture dans laquelle elle est ancrée, en permettant à ses acteurs de s'appropriier les outils d'élaboration, de la signification et de la construction de la réalité. L'élève, inscrit en tant que sujet actif considéré soit dans sa singularité sensible ou depuis le collectif d'une classe ordinaire, est censée donc favoriser son appropriation des manières de penser, d'agir, de voir le monde et de produire des « effets de socialisation durables » (Vincent, Lahire & Thin, 1994: 30). De ce fait, la lecture littéraire devient un espace privilégié susceptible de former un sujet lecteur (Rouxel & Langlade, 2004), conçu comme un concept-clé pour penser la place active du lecteur dans l'acte de lecture, capable d'interpréter les textes, d'en construire le sens et d'y prendre position de manière subjective. Ainsi, elle favorise le passage d'une posture passive, transmissive et normative vers une interprétation réflexive et autonome.

Toutefois, ces enjeux ambitieux attribués à l'activité de lecture littéraire se heurtent, dans les pratiques réelles, à des formes d'assujettissement littéraire (Védrines, 2017) et de conformité aux attentes normatives, prescriptives et institutionnelles. En effet, les dispositifs didactiques - conçus comme des « instruments de médiation » (Schneuwly & Dolz, 2009) - médiatisent souvent la lecture littéraire en configurant les interactions et en orientant l'activité de l'élève lecteur vers des formes d'appropriation des savoirs (Schneuwly & Ronveaux, 2021) attendues et stabilisées. Le rapport au texte reste figé et déterminé par des attentes normatives héritées et sédimentées (Ronveaux & Schneuwly, 2018).

Actuellement, et face à la diversification des approches pédagogiques mettant en avant les apports de l'innovation didactique, de nouveaux dispositifs interrogent les pratiques ordinaires en classe afin de concevoir différentes formes d'intervention didactique et d'en évaluer l'efficacité. Ces dispositifs dits « innovants » à savoir débats interprétatifs, discussions collectives autour du texte, écrits intermédiaires de lecture, etc. s'inscrivent dans une perspective de transformation des pratiques effectives en classe à travers la mise en place d'une implication active des élèves dans la construction du sens, favorisant ainsi une diversité d'interprétations (Dufays & Brunel, 2023 ; De Croix et al., 2024).

En réalité, plusieurs interrogations accompagnent l'émergence et le développement de ces dispositifs. En plus de l'instabilité théorique et de la polysémie de cette notion de « dispositif didactique » (Daunay, Reuter & Schneuwly, 2011), la mise en opposition rigide des dispositifs ordinaires et innovants conduit à une simplification et à une réduction des pratiques, censées être souples et en constante évolution. En effet, comme le soulignent Kervyn et Goigoux (2021), ces dispositifs sont des constructions complexes et contextualisées qui se conçoivent comme un ensemble hétérogène de discours, de normes et de pratiques, traversé par des rapports de pouvoir pour structurer les modes d'engagement des élèves (Foucault, 1976). Vu les changements que traversent les sociétés contemporaines et par conséquent les nouvelles reconfigurations liées aux mutations des systèmes éducatifs, la lecture littéraire au secondaire marocain se trouve située entre contraintes institutionnelles et volonté de renouvellement pédagogique. Dans ce sens, notre problématique se formule comme suit : dans quelle mesure les dispositifs didactiques en lecture littéraire, au secondaire marocain, participent-ils à la médiation de l'activité interprétative des élèves et à la construction du sujet lecteur ? Ainsi, l'idée fondatrice de cette étude s'articule autour de de l'hypothèse selon laquelle les dispositifs ordinaires encadrent davantage les interprétations des élèves, tandis que les dispositifs innovants favorisent des espaces de co-construction du sens et de subjectivation réflexives ouvertes et raisonnées.

Pour répondre à cette problématique, l'étude adopte une méthodologie qualitative à visée descriptive et interprétative, basée sur l'observation de séances de lecture littéraire en classe de français au secondaire marocain et également sur l'analyse d'interactions verbales enregistrées. Le corpus est constitué de séances issues de dispositifs ordinaires et innovants, recueillies dans deux établissements publics, et analysées à partir d'une approche comparative combinant l'étude des interactions, des supports didactiques et des formes de médiation. L'objectif est de comprendre le rôle des dispositifs didactiques dans la médiation de l'activité interprétative ainsi que dans la construction du sujet lecteur.

Cet article, organisé en cinq parties complémentaires, se penche d'abord sur la présentation du cadre théorique et conceptuel mobilisé, notamment celles de dispositif didactique, de lecture interprétative, d'interculturalité et de sujet lecteur. Ensuite, nous exposerons la méthodologie de la recherche, précisant le contexte de de l'étude, les outils de recueil des données ainsi que les modalités d'analyse retenues. Ainsi, les deux autres parties suivantes seront consacrées à l'étude des caractéristiques et des effets des dispositifs ordinaires et innovants. Après, nous

examinerons les dynamiques d'articulation entre ces différentes formes de médiation afin de comprendre comment elles peuvent entrer en tension dans une perspective de complémentarité, dans le contexte du secondaire marocain. Enfin, les résultats obtenus et les perspectives de recherche pour le développement d'une approche équilibrée de la lecture littéraire feront l'objet d'une conclusion synthétique.

1. Cadre théorique et conceptuel

1.1 Lecture littéraire : entre activité interprétative et lecture scolaire normée

La lecture littéraire est aujourd'hui conçue en didactique du français comme une activité interprétative complexe, fondée sur la co-construction du sens entre le texte, le lecteur et les contextes de lecture. Elle ne se réduit pas à un ensemble d'outils d'uniformisation et de normalisation dont l'objectif est de rationaliser et modéliser le rapport au texte sans prétendre la recherche de sa valeur heuristique comme moyen de découverte des textes lus. Dans son article: « Et le sujet lecteur dans tout ça ? », G. Langlade (2001) remet en cause cette approche traditionnelle en questionnant l'enseignement de la littérature :

« Les textes littéraires sont bien présents dans cet enseignement [...] mais cependant, ils ne semblent pas donnés à lire ni soumis à l'interprétation pour eux-mêmes, au vu de leurs richesses propres et des expériences de lecture individuelles et collectives qu'ils sont susceptibles de générer. »¹

Dans la perspective de Dufays (1996) et des travaux didactiques de Dufays, Gemenne et Ledur (2005), cette activité articule deux pôles en tension définissant la spécificité de la lecture littéraire en contexte scolaire. Au-delà de la dimension restreinte évoquée, elle devient une activité interprétative visant la transformation du statut de l'élève, d'un lecteur assujéti à des normes interprétatives vers un sujet lecteur autonome et réflexif. Ainsi, elle met en tension, d'une part, un pôle de compréhension qui repose sur l'identification des éléments textuels explicitement présents, et d'autre part, un pôle d'interprétation, supposant une mise à distance du texte, la diversification des interprétations et l'investissement du lecteur.

Cependant, cette ouverture interprétative est fortement reconfigurée par les pratiques scolaires, qui tendent à stabiliser le sens et à orienter les lectures vers des réponses attendues. Comme le montre Schneuwly (2004), l'enseignement du français institue des normes interprétatives qui

¹ Dans son article intitulé « Et le sujet lecteur dans tout ça ? », Langlade, G. (2001) interroge la place du « sujet lecteur » dans l'enseignement de la littérature et souligne que les textes littéraires sont souvent utilisés comme supports d'objectifs scolaires, au détriment de leur lecture pour eux-mêmes et des expériences interprétatives des élèves.

encadrent fortement l'activité des élèves. Dès lors, la reconfiguration des dispositifs didactiques de lecture littéraire apparaît nécessaire, dans la mesure où ceux-ci visent à « discipliner » les pratiques et à transformer, par leur appropriation, les modes de penser, de parler et d'agir des élèves (Ronveaux & Schneuwly, 2018).

Dans cette perspective, une première tension structurante se dessine entre une lecture interprétative ouverte, fondée sur la pluralité des significations et l'engagement subjectif du lecteur, et une lecture scolaire normée, orientée vers des interprétations stabilisées et conformes aux attentes institutionnelles. C'est au sein de cette tension que s'inscrivent les dispositifs didactiques, conçus comme des médiateurs qui organisent les conditions d'accès au texte et orientent les modes d'appropriation et d'interprétation des élèves.

1.2 La notion de sujet lecteur

Concevoir la lecture comme une activité interprétative, inscrite au cœur des approches didactiques contemporaines de la lecture, implique de penser l'engagement du lecteur à l'aune du sujet lecteur. Avec l'avènement de cette notion (Rouxel & Langlade, 2004), un glissement d'intérêt des chercheurs s'est opéré du texte vers le lecteur. Ceci constitue le fruit d'une évolution continue et permanente de la notion du sujet lecteur pour établir une rupture avec les théories anciennes qui accordent la priorité au texte. Le concept de sujet lecteur vient donc pour mettre l'accent sur l'implication du lecteur en tant qu'une personne engagée dans une pratique de lecture littéraire, qui se construit et qui se transforme par son investissement affectif, subjectif et réflexif dans la co-construction du sens.

Toutefois, ce sujet ne se construit pas de manière autonome : il est pris dans un double mouvement de subjectivation et de socialisation scolaire. D'un côté, il est façonné par les normes institutionnelles qui définissent les interprétations légitimes ; de l'autre, il mobilise ses ressources personnelles pour produire du sens.

Ainsi, grâce à cette dynamique, une tension entre sujet lecteur scolaire (conforme) et sujet lecteur personnel (subjectif) se produit pour reconfigurer l'activité de lecture. Celle-ci devient une activité à la fois cognitive, sociale et identitaire, inscrite dans des communautés interprétatives où les significations sont négociées (Dias-Chiaruttini, 2025).

Dans ce sens, la construction du sujet lecteur dépend directement des formes de médiation didactique mises en œuvre en classe, qui peuvent soit contraindre, soit ouvrir l'espace interprétatif.

1.3 Dispositifs didactiques et médiation : vers une approche instrumentale et configurationnelle

Les dispositifs didactiques désignent des ensembles structurés d'éléments hétérogènes, à savoir les supports, les modalités d'interaction et l'organisation de l'espace et du temps. Ces configurations ont pour but d'organiser et d'orienter l'activité d'apprentissage en structurant les conditions de médiation des savoirs.

Cette notion, bien qu'associée à des acceptions polysémiques (Daunay, Reuter & Schneuwly, 2011), reste toutefois parcourue par des convergences théoriques. Les différentes approches, malgré la diversité de leurs cadres théoriques, convergent vers une fonction commune : l'organisation de la médiation des savoirs et la structuration de l'activité des élèves.

Schneuwly et Ronveaux (2021) montrent qu'il est légitime de considérer les dispositifs didactiques sous un angle instrumental. Ils ne sont donc pas neutres mais contribuent à la construction de normes scolaires et à la régulation des pratiques des élèves, en conditionnant également la place accordée au sujet lecteur. Ce dernier construit son rapport au texte dans une tension entre lecture prescrite (normée) et subjectivité interprétative, oscillant de la conformité à la résistance aux projections normatives et modélisées du lecteur littéraire.

À cet égard, trois dimensions apparaissent particulièrement structurantes dans l'analyse des dispositifs didactiques :

- la structuration des tâches à travers les consignes et les supports proposés ;
- la régulation des interactions, notamment par les formes de guidage et de validation ;
- l'orientation des interprétations qui délimite le cadre des significations jugées légitimes dans la classe.

Cette approche met en relief une tension centrale entre guidage didactique et ouverture interprétative. En effet, les dispositifs didactiques apparaissent alors comme des configurations de médiation susceptibles de favoriser, de limiter ou de réguler l'engagement interprétatif des élèves. De même, ils peuvent être considérés, dans le prolongement des travaux de Plane et Schneuwly (2025), comme des « méga-outils », articulant plusieurs instruments didactiques mobilisés dans l'action de classe.

1.4 Vers un modèle des configurations didactiques de la lecture littéraire

Cette recherche propose, à la base des tensions théoriques précédemment identifiées, un modèle interprétatif des dispositifs didactiques, conçus comme des configurations interactionnelles de médiation du sens.

Ce modèle décline trois dimensions articulées : les formes de dispositifs didactiques mis en œuvre en classe (ordinaires ou innovants), les modalités de médiation interactionnelle qu'ils induisent (guidage, ouverture, dialogue) et les postures du sujet lecteur qu'ils favorisent (conformité interprétative, engagement encadré ou autonomie réflexive).

Le cadre théorique est ainsi organisé autour d'un système explicatif qui articule dispositifs didactiques, formes de médiation et modes d'engagement du sujet lecteur. De ce point de vue, les dispositifs ordinaires et innovants ne sont pas pensés comme des catégories fixes ou opposées, mais comme des configurations variables qui produisent des effets différenciés sur l'activité interprétative.

Ce que vise cette analyse n'est pas une catégorisation des dispositifs, mais plutôt une saisie de la manière dont leurs configurations interactionnelles participent à la construction du sujet lecteur dans les situations effectives de lecture littéraire.

2. Méthodologie de la recherche

2.1 Approche générale et ancrage méthodologique

Afin d'analyser les formes de médiation didactique mises en œuvre dans les situations d'enseignement apprentissage de la lecture littéraire au secondaire marocain, notre recherche se fonde sur une démarche qualitative, à visée descriptive et interprétative. Le choix méthodologique adopté, fondé sur une démarche qualitative à visée descriptive et interprétative, se justifie par la nature de l'objet étudié. En effet, les dispositifs didactiques et leurs effets sur l'activité interprétative des élèves nécessitent une analyse fine des interactions en classe et des processus de construction du sens.

De ce fait, la méthodologie ne constitue pas un simple cadre technique d'investigation. Elle participe activement à la construction progressive de l'objet de recherche à travers les choix théoriques et méthodologiques opérés. Dans le but de saisir les dynamiques réelles des pratiques de classe dans leur complexité interactionnelle et institutionnelle, le choix d'une approche qualitative et compréhensive apparaît pertinent car « Une grande part de la pratique de l'observation consiste en une adaptation sociale de l'observateur au milieu observé » (Peretz,

1998, p. 6). L'objectif est d'analyser la mise en place effective des dispositifs dans les situations de classe (Daunay & Reuter, 2008) dans le cadre d'une approche instrumentale et socio-interactionnelle, selon laquelle les apprentissages se construisent dans et par les interactions verbales et les médiations didactiques (Vygotski, 1934/1997). Ainsi, l'analyse des dispositifs didactiques, considérés comme des organisateurs de l'activité scolaire et des médiateurs des savoirs, est envisagée dans une perspective instrumentale afin de comprendre comment ils structurent et orientent les interactions en classe.

2.2 Terrain de recherche et constitution du corpus

Le terrain de cette recherche est constitué de classes de français au sein de l'enseignement secondaire marocain. L'étude porte sur un ensemble de séances de lecture littéraire observées dans deux établissements publics d'enseignement secondaire, situés en milieu urbain. Ces établissements ont été sélectionnés selon trois critères principaux : l'accessibilité du terrain et accord institutionnel, la représentativité des pratiques ordinaires de l'enseignement du français et la présence de pratiques déclarées comme innovantes par les enseignants. Les données concernent quatre enseignants de français (deux par établissement), environ 120 élèves répartis entre des classes du tronc commun et de première année du baccalauréat, ainsi que des classes hétérogènes sur le plan du niveau linguistique et de la participation. Ces niveaux sont choisis dans la mesure où la lecture analytique occupe une place importante dans les programmes.

Le corpus se compose de huit séances de lecture littéraire, sélectionnées selon un échantillonnage raisonné dans une logique de comparaison contrastive entre dispositifs ordinaires et dispositifs innovants, en maintenant une cohérence contextuelle. Ce choix ne vise pas la représentativité statistique, mais une compréhension approfondie des dynamiques didactiques à l'œuvre dans des situations d'enseignement comparables. Ces séances sont réparties de la manière suivante :

- quatre séances relevant de pratiques dites ordinaires, centrées sur la lecture analytique guidée ;
- quatre séances mettant en œuvre des dispositifs qualifiés d'innovants, tels que des débats interprétatifs et des discussions collectives autour des textes.

Les textes étudiés en classe appartiennent au corpus littéraire prescrit par les programmes officiels (romans, nouvelles et extraits d'œuvres francophones), ce qui permet d'analyser les dispositifs dans des conditions authentiques d'enseignement.

En maintenant une certaine cohérence et homogénéité contextuelle, ce corpus est constitué selon une logique d'échantillonnage raisonné visant à comparer et analyser, à partir de situations contrastées, des configurations didactiques différenciées marquant les spécificités des différents types de dispositifs et leurs effets sur l'activité des élèves. Comme le souligne la tradition de la Grounded Theory (Glaser & Strauss, 1967), selon laquelle la collecte des données peut être interrompue lorsque les nouvelles observations n'apportent plus d'éléments significativement nouveaux aux catégories d'analyse, ce corpus a été construit selon un principe de saturation qualitative progressive. L'étude s'apparente ainsi à une analyse de cas multiples permettant une lecture comparative des dispositifs.

2.3 Recueil des données

Les données ont été recueillies à partir de plusieurs techniques complémentaires, permettant une triangulation des sources et une meilleure validité de l'analyse :

- Observations directes de classe, portant sur l'organisation des dispositifs, les consignes, les interactions et les modalités de participation des élèves ;
- Enregistrements audio et vidéo, permettant une analyse fine des interactions verbales et des processus de co-construction du sens ;
- Collecte de supports didactiques, comprenant textes, questionnaires, consignes et productions d'élèves.

Cette triangulation permet de croiser différentes traces d'une même situation didactique et de mieux comprendre les formes de médiation en jeu. En effet, des observations directes, ayant donné lieu à la rédaction de notes de terrain détaillées, ont été menées lors des séances de lecture littéraire. En plus, les séances ont été filmées au moyen d'une caméra placée au fond de chaque classe afin d'obtenir une vue d'ensemble favorisant la focalisation sur certains moments et éléments jugés pertinents pour l'analyse. De même, les enseignants portaient un micro-cravate garantissant la captation continue des interactions verbales lors de leurs déplacements dans la classe. Tous ces enregistrements audio et vidéo, qui constituent un matériau essentiel pour l'étude des processus de co-construction du sens et des formes de médiation didactique, ont été transcrits dans leur intégralité. Concernant les supports didactiques utilisés en classe, à savoir les textes étudiés, les questionnaires de lecture, les consignes écrites et les traces écrites produites par les élèves, ils ont été collectés afin de compléter l'analyse en donnant accès aux formes matérielles et langagières des dispositifs.

2.4 Méthodes d'analyse des données

En vue de rendre compte de la complexité des situations observées, l'analyse des données s'est appuyée sur une démarche qualitative combinant plusieurs niveaux d'analyse : les interactions verbales, les formes de médiation didactique et les indicateurs de construction du sujet lecteur.

L'analyse s'est appuyée sur une segmentation préalable des données en unités interactionnelles, définies comme toute séquence de parole ou d'échange complète centrée sur une même intention didactique (question, relance, validation, discussion). Trois niveaux d'unités ont été distingués :

- Unité de codage : tour de parole ou segment d'intervention identifiable dans la transcription ;
- Unité de contexte : épisode interactionnel (enchaînement cohérent de plusieurs tours autour d'un même objet textuel) ;
- Unité d'analyse : configuration didactique globale de la séance.

Cette hiérarchisation permet de relier micro-interactions et dynamiques globales de la séance.

Ainsi, le processus d'analyse a suivi une procédure en trois étapes :

- Codage exploratoire inductif : identification initiale des unités interactionnelles pertinentes à partir des transcriptions intégrales des séances, sans catégorisation préalable.
- Catégorisation progressive : regroupement des unités en catégories émergentes relatives aux formes d'interaction (guidage, ouverture, dialogue) et aux effets interprétatifs produits.
- Stabilisation et validation par comparaison constante : affinement des catégories par confrontation systématique des occurrences, permettant d'assurer leur cohérence interne, leur stabilité inter-séances et leur ancrage empirique.

Cette démarche itérative garantit un va-et-vient constant entre données empiriques et construction théorique, assurant la robustesse interprétative de l'analyse.

L'analyse interactionnelle s'est appuyée sur une grille structurée autour de plusieurs dimensions: nature des interventions, modalités de régulation interactionnelle et effets interprétatifs produits. Le tableau ci-dessous propose une illustration du codage effectué sur les données interactionnelles.

Tableau 1 : Exemple de codage des unités interactionnelles à partir du corpus

Type d'intervention	Indicateur interactionnel	Indicateur interactionnel	Effet sur l'interprétation
Question fermée	réponse courte attendue	guidage fermé	fermeture interprétative
Relance interprétative	Demande de justification	ouverture contrôlée	ouverture contrôlée
Discussion entre pairs	confrontation des points de vue	ouverture dialogique	co-construction du sens

Source : élaboration de l'auteur à partir des données du corpus.

Ensuite, une analyse des formes de médiation didactique, manifestées par la mise en œuvre des dispositifs observés comme instruments de médiation, a été réalisée à partir de plusieurs indicateurs :

- degré de guidage de l'activité ;
- nature des supports et des consignes ;
- organisation des interactions ;
- place accordée à la subjectivité des élèves.

Ces indicateurs structurent une grille d'analyse inspirée, outre les travaux de Sales-Cordeiro et Schneuwly (2007) sur les organisateurs du travail enseignant, de l'approche instrumentale des dispositifs (Schneuwly & Ronveaux, 2021).

Enfin, plusieurs indicateurs de construction du sujet lecteur ont été analysés :

- expression d'interprétations personnelles ;
- mobilisation d'expériences ou de références subjectives ;
- capacité à justifier et argumenter une interprétation ;
- interaction avec les interprétations des pairs.

La validité de l'analyse repose sur une triangulation des sources (observations, enregistrements audio-vidéo, supports didactiques) ainsi que sur une démarche de comparaison constante des cas étudiés. Dans la mesure où l'enjeu est de comprendre dans quelle mesure les dispositifs favorisent ou limitent l'engagement et l'implication subjective et autonome des élèves dans les

pratiques effectives de lecture littéraire, cette triangulation permet de renforcer la crédibilité des résultats et de limiter les biais liés à l'interprétation.

2.5 Limites et biais de la recherche

Cette recherche présente certaines limites inhérentes aux démarches qualitatives. Bien qu'il vise une analyse approfondie des situations didactiques contrastées, le corpus, restreint à huit séances, ne permet pas une généralisation des résultats à l'ensemble du système éducatif marocain. Ici, il paraît pertinent de signaler que la présence du chercheur ainsi que l'utilisation de dispositifs d'enregistrement audio et vidéo peuvent avoir influencé les comportements des enseignants et des élèves (effet d'observation). Ainsi, une vigilance interprétative a conduit à nuancer l'analyse des données en distinguant, autant que possible, les effets liés au dispositif de recherche des régularités propres aux dispositifs didactiques étudiés. En effet, ce biais a été intégré à l'analyse dans une perspective réflexive, en considérant que certaines pratiques observées peuvent relever de l'effet d'observation, notamment lors des premières séances, lorsque la présence de la caméra et du chercheur est susceptible d'influencer davantage les comportements des participants. Afin de renforcer la validité des interprétations et d'en limiter les biais potentiels, nous avons procédé à une confrontation systématique des différentes sources de données (observations, enregistrements audio et vidéo, supports didactiques). La triangulation des sources et la structuration de la grille d'analyse permettent de renforcer la fiabilité des résultats, en minimisant la part de subjectivité inhérente aux recherches qualitatives.

3. Les dispositifs ordinaires : entre cadrage didactique et limitation de l'activité interprétative

3.1 Analyse micro-interactionnelle des dispositifs ordinaires

Lors des situations de lecture littéraire observées, le dispositif didactique mis en œuvre dans les pratiques ordinaires reflète une structuration fréquente et déterminante des interactions par des logiques de guidage et de contrôle de l'activité des élèves. Les pratiques enseignantes effectives dans les classes sont élaborées sous les effets de sédimentation, modélisation et normalisation. Ainsi, les interactions observées reposent majoritairement sur une logique question - réponse - évaluation et la circulation de la parole s'avère contrôlée par l'enseignant qui valide les interprétations jugées conformes aux attentes scolaires. L'extrait suivant illustre ce fonctionnement :

- Enseignant : Que veut montrer l'auteur dans ce passage ?
- Élève : Peut-être qu'il veut parler de la solitude.
- Enseignant : Oui, mais il faut préciser la bonne idée du texte.

Dans cet exemple, la relance de l'enseignant paraît déterminante dans le recentrage rapide de la discussion vers une interprétation déjà attendue. Bien que sa formulation initiale semble ouvrir un espace interprétatif, il inscrit l'interaction dans une logique de validation (« il faut ») en réduisant la pluralité interprétative des lectures (l'expression « la bonne idée du texte »). L'élève est donc conduit à rechercher la réponse attendue plutôt qu'à construire une hypothèse de lecture argumentée. Ainsi, le dispositif privilégie la conformité à une lecture stabilisée plutôt que l'exploration interprétative. Dans certains cas, la correction immédiate de la réponse empêche toute explicitation du raisonnement de l'élève, comme le montre cet extrait :

- Enseignant : Pourquoi le personnage quitte-t-il sa famille ?
- Élève : Parce qu'il veut changer de vie.
- Enseignant : Non, relis bien le passage.

Ce qu'on remarque parfois au niveau des modalités de distribution de la parole, c'est que les échanges restent fortement verticaux et limitent les interactions horizontales entre élèves :

- Enseignant : Qui peut répondre ?
- Élève 1 : Peut
- Enseignant : Non, quelqu'un d'autre.
- Élève 2 : C'est parce que le personnage souffre.
- Enseignant : Voilà, c'est cela.

Cette dynamique manifeste donc la validation rapide de certaines réponses contribue à hiérarchiser implicitement les interprétations. De même, lors des séances, les questionnaires écrits jouent également un rôle de cadrage important :

- Question écrite : Relevez dans le texte deux expressions montrant la tristesse du personnage.
- Réponse d'un élève : « Il pleure » et « il reste seul ».

L'activité de lecture prend alors la forme d'un repérage guidé plutôt que d'une construction progressive du sens (identification d'éléments explicites du texte). Par conséquent, certains

échanges montrent que l'enseignant guide immédiatement l'analyse textuelle scolaire en réduisant les occasions de confrontation des points de vue et en marginalisant les interprétations personnelles (conformité aux normes disciplinaires):

- Élève : Moi, ce passage me fait penser à...
- Enseignant : Restons dans le texte d'abord.

3.2 Effets sur les pratiques interprétatives des élèves

Les modalités d'engagement des élèves dans les activités de lecture observées sont directement influencées par les caractéristiques des dispositifs ordinaires. Dans cette configuration du dispositif didactique, le sujet lecteur se trouve contraint à adopter une posture de conformité interprétative qui se limite à une reproduction et à une inculcation des interprétations héritées et jugées légitimes que l'enseignant tente d'imposer en tant que « bonnes réponses », dans le cadre de l'institution scolaire. Les réponses des élèves, souvent homogènes et peu divergentes, sous l'effet d'un guidage pesant contribuent au resserrement de l'activité interprétative à une logique d'identification correcte des contenus. L'extrait suivant témoigne de cette conception :

- Enseignant : Quel est le thème principal du texte ?
- Élève : La pauvreté.
- Enseignant : Bien.

La réponse est validée sans être approfondie montre la brièveté de l'échange qui limite toute possibilité d'argumentation ou de justification.

Dans d'autres interactions où la question posée par l'enseignant semble inviter à une prise de position personnelle, l'interprétation reste peu élaborée et ne débouche pas sur une confrontation des points de vue à cause de l'absence de relance argumentative qui ne permet pas un véritable développement réflexif. L'interaction ci-dessous illustre ceci :

- Enseignant : Êtes-vous d'accord avec le personnage ?
- Élève : Oui.
- Enseignant : Pourquoi ?
- Élève : Parce qu'il a raison.
- Enseignant : D'accord.

Ces observations confirment que les dispositifs ordinaires tendent à produire une homogénéisation des lectures. Les réponses divergentes sont peu explorées et les élèves apprennent progressivement à ajuster leurs interventions aux attentes implicites de l'enseignant. Il s'agit d'un cadre d'action pour la lecture littéraire qui définit les contenus, les moyens et les démarches d'enseignement visant à transformer les modes de penser, de parler et d'agir des élèves, à travers le processus de « disciplinarisation » (Hofstetter & Schneuwly, 2014) des savoirs enseignés, selon des normes et des attentes bien déterminées.

3.3 Limites didactiques des dispositifs ordinaires

Cette analyse micro-interactionnelle montre que les possibilités d'une lecture active, personnelle et interprétative se heurtent à plusieurs limites. Si les dispositifs ordinaires présentent l'avantage de structurer l'activité de lecture, ils contribuent néanmoins à restreindre la construction du sujet lecteur (Rouxel & Langlade, 2004). Dans ce sens, la médiation enseignante assez directive conduit à une orientation stricte des propositions des élèves. Elle restreint les possibilités d'initiative, d'interprétation autonome et d'exploration personnelle du sens. En effet, le guidage conserve une forte intensité et les interactions demeurent majoritairement asymétriques et centrées sur la validation des réponses.

Vu la prédominance des questions fermées, les interactions verticales ne laissent que peu d'espace à l'expression des affects, de l'imaginaire et des expériences personnelles des élèves. La dimension subjective reste invisible et marginalisée au sein d'une dynamique centrée sur la vérification du sens plutôt que sur la co-construction interprétative.

Toutes ces contraintes, qui renvoient à la conception foucauldienne du dispositif comme réseau de pouvoir et de savoir (Foucault, 1976), nous amènent à interroger d'autres formes de médiation didactique susceptibles de favoriser d'autres formes de médiation offrant à l'élève une posture active, interprétative et plurielle.

4. Les dispositifs innovants : ouverture interactionnelle et co-construction du sens

4.1 Analyse micro-interactionnelle des dispositifs innovants

Les séances mettent en évidence que les dispositifs innovants s'inscrivent dans une dynamique de transformation des pratiques, qui vise à diversifier les formes de médiation du texte (Dufays & Brunel, 2023). Le texte devient un espace au sein duquel se manifeste une activité sociale et dialogique favorisant un engagement actif et réflexif des élèves. Les interactions et les médiations langagières contribuent ainsi à la construction du sens. Le rôle de l'enseignant y est

pensé comme médiateur facilitant l'apprentissage dynamique et négocié que comme détenteur du savoir. Les interprétations divergentes sont maintenues et mises en discussion. L'exemple d'interaction suivant, tiré d'un débat interprétatif, met en évidence cette dynamique :

- Enseignant : Ce personnage est-il courageux ou irresponsable ?
- Élève 1 : Courageux, parce qu'il veut changer sa vie.
- Élève 2 : Moi, je pense qu'il est irresponsable parce qu'il abandonne sa famille.
- Enseignant : Qu'est-ce qui, dans le texte, permet de défendre ces deux points de vue ?

L'enseignant n'impose pas immédiatement une lecture correcte. Au contraire, il invite les élèves à exprimer leurs propres idées et à justifier leurs interprétations dans un contexte d'apprentissage organisé pour favoriser la pluralité des lectures et la construction du sens à travers l'interaction.

Également, dans d'autres séances, on constate que Le dispositif reconnaît explicitement la subjectivité du lecteur comme ressource interprétative :

- Enseignant : Qu'est-ce que ce texte vous évoque personnellement ?
- Élève : Ça me rappelle la séparation de mes parents.
- Enseignant : Et en quoi cette expérience influence-t-elle votre lecture du personnage ?

L'expérience personnelle de l'élève devient ici un support légitime de construction du sens. Ainsi, les élèves participent, à la base du texte lu, à la confrontation des points de vue et des interprétations et aussi à la justification de leurs positions comme le montre l'exemple suivant :

- Élève 1 : Je ne suis pas d'accord avec toi.
- Élève 2 : Pourquoi ?
- Élève 1 : Parce que le personnage semble hésiter dans plusieurs passages.

Cet échange témoigne d'une dynamique dialogique attribuant aux interactions entre pairs une place plus importante et considérable.

Concernant les écrites de lecture, tel que l'élaboration réflexive suivante :

- Écrit d'élève : « Au début, je pensais que le personnage était égoïste, mais après la discussion, j'ai changé d'avis. »

Il met en lumière le rôle de l'interaction collective - agissant comme un processus de transformation progressive des interprétations - dans la transformation des interprétations

individuelles sous l'effet des échanges collectifs. Ce type d'écrits nommé « écrits intermédiaires partagés » (De Croix et al., 2024) se considère comme un support de réflexion et de discussion, permettant à l'élève de structurer sa pensée et de revenir sur ses interprétations.

4.2 Effets sur l'engagement et l'activité interprétative des élèves

L'analyse des séances réalisées à la base des dispositifs innovants montre, contrairement aux dispositifs ordinaires, qu'ils contribuent à renouveler profondément et significativement le rapport des élèves au texte. L'élève devient ainsi un lecteur autonome par des formes d'investissement et d'engagement qui favorisent sa participation active, diversifiée et réflexive. Les prises de parole deviennent plus longues, plus argumentées et davantage reliées aux expériences des lecteurs :

- Enseignant : Peut-on comprendre ce texte différemment selon les lecteurs ?
- Élève : Oui, parce que chacun a sa propre expérience et ne ressent pas les mêmes choses.

Grâce aux questions ouvertes proposées par l'enseignant, l'élève mobilise son expérience de lecteur, ses émotions et ses références culturelles dans une dimension dialogique et dynamique permettant de prendre conscience de la pluralité des interprétations possibles. D'où la notion de communautés interprétatives, au sein desquelles les significations sont négociées et partagées (Dias-Chiaruttini, 2025). Ainsi, il réagit aux interprétations de ses pairs pour les approfondir, les enrichir, les discuter, les nuancer, voire même les contester en les modulant.

4.3 Apports des dispositifs innovants pour la construction du sujet lecteur

D'après les analyses effectuées, divers apports des dispositifs innovants se révèlent importants. Ils permettent de créer les conditions propices à la mise en activation d'une posture interprétative personnelle, d'accroître la confiance des élèves et de stimuler leur engagement et investissement dans l'activité de lecture. En effet, les élèves sont amenés à formuler des interprétations personnelles, argumenter leurs positions, mobiliser leurs expériences et prendre en compte les lectures des autres.

La médiation de l'enseignant, focalisée sur une logique didactique, marquée par l'intégration et la mise en avant de la dimension réflexive, contribue essentiellement à une reconfiguration de la lecture littéraire. Celle-ci, arrimée à une approche instrumentale, se conçoit dès lors comme une activité polysémique qui amène l'élève lecteur à s'investir émotionnellement, moralement, socialement, cognitivement et culturellement dans la co-élaboration de sens.

Ce contexte de mise en œuvre de la lecture littéraire par des dispositifs innovants, articulant les dimensions personnelle et scolaire, amène les élèves à construire leur identité de lecteur dans le cadre d'un processus de subjectivation interprétative.

Toutefois, sans se réduire à des échanges superficiels, peu propices à un véritable apprentissage, les dispositifs innovants doivent permettre la structuration pertinente des échanges, le développement de la réflexion critique et l'élaboration de l'argumentation. Ainsi, l'efficacité des dispositifs innovants dépend moins de leur caractère « innovant » que des modalités concrètes de leur mise en œuvre et du travail de médiation assuré par l'enseignant.

5. Dynamiques d'articulation des dispositifs didactiques : vers un modèle interactionnel de la construction du sujet lecteur

5.1 Dépasser l'opposition entre dispositifs ordinaires et innovants

Penser la manière de « faire classe » et de « mettre les élèves au travail »², parfois dans une orientation explicitement engagée, liée à la lutte contre l'échec scolaire (Halté, 1992), aux enjeux de l'innovation en didactique du français (Dufays & Brunel, 2023) ou encore à la volonté de transformer les pratiques d'enseignement (Kervyn & Goigoux, 2021), consiste à élaborer et concevoir des dispositifs didactiques susceptibles d'être évalués quant à leur efficacité.

Dans cette perspective, les résultats de cette recherche montrent que l'opposition entre dispositifs ordinaires et dispositifs innovants ne permet pas de rendre compte de la complexité des dynamiques observées en classe de lecture littéraire. Compte tenu de la visée praxéologique de la discipline (Daunay & Reuter, 2008 ; Garcia-Debanc, 2008 ; Reuter, 2008), la réduction des « dispositifs didactiques » à une opposition entre pratiques « traditionnelles », perçues comme contraignantes, et pratiques « innovantes », considérées comme intrinsèquement favorables aux apprentissages, semble réductrice et insuffisante.

Les dispositifs ne constituent pas des entités stables aux effets prédéterminés, mais des configurations didactiques situées, reconfigurées dans et par l'activité interactionnelle. En effet, un même type de dispositif peut produire des effets contrastés selon les modalités de guidage, de régulation et d'ouverture interprétative mises en œuvre par l'enseignant. Ni les dispositifs dits « traditionnels » ne constituent systématiquement un obstacle aux apprentissages, ni les

² Voir le numéro 27 de la revue « Recherches » consacré aux Dispositifs d'apprentissage (1997) qui met l'accent sur la manière dont les dispositifs didactiques organisent le travail des élèves et orientent leur engagement dans les activités scolaires. Cette vision se rattache aux réflexions actuelles sur la reconfiguration des pratiques de lecture et sur les conditions favorisant l'implication du sujet lecteur.

dispositifs « innovants » ne peuvent garantir automatiquement une implication effective des élèves et une meilleure appropriation des savoirs.

Ainsi, les dispositifs doivent être envisagés comme des systèmes dynamiques de médiation articulant des formes de savoir, des normes interactionnelles et des positions de sujet lecteur. Au-delà de cette logique d'opposition binaire entre pratiques ordinaires et dispositifs innovants, il semble opportun pour les chercheurs d'envisager les dispositifs didactiques dans une nouvelle logique de complémentarité, de reconfiguration et d'articulation des pratiques.

5.2 Vers un modèle des configurations interactionnelles des dispositifs didactiques

Les analyses micro-interactionnelles montrent que les configurations effectives de guidage, de régulation et d'ouverture du sens déterminent les formes d'engagement du sujet lecteur. Les effets des dispositifs didactiques en lecture littéraire ne dépendent pas uniquement de leur forme déclarée (ordinaire ou innovante), mais des modalités interactionnelles concrètes à travers lesquelles ils organisent l'activité interprétative des élèves. Afin de rendre compte des dynamiques différenciées de construction du sujet lecteur en contexte scolaire, trois configurations interactionnelles principales fondent un modèle analytique des dispositifs didactiques proposé dans cette recherche.

5.2.1 Configuration de cadrage interprétatif fortement guidé

Cette configuration se caractérise par :

- un contrôle élevé des prises de parole par l'enseignant ;
- une structuration serrée par des questions fermées ou semi-ouvertes ;
- une logique de validation / invalidation des réponses ;
- une faible expansion des interventions élèves ;
- une orientation vers une interprétation stabilisée et attendue.

Dans ce type de configuration, l'activité interprétative est principalement orientée vers la restitution et la conformité aux attentes scolaires. Le sujet lecteur est sollicité essentiellement dans une posture d'exécutant interprétatif, fortement dépendant du guidage enseignant.

5.2.2 Configuration d'ouverture interprétative contrôlée

Cette reconfiguration permet l'émergence d'une pluralité interprétative encadrée, dans laquelle les élèves sont invités à formuler des hypothèses de sens tout en restant dans un cadre normatif relativement structuré. Elle est marquée par :

- des questions initialement ouvertes favorisant l'expression des points de vue ;
- une régulation constante des échanges par l'enseignant ;
- une alternance entre exploration interprétative et recentrage sur le texte ;
- une exigence partielle de justification des interprétations.

Le sujet lecteur y apparaît comme un sujet en cours de construction, dont l'autonomie interprétative reste partiellement guidée.

5.2.3 Configuration d'ouverture dialogique

Cette configuration repose sur :

- une circulation plus horizontale de la parole entre élèves ;
- une diminution relative du contrôle interprétatif de l'enseignant ;
- une co-construction progressive du sens ;
- une mobilisation explicite des expériences et savoirs des lecteurs ;
- des ajustements interprétatifs négociés collectivement.

La lecture littéraire est conçue comme une activité sociale et dialogique favorisant l'émergence d'un sujet lecteur engagé, capable de confronter, de négocier et de transformer ses interprétations dans le cadre d'une interaction ouverte et réflexive.

Synthèse du modèle et dynamique d'articulation

L'analyse des séances observées révèle que des formes d'hybridation structurent profondément la mise en œuvre des dispositifs didactique. Elles permettent aux enseignants de créer des situations d'apprentissage à la fois structurées et ouvertes, capables de soutenir le développement des compétences interprétatives des élèves. L'enjeu est d'ajuster progressivement les degrés de cadrage et d'ouverture interprétative en fonction des objectifs didactiques et des réactions des élèves.

Ces configurations ne doivent pas être comprises comme des catégories fixes ou exclusives, mais comme des formes interactionnelles dynamiques susceptibles de coexister et de s'articuler au sein d'une même séance. L'équilibre entre ces deux dimensions permet de dépasser l'opposition entre guidage et autonomie afin de contribuer à la construction progressive du sujet lecteur à travers une organisation progressive de l'activité interprétative. Dans ce sens, les dispositifs didactiques sont conçus comme des « méga-outils » (Plane & Schneuwly, 2025) qui dépassent les limites respectives des dispositifs ordinaires et innovants afin de soutenir les élèves dans l'appropriation des textes et dans la construction de repères interprétatifs.

5.3 L'hybridation comme logique dominante des pratiques effectives

L'analyse montre que les situations observées relèvent rarement d'une seule configuration, mais plutôt de formes d'hybridation interactionnelle. Ceci se manifeste, au sein d'une même séance, par la mise en articulation de phases de guidage fermé et de phases d'ouverture interprétative.

Les enseignants, ayant besoin de structurations, de régulations ou d'adaptations pour répondre aux besoins des élèves, combinent des éléments issus de dispositifs ordinaires et innovants, en équilibrant les moments de guidage et d'ouverture interprétative. Lors de certaines situations d'enseignement / apprentissage contraignantes, l'alternance entre les deux types de configurations se manifeste parfois par la succession de deux phases : une lecture analytique structurée, qui assure la compréhension du texte, suivie et prolongée par un débat interprétatif ou une discussion collective permettant la confrontation des points de vue et la construction partagée du sens.

Dans la perspective de concilier sécurisation cognitive et engagement subjectif des élèves, l'hybridation apparaît dès lors comme une compétence professionnelle de l'enseignant. Loin de toute logique juxtapositive des dispositifs, elle ajuste les configurations interactionnelles en fonction des objectifs d'apprentissage et des difficultés des élèves.

5.4 Conditions interactionnelles de la construction du sujet lecteur

À partir de ce modèle, la construction du sujet lecteur peut être analysée comme le produit de configurations interactionnelles évolutives. Ce processus ne relève pas d'un résultat immédiat ou rapide. L'articulation des dispositifs didactiques paraît ainsi comme une condition déterminante pour faciliter l'accès des élèves aux savoirs et orienter leurs formes d'engagement.

À ce titre, Trois conditions principales peuvent être identifiées :

- un guidage ajusté, permettant d'éviter à la fois la fermeture interprétative et la dispersion des lectures ;
- une légitimation de la pluralité interprétative, favorisant l'expression et la confrontation des points de vue ;
- une régulation dialogique des échanges, assurant la circulation de la parole et la co-construction du sens.

Comme le montrent ces conditions, c'est la qualité des médiations interactionnelles organisant l'activité de lecture qui favorise la construction du sujet lecteur, et non pas uniquement le type de dispositif mobilisé.

5.5 Vers une lecture didactique intégrée des dispositifs

Ce modèle conduit à envisager les dispositifs didactiques, non comme des catégories opposées, mais, comme des instruments de médiation dont les effets dépendent des configurations interactionnelles qu'ils produisent. Dans cette perspective, la lecture littéraire en contexte scolaire apparaît comme une activité fondamentalement située, construite dans l'interaction entre contraintes institutionnelles, choix enseignants et dynamiques discursives des élèves.

Ainsi, la didactique de la lecture littéraire gagne à se déplacer d'une logique de typologie des dispositifs vers une logique d'analyse des configurations interactionnelles, permettant de mieux comprendre les conditions effectives de construction du sujet lecteur.

Conclusion

Cette recherche vise à analyser le rôle des dispositifs didactiques en lecture littéraire dans la médiation de l'activité interprétative des élèves et dans la construction du sujet lecteur au secondaire marocain. À partir du cadre théorique mobilisé, articulant la notion de sujet lecteur (Rouxel & Langlade, 2004) et l'approche instrumentale des dispositifs (Schneuwly & Ronveaux, 2021), elle a conduit une démarche qualitative pour rendre visible la complexité des dynamiques interactionnelles mises en œuvre dans les situations de lecture en classe.

Les résultats montrent que les dispositifs ordinaires, qui peuvent paraître structurants et sécurisants pour les élèves, cadrent fortement les activités interprétatives. Les dispositifs dits innovants favorisent en revanche une diversification des postures interprétatives, une plus grande circulation de la parole et une mobilisation accrue de la subjectivité des élèves. Ces effets ne sont toutefois ni automatiques ni homogènes, et dépendent étroitement des modalités de régulation mises en œuvre par l'enseignant.

L'analyse a montré une dynamique d'hybridation des dispositifs didactiques qui se fonde sur l'articulation progressive entre guidage interprétatif et ouverture dialogique, permettant de concilier exigences de compréhension et développement de l'engagement subjectif des élèves. Cette hybridation est en fait une forme dominante des pratiques effectives en classe du secondaire marocain.

L'apport théorique nouveau de cette recherche réside dans la construction d'un modèle des configurations interactionnelles des dispositifs didactiques, organisé autour de trois formes idéales : le cadrage interprétatif fortement guidé, l'ouverture interprétative contrôlée et l'ouverture dialogique. Il est question d'un modèle qui s'est attaché davantage au



fonctionnement des dispositifs, pris en termes de configurations dynamiques, situées et évolutives et non sous forme de conception binaire. Les médiations interactionnelles y constituent un cadre structurant pour la construction progressive du sujet lecteur.

Malgré le corpus limité à huit séances et inscrit dans un contexte situé, cette recherche qualitative à visée compréhensive et analytique se fonde sur la saturation progressive des régularités observées et sur une analyse micro-interactionnelle des situations de classe. Elle ne cherche pas à généraliser statistiquement les résultats, mais à développer des catégories interprétatives transférables à d'autres contextes didactiques.

Cette étude propose différentes voies de recherche quant aux conditions propices à l'efficacité des dispositifs didactiques. Elle suggère, d'une part, de pousser plus loin l'analyse micro-interactionnelle des dispositifs à partir de corpus élargis, et d'autre part, d'explorer les conditions de réalisation de l'hybridation didactique dans d'autres contextes scolaires. Cela implique que les chercheurs, une analyse attentive des effets des dispositifs choisis sur la formation du sujet lecteur, afin de développer des modèles didactiques qui puissent aider les enseignants à concevoir des dispositifs équilibrés, capables d'articuler guidage et ouverture interprétative. Il s'agit de concevoir une didactique de la lecture littéraire qui repose non pas sur l'opposition des dispositifs, mais sur leur articulation dynamique et contextualisée, au service d'une formation progressive du lecteur autonome, réflexif et engagé.

BIBLIOGRAPHIE :

- Daunay, B. & Reuter, Y. (2008). *Didactique du français : fondements d'une discipline*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Daunay, B., Reuter, Y. & Schneuwly, B. (2011). *Les concepts et les méthodes en didactique du français*. Villeneuve-d'Ascq, France : Presses universitaires du Septentrion.
- De Croix, S., Falardeau, É., Ledur, D. & Ronveaux, C. (dir.). (2024). *Les écrits intermédiaires partagés*. Namur, Belgique : Presses universitaires de Namur.
- Dias-Chiaruttini, A. (2025). Les communautés interprétatives ou comment approcher la notion de « contextes » en didactique du français. In A. El Gousairi, M. Bouchekourte & R. Souidi (Eds.), *Le français comme discipline : histoire, tensions et spécifications* (pp. 217–234). Namur : Presses universitaires de Namur.
- Dufays, J.-L. & Brunel, M. (dir.). (2023). Innovations en lecture et en écriture littéraires : questions et perspectives pour la recherche en didactique du français. *Tréma*, 59. <https://doi.org/10.4000/trema.8085>
- Dufays, J.-L. (1996). *Stéréotype et lecture : Essai sur la réception littéraire*. Mardaga.
- Dufays, J.-L., Gemenne, L., & Ledur, D. (2005). *Pour une lecture littéraire : histoire, théories, pistes pour la classe*. De Boeck Supérieur.
- Foucault, M. (1976). *Histoire de la sexualité 1 : La volonté de savoir*. Paris, France : Gallimard.
- Garcia-Debanc, C. (2008). De la configuration didactique au modèle disciplinaire en acte : trente ans de didactique du français avec Jean-François Halté. *Pratiques*, 137-138, 39-56.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory*. Chicago: Aldine.
- Halté, J.-F. (1992). *La didactique du français*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Kervyn, B. & Goigoux, R. (2021). *Les pratiques enseignantes et leurs reconfigurations*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Langlade, G. (2001). Et le sujet lecteur dans tout ça ? *Enjeux. Revue de formation continuée et de didactique du français*, 51–52, 53–54.



- Plane, S. & Schneuwly, B. (2025). Les outils d'enseignement : vingt-cinq ans après. In M. Bouchekourte, N. Denizot & S. Petrucci (Eds.), *Les outils didactiques en question(s)* (pp. 15–26). Namur : Presses universitaires de Namur.
- Reuter, Y. (2008). Didactique du français : éléments de réflexion et de proposition. In J.-L. Chiss, J. David & Y. Reuter (dir.), *La didactique du français : fondements d'une discipline* (pp. 211-234). Bruxelles : De Boeck.
- Revue *Recherches* (1997). Dispositifs d'apprentissage (n°27).
- Ronveaux, C. & Schneuwly, B. (dir.). (2018). *Lire des textes réputés littéraires : disciplinarisation et sédimentation. Enquête au fil des degrés scolaires en Suisse romande*. Bruxelles, Belgique : Peter Lang.
- Rouxel, A. & Langlade, G. (2004). *Le sujet lecteur : lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes, France : Presses universitaires de Rennes.
- Sales-Cordeiro, G. & Schneuwly, B. (2007). La construction de l'objet enseigné et les organisateurs du travail enseignant. *Recherche et formation*, 56, 67-80.
- Schneuwly, B. & Dolz, J. (dir.). (2009). *Des objets enseignés en classe de français*. Rennes, France : Presses universitaires de Rennes.
- Schneuwly, B. & Ronveaux, C. (2021). Une approche instrumentale de la transposition didactique. *Pratiques*, 189-190. <https://doi.org/10.4000/pratiques.9515>
- Schneuwly, B. (2004). Plaidoyer pour le « français » comme discipline scolaire autonome, ouverte et articulée. *La Lettre de l'AIRDF*, 35, 43–52.
- Vincent, G., Lahire, B. & Thin, D. (1994). *Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire*. Lyon, France : Presses universitaires de Lyon.
- Vygotski, L. S. (1997). *Pensée et langage* (F. Sève, Trad.). La Dispute. (Œuvre originale publiée en 1934).