

F O R M E R

À LA

L E C T U R E

L I T T É R A I R E

SOUS LA DIRECTION
DE SYLVIANE AHR

FORMER À LA LECTURE LITTÉRAIRE

F O R M E R

À LA

L E C T U R E

L I T T É R A I R E

**SOUS LA DIRECTION DE SYLVIANE AHR
PRÉFACE DE ANNE VIBERT**

CANOPÉ
ÉDITIONS

MAÎTRISER

SYLVIANE AHR

Sylviane Ahr est professeure d'université émérite en langue et littérature françaises. Elle a enseigné à l'université de Cergy-Pontoise/ÉSPÉ de l'académie de Versailles puis à l'université Jean-Jaurès/ÉSPÉ de Toulouse dans le cadre de la formation des enseignants du second degré. Elle est membre associé du laboratoire ÉMA et membre honoraire du laboratoire LLA-CRÉATIS. Ses recherches portent sur la didactique de la littérature et de la lecture littéraire dans le secondaire, sur la littérature de jeunesse et la formation des professeurs de français.

Remerciements

Cet ouvrage n'aurait pas vu le jour sans la collaboration étroite et active de professeurs de français de l'académie de Versailles qui, durant plusieurs années, ont expérimenté de nouvelles démarches d'enseignement et réfléchi collectivement à leurs effets sur les apprentissages réalisés par leurs élèves. Puisse cette réédition actualisée les remercier de leur investissement personnel dans cette recherche expérimentale, visant à une formation efficace et efficiente des lecteurs d'aujourd'hui et de demain.

Équipe de recherche : Muriel Baudry-Tostivint, Chantal Bertagna, Agnès Brunet, Isabelle Canouï, Cécile Couteaux, Norbert Czarny, Hella Féki, Cécile Melet, Pierre Moinard, Françoise Ravez.

Autres membres ayant participé à la recherche au cours des quatre années : Véronique Gadal, Bénédicte Leroux, Ludmilla Podkosova, Émilie Proust, Anne-Thérèse Tilly.

Directeur de publication

Jean-Marie Panazol

Directrice de l'édition transmédia

Stéphanie Laforge

Directeur artistique

Samuel Baluret

Coordination éditoriale

Magali Devance

Secrétariat d'édition

Valérie Sourdieux

Mise en pages

Marine Boré, Joanna Dupuy

Conception graphique

DES SIGNES studio Muchir et Desclouds

ISSN : 2416-6448

ISBN : 978-2-240-04309-2

© Réseau Canopé, 2018

(établissement public à caractère administratif)

Téléport 1 – Bât. @ 4

1, avenue du Futuroscope

CS 80158

86961 Futuroscope Cedex

Tous droits de traduction, de reproduction et d'adaptation réservés pour tous pays.

Le Code de la propriété intellectuelle n'autorisant, aux termes des articles L. 122-4 et L. 122-5, d'une part, que les « copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective », et, d'autre part, que les analyses et les courtes citations dans un but d'exemple et d'illustration, « toute représentation ou reproduction intégrale, ou partielle, faite sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droit ou ayants cause, est illicite ».

Cette représentation ou reproduction par quelque procédé que ce soit, sans autorisation de l'éditeur ou du Centre français de l'exploitation du droit de copie (20 rue des Grands-Augustins, 75006 Paris) constituerait donc une contrefaçon sanctionnée par les articles 425 et suivants du Code pénal.

PRÉFACE

Nos programmes de français, au collège comme au lycée professionnel et au lycée général, accordent une place essentielle à la littérature, chargée tout à la fois de donner aux élèves une culture humaniste et une ouverture sur le monde, de permettre la formation du jugement et de l'esprit critique ainsi que le développement d'une conscience esthétique. Les récents programmes des cycles 3 et 4 ont réaffirmé cette place et ce rôle, en lien avec la culture artistique. Ils insistent également sur les enjeux de formation personnelle de la lecture littéraire et rappellent que « [l]'acquisition d'une culture littéraire et artistique est l'une des finalités majeures de l'enseignement du français »¹.

Si l'importance d'enseigner la littérature et d'amener les élèves à lire et à apprécier les œuvres qui constituent cette culture littéraire fait l'objet d'un consensus, la question de savoir comment la défendre au mieux et comment lutter contre la désaffection des jeunes lecteurs à l'égard de la lecture et des œuvres prescrites par l'école² est loin d'être simple. Le consensus sur la dénonciation des « dérives technicistes » et le rappel de la nécessité de donner du sens à la lecture des textes littéraires laissent en effet entière la question du « comment » : en particulier comment susciter chez les élèves « le goût de la lecture », comme le recommande le ministre de l'Éducation nationale dans une note du 25 avril 2018³. Et nous reprendrions ici volontiers à notre compte la question d'une journée d'étude organisée par l'université de Lausanne : « Comment repassionner l'enseignement de la littérature ? »⁴. Car la littérature est sans doute autant affaire de saveurs, d'émotions, de sensibilités, de valeurs, que de savoirs et de connaissances. Mais encore faut-il faire advenir en classe de véritables expériences de lecture, quand trop d'approches persistent à maintenir les élèves dans le cadre d'un questionnement étroitement guidé, ou ne les amènent qu'à confirmer des « axes » d'analyse prédéfinis, sans permettre pour autant de véritables apprentissages littéraires. Cette lecture est trop rarement encore construite par et avec les élèves, faute sans doute de protocoles didactiques qui, tout en faisant leur place aux connaissances délivrées par l'enseignant, favorisent l'appropriation des textes par les élèves eux-mêmes.

On l'a compris, la réédition de cet ouvrage est particulièrement bienvenue, qui devrait conforter le renouvellement déjà amorcé de la lecture littéraire dans les classes. Issu de quatre années d'expérimentation, celui-ci met à la disposition des enseignants les présupposés théoriques et les acquis des recherches en didactique de la littérature qui se sont développées depuis la fin des années quatre-vingt-dix, en particulier les approches fondées sur la prise en compte du sujet lecteur. Le numéro de mars 1998 du *Français aujourd'hui*, constatant que « d'une ère centrée sur la clôture du texte et ses mécanismes », nous étions passés à « une centration sur le sujet lecteur et donc sur la réception de la littérature » – ce qui impliquait

1 Cycle 4, Français : Culture littéraire et artistique, préambule.

2 Cette désaffection, qui se manifeste à partir du collège, et plus encore au lycée, est attestée par différentes enquêtes et en particulier par la récente enquête du CNL, *Les jeunes et la lecture*, dont les résultats ont été présentés en juin 2016.

3 « Former à la fois de bons lecteurs et des lecteurs actifs ayant le goût de la lecture fait partie des missions fondamentales de l'École » (« Lecture : construire le parcours d'un lecteur autonome », *BO spécial*, n° 3 du 26 avril 2018).

4 Journée de décembre 2012 dont a été tiré le volume édité par Raphaël Baroni et Antonio Rodríguez, « Les passions en littérature. De la théorie à l'enseignement », *Étude de lettres*, n° 295, 2014.

« de réviser bon nombre de représentations et de pratiques dans la classe » –, se demandait en particulier : « quelles médiations, quels outils utiliser ou inventer pour accompagner les élèves dans leur appropriation d'une relation aux textes littéraires et, au-delà, de la littérature ? »⁵. Depuis cette date, des réponses ont été expérimentées et mises à l'épreuve des classes par des chercheurs et des enseignants, des formations en académie les ont fait connaître. Le temps est venu désormais d'une diffusion plus large de ces approches, dès la formation initiale, afin de faire véritablement place aux lecteurs que sont les élèves et de transformer les classes en « communautés interprétatives »⁶. Elles rencontrent notre souhait de voir former des élèves capables de réagir de manière autonome et personnelle aux œuvres et aux textes qu'on leur propose – compétence mesurée notamment dans une évaluation comme PISA –, et de s'interroger sur eux, plutôt que de restituer un discours appris, comme c'est encore trop souvent le cas à l'oral de l'épreuve anticipée de français.

L'ouvrage dirigé par Sylviane Ahr apporte beaucoup d'exemples, à la fois riches et variés, de mises en œuvre dans les classes de ces approches qui favorisent et suscitent l'engagement du lecteur tout en prenant appui sur la réception effective des textes par les élèves, qu'il s'agisse de lecture cursive ou analytique, de la lecture d'œuvres intégrales ou de celle d'extraits, sans oublier la réception des spectacles de théâtre ou des films. Le compte rendu vivant et précis qui en est fait est à la fois le témoignage et la preuve de ce que peuvent apporter le cahier de lecture littéraire, les cercles de lecteurs et le débat littéraire quand ils sont utilisés avec une conscience claire et rigoureuse des objectifs poursuivis et des pratiques professionnelles qu'ils supposent. Du cahier au blog participatif, les nouvelles technologies trouvent naturellement leur place dans ces expériences et ne font qu'ouvrir et enrichir les possibles. Loin de proposer des séquences modèles, l'ouvrage met en œuvre une démarche stimulante, transférable dans toutes les classes, du collège au lycée professionnel, général ou technologique, qu'il appartient à tout enseignant d'adapter à son projet pédagogique et aux œuvres qu'il souhaite donner à lire (ou à voir) à ses élèves.

La dernière partie entend ainsi mettre en lumière ce qui, dans les formes de questionnement et les consignes du professeur, peut le mieux favoriser l'implication du sujet lecteur et les échanges dans la classe. Il s'agit à présent de créer les conditions qui permettront les déplacements de posture attendus des élèves, mais aussi chez le professeur. Démarche progressive, car ces déplacements prennent du temps. Alors que l'enseignement du français s'est plutôt employé jusqu'ici à endiguer toute tentative d'implication affective des élèves dans l'intention de les amener à la lecture distanciée de l'expert et du lettré, il n'est pas simple de repartir de leurs lectures individuelles et de favoriser d'abord l'appropriation subjective des textes. C'est pourquoi les auteurs nous rappellent qu'il ne faut pas brûler les étapes mais se donner le temps de mettre en place un nouveau rapport entre les lecteurs – ou les spectateurs – et l'œuvre. C'est à cette condition que se construira ensuite une autre lecture, enrichie des échanges intersubjectifs et des apports de l'enseignant, eux-mêmes appelés par les questionnements des élèves. Car défendre les approches subjectives de la lecture ne signifie nullement renoncer à former un lecteur capable d'une analyse distanciée et à lui fournir les connaissances nécessaires à cette analyse. Favoriser l'actualisation des textes par les élèves ou prendre le parti de lectures actualisantes, en s'inspirant des propositions d'Yves Citton, ce n'est pas davantage renoncer au nécessaire travail

5 Jeanne-Antide Huynh et Annick Lorant-Jolly (coord.), « Lecteurs de littérature », *Le Français aujourd'hui*, n°121, Paris, © Armand Colin, 1998, p. 4.

6 Sur la notion de communauté interprétative, voir Stanley Fish, *Quand lire c'est faire. L'autorité des communautés interprétatives*, Paris, Les Prairies ordinaires, 2007.

de contextualisation⁷. Et ces choix ne reviennent pas à laisser chacun en tête à tête avec sa lecture singulière ; ils conduisent au contraire à susciter des échanges entre les lecteurs et à adopter une démarche d'interprétation collaborative qui confronte – ou conforte – les différentes lectures. Quel lieu mieux que la classe pourrait favoriser la constitution d'une communauté interprétative ? L'ouvrage livre ainsi des propos – puisés dans les cahiers des élèves ou transcrits de l'oral en classe – témoignant de la construction progressive d'une posture de lecteur critique qui prend goût aux questionnements littéraires sur les textes.

Puisse ce livre stimulant, qui résonne des échos de toutes les œuvres lues et vues au cours de ces expériences, aider à poursuivre le renouvellement des pratiques de lecture du collège au lycée et contribuer ainsi à créer un rapport fécond et heureux à la littérature dans les classes.

Anne Vibert
Inspectrice générale de lettres

7 « L'activité propre de l'enseignant consiste sans doute à recontextualiser pour permettre à la distance historique de produire ses effets de détour », comme l'écrit Yves Citton dans « Contextualiser et actualiser les œuvres littéraires au collège et au lycée », *Recherches et travaux*, n° 91, 2017.

NOTE À L'ATTENTION DES LECTEURS

Édité une première fois sous le titre *Vers un enseignement de la lecture littéraire*, cet ouvrage avait été bien reçu dans un contexte de renouvellement, d'une part, de la formation initiale des enseignants avec la création des Écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ÉSPÉ) et, d'autre part, des épreuves orales d'admission du Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré (Capes).

Multiplés sont les facteurs justifiant la présente réédition :

- la nécessité d'actualiser le cadre théorique dans lequel s'inscrivent les diverses situations didactiques expérimentées (25 dans des classes de collège et 11 dans des classes de lycée) et analysées, en prenant en compte les recherches récentes en didactique de la littérature et menées en lien avec d'autres champs des sciences humaines et sociales⁸ ;
- la nécessité d'accompagner la vulgarisation de ces recherches auprès des professeurs de français (débutants et expérimentés), processus entrepris par le ministère de l'Éducation nationale via son site Internet (eduscol.education.fr), l'inspection générale ainsi que les inspecteurs pédagogiques régionaux ;
- la mise en œuvre en 2015 de nouveaux programmes de français au collège, qui s'appuient précisément sur ces fondements épistémologiques actualisés et sur lesquels reposent les programmes du lycée professionnel depuis 2009 ;
- la nécessité d'envisager l'enseignement de la lecture littéraire et, de fait, la formation des lecteurs selon une logique curriculaire⁹, que la restructuration du collège en cycles (dernière année du cycle 3 et cycle 4) et la mise en œuvre d'un nouveau socle commun de connaissances, de compétences et de culture¹⁰ en 2016 imposent.

Cette réédition vise ainsi à souligner non seulement la logique curriculaire selon laquelle il convient de former des lecteurs (de la fin du cycle 3 au baccalauréat), mais également l'interactivité entre lecteur lettré (le professeur) et lecteurs en formation (les élèves) sur laquelle l'enseignement-apprentissage de la lecture littéraire repose.

L'ouvrage s'adresse aux étudiants préparant les épreuves orales de Lettres du Capes ou du Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement professionnel (CAPLP), aux enseignants du second degré en formation initiale ou continue ainsi qu'aux formateurs d'enseignants et à tous ceux qui, d'une façon ou d'une autre, se donnent pour mission d'enrichir la culture littéraire et artistique des (pré)-adolescents d'aujourd'hui.

8 Voir S. Ahr, *Enseigner la littérature aujourd'hui : « disputes » françaises*, Paris, Honoré Champion, 2015.

9 De l'école au collège et au lycée général, technologique mais aussi professionnel.

10 Voir ac-limoges.fr, rubrique École, collège, lycée/Refondation de l'École : socle, cycles, programmes/ Réforme du collège-Séminaire académique, 02 octobre 2015/Logique curriculaire des programmes.

S O M M A I R E

11	INTRODUCTION
15	ANCRAGE THÉORIQUE ET CADRAGE INSTITUTIONNEL
17	Théorie de l'effet et théorie de la réception
19	La lecture littéraire entre « effet programmé par le texte » et « réception par le lecteur réel »
23	la lecture littéraire entre expérience sensible et examen critique
29	la lecture littéraire entre actualisation et (re)contextualisation
33	La lecture littéraire dans les textes officiels du secondaire
37	La démarche générale
41	MISES EN ŒUVRE DANS LES CLASSES
47	La lecture cursive et la lecture en réseau
61	La lecture d'une œuvre intégrale
75	La lecture analytique
95	La spectature
103	PISTES POUR LES ENSEIGNANTS
105	Pour favoriser la prise en compte des lectures subjectives
113	Pour favoriser les échanges intersubjectifs
125	Pour favoriser les déplacements cognitifs et langagiers
137	CONCLUSION
139	BIBLIOGRAPHIE
141	SITOGRAPHIE
143	TEXTES INSTITUTIONNELS

INTRODUCTION

Quel que soit le palier de la scolarité concerné, les programmes actuels¹¹ distinguent, comme les précédents, deux modalités de lecture scolaire : la lecture cursive, « forme courante de la lecture », qui « fait l'objet d'une exploitation en classe dans le cadre de la séquence d'enseignement » ; la lecture analytique, qui porte sur un texte, généralement un extrait d'une œuvre lue intégralement ou non. À ces deux régimes de lecture scolaire s'ajoute bien évidemment la lecture personnelle, que les élèves sont « incités à mener, hors de la classe, » et « dont le cours de français vise à leur donner l'habitude et le goût ». Si les pratiques de classe tendent à privilégier le pôle lecteur dans le cas de la lecture cursive des œuvres, pour ce qui concerne la lecture analytique, il semble encore parfois difficile – en particulier, en fin de collège et au lycée – de renoncer à une approche traditionnelle de la littérature qui privilégie le pôle texte et le sujet cognitif, la transmission des savoirs et un rapport au texte distancié¹², et cela, malgré les évolutions notables des prescriptions institutionnelles (programmes du LP de 2009 et du collège de 2015). Or, la compréhension et la réflexion sur le sens ne se fondent pas seulement sur la mobilisation de savoirs déclaratifs et opératoires, elles prennent aussi place dans une démarche centrée sur la sensibilité éthique et/ou esthétique, source d'une activité interprétative, et par là même sur le sujet lecteur.

Pendant quatre années consécutives ont été mises en œuvre, dans l'ensemble des niveaux du secondaire, et analysées des tâches discursives orales et écrites qui placent les élèves en situation d'interpréter, d'évaluer et de réagir par eux-mêmes, ce qui a conduit les enseignants à « construire avec eux, par confrontation, des cheminements interprétatifs »¹³ au lieu de leur proposer une interprétation préétablie. Les situations de classe expérimentées s'appuient en effet sur l'idée qu'« il y a une intelligence du cœur, qu'il s'agit de ne pas refouler dans les classes de lettres, ni à l'occasion de l'explication de texte »¹⁴. Les résultats de cette recherche expérimentale, dans laquelle se sont engagés une quinzaine de professeurs, dont certains sont également formateurs depuis de nombreuses années, montrent qu'il est possible de pallier l'une des difficultés majeures des élèves français que révèlent les études menées dans le cadre du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (Pisa : *Programme for International Student Assessment*) par l'Organisation de coopération et de développement

11 Programmes de 2009 pour le lycée professionnel (entrés en application à la rentrée scolaire 2009 pour la classe de 2^{nde}, 2010 pour la classe de 1^{re} et 2011 pour la classe de terminale), programmes de 2010 pour le lycée général et technologique (entrés en application à la rentrée scolaire 2011), programmes de 2015 pour les cycles 3 et 4 (entrés en application à la rentrée scolaire 2016). Le référencement utilisé sera désormais : programmes du LP de 2009, programmes du LEGT de 2010, programmes du collège de 2015. Les deux citations qui suivent sont extraites des programmes du LEGT de 2010.

12 On peut consulter le compte rendu de la journée d'étude du 19 octobre 2017 organisée à l'IFÉ de Lyon par l'équipe de recherche PELAS (Pratiques effectives de la lecture analytique dans le secondaire) à l'adresse suivante : afef.org, rechercher un article : Pratiques effectives de lecture analytique dans le secondaire (PELAS).

13 Ministère de l'Éducation nationale, *Lycée professionnel – Ressources Baccalauréat professionnel – Lire*, 2009, eduscol.education.fr, rubrique : Contenus et pratiques d'enseignement/Lycées/Programmes, référentiels et ressources/Ressources d'accompagnement au lycée/Français/Dans ce dossier : Ressources pour la voie professionnelle/Tous niveaux/Lire.

14 P. Laudet, « Explication de texte littéraire : un exercice à revivifier », juin 2011, eduscol.education.fr, rubrique : Contenus et pratiques d'enseignement/Lycée/Programmes, référentiels et ressources d'accompagnement au lycée/Français/Les dernières publications : Ressources pour l'enseignement du français/Explication de texte littéraire : un exercice à revivifier.

économiques (OCDE) depuis l'an 2000¹⁵ : prendre position face à la lecture d'un texte, justifier, argumenter ses réponses.

Le protocole est commun à l'ensemble des expérimentations : les démarches didactiques élaborées collectivement reposent sur une conception de la lecture littéraire qui s'ancre dans un champ théorique clairement circonscrit et qui est, dans le cadre de la présente réédition, en parfaite conformité avec les discours officiels cadrant aujourd'hui l'enseignement scolaire de la littérature ; ces démarches ont été mises en œuvre dans différents paliers du secondaire puis analysées afin d'éclairer la réflexion de l'équipe et lui permettre d'ajuster les situations avec efficacité. Celles-ci tendent toutes à concilier l'expression d'émotions et/ou de jugements éthiques et/ou esthétiques ainsi que la construction des connaissances et des compétences à mobiliser lors de l'analyse critique des textes littéraires. Elles varient cependant selon les objectifs d'apprentissage visés, les modalités de lecture retenues (lecture cursive, étude d'œuvre intégrale, lecture analytique), la nature des outils utilisés (papier et outils numériques), les corpus (littérature patrimoniale, littérature contemporaine, littérature de jeunesse, représentations théâtrales, œuvres cinématographiques), les genres et les formes littéraires. Dans tous les cas, il s'agit, d'une part, de construire chez les élèves une « conscience esthétique », telle que définie dans la première partie de l'ouvrage, ce qui passe par l'enrichissement et la conservation d'un répertoire culturel et affectif personnel, indispensable à l'expérience esthétique ; d'autre part, de développer leur autonomie critique à partir de lectures diversifiées (régimes et objets différents) et en favorisant une attitude réflexive face à ces lectures, que les élèves apprennent à questionner, individuellement et collectivement, au regard des droits du texte.

La première partie précise, en les actualisant, les cadres théorique et institutionnel dans lesquels la recherche s'est inscrite et qui ont motivé les choix didactiques opérés dans l'élaboration de la démarche générale, ensuite explicitée. Celle-ci repose sur l'utilisation du cahier de lecture littéraire et/ou du blog participatif en lien avec la pratique du débat interprétatif. Trois encadrés proposent une mise au point sur des notions ou concepts fréquemment utilisés dans les discours institutionnels et rarement définis – si ce n'est dans les ressources qui accompagnent les programmes de français du cycle 3¹⁶ –, afin d'éclairer ce qu'il y a lieu d'entendre par « lecture littéraire ».

La seconde partie, la plus dense, présente et analyse un grand nombre de situations qui ont été expérimentées au collège et au lycée. Les professeurs peuvent ainsi prendre connaissance du travail réalisé en amont et/ou en aval des niveaux qui les concernent. Par ailleurs, si les corpus changent, les démarches sont aisément transférables d'un niveau à l'autre dans la mesure où elles répondent à un seul et même enjeu : la formation de lecteurs critiques et autonomes. De plus, la dimension pragmatique donnée à l'ouvrage (travaux écrits, réactions des élèves, extraits de transcriptions de séances enregistrées, inscription des situations retenues dans les séquences d'enseignement et d'apprentissage, etc.) tend à faciliter l'appropriation des situations présentées ainsi que la réflexion personnelle sur la démarche générale. La multiplicité et la diversité des expériences menées et analysées rendent cependant caduque toute modélisation : il ne s'agit pas de reproduire telle ou telle d'entre elles, mais d'adapter les activités au profil et au projet d'enseignement et d'apprentissage de chaque classe, du collège aux lycées (professionnel, général, technologique).

15 Ce programme international est présenté sur le site oecd.org (sélectionner « Français »), rubrique : Thèmes/Éducation/Liens clés : Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA).

16 Ressources consultables sur eduscol.education.fr, rubrique : Contenus et pratiques d'enseignement/École élémentaire et collège/Cycle 3/Français.

La dimension expérimentale de la recherche a permis d'identifier au fur et à mesure les obstacles majeurs rencontrés dans la mise en œuvre de la démarche générale, de questionner les dysfonctionnements constatés, de s'interroger sur les écueils à éviter. La troisième partie rassemble donc les questions auxquelles l'équipe a dû répondre, notamment au cours des deux premières années. C'est en prenant appui sur la réalité des classes qu'un certain nombre de suggestions peuvent être émises. Celles-ci sont regroupées conformément aux trois étapes autour desquelles s'articulent les diverses activités expérimentées dans le cadre d'un enseignement de la lecture littéraire, quel que soit le support utilisé : la prise en compte de la réception effective du texte par les élèves, la co-activité interprétative, l'activité réflexive conduisant à une objectivation de la lecture subjective, comme le recommandent les programmes du lycée professionnel depuis 2009 et ceux du collège depuis 2015.

Quelle que soit la manière dont le professeur s'approprie la démarche générale, elle requiert de sa part le développement de nouveaux gestes professionnels. Les pistes d'analyse et de réflexion que cette troisième partie propose doivent favoriser leur acquisition. Comme la première, cette troisième partie tend à l'autoformation des enseignants. Si les chapitres de la deuxième partie peuvent être consultés au gré de chacun, il est fortement conseillé tout d'abord de prendre connaissance des cadres théorique et institutionnel dans lesquels la recherche s'est inscrite et que la présente réédition tend à actualiser. De même, la lecture de la troisième partie, qui traite de « l'agir enseignant »¹⁷ et de son impact sur les déplacements cognitifs et langagiers des élèves, ne prendra sens qu'après s'être familiarisé avec les diverses situations d'enseignement de la lecture littéraire. On l'aura compris, la recherche vise la transformation des pratiques enseignantes pour ce qui concerne la lecture des textes littéraires – et surtout l'exercice traditionnel bien français de l'explication de texte. Cette transformation exige du temps, de l'engagement et la volonté de s'auto-former. Puisse la réédition de cet ouvrage y contribuer!

17 D. Bucheton (dir.), *L'Agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*, Toulouse, Octarès Éditions, 2009.

A N C R A G E
T H É O R I Q U E
E T C A D R A G E
I N S T I T U T I O N N E L

Cette première partie a essentiellement pour vocation de préciser, de façon synthétique et en lien avec l'actualité de la recherche, les savoirs de référence sur lesquels se fonde le protocole à l'origine des diverses situations de classe présentées dans l'ouvrage. Les démarches didactiques expérimentées dans les différents niveaux du secondaire prennent appui sur les recherches récentes en matière d'enseignement et d'apprentissage de la littérature et, plus particulièrement, de la lecture littéraire et sont en adéquation avec les programmes du lycée professionnel (2009) et du collège (2015) mais aussi, si l'on en fait une lecture objective et épistémologiquement fondée, avec ceux du lycée général et technologique (2010)¹⁸ ainsi qu'avec le socle commun de connaissances, de compétences et de culture (2015)¹⁹.

18 Voir note 11, p. 11.

19 Voir eduscol.education.fr, rubrique : Contenus et pratiques d'enseignement/École élémentaire et collège/Le socle commun des acquis/Le socle commun.

THÉORIE DE L'EFFET ET THÉORIE DE LA RÉCEPTION

Depuis plus de deux décennies, l'enseignement de la lecture des textes littéraires se fonde sur les théories de la lecture qui ont évincé dans les années 1970-1980 les théories du texte, qui accordaient la priorité à l'objet littéraire et donnaient à la lecture magistrale toute autorité. L'intérêt porté au rapport texte/auteur s'est donc déplacé. On s'accorde désormais à considérer que pour faire surgir cette « étrange toupie » qu'est l'objet littéraire, « il faut un acte concret qui s'appelle la lecture »²⁰ : « le texte postule la coopération du lecteur comme condition d'actualisation »²¹. Deux tendances se dessinent cependant : on s'interroge « soit sur la façon dont on lit un texte, soit sur ce qu'on lit (ou peut lire) dans un texte »²². Les théories de la lecture autorisent deux approches : l'une, textualiste, qui s'intéresse à l'objet lu et à la « lecture modèle » programmée par le texte, c'est la théorie de l'effet ; l'autre, lecturale, qui s'intéresse à la réception effective du texte par le lecteur, c'est la théorie de la réception.

La théorie de l'effet considère que le sens est programmé par le texte et que le lecteur (« l'architecteur » pour Riffaterre, « le lecteur implicite » pour Iser, « le lecteur modèle » pour Eco, « le lecteur virtuel » pour Jouve) est inscrit dans le texte. Ce lecteur est un ensemble de stratégies prévues par le texte et à l'actualisation²³ desquelles le lecteur réel coopère. Lire une œuvre littéraire, c'est dès lors effectuer une « interprétation coopérative » qui requiert « la connaissance d'un « dictionnaire de base » et des « règles de co-référence », la capacité à repérer les « sélections contextuelles

et circonstancielle », l'aptitude à interpréter l'« hypercodage rhétorique et stylistique », une familiarité avec les « scénarios communs et intertextuels » et, enfin, une vision « idéologique »²⁴. Il s'agit pour le lecteur réel d'identifier le sens commun et pour l'élève lecteur, le sens attendu par le professeur. On reconnaît ici les orientations prises par les questions et consignes qui accompagnent les textes littéraires dans les manuels. Retrouver les « effets de sens » après avoir identifié les stratégies d'écriture susceptibles de les produire, c'est privilégier l'objet lu et l'effet de lecture commun et non l'acte de lire. Le « lecteur modèle » évince le lecteur réel, la « lecture modèle » occulte les lectures effectives. Pour peu qu'elle devienne dogmatique, la théorie de l'effet qui sous-tend les pratiques de classe tend davantage à former des lecteurs lettrés que des lecteurs critiques et autonomes. Pour mettre au jour le sens commun programmé par le texte, les élèves sont alors invités à construire et/ou mobiliser des connaissances culturelles, historiques et littéraires, à reconstruire le contexte nécessaire à la compréhension du texte. Les activités orchestrées par le professeur renvoient à « une idéalisation de la lecture : les bons textes dirigent et orientent les bons lecteurs, en retour ceux-ci sont qualifiés et compétents seulement parce qu'ils ont su comprendre que les textes littéraires comportent leur propre mode d'emploi »²⁵. L'explication de texte ainsi pratiquée correspond à une approche herméneutique du texte littéraire, qui défend « l'idée d'une lecture « centripète », c'est-à-dire d'une interprétation centrée et rationalisante qui tente de subsumer la complexité des textes sous un sens unitaire »²⁶. Est privilégié « le pôle artistique » de l'œuvre littéraire, qui « se réfère au texte produit par l'auteur »²⁷.

20 J.-P. Sartre, *Qu'est-ce que la littérature?*, Paris, © Éditions Gallimard, 1948, p. 48.

21 U. Eco, *Lector in fabula ou la coopération interprétative dans les textes narratifs*, (trad. M. Bouzahrer), Paris, © Éditions Grasset & Fasquelle, 1985 p. 64.

22 V. Jouve, *La Lecture*, Paris, Hachette, 1993, p. 5.

23 Voir « La lecture littéraire entre actualisation et (re)contextualisation », p. 29-30, les précisions apportées quant aux différents sens attribués à ce terme « actualisation » par les théoriciens de la lecture des œuvres littéraires.

24 V. Jouve, *op. cit.*, p. 57.

25 J. Valenti, « Lecture, processus et situation cognitive », dans B. Gervais et R. Bouvet (dir.), *Théories et pratiques de la lecture littéraire*, Presses de l'Université du Québec, 2007, p. 57.

26 V. Jouve, *op. cit.*, p. 69.

27 W. Iser, *L'Acte de lecture, théorie de l'effet esthétique*, Bruxelles, Mardaga, 1985, rééd. 1997, p. 48.

La théorie de la réception promeut tout autant une approche herméneutique du texte littéraire mais celle-ci repose sur l'idée d'« une lecture centrifuge » qui considère que « le sens, loin d'être immanent, se présente comme le résultat d'une rencontre : celle du livre et du lecteur »²⁸. Ce lecteur n'est pas unique : le lecteur d'hier n'est pas celui d'aujourd'hui, le lecteur adulte n'est pas (ou n'est plus) le lecteur adolescent (qu'il a été). Cette rencontre entre le livre et le lecteur réel est une expérience toute personnelle qui advient dans des conditions qu'il est possible d'identifier même si leur analyse demeure difficile. Ce n'est pas le lieu ici de rappeler les différents travaux menés au cours des trente dernières années dans les deux champs de recherche, étroitement liés, que sont la théorie littéraire et la didactique de la littérature²⁹. Précisons simplement que ces multiples travaux ont conduit à mettre au jour les facteurs qui conditionnent la réception d'un texte par le lecteur et qui sont de natures diverses : cognitive, culturelle, sociale, psychoaffective et institutionnelle. Quelle que soit la perspective d'étude privilégiée (sémiotique, esthétique, historique et sociologique, psychologique et psychanalytique), c'est bien la réception effective du texte par le lecteur – qui varie selon son identité individuelle, sociale, culturelle, historique – et le rôle qu'il joue dans la construction des significations du texte qui intéressent les chercheurs. Est privilégié « le pôle esthétique » de l'œuvre littéraire, qui « se rapporte à la concrétisation réalisée par le lecteur »³⁰.

28 V. Jouve, *op. cit.*, p. 75.

29 Voir bibliographie p. 139-140, ainsi que l'encadré 1, p. 20-21.

30 W. Iser, *op. cit.*, p. 48.

LA LECTURE LITTÉRAIRE
 ENTRE « EFFET PROGRAMMÉ
 PAR LE TEXTE »
 ET « RÉCEPTION
 PAR LE LECTEUR RÉEL »

Dans un article datant de 2011, Brigitte Louichon, constate que, la notion de lecture littéraire étant relativement peu stabilisée, [elle] « semble relever d'une forme d'évidence puisque sa mention nécessite rarement de processus définitoire et même un usage assez faible et assez lâche de la référence »³¹ dans les travaux des chercheurs en didactique de la littérature. Les auteurs de l'ouvrage *Pour une lecture littéraire* distinguent cependant quatre conceptions de la lecture littéraire : la première l'assimile simplement à la lecture des textes littéraires, la deuxième se fonde sur la distanciation et écarte tout investissement psycho-affectif du sujet lecteur dans la lecture, la troisième privilégie au contraire son implication, la quatrième considère la lecture littéraire comme un va-et-vient dialectique entre distanciation et participation³². Il apparaît donc indispensable de préciser très clairement ce que nous entendons par « lecture littéraire », et cela, d'autant plus que le processus auquel cette expression renvoie fonde le protocole de recherche qui cadre l'ensemble des expérimentations dont il est rendu compte dans l'ouvrage.

Dans le sillage de Jean-Louis Dufays³³, nous estimons que les deux approches théoriques de la lecture, l'une accordant la primeur à l'objet lu et aux effets de sens programmés par le texte, l'autre au lecteur et à la lecture empirique qu'il fait du texte, sont conciliables. Il y a en effet « toujours deux dimensions dans la lecture : l'une commune à tous les lecteurs parce que déterminée par le texte, l'autre variable à l'infini

parce que dépendant de ce que chacun y projette de lui-même », sachant que « la réception subjective du lecteur est conditionnée par l'effet objectif du texte »³⁴. C'est bien cette tension entre réception subjective et lecture objective du texte qui motive l'ensemble des situations didactiques qui ont été expérimentées dans les classes. La lecture littéraire est en effet un processus dialectique qui requiert implication (lecture subjective) et distanciation (lecture objective) de la part des sujets lecteurs.

De toute évidence, il est difficile d'engager une réflexion sur la lecture littéraire en ignorant un objet de recherche qui lui est consubstantiel, à savoir le sujet lecteur, et dont la communauté des didacticiens de la littérature s'est emparée notamment depuis le colloque « Sujets lecteurs et enseignement de la littérature » organisé en 2004 par Annie Rouxel et Gérard Langlade³⁵. S'appuyant sur la théorie de la réception et plus précisément sur le modèle du lecteur triple théorisé par Michel Picard, repris et développé par Vincent Jouve, nombreux sont en effet les chercheurs qui aujourd'hui tentent de « cerner ce qu'est un lecteur "réel" ou "empirique" et de réfléchir aux modalités d'appropriation singulière des textes »³⁶.

31 B. Louichon, « La lecture littéraire est-elle un concept didactique ? », dans B. Daunay, Y. Reuter et B. Schneuwly (dir.), *Les Concepts et les Méthodes en didactique du français*, AIRDF-Presses universitaires de Namur, 2011, p. 195-216.

32 J.-L. Dufays, L. Gemenne, D. Ledur, *Pour une lecture littéraire – Histoire, théories, pistes pour la classe*, Bruxelles, De Boeck, 3^e éd. revue et actualisée, 2015, p. 92-96.

33 Voir bibliographie p. 139.

34 V. Jouve, *op. cit.*, p. 96.

35 A. Rouxel et G. Langlade (dir.), *Le Sujet lecteur – Lecture subjective et enseignement de la littérature*, Presses universitaires de Rennes, 2004.

36 B. Louichon, *La Littérature après coup*, Presses universitaires de Rennes, 2009, p. 11. Voir du même auteur, « Dix ans de "sujet lecteur" », dans A. Petitjean (dir.), *Didactiques du français et de la littérature*, Crem/Université de Lorraine, 2016, p. 387-404.

ENCADRÉ 1. QU'EST-CE QU'UN LECTEUR ?

« Un casse-tête théorique : le lecteur est-il pensable ? », c'est le titre que Vincent Jouve donne au deuxième chapitre de son ouvrage *La Lecture*. Effectivement, comme le souligne également Antoine Compagnon, il serait vain et utopique de prétendre faire de la lecture réelle un objet théorique¹. Il est cependant possible et raisonnable de tenter de cerner ce qui la caractérise afin de la faire advenir dans les classes de littérature et réconcilier ainsi les pratiques ordinaires et les pratiques scolaires de la lecture.

Dans *La Lecture comme jeu – Essai sur la littérature*², Michel Picard analyse les processus, conscients et inconscients, d'appropriation du texte par le lecteur. Il distingue :

- le *liseur* qui maintient le contact avec le monde extérieur et la réalité;
- le *lu* qui s'abandonne aux émotions suscitées dans le « ça » jusqu'aux limites du fantasme;
- le *lectant* qui fait entrer dans le jeu attention, réflexion, mise en œuvre critique d'un savoir.

Tout lecteur combine ainsi trois codes : social (le *liseur*), psychologique (le *lu*) et cognitif (le *lectant*). Chacune de ces instances « joue » un rôle bien déterminé :

« Le *lu* se laisse voluptueusement manipuler par le “code psychologique”, là-bas, aux confins de la raison et de l'identité – retenu cependant, maintenu dans les limites du jeu par son lien avec le *liseur*, lequel, bien carré dans son poste de douane, s'efforce de “garder le contact” et demeure en communication permanente, par les viscères, les sens et le caractère, à la vie organique comme à la vie, périphérique et assourdie, des autres humains, à une pratique sociale définie qui lui permet de vivre dans la reconnaissance confuse ou dans l'étrangement, le “code social”; le *lectant*, lui, patrouille sur toute cette étendue, contrôlant la bonne liaison des deux autres, “prenant de la hauteur” comme il peut, évaluant la capacité de tolérance à l'inconnu, savourant la qualité du jeu, élaborant lentement de la connaissance. »

Dans *L'effet-personnage dans le roman*³, Vincent Jouve reprend et affine cette théorie. Il substitue au « liseur » le terme « lisant », qui met davantage l'accent sur l'activité de lecture :

« Nous distinguerons ainsi dans le lecteur participant une part passive, le *lu*, et une part active, le *lisant*. Le premier renvoie à l'investissement pulsionnel, le second à l'investissement affectif. »

Le *lu* est la part du lecteur qui se cherche lui-même dans le récit, alors que le *lisant* est la part du lecteur qui cherche l'autre jusqu'à s'identifier à lui, cette identification n'étant, selon Jouve, nullement « le propre des mauvais romans ou des mauvaises lectures » mais « indispensable à la construction du “moi” ». Il n'y a donc pas lieu de la « prohiber ». Le *lectant* est celui qui, « refusant l'illusion romanesque, semble considérer le texte comme un échiquier ». Et le théoricien distingue « le *lectant jouant* qui s'essaye à deviner la stratégie narrative du romancier » et « le *lectant interprétant* qui vise à déchiffrer le sens global de l'œuvre ».

La voie ouverte par Picard a nourri la réflexion didactique de ces dernières années et conduit à la prise en compte des expériences subjectives des lecteurs réels dans l'appropriation des textes littéraires. Gérard Langlade et Marie-José Fourtanier se sont notamment intéressés aux « manifestations de l'implication des lecteurs » dans la lecture des œuvres littéraires. Leur analyse des « modes opératoires de la fictionalisation lectorale », c'est-à-dire des modalités selon lesquelles les sujets lecteurs reconfigurent l'œuvre lue, les a conduits à identifier les « sources de cette activité fictionalisante du sujet lecteur »⁴, qu'Anne Vibert, inspectrice générale de l'Éducation nationale, présente à l'ensemble des enseignants en ces termes :

1 A. Compagnon, *Le Démon de la théorie. Littérature et sens commun*, Paris, coll. « Points Essais », © Éditions du Seuil, 2014.

2 M. Picard, *La Lecture comme jeu – Essai sur la littérature*, Paris, © Les Éditions de Minuit, 1986, p. 237-266.

3 V. Jouve, *L'effet-personnage dans le roman*, Paris, © Presses universitaires de France, 1992, p. 79-91.

4 G. Langlade et M.-J. Fourtanier, « La question du sujet lecteur en didactique de la lecture littéraire », dans E. Falardeau, C. Fisher et alii, *La Didactique du français – Les voies actuelles de la recherche*, Presses universitaires de Laval, 2007, p. 101-123.

« Gérard Langlade et Marie-José Fourtanier ont distingué cinq formes de cette reconfiguration de l'œuvre lue par le lecteur qu'ils nomment "activité fictionnalisante" :

- la concrétion imageante et auditive : le lecteur produit des images et des sons en complément de l'œuvre ;
- l'impact esthétique : le lecteur réagit à ses caractéristiques formelles ;
- la cohérence mimétique : le lecteur établit des liens de causalité entre les événements ou les actions des personnages pour donner de la vraisemblance et de la cohérence à ce qui peut paraître incompréhensible aux yeux du lecteur ;
- l'activité fantasmatique : le lecteur (re)scénarise des éléments d'intrigue à partir de son propre imaginaire ;
- la réaction axiologique : le lecteur porte des jugements sur l'action et la motivation des personnages. »⁵

Il ne s'agit nullement d'envisager une progression prenant en compte chacune de ces cinq formes dans la mesure où chaque lecteur est singulier et peut privilégier telle ou telle forme selon le texte lu. Est à favoriser la mise en mots de ces lectures subjectives de manière diversifiée, afin que chaque lecteur soit invité au cours d'une même année, à tous les niveaux, à développer les cinq formes. Choix des textes et accompagnement des lectures subjectives par le professeur doivent privilégier tour à tour les points suivants.

La « concrétisation imageante et auditive »

On développe ainsi les capacités d'imagination et de création des élèves et on leur permet d'établir des liens personnels avec d'autres expressions artistiques.

« L'impact esthétique »

On conduit les élèves à s'interroger sur leurs goûts mais aussi sur ceux des lecteurs qui les ont précédés, sur les effets de lecture que certaines formes et genres littéraires induisent.

La « cohérence mimétique »

On développe leurs compétences de compréhension (lectures intra- et extra-inférentielles) et on les invite à questionner les représentations du monde et des hommes que les œuvres véhiculent au regard de leur propre connaissance du monde et des hommes.

« L'activité fantasmatique »

On développe également leurs capacités d'imagination et on leur permet d'établir des liens avec leurs propres lectures, leurs propres référents culturels, leur expérience de la vie.

La « réaction axiologique »

On invite les élèves à interroger les valeurs que les œuvres renvoient à la lumière de leurs propres valeurs.

Par ailleurs, prenant appui sur les travaux de Ricœur (« la concrétisation imageante »), de Certeau, Bellemin-Noël et sur ceux de Bayard auquel ils empruntent la notion de « texte singulier du lecteur », Gérard Langlade et Marie-José Fourtanier placent « le texte du lecteur au cœur de la didactique de la lecture littéraire », perspective qui conduit à s'interroger sur « les modalités d'exploitation de ces récits de lecture qui, en formant des lecteurs, formeront aussi des sujets »⁶.

5 A. Vibert, « Faire place au sujet lecteur en classe : quelles voies pour renouveler les approches de la lecture analytique au collège et au lycée ? », *Ressources pour le collège et le lycée*, © MEN/DGESCO-IGEN, 2013, pdf à télécharger sur eduscol.education.fr, rubrique : Lettres/S'informer/Lettres au sein de l'Éducation nationale/Réflexions et propositions de l'inspection générale/Faire place au sujet lecteur en classe.

6 G. Langlade et M.-J. Fourtanier, « La question du sujet lecteur en didactique de la lecture littéraire », art. cit. Voir également C. Mazauric, M.-J. Fourtanier et G. Langlade (dir.), *Le Texte du lecteur et textes de lecteurs en formation*, Bruxelles, Peter Lang, 2011.

La conception de la lecture littéraire qui sous-tend notre propre recherche s'inspire également des travaux américains et québécois sur la posture transactionnelle³⁷, développés notamment par Serge Terwagne et son équipe³⁸. Deux postures caractérisent le processus transactionnel : l'une, dite « esthétique », qui privilégie les impressions et les souvenirs de lecture, les réactions spontanées et de natures diverses, en d'autres termes, la subjectivité du lecteur ; l'autre, dite « efférente », qui vise à reprendre ses premières impressions pour en discuter et élargir son interprétation, ce qui favorise la mise à distance de ces impressions premières. Dans le premier cas est favorisé un échange entre le lecteur et le texte ; dans le second, un échange entre le lecteur et les autres lecteurs du texte. On passe ainsi d'un dialogue intérieur à un dialogue avec une communauté de lecteurs, des « transactions subjectives » du lecteur aux interactions sociales, et inversement. Il s'agit bien là aussi d'un processus dialectique entre une réception subjective du texte et une objectivation de cette réception que permettent des échanges intersubjectifs. Le lecteur compétent est capable d'alterner et de combiner ces deux postures, d'opérer ce mouvement de va-et-vient entre ses réactions premières au texte, qui sont d'ordre psychoaffectif, émotionnel, éthique, esthétique, et une appréhension plus distanciée de cette lecture empathique. Ce va-et-vient n'est possible que si l'on ménage un espace où la voix du sujet lecteur est autorisée à se faire entendre et à se nourrir de celle de ses pairs, le texte et les droits du texte délimitant cet espace. C'est également la thèse défendue au cours de la dernière décennie par certains spécialistes de la philosophie éthique et d'autres de la philosophie esthétique, perspective qui tend à enrichir la conception de la lecture littéraire telle que définie dans cet ouvrage et telle qu'elle apparaît, de façon plus ou moins explicite, dans les programmes actuels du secondaire.

37 L. Rosenblatt, *The Reader, the Text, the Poem : the Transactional Theory of the Literary Work*, Carbondale, Southern Illinois University Press, 1994.

38 S. Terwagne, S. Vanhulle et A. Lafontaine, *Les Cercles de lecture – Interagir pour développer ensemble des compétences de lecteurs*, Bruxelles, De Boeck Éducation, 2006.

LA LECTURE LITTÉRAIRE ENTRE EXPÉRIENCE SENSIBLE ET EXAMEN CRITIQUE

La lecture des œuvres littéraires engage la sensibilité éthique et/ou esthétique des lecteurs, que cette expérience sensible soit positive ou négative. Or, comme le montrent les spécialistes de la philosophie éthique d'une part, ceux de la philosophie esthétique d'autre part, toute expérience éthique et/ou esthétique est à articuler avec « des périodes d'examen critique plus distant (et interactif) », comme l'explique la philosophe américaine Martha Nussbaum :

« [...] l'acte de lire et d'évaluer ce que l'on a lu revêt une valeur morale précisément parce qu'il est construit de manière à exiger à la fois l'immersion et la conversation critique, la comparaison de ce que l'on a lu avec sa propre expérience à mesure qu'elle se déploie, et les réactions et arguments d'autres lecteurs. Si c'est ainsi que nous concevons la lecture, comme l'articulation de sa propre imagination engagée avec des périodes d'examen critique plus distant (et interactif), nous pouvons commencer à comprendre pourquoi on peut y voir une activité pertinente pour le raisonnement public dans une société démocratique. »³⁹

C'est également sur cette articulation entre expérience sensible et distance herméneutique que reposent les travaux de la philosophe française Sandra Laugier :

« On ne peut séparer le conceptuel et le sensible en morale : l'éducation morale apportée par la littérature est une éducation indissolublement conceptuelle et sensible. [...] Éducation du concept par l'expérience et la perception, et, inversement, formation de l'expérience et éducation des sentiments

par l'intelligence même apportée à la lecture, ensemble, par l'auteur et le lecteur. »⁴⁰

Cette articulation à ménager entre « immersion et conversation critique », entre « le conceptuel et le sensible en morale » renvoie au processus dialectique qui caractérise la lecture littéraire, en particulier celle des fictions narratives et dramatiques : investissement du sujet dans la lecture, immersion dans l'univers fictif et objectivation de cette expérience de lecture grâce aux échanges intersubjectifs, ceux-ci pouvant porter tout autant sur les valeurs en jeu que sur la manière dont le texte favorise soit « l'acceptation », soit « la remise en cause » de ces valeurs, comme l'explique Vincent Jouve dans son essai *Poétique des valeurs* :

« [...] les valeurs véhiculées par le texte ne passent pas seulement par les circuits balisés par le récit ; elles dépendent également du rapport que le lecteur entretient avec l'univers fictionnel. L'attitude par rapport à la fiction, dans la mesure où elle renvoie à l'opposition participation/distance ou fascination/recul critique, touche directement à la question des valeurs. Le texte, pouvant conforter ou désamorcer l'investissement dans le récit, a toute latitude pour conduire le lecteur soit à l'acceptation, soit à la remise en cause des schémas qui lui sont inhérents. »⁴¹

39 M. C. Nussbaum, *L'art d'être juste – L'imaginaire littéraire et la vie publique* [1995], (trad. S. Chavel), Paris, © coll. « Climats », Flammarion, 2015, p. 41.

40 S. Laugier (dir.), *Éthique, littérature, vie humaine*, Paris, © Presses universitaires de France, 2006, p. 8-9.

41 V. Jouve, *Poétique des valeurs*, Paris, © Presses universitaires de France, 2001, p. 144. Voir également le dernier ouvrage de Raphaël Baroni, *Les Rouages de l'intrigue – Les outils de la narratologie postclassique pour l'analyse des textes littéraires*, Genève, © Éditions Slatkine, 2017. Le chapitre 2 « Réhabiliter la lecture pour l'intrigue » montre, par exemple, combien « les récits mimétiques sont susceptibles de constituer des vecteurs essentiels pour une éducation que l'on pourrait définir comme une sensibilité éthique, qui se manifeste avant tout par une ouverture sur autrui » (p. 59).

De fait, si l'on veut atteindre le double enjeu, littéraire et de formation personnelle⁴², assigné à la lecture scolaire, en particulier, des fictions littéraires, il est nécessaire, d'une part, de créer des espaces de parole dans lesquels les élèves sont invités à confronter les valeurs portées par les personnages à celles sur lesquelles reposent leur propre identité citoyenne en formation; d'autre part, de sensibiliser les jeunes lecteurs aux choix d'écriture réalisés par les auteurs et à l'incidence sur la nature du rapport aux univers fictifs que ces choix sont susceptibles d'induire⁴³. Un grand nombre de chercheurs des sciences humaines et sociales⁴⁴ s'accordent aujourd'hui à reconnaître que « la littérature est l'alliée des émotions »⁴⁵, sachant que :

« Les émotions ne sont pas seulement les réactions vraisemblables au contenu de nombreuses œuvres littéraires; elles sont construites dans leur structure même : c'est ainsi que les formes littéraires sollicitent l'attention. »⁴⁶

L'articulation à ménager entre « le conceptuel et le sensible », entre émotions éprouvées à la lecture et attention portée au texte concerne donc tout autant l'éducation

morale que l'éducation esthétique des lecteurs, comme le démontre Jean-Marie Schaeffer notamment dans sa dernière monographie *L'Expérience esthétique* :

« [...] la cognition et les émotions forment deux systèmes structurellement corrélés. Les situations dans lesquelles l'un des systèmes est activé sans que l'autre le soit, sont extrêmement rares. S'il existe quelques situations, tels la neutralité axiologique de l'enquête scientifique, l'intellectualisation ou le détachement, dans lesquelles il est possible de dissocier l'évaluation cognitive de l'évaluation émotive, il n'existe en revanche pas de processus émotionnel dépourvu de dimension cognitive : [...] toute émotion est le produit direct ou indirect (dans le cas des réactions évaluantes innées) d'une évaluation cognitive, même si elle n'est pas toujours consciente, ni toujours fiable.

[...] Des travaux de psychologie expérimentale menés dans les années 1960, notamment par Berlyne, ont montré que lorsqu'une activité de mémorisation est liée à une évaluation émotive l'efficacité de la mémorisation augmente : des contenus associés à une émotion sont moins vite oubliés que des contenus neutres. »⁴⁷

Si l'on admet que « la cognition et les émotions forment deux systèmes structurellement corrélés », que l'expérience esthétique repose sur l'articulation entre « évaluation cognitive » et « évaluation émotive », il est plus aisé de cerner les modalités selon lesquelles l'enseignement-apprentissage de la lecture littéraire, tel que défini dans cet ouvrage, est susceptible de contribuer à la « formation d'un jugement esthétique » (programmes du LP de 2009 et du collège de 2015), au « développement d'une conscience esthétique permettant d'apprécier les œuvres » (programmes du LEGT de 2010). Une mise au point d'ordre terminologique et, de fait, conceptuel s'impose cependant.

42 Si ce double enjeu, assigné à l'enseignement et à l'apprentissage de la lecture des œuvres et des textes littéraires, est clairement posé dans les programmes du collège de 2015, il apparaît aussi en filigrane dans les programmes du LP de 2009 (« La médiation de la littérature permet une approche du monde et de soi essentielle dans un parcours de formation. Le lecteur [...] enrichit dans l'espace du texte son expérience vécue et apprend à lire le monde : il participe aux débats moraux, politiques, philosophiques, esthétiques [...] ») et ceux du LEGT de 2010 (Les finalités générales de l'enseignement des lettres au lycée sont « l'acquisition d'une culture, la formation personnelle et la formation du citoyen »).

43 Voir S. Ahr, « La sélection 2016 des "Lectures pour les collégiens" – Quelles valeurs? Quelles postures de lecture? », *Le Français aujourd'hui*, n° 197, Paris, Armand Colin, 2017, p. 37-48. Voir également R. Baroni, *op. cit.*, et, plus particulièrement le chapitre 4 « De la forme à la fonction » qui explique, de manière théorique mais aussi pragmatique, que « l'immersion romanesque et la lecture intriguée peuvent aussi faire l'objet d'un apprentissage spécifique, qui passe par une familiarisation avec certains dispositifs verbaux ou fictionnels, dont la fonction est de moduler la tension narrative et de servir de vecteurs d'immersion » (p. 83).

44 Ces chercheurs évoluent dans des champs distincts mais complémentaires (voir S. Ahr, *Enseigner la littérature aujourd'hui : « disputes » françaises*, Paris, Honoré Champion, 2015) : philosophie éthique, philosophie esthétique, sociologie des valeurs, théories littéraires, didactique de la littérature, etc.

45 M. Nussbaum, *op. cit.*, p. 123.

46 *Idem.*

47 J.-M. Schaeffer, *L'Expérience esthétique*, Paris, © Éditions Gallimard, 2015, p. 141-142.

ENCADRÉ 2. QUE FAUT-IL ENTENDRE PAR « JUGEMENT ESTHÉTIQUE », PAR « CONSCIENCE ESTHÉTIQUE » ?

De Baumgarten (*Aesthetica*, 1750) à Genette (« La relation esthétique », *L'Œuvre de l'art*, 1997) en passant notamment par Kant (*Critique de la faculté de juger*, 1791), Schiller (*Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme*, 1795), Jean Paul (*Cours préparatoire d'esthétique*, 1804), Hegel (*Leçons d'esthétique*, 1818-1829), l'école de Francfort et Adorno (*Théorie esthétique*, 1970), Bourdieu (*Les Règles de l'art*, 1992), le terme « esthétique » ne recouvre jamais le même concept et, *a fortiori*, depuis que les théories littéraires (Jauss, *Petite apologie de l'expérience esthétique*, 1972) et les recherches didactiques privilégient l'esthétique de la réception. On trouve effectivement dans les programmes actuels deux emplois distincts du terme « esthétique ».

Dans son emploi substantivé, il renvoie majoritairement à « des façons de voir et de ressentir », « des appréciations subjectives », « des émotions esthétiques [qui] sont en elles-mêmes des jugements, donc des prises de position », qui, parce qu'elles sont « désintéressées », sont nécessairement partagées¹. Cette définition s'appuie sur la conception kantienne de l'esthétique : le jugement de goût, subjectif et désintéressé, est devenu universel ; il revient au lecteur d'identifier les critères qui ont universalisé ce jugement esthétique. On parle alors en 2^{nde} de l'esthétique réaliste, classique, etc. (programmes du LEGT de 2010) ; on rappelle aux professeurs de collège qu'ils doivent faire étudier à leurs élèves de 3^e « des poèmes ou des textes de prose poétique, du romantisme à nos jours, pour faire comprendre la diversité des visions du monde correspondant à des esthétiques différentes » (programmes du collège de 2015, p. 251), c'est-à-dire à des catégories que l'histoire littéraire a construites et que les élèves doivent connaître afin d'« apprécier » les œuvres du patrimoine littéraire scolaire et d'acquérir « une culture commune »². Pour qu'il y ait « communauté de sensibilité entre les hommes » (Kant), il faut en effet pouvoir se référer à des « catégories d'appréciation » communes, les « registres ».

Le syntagme « conscience esthétique » renvoie à une conception bien différente de la relation esthétique, notamment lorsqu'il s'agit pour le prescripteur d'énoncer l'une des six finalités de l'enseignement des lettres au lycée, à savoir « le développement d'une conscience esthétique permettant d'apprécier les œuvres, d'analyser l'émotion qu'elles procurent et d'en rendre compte à l'écrit comme à l'oral ». À moins de penser qu'émotion et appréciation doivent nécessairement être consensuelles, on perçoit ici une définition assez proche de celle que Jean-Marie Schaeffer propose dans son essai *Adieu à l'esthétique*³. Pour celui-ci, une « conduite esthétique » se caractérise par :

- une attitude du sujet face à un objet – qui peut ne pas être artistique ou reconnu comme tel ;
- une attitude où la perception du sujet, de quelque nature qu'elle soit, est exacerbée ;
- une attitude qui est source de plaisir – le plaisir n'étant pas incompatible avec un sentiment négatif, telle la tristesse – ou de déplaisir ;
- une attitude liée de façon indissoluble à des émotions personnelles et, dans certains cas, à une expérience personnelle.

Cette « conduite » face à un objet est dans tous les cas une activité mentale dans la mesure où le sujet réalise des opérations de discrimination, de discernement (d'« appréciation ») à partir de son propre répertoire culturel et affectif. Plus ce répertoire est riche, plus les expériences esthétiques sont nombreuses⁴. Si l'on admet qu'un « jugement esthétique », une « conscience esthétique » renvoient

1 P. Aron et A. Viala, *L'Enseignement littéraire*, « Que sais-je ? », Paris, Presses universitaires de France, 2005, p. 103-112.

A. Viala, *La Culture littéraire*, Paris, Presses universitaires de France, 2009, p. 55-58.

2 Ce syntagme est présent dans l'ensemble des programmes actuellement en application.

3 J.-M. Schaeffer, *Adieu à l'esthétique*, Paris, Presses universitaires de France, 2000.

4 C'est d'ailleurs ce que les documents d'accompagnement du LP laissent entendre, puisqu'ils précisent : « Construire des compétences de lecture, c'est amener les élèves de lycée professionnel à considérer la littérature autrement que comme un prétexte à des exercices scolaires. C'est leur permettre de parler de leurs goûts ou de leurs émotions, de partager leur expérience du monde, leur connaissance de l'autre et d'eux-mêmes, de connaître des œuvres de la littérature passée et contemporaine qui ouvrent des horizons nouveaux et construisent des repères culturels, de vivre une émotion esthétique. » Consulter en ligne eduscol.education.fr, rubrique : Contenus et pratiques d'enseignement/Lycées/ Programmes, référentiels et ressources/Ressources d'accompagnement au lycée/Français/Dans ce dossier : Ressources pour la voie professionnelle/Tous niveaux/Lire.

à cette quadruple attitude face aux objets artistiques et, en l'occurrence, littéraires, la transmission scolaire peut ne pas se réduire à celle de catégories esthétiques rendant compte d'un jugement de goût historiquement et culturellement daté. Elle doit également viser l'enrichissement du répertoire culturel et affectif du lecteur ainsi que l'acquisition des outils permettant la mise en mots de l'expérience esthétique, conformément à la demande institutionnelle. L'enrichissement de ce répertoire culturel passe par la mise en mémoire non seulement des objets mais aussi et surtout des expériences esthétiques qui leur sont liées et, pour ce qui nous concerne ici, des expériences de lecture, voire de spectacle.

Effectivement, tout lecteur, novice ou expert, se souvient des livres qui l'ont particulièrement marqué, positivement ou négativement, et cela, souvent de façon parcellaire voire métonymique, comme Pierre Bayard l'explique en prenant pour exemple le défaut de mémoire de Montaigne⁵. Dans l'article « Génie » de l'*Encyclopédie*, Saint-Lambert précise que « lorsque l'âme a été affectée par l'objet même, elle l'est encore par le souvenir »⁶. Entendons par « âme » la sensibilité du lecteur et par « répertoire culturel », la « bibliothèque intérieure », cette « partie subjective de la bibliothèque collective comportant les livres marquants de chaque sujet »⁷. Les démarches didactiques dont il est rendu compte dans les deux parties suivantes permettent toutes la construction et la conservation de ce répertoire culturel et affectif personnel, de cette « bibliothèque intérieure » avec laquelle chaque sujet lecteur met en résonance les lectures nouvelles qu'il réalise et qui l'aident à écrire ce « texte que nous écrivons en nous quand nous lisons »⁸.

5 P. Bayard, *Comment parler des livres que l'on n'a pas lus?*, Paris, Les Éditions de Minuit, 2007, p. 55-62.

6 Saint-Lambert, « Génie », dans D. Diderot et J. Le Rond d'Alembert (dir.), *Encyclopédie ou dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers*, 1757, p. 582, texte en ligne sur portail.atilf.fr, rubrique : Lancer une recherche/Vedette d'article : écrire « Génie » dans onglet Termes/Lancer une recherche/Génie.

7 P. Bayard, *op. cit.*, p. 74. C'est l'auteur qui souligne.

8 R. Barthes, *Le Bruissement de la langue. Essais critiques IV*, Paris, coll. « Points Essais », © Éditions du Seuil, 2015.

Rappelons également que l'un des champs dans lesquels s'inscrivent les objectifs généraux de l'enseignement de l'histoire des arts, auquel le professeur de français contribue activement, est « d'ordre esthétique, [celui-ci] relevant d'une éducation de la sensibilité »⁴⁸. Il s'agit, entre autres, de développer chez l'élève « des attitudes qui permettent d'ouvrir sa sensibilité à l'œuvre d'art », mais aussi de « développer des liens entre rationalité et émotion »⁴⁹. Le domaine 5, « Les représentations du monde et l'activité humaine », du socle commun de connaissances, de compétences et de culture, vise, entre autres, au « développement cognitif et sensible » de l'élève :

« Il [l'élève] exprime à l'écrit et à l'oral ce qu'il ressent face à une œuvre littéraire ou artistique ; il étaye ses analyses et les jugements qu'il porte sur l'œuvre ; il formule des hypothèses sur ses significations et en propose une interprétation en s'appuyant notamment sur ses aspects formels et esthétiques. Il justifie ses intentions et ses choix expressifs, en s'appuyant

sur quelques notions d'analyse des œuvres. [...] Il développe son jugement, son goût, sa sensibilité, ses émotions esthétiques. »⁵⁰

Ces orientations institutionnelles sont d'ailleurs rappelées aux candidats admissibles du Capes de lettres depuis la session 2014⁵¹. Le rapporteur de la seconde épreuve d'admission (analyse d'une situation professionnelle) option littérature et langue françaises de la session 2014, par exemple, rappelle qu'il s'agit au cours de cette épreuve « de donner l'occasion au candidat de montrer qu'il est capable d'éveiller et d'enrichir

48 Programmes du collège de 2015, p. 148 pour le cycle 3, p. 284 pour le cycle 4.

49 *Ibid.*, p. 149, p. 286.

50 © Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Décret n° 2015-372 du 31/03/2015, *Journal officiel* du 02/04/2015, « Socle commun de connaissances, de compétences et de culture », education.gouv.fr, rubrique : Le B.O./Rechercher un B.O./Renseigner Année : 2015-Mois : Avril/23 avril 2015/n° 17 du 23 avril 2015 en ligne/Encart/(NOR MENE 1506516D).

51 Le descriptif des épreuves est consultable sur devenirenseignant.gouv.fr, rubrique : Devenir enseignant/Se repérer dans les concours/Enseigner au collège ou au lycée général : le Capes/Les concours du Capes/Les épreuves des concours : consulter le descriptif des épreuves/Épreuves du Capes externe de lettres (toutes options).

la conscience esthétique de ses futurs élèves »⁵². La même année, le rapporteur de la première épreuve d'admission (mise en situation professionnelle⁵³) souligne que « fréquenter quotidiennement les textes, en donner le goût aux élèves, leur en donner l'accès par une lecture sensible et raisonnée est au cœur du métier de professeur de français »⁵⁴. Il est conseillé aux étudiants de « se constituer une connaissance sensible »⁵⁵ des œuvres artistiques, quelle que soit leur forme – et pas seulement dans le cadre des arts du spectacle vivant⁵⁶.

« Se constituer une connaissance sensible » des œuvres artistiques pour les (futurs) enseignants de français, « développer une conscience esthétique » chez les collégiens et les lycéens ne passent pas seulement par l'assimilation de savoirs. Cela passe aussi par la rencontre sensible avec les œuvres, au sens de « faire l'expérience esthétique des œuvres », qu'elles soient littéraires ou plastiques voire musicales⁵⁷, ainsi que par le partage entre pairs de ces événements esthétiques, la confrontation favorisant un retour réflexif sur la réception première des œuvres, comme le montrent certaines des situations d'enseignement et d'apprentissage présentées dans cet ouvrage.

52 Rapport de jury, concours externe du Capes et Cafep, section lettres, 2014, p. 180. La seconde épreuve orale d'admission vérifie, quelle que soit l'option (latin, littérature et langues françaises, français langue étrangère et français langue seconde, théâtre, cinéma), la capacité des candidats à analyser les documents qui leur sont proposés et à les inscrire dans une démarche d'enseignement et d'apprentissage en relation avec les programmes.

53 Cette épreuve consiste en une explication de texte assortie d'une question de grammaire scolaire.

54 Rapport de jury, concours externe du Capes et Cafep, section lettres, 2014, p. 115.

55 Rapport de jury, concours Capes et Cafep, Troisième voie, section lettres option modernes et classiques, 2015, p. 239.

56 Voir S. Ahr, « L'enseignement de la littérature en dialogue avec les arts : des discours institutionnels à harmoniser », *Pratiques* [En ligne], n° 175-176, 2017, consultable en ligne depuis le 22 décembre 2017, openedition.org, rubrique : Tout OpenEdition : catalogue des revues/Recherche : Pratiques/ Accéder au site/Dernier numéro en ligne, 175-176, 2017.

57 Les programmes du LP de 2009 rappellent, par exemple, que « se confronter aux productions artistiques d'hier et d'aujourd'hui, d'ici et d'ailleurs » est un des objectifs fixés par le diplôme du baccalauréat professionnel au terme du cursus de formation.

LA LECTURE LITTÉRAIRE ENTRE ACTUALISATION ET [RE] CONTEXTUALISATION

Comme signalé précédemment, on s'accorde désormais à considérer, dans le sillage d'Umberto Eco, que « le texte postule la coopération du lecteur comme condition d'actualisation »⁵⁸. Mais de quel lecteur s'agit-il? Que faut-il entendre par « actualisation » du texte par le lecteur? Pour répondre à ces deux questions, est à prendre en compte la distinction, rappelée plus haut, entre théorie de l'effet et théorie de la réception.

Selon la théorie de l'effet, « coopérer à l'actualisation » d'un texte, généralement patrimonial, consiste à mettre au jour le sens programmé par le texte. Si actualisation il y a, celle-ci concerne le lecteur inscrit dans le texte. Ce lecteur est un ensemble de stratégies prévues par le texte, à l'actualisation desquelles le lecteur réel coopère (ou non). De fait, il s'agit davantage pour celui-ci de contextualiser l'œuvre afin de retrouver le sens programmé par le texte, la connaissance des circonstances dans lesquelles le texte a été produit contribuant à en éclairer le sens.

Selon la théorie de la réception et, plus particulièrement, celle développée par Hans Robert Jauss,

« [...] le lecteur ne peut “faire parler” un texte, c'est-à-dire concrétiser en une signification actuelle le sens potentiel de l'œuvre, qu'autant qu'il insère sa précompréhension du monde et de la vie dans le cadre de référence littéraire impliqué par le texte. Cette précompréhension du lecteur inclut les attentes concrètes correspondant à l'horizon de ses intérêts, désirs, besoins et expériences tels qu'ils sont déterminés par la société et la classe auxquelles il appartient aussi bien que par son histoire individuelle. Il n'est guère besoin d'insister sur le fait qu'à cet horizon d'attente concernant

le monde et la vie sont intégrées aussi déjà des expériences littéraires antérieures. »⁵⁹

Comme l'explique Jean Starobinski dans la préface à la traduction française de l'ouvrage *Pour une esthétique de la réception*, pour Jauss, « la réception, d'âge en âge, impose des “concrétisations” changeantes », elle met donc « en mouvement une histoire “diachronique” », la réception des œuvres étant « une appropriation active, qui en modifie la valeur et le sens au cours des générations, jusqu'au moment présent où nous nous trouvons, face à ces œuvres, dans notre horizon propre, en situation de lecteurs (ou d'historiens) »⁶⁰. Actualiser une œuvre revient donc à mettre en tension l'horizon du lecteur réel, inscrit dans une temporalité qui lui est propre, et le texte du passé, qui, pour continuer d'agir sur ce lecteur, doit lui apporter une réponse à une question que le texte lui pose. On est proche ici de la définition de la « lecture actualisante » que propose Yves Citton :

« Une lecture d'un texte passé peut être dite ACTUALISANTE dès lors que (a) elle s'attache à exploiter les virtualités connotatives des signes de ce texte, (b) afin d'en tirer une modélisation capable de reconfigurer un problème propre à la situation historique de l'interprète, (c) sans viser à correspondre à la réalité historique de l'auteur, mais (d) en exploitant, lorsque cela est possible, la différence entre les deux époques pour apporter un éclairage dépayant sur le présent. »⁶¹

58 U. Eco, *Lector in fabula ou la coopération interprétative dans les textes narratifs*, (trad. M. Bouzaher), Paris, © Éditions Grasset & Fasquelle, 1985, p. 64.

59 H.R. Jauss, *Pour une esthétique de la réception*, Paris, © Éditions Gallimard, 1978, p. 260 (Hans Robert Jauss, *Literaturgeschichte als Provokation*. © Suhrkamp Verlag Frankfurt am Main 1970. All rights reserved by and controlled through Suhrkamp Verlag Berlin.)

60 *Ibid.*, p. 16-17.

61 Y. Citton, *Lire, interpréter, actualiser. Pourquoi les études littéraires ?*, Nouvelle édition augmentée, Paris, © Éditions Amsterdam, 2017, p. 540.

L'articulation entre ces deux orientations théoriques conduit, dans le cadre de l'enseignement de la lecture littéraire, à promouvoir ce double mouvement, d'actualisation et de (re)contextualisation des textes anciens, auquel Antoine Compagnon nous invitait il y a vingt ans déjà :

« Dans l'enseignement, la contradiction entre l'intérêt pour le sens originel des textes et le souci de leur pertinence pour la formation des hommes d'aujourd'hui, entre l'éducation et l'instruction, est une donnée inéluctable. Le professeur peut insister sur le temps de l'auteur ou sur notre temps, sur l'autre ou sur le même, partir de l'autre pour rejoindre le même, ou inversement, mais, sans ces deux foyers, l'enseignement n'est sans doute pas complet. »⁶²

Si l'on admet que la lecture littéraire est un processus dialectique qui requiert de la part des sujets lecteurs implication (lecture subjective) et distanciation (lecture objective), sensibilité éthique et/ou esthétique et examen critique, sont dès lors à reconsidérer la place et le rôle de la contextualisation des textes dans l'enseignement et l'apprentissage de la lecture littéraire. Généralement, le professeur croit devoir, avant toute lecture, enrichir l'encyclopédie lacunaire des élèves. Or, de toute évidence, ce travail de « contextualisation », très souvent assuré par l'enseignant lui-même, parasite la « lecture actualisante » que les élèves lecteurs peuvent réaliser. On occulte alors leur réception effective et personnelle du texte et on leur ôte la possibilité d'interroger non seulement ces textes du passé à la lumière de leur présent, mais également leur présent à la lumière de ce que ces textes ont à leur dire des générations passées. Certaines des expérimentations présentées et analysées dans l'ouvrage montrent que la contextualisation des textes patrimoniaux, lorsqu'elle intervient *dans l'après-coup* de leur actualisation par

les élèves, nourrit leur lecture au lieu de l'induire⁶³. Il faut souligner cependant qu'une telle démarche repose sur une conception de l'interprétation telle que définie dans l'encadré 3.

Il s'agit donc d'inviter les élèves à interroger les lectures « actualisantes » qu'ils réalisent à la lumière de celles qui ont prévalu, tant lors de la première réception de l'œuvre que lors de celles qui ont suivi. En effet, si l'on considère avec Paul Aron et Alain Viala que « le littéraire est un fait esthétique », sont à prendre « en compte les évolutions des façons de ressentir et de juger »⁶⁴. Il est alors possible de « rompre avec la vision d'une histoire littéraire conçue comme un empilement empirique de biographies d'auteurs – notamment des grands auteurs canoniques –, de sources, d'influences, ou comme une succession linéaire d'« écoles » »⁶⁵. À une histoire littéraire ainsi définie par la tradition, il convient de substituer une « culture diachronique de l'interprétation »⁶⁶, de promouvoir une historicisation des subjectivités lectorales⁶⁷.

62 A. Compagnon, *Le Démon de la théorie. Littérature et sens commun*, Paris, coll. « Points Essais », © Éditions du Seuil, 2014. C'est l'auteur qui souligne. On lira également avec intérêt le dernier ouvrage de l'universitaire Hélène Merlin-Kajman, *Lire dans la gueule du loup – Essai sur une zone à défendre, la littérature*, Paris, © Éditions Gallimard, 2016, et, plus particulièrement, le chapitre VII, « Liens anachroniques : du présent vers le passé », p. 199-221.

63 Perspective retenue par les concepteurs des programmes du cycle 4, comme nous le verrons dans la section suivante : il s'agit d'apprendre au collégien à « situer une œuvre dans son contexte pour éclairer ou enrichir sa lecture », dans *Bulletin officiel spécial n° 11 du 26 novembre 2015*, p. 237.

64 P. Aron et A. Viala, *L'Enseignement littéraire*, op. cit., p. 114.

65 *Ibid.*, p. 115.

66 Y. Citton, *L'Avenir des humanités – Économie de la connaissance ou cultures de l'interprétation ?*, Paris, La Découverte, 2010, p. 89.

67 Voir S. Ahr, « Actualisation/(re)contextualisation des textes patrimoniaux : d'un questionnement épistémologique à des questions d'ordre didactique », *Recherches & Travaux*, n° 91, 2017, consultable en ligne depuis le 01 octobre 2017 sur journals.openedition.org, rubrique Rechercher : Recherches et travaux/Cliquer sur Recherches et travaux/Nouveau numéro : 91|2017/Sylviane Ahr.

ENCADRÉ 3. QU'EST-CE QUE « COMPRENDRE »
 ET « INTERPRÉTER » UN TEXTE ? QU'EST-CE
 QUI DISTINGUE « SENS » ET « SIGNIFICATION » ?

Un didacticien québécois, Érick Falardeau, a rassemblé et analysé un grand nombre d'écrits théoriques afin de « lever le flou conceptuel qui entoure la définition de la compréhension et de l'interprétation »¹. Il propose des distinctions susceptibles d'« orienter les didacticiens et les enseignants dans l'enseignement de la lecture littéraire : le sens produit par la compréhension et la signification issue de l'interprétation se nourrissent l'un et l'autre, en concomitance, dans une dynamique qui redessine sans cesse la lecture du texte littéraire ».

Si les pistes didactiques qu'il propose diffèrent sensiblement de celles expérimentées par l'équipe, la distinction qu'il établit entre « comprendre » et « interpréter », entre « sens » et « signification » sert avantagement notre démonstration :

« Si la compréhension est construction du sens à partir des éléments explicites et implicites du texte, l'interprétation sera spéculation sur le « pluriel du texte » (Canvat, 1999, p. 103), et exploration herméneutique. Et comme la spéculation et l'exploration n'appartiennent plus au domaine du consensus explicatif vers lequel tend la compréhension, l'interprétation poursuivra plutôt une « signification », qui renvoie étymologiquement à l'action d'« indiquer », de choisir parmi tous les possibles signifiants. Si le sens est en partie intrinsèque au texte, la signification en est extrinsèque, créée par un lecteur interprète qui cherche à produire de nouveaux signes à partir de ceux qu'il perçoit dans le texte [...].

L'interprétation passe obligatoirement par une confrontation sociale qui lui confèrera sa légitimité. Elle est l'actualisation d'une signification par un sujet au sein d'une communauté, dans la mesure où elle participe à la *semiosis* ininterrompue [...]. Le sens, lui, est admis – il fait tout de même généralement consensus même s'il n'est pas unique et défini –, il n'a pas à être diffusé pour trouver sa légitimité. En revanche, l'interprétation tire sa justification de cette socialisation. Sans mise en discours, sans confrontation avec l'Autre, l'interprétation ne peut être reconnue et demeure une création personnelle. L'interprète doit veiller à ce que son interprétation dépasse le statut de signe subjectif pour devenir signe social, pour qu'il puisse participer à la circulation des signes, la *semiosis* [...].

En définitive, « la compréhension correspond à la stabilisation de l'interprétation : non plus 'un point de vue sur' mais une interprétation supposée admise, et partagée » (Olson, dans Grossmann, 1999, p. 152). Cette stabilisation de l'interprétation, par définition inscrite dans le social, nous l'avons nommée « sens », parce qu'elle participe d'une nouvelle compréhension. Aussi, sans cesse le sens est-il appelé à se transformer, à la lumière des nouveaux interprétants qui le nourrissent. Son caractère consensuel naîtra de la mise en discours des interprétations successives qui tendent, à mesure qu'elles sont confirmées, à se cimenter autour de certaines significations et à se muer en explication du texte. »

Le processus dialectique qui caractérise la relation qui s'établit entre le « sens » et la « signification », ainsi définis, n'est pas sans rappeler celui qui fonde la conception de la lecture littéraire sur laquelle s'appuient les démarches didactiques présentées dans l'ouvrage. Si l'on admet que le sens est appelé à se transformer sous l'influence des significations dont chaque lecteur investit le texte, en fonction de son expérience individuelle, de sa culture, de ses déterminations socio-historiques mais aussi psychoaffectives, etc., l'enjeu de la lecture littéraire est de mettre au jour ce point de tension entre sens et significations.

1 É. Falardeau, « Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 29, n° 3, 2003, p. 673-694, consultable sur [erudit.org](http://erudit.org/rubrique), rubrique : Revues/Revue des sciences de l'éducation/Voir tous les numéros/2003 volume 29, numéro 3, 2003/Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire.

Sens légitimé(s)		Significations plurielles
Compréhension		Interprétation
Lecture « centripète »	↔	Lecture « centrifuge »
Lecture objective (ou objectivée)		Lecture subjective
Pôle artistique		Pôle esthétique

Si l'on admet également que l'interprétation est « l'actualisation d'une signification par un sujet au sein d'une communauté » et qu'elle « passe obligatoirement par une confrontation sociale qui lui conférera sa légitimité », il devient plus aisé de comprendre ce que l'institution attend des professeurs en matière de lecture scolaire : il s'agit de s'appuyer sur les significations que les élèves proposent (leur lecture effective du texte) pour les conduire à un travail d'interprétation qui consistera à interroger ces significations au regard du texte et du ou des sens construit(s) ayant déjà fait l'objet d'un consensus. Cette modalité de lecture requiert donc un espace favorisant la mise en discours et la confrontation des interprétations. Les situations de classe présentées dans les parties suivantes s'appuient sur ce postulat.

LA LECTURE LITTÉRAIRE DANS LES TEXTES OFFICIELS DU SECONDAIRE

On ne trouve que deux occurrences du syntagme « lecture littéraire » dans les programmes de français actuellement en application dans les classes du secondaire. Toutes deux apparaissent dans les programmes du cycle 3 de 2015 sans offrir une définition précise. En revanche, les ressources qui accompagnent la mise en œuvre de ces programmes proposent une définition proche de celle présentée ci-dessus. Dans une fiche intitulée « Le débat littéraire interprétatif », il est en effet précisé, d'une part, que « la lecture littéraire [est] conçue comme une expérience interprétative où se croisent des lectures "psycho-affectives, émotives, projectives, mais aussi réalistes, symboliques, critiques, appréciatives" pour reprendre les termes d'Hélène Crocé-Spinelli » et, d'autre part, que « l'une des caractéristiques de la lecture littéraire est précisément d'accepter qu'il n'y ait pas de réponse univoque à certaines questions posées par le texte et de pouvoir en proposer une interprétation que l'on pourra défendre mais aussi faire évoluer lors d'échanges organisés, étant entendu que le texte et le débat lui-même demandent toujours à être situés pour éviter surinterprétations et propositions aberrantes »⁶⁸. On peut également lire dans une autre fiche intitulée « Culture littéraire et artistique : quelques principes », ressource qu'enseignants et formateurs sont invités à consulter, quel que soit le niveau scolaire concerné :

« Conduire les élèves vers une lecture littéraire, c'est les conduire vers une lecture impliquée, participative, une lecture grâce à laquelle il ne s'agit pas seulement de comprendre des actions, les relations entre les personnages, ou leurs motivations.

Dans la lecture littéraire, le lecteur se sent concerné par ce qu'il lit : d'une façon ou d'une autre, il voit que « ça parle de lui ». Pour le dire autrement, le lecteur perçoit la portée symbolique ou universelle du texte qu'il est en train de lire (ce qui ne veut pas dire qu'il y adhère). Comment conduire les jeunes lecteurs vers une lecture symbolique ou interprétative (puisque c'est de cela qu'il s'agit) ? D'abord en faisant confiance à la lecture subjective de chacun, en enrichissant la lecture des uns par la lecture des autres (la lecture interprétative se nourrit des perceptions différentes) et en se gardant d'imposer une seule lecture – celle de l'enseignant – puisque tout texte littéraire demeure ouvert. »⁶⁹

Cette définition explicite de la lecture littéraire rejoint celle que l'on trouve dans les ressources accompagnant les programmes du LP de 2009 – même si le syntagme « lecture littéraire » est absent – et qui concerne tout autant la lecture cursive des œuvres littéraires que la lecture analytique des textes littéraires :

« Un texte vit avec les souvenirs, les images mentales, les représentations intimes du lecteur, et face à lui tout élève a le droit d'anticiper, de transformer des détails en indices, de valider ou d'infirmer ses hypothèses, d'interpréter. L'analyse d'un texte ne peut se réduire

68 Ressource consultable sur © Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, eduscol.education.fr, rubrique : Contenus et pratiques d'enseignement/École élémentaire et collège : Cycle 3/ Ressources d'accompagnement : Français/Ressources d'accompagnement du programme de français : pour une culture littéraire et artistique au cycle 3/Des outils pour la classe : Le débat littéraire interprétatif.

69 Ressource consultable sur © Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, eduscol.education.fr, rubrique : Contenus et pratiques d'enseignement/École élémentaire et collège : Cycle 3/ Ressources d'accompagnement : Français/Ressources d'accompagnement du programme de français : pour une culture littéraire et artistique au cycle 3/Quelques principes : Quelques principes sur la culture littéraire et artistique au cycle 3.

à un questionnement mécanique, elle doit aussi et surtout permettre de répondre au questionnement du lecteur.

La lecture analytique suppose que le professeur accueille en classe les réactions des élèves pour construire avec eux, par confrontation, des cheminements interprétatifs. Il doit encourager les approches sensibles des œuvres, être à l'écoute de la réception des élèves ou de ce qu'ils acceptent de livrer de leur expérience esthétique. Dans l'étude des textes, il est nécessaire de tenir compte du lecteur et de sa subjectivité. Le cours de français consacré à la lecture analytique est ainsi un moment essentiel d'interactions verbales entre le professeur et les élèves, entre les élèves eux-mêmes.

S'il est essentiel de partir des impressions et des réactions des élèves lecteurs, il est également essentiel de s'appuyer sur des connaissances et des capacités qui contribuent à la construction du sens du texte. Il s'agit donc pour les professeurs de travailler sur les textes en prenant en compte à la fois l'expérience subjective des élèves et leur maîtrise progressive des formes et des codes de la littérature. »⁷⁰

Orientations très proches de celles qui cadrent aujourd'hui l'enseignement et l'apprentissage de la lecture des œuvres et des textes littéraires au collège, puisque « les activités de lecture [...] supposent à la fois une appropriation subjective des œuvres et des textes lus, une verbalisation de ses expériences de lecteur et un partage collectif des lectures pour faire la part des interprétations que les textes autorisent et de celles qui sont propres au lecteur »⁷¹. « Élaborer une interprétation de textes littéraires » consiste, selon une chronologie qu'il convient de respecter, à :

- formuler des impressions de lecture ;
- percevoir un effet esthétique et en analyser les sources (en convoquant des notions d'analyse littéraire, des procédés stylistiques) ;

- situer une œuvre dans son contexte pour éclairer ou enrichir sa lecture (en convoquant des éléments d'histoire littéraire et d'histoire) et établir des relations entre des œuvres littéraires et artistiques (en convoquant des éléments d'analyse d'œuvres théâtrales, cinématographiques, picturales, musicales)⁷².

Et si l'on procède à une lecture informée des programmes du LEGT de 2010, c'est-à-dire nourrie par les travaux de recherche présentés plus haut sur lesquels se fondent les programmes du LP de 2009 et ceux du collège de 2015, on constate que la formation des lecteurs suit une progression curriculaire, comme le prévoit aujourd'hui l'institution⁷³. En effet, au lycée, y compris dans le cadre de la lecture analytique⁷⁴, il s'agit de s'appuyer sur les significations que les élèves proposent (sur leur lecture effective, sensible voire actualisante du texte) pour les conduire à un travail d'interprétation argumentée qui consiste à interroger ces significations au regard du texte et du ou des sens construits ayant déjà fait l'objet d'un consensus⁷⁵. Rappelons également qu'au lycée, la lecture analytique vise « le développement d'une conscience esthétique permettant d'apprécier les œuvres, d'analyser l'émotion qu'elles procurent et d'en rendre compte à l'écrit comme à l'oral »⁷⁶.

Quelle que soit la formulation retenue, sont donc à articuler, dans l'ensemble des paliers du secondaire, lecture subjective (impliquée, participative, immersive et, dans certains cas, empathique, voire identificatoire) et lecture objective (expliquée, distanciée) en prenant appui sur des connaissances acquises ou en cours d'acquisition, car il s'agit bien de former des lecteurs de littérature, de former leur jugement critique, éthique et/ou esthétique. C'est d'ailleurs ainsi qu'Anne Vibert définit la lecture littéraire lors d'une intervention début 2016 à l'université d'Aix-Marseille :

72 © Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, programmes 2015 (cycle 4), p. 237.

73 Consulter à ce sujet : education.gouv.fr, rubrique : Le B.O./ Rechercher un BO/ Année : 2015 - Mois : novembre - Type : numéro spécial/ Spécial n°11 du 26 novembre 2015

74 Un *nota bene* précise : « La lecture analytique vise la construction progressive et précise de la signification d'un texte, quelle qu'en soit l'ampleur ; elle consiste donc en un travail d'interprétation que le professeur conduit avec ses élèves, à partir de leurs réactions et de leurs propositions », programmes du LEGT de 2010.

75 Voir encadré 3, p. 31-32.

76 Voir encadré 2, p. 25-26.

70 Ressources consultables sur © Ministère de l'Éducation nationale, eduscol.education.fr, rubrique : Contenus et pratiques d'enseignement/Lycée/Programmes, référentiels et ressources/Ressources d'accompagnement au lycée/ Français/Dans ce dossier : Ressources pour la voie professionnelle/Tous niveaux : Lire.

71 Programmes du collège de 2015 (cycle 3), p. 109.

« La lecture littéraire est définie comme une lecture fondée sur une tension entre lecture investie, impliquée (lecture vécue intimement dans l'identification et/ou la projection du lecteur dans les espaces fantasmatiques que propose le texte) et lecture distanciée, plus objectivée, appuyée sur des outils d'analyse, élaborant des significations rationnelles. Elle est un processus dialectique qui requiert implication (lecture subjective) et distanciation (lecture objective) de la part des sujets lecteurs.

Cette définition prend acte du fait que, lorsqu'il s'intéresse à un texte qu'il est en train de lire, le lecteur n'adopte pas seulement la "posture lettrée", rationnelle et savante, qui est celle que construit l'enseignement littéraire à travers ses exercices classiques (commentaire littéraire en particulier) : il s'implique dans l'œuvre. C'est donc bien l'ensemble des postures de lecture qu'il faut prendre en compte dans l'enseignement en commençant par l'investissement du sujet dans sa lecture, nécessaire à l'actualisation de l'œuvre ou du texte. »⁷⁷

De fait, même si les instructions institutionnelles sont plus ou moins explicites, il s'agit pour l'ensemble des paliers du secondaire de privilégier des approches didactiques qui reposent sur les principes suivants :

- l'élève est avant tout à considérer comme un lecteur singulier, envisagé dans sa subjectivité ;
- la lecture des textes et des œuvres littéraires est à considérer comme une activité visant la formation de ce lecteur, c'est-à-dire la formation d'un sujet, impliqué mais aussi critique, conscient de ses goûts, capable d'exprimer un ressenti, une émotion, un jugement éthique et/ou esthétique en se fondant sur sa lecture du texte, sur son expérience, sur ses lectures antérieures, sur sa connaissance des hommes, du monde, de la littérature, des arts (quels qu'ils soient) ; un lecteur capable de confronter son expérience de

lecture non seulement à celle de ses pairs mais à celle aussi des multiples lecteurs qui l'ont précédé.

Cette modalité de lecture requiert donc un espace favorisant la mise en discours et la confrontation des interprétations. C'est également l'un des constats dressés par Yves Citton :

« Interpréter se conçoit mieux au sein d'un sujet collectif, en mouvement et en conflit, plutôt que comme une activité individuelle : en interprétant un texte littéraire, lecteurs et critiques savent qu'ils s'inter-prêtent des idées, des rapprochements, des contextualisations, des processus de symbolisation [...]. »⁷⁸

Mais comment « maintenir l'équilibre », qu'évoquent très explicitement les instructions institutionnelles du lycée professionnel, entre les lectures subjectives des élèves d'aujourd'hui et la « maîtrise progressive des formes et des codes de la littérature » ainsi que l'apport de connaissances⁷⁹, notamment sur l'époque et le milieu qui ont vu naître l'œuvre, sur la façon dont l'œuvre a été reçue par les lecteurs de son époque et par les générations de lecteurs qui les ont suivis ? Question d'ordre pragmatique qui concerne tout autant la lecture cursive que la lecture analytique, celles-ci étant « deux modalités différentes de lecture scolaire », comme le précisent les programmes du LEGT de 2010 et le laissent entendre ceux du LP de 2009 et ceux du collège de 2015. En effet, assimilée à une « lecture courante »⁸⁰, une lecture « autonome »⁸¹, une lecture « naturelle »⁸², la lecture cursive semble autoriser une lecture subjective des œuvres littéraires, une lecture qui requiert l'engagement, l'implication du lecteur, comme c'est généralement le cas dans les pratiques ordinaires de lecture. Mais son « exploitation dans le cadre de la séquence d'enseignement »⁸³ laisse

77 A. Vibert, « Le goût des lettres à l'épreuve de l'enseignement », *MaLiCE, le Magazine des Littératures et des Cultures à l'ère numérique*, © CIELAM, université d'Aix-Marseille, n°6, janvier 2016. Intervention consultable sur cielam.univ-amu.fr, rubrique : Publications du Cielam/MaLiCE, le magazine des littératures, MaLiCE n°6 : Le goût des lettres-Dissidence, déviance, décentrement/Anne Vibert, « Le goût des lettres à l'épreuve de l'enseignement ».

78 Y. Citton, *L'Avenir des humanités – Économie de la connaissance ou cultures de l'interprétation?*, op. cit., p. 37.

79 « Tension », « équilibre », « articulation » difficiles à assurer, notamment lorsque l'on débute dans le métier. Voir S. Ahr, « Les écritures de la réception chez les professeurs stagiaires de lettres », dans M.-J. Fourtanier et F. Le Goff, *Diptyque*, n° 34, « Les formes plurielles des écritures de la réception », Presses universitaires de Namur, 2017, p. 95-109.

80 Programmes du LEGT de 2010.

81 Programmes du collège de 2015, p. 111.

82 Ressources accompagnant les programmes du LP de 2009, p. 2.

83 Programmes du LEGT de 2010.

également envisager une démarche réflexive, collective et/ou individuelle, qui tende à objectiver cette lecture « courante », réalisée de manière « autonome ». Et, de fait, si la réception effective par les élèves est parfois sollicitée dans les questionnaires qui accompagnent la lecture cursive des œuvres, les pratiques de lecture analytique laissent encore peu de place aux significations dont les sujets lecteurs investissent le texte. La théorie de l'effet prévaut, confortée par l'approche modélisante des textes littéraires que les manuels scolaires proposent : perdure la traditionnelle explication de texte qui vise à mettre au jour le sens commun, celui dont le professeur est détenteur. Sont privilégiés le texte et le sujet cognitif au détriment de la réception du texte et du sujet lecteur. Or, comme il est précisé ci-dessus, les programmes actuellement en application prennent en compte les deux dimensions propres à la lecture : l'une déterminée, « programmée » par le texte et donc commune à tous les lecteurs ; l'autre « variable à l'infini parce que dépendant de ce que chacun y projette de lui-même »⁸⁴ et qui dépend donc de la réception subjective de chaque lecteur. Lever la censure exercée sur les lectures empiriques des élèves, c'est admettre que « le cœur, dans la part qu'il peut prendre à commenter de façon sensible et vivante la littérature, n'est pas forcément le lieu de la sensiblerie », qu'il y a donc « une intelligence du cœur, qu'il s'agit de ne pas refouler dans les classes de lettres, ni à l'occasion de l'explication de texte »⁸⁵. Et c'est bien cette « intelligence du cœur » que les élèves sont invités à développer dans les démarches expérimentées et présentées dans l'ouvrage.

84 V. Jouve, *La Lecture*, *op. cit.*, p. 96.

85 P. Laudet, « Explication de texte littéraire : un exercice à revivifier », *op. cit.*

LA DÉMARCHE GÉNÉRALE

La démarche générale qui sous-tend l'ensemble des situations de classe présentées s'appuie sur une conception de la lecture littéraire telle qu'elle a été précisée précédemment ainsi que sur une approche anthropologique de la didactique qui considère que les discours, qu'ils soient oraux ou écrits, individuels ou émis en situation d'interlocution, « modifient, organisent, régulent, développent en permanence les contenus de la pensée », sachant qu'« en retour, les contenus de la pensée modifient, régulent les compétences langagières »⁸⁶. Les expérimentations ont donc visé à identifier et analyser les tâches discursives, écrites et orales, susceptibles de conduire les élèves à une lecture subjective objectivée ainsi que l'incidence de ces tâches sur les postures de lecture mises en jeu. Pour ce faire, deux outils didactiques ont été introduits dans les classes : le cahier et le débat de lecture littéraire.

Quelle que soit sa désignation (carnet/journal/cahier de lecture/lecteur/bord/littérature), cet outil a fait son entrée dans les programmes du LP de 2009 et dans ceux du collège de 2015. Il est recommandé aux professeurs, dans le cadre de la lecture cursive au lycée professionnel, d'introduire « la pratique des carnets de lecture où l'élève consigne librement ses réactions, ses interrogations ». Et il est précisé que « [d]e façon informelle s'établit ainsi le lien entre l'univers de l'œuvre et l'univers du lecteur, ce qui donne tout son sens à l'acte de lire ». Cette pratique du carnet de lecture permet à l'élève de se « constituer un portfolio de ses lectures »⁸⁷. Au collège et, plus particulièrement, au cycle 3, le carnet de lecture vise à « recueillir les traces écrites » de la verbalisation que l'élève aura faite de sa « réception sensible des œuvres littéraires »⁸⁸. Cet outil, qu'on le nomme « cahier » ou

« carnet de lecture », est étroitement lié aux « activités de partage des lectures et d'interprétation »⁸⁹ et il permet « de garder la mémoire des livres lus et des œuvres fréquentées »⁹⁰. Au cycle 4, il semble, comme au lycée professionnel, réservé à la lecture cursive puisqu'est encouragée « la pratique d'écriture de documents personnels (carnet de bord, cahiers de lecture cursive et d'écriture d'invention, répertoires de mots, écrits intermédiaires divers, etc.) »⁹¹.

Cet outil semble donc avoir été introduit dans les classes du collège et du lycée professionnel, très majoritairement en lien avec la lecture cursive des œuvres littéraires. Cependant, tantôt objet scolaire, tantôt objet personnel proche du journal intime, il apparaît comme un objet hybride. L'instabilité de sa désignation montre que, de toute évidence, les finalités et les modalités de son utilisation restent à cerner et que celle-ci gagnerait à s'inscrire dans des savoirs de référence clairement circonscrits afin d'en assurer l'efficacité et l'efficience⁹². Pour ce qui nous concerne, le choix a été fait d'expérimenter le « cahier et le débat de lecture littéraire » afin de souligner la nature scolaire du premier (« cahier »), de poser de façon explicite l'enjeu assigné au « débat » et de préciser le cadre théorique dans lequel l'utilisation de ces deux outils didactiques s'inscrit (« lecture littéraire »).

Le cahier de lecture littéraire donne, dans un premier temps, la priorité à la réception effective du texte par les sujets lecteurs. C'est un espace où chacun « écrit sa lecture », son « texte de lecteur » (voir encadré n° 1), où il laisse émerger « le flux des impressions fugaces, des réminiscences, des instants de jubilation, d'étonnement ou d'agacement, des moments de fusion

86 D. Bucheton, « Devenir l'auteur de sa parole », 2002, © Ministère de l'Éducation nationale - Direction de l'enseignement scolaire - Éduscol, consultable sur langage.ac-creteil.fr, rubrique : Pour réfléchir/Articles généraux : Devenir l'auteur de sa parole.

87 Ressources accompagnant les programmes du LP de 2009, p. 3.

88 Programmes du collège de 2015, p. 95.

89 *Ibid.*, p. 106.

90 *Ibid.*, p. 109.

91 *Ibid.*, p. 234.

92 Voir S. Ahr et P. Joole (dir.), « Carnet/journal de lecteur/lecture : quels usages pour quels enjeux, de l'école à l'université ? », *Diptyque*, n° 25, Presses universitaires de Namur, 2013.

ou de conflit avec le texte »⁹³, où il laisse entendre la part du « lu » qui traverse toute expérience de lecture. Mais les élèves ne sont pas préparés à jouir d'une telle liberté face à un texte dont la lecture a été prescrite par leur professeur : ils sont bien démunis lorsqu'il leur est demandé de faire part de leurs « impressions de lecture », ce dont témoignent la vacuité et la brièveté de leurs réponses ainsi que la dimension narrative que celles-ci revêtent dans le cas des fictions. La mise en mots de cette réception effective du texte doit donc être facilitée et favorisée par des questions et/ou des consignes qui sollicitent l'engagement des élèves dans la lecture du texte, leur appréciation, qui peut être d'ordre éthique ou bien esthétique ; qui privilégient la mise en mots des sensations (visuelles, auditives, etc.) éprouvées à la lecture, l'émergence des images mentales que chaque lecteur se fabrique au moment de sa lecture en raison notamment de « l'incomplétude structurelle du texte »⁹⁴ ; qui prennent en compte le processus d'identification qui peut s'opérer dans certains cas ; qui s'appuient sur le vécu des élèves et/ou sur leur « bibliothèque intérieure ». Il s'agit d'aider à la verbalisation du processus par lequel le lecteur réel s'approprie le texte.

Le cahier est aussi un outil de (re)mémorisation car il garde trace de « l'aventure de lecture »⁹⁵ que chacun réalise. Il revient au professeur de lire ces « aventures » personnelles et de circonscrire le cadre interprétatif dans lequel les élèves seront amenés à interagir. La lecture des cahiers par le professeur en amont du débat lui permet de repérer les axes de lecture qui offrent les orientations les plus divergentes, que la confrontation permettra d'objectiver. Il ne peut y avoir en effet conflit interprétatif et par là même mise à distance de la lecture empirique que s'il y a absence de consensus.

Le débat de lecture littéraire⁹⁶ est à envisager comme un espace de partage et de tâtonnements collectifs mais aussi comme une situation de travail répondant à un enjeu cognitif précis : apprendre à développer, enrichir et organiser sa pensée ainsi que sa lecture en interagissant avec ses pairs et avec l'enseignant. Si le cahier accueille les significations dont chaque lecteur investit le texte, la confrontation de ces significations au sein de la communauté interprétative permet à celles-ci de recevoir ou non une certaine légitimité (voir encadré 3, p. 31-32). Le débat invite chaque lecteur à interroger sa propre lecture à la lumière de celle de ses pairs et à questionner le texte au regard de ces diverses lectures, en s'appuyant, le cas échéant, sur les savoirs déjà là ou en germe dans les échanges. La coactivité interprétative ne part pas des contenus de savoirs mais elle y conduit⁹⁷, car ils offrent des réponses possibles aux questions qui émergent nécessairement lors de la confrontation de ces lectures singulières.

S'il y a lieu d'inviter les élèves à relire leur cahier avant les échanges afin que chacun retrouve l'espace intérieur de son « aventure de lecture », celui-ci ne doit pas être confondu avec le classeur de français. Le cahier est un outil scolaire qui vise non l'apprentissage de savoirs déclaratifs mais la formation de sujets lecteurs, capables d'envisager leur lecture empirique du texte avec réflexivité, raison pour laquelle les écrits attendus en amont et en aval du débat diffèrent.

Le retour au cahier après les échanges intersubjectifs favorise chez les élèves une activité réflexive qui les invite à objectiver leur lecture empirique du texte, lecture référentielle et psychoaffective, qui fabrique certes des interprétations mais dans une attitude insuffisamment réflexive. Il ne s'agit en aucun cas de faire rédiger la synthèse des échanges et encore moins de modéliser une tâche discursive qui s'appuie sur les significations que le débat a permis de confronter et par là même d'enrichir, d'ajuster, de faire évoluer

93 S. Terwagne, S. Vanhulle et A. Lafontaine, *Les Cercles de lecture*, op. cit., p. 18.

94 V. Jouve, « La lecture comme retour sur soi : de l'intérêt pédagogique des lectures subjectives », dans A. Rouxel et G. Langlade (dir.), *Le Sujet lecteur – lecture subjective et enseignement de la littérature*, Presses universitaires de Rennes, 2004, p. 105-114.

95 R. Barthes, *Le Bruissement de la langue. Essais critiques IV*, op. cit.

96 Voir, parmi les ressources accompagnant les programmes du cycle 3, la fiche « Le débat littéraire interprétatif » consultable sur eduscol.education.fr, rubrique : Contenus et pratiques d'enseignement/École élémentaire et collège : Cycle 3/Ressources d'accompagnement : Français/Ressources d'accompagnement du programme de français : pour une culture littéraire et artistique au cycle 3/Des outils pour la classe : Le débat littéraire interprétatif.

97 Voir A. Jorro, « D'une épistémologie de la connaissance vers une épistémologie de l'action », *Enseignement de la littérature : l'approche par compétences a-t-elle un sens?*, INRP, 2009, consultable sur litterature.ens-lyon.fr, rubrique : Discussion en ligne : Enseignement de la littérature : l'approche par compétences a-t-elle un sens?

avant d'être légitimées par la communauté de lecteurs, élèves et professeur, au regard des droits du texte. Comme le montrent les expérimentations dont il est rendu compte dans l'ouvrage, il est attendu des élèves un discours et une pensée autonomes sur le texte lu, une « interprétation argumentée », l'expression d'une « conscience esthétique », que reflète une certaine indépendance énonciative, signe d'une posture de lecteur critique en cours d'acquisition.

Il est utile de préciser que le cahier est non une anthologie des objets lus mais la mémoire des lectures personnelles : il garde la trace des expériences esthétiques⁹⁸ des sujets lecteurs. Les interactions au moment du débat favorisent non seulement la mise en mots de ces expériences mais également l'enrichissement de ce répertoire personnel. Il s'agit dès lors de transmettre non « des modèles sémiotiques ou narratologiques »⁹⁹ mais les outils linguistiques et intellectuels permettant aux sujets lecteurs d'appréhender le sensible.

Les expériences ont montré que la démarche favorise un déplacement des postures de lecture, qui répond à l'enjeu assigné à l'enseignement et à l'apprentissage de la lecture littéraire dans le secondaire.

Une posture d'investissement subjectif (cahier en amont du débat)

Le lecteur traite le texte avec son capital affectif, expérientiel, cognitif, linguistique, culturel, qui fait de lui un sujet singulier, une personne qui s'est construite dans une culture donnée, un groupe social donné ayant avec la littérature un rapport spécifique. Et c'est cet ensemble de lecteurs singuliers que le questionnement professoral vise à prendre en compte. Est attendu un écrit de réception effective, subjective.

Une posture de décentration cognitive (débat)

Le lecteur accepte de confronter sa lecture à celle de ses pairs et, par voie de conséquence, de traiter les informations, de réaliser des opérations de gestion du texte (reformulation, restitution, commentaire) et, le cas échéant, de prendre appui sur les procédés d'écriture mis en œuvre (savoirs et savoir-faire du lecteur).

Une posture d'implication distanciée (cahier en aval du débat)

L'élève interroge sa lecture au regard du texte et des significations négociées entre pairs sous la tutelle du professeur. Est attendu un écrit de « secondarisation », de commentaire au sens d'écrit réflexif, un écrit de réception « réfléchi », une critique littéraire si l'on fait nôtre la définition qu'Antoine Compagnon en propose :

« Par critique littéraire, j'entends un discours sur les œuvres littéraires qui met l'accent sur l'expérience de la lecture, qui décrit, interprète, évalue le sens et l'effet que les œuvres ont sur les (bons) lecteurs, mais aussi sur des lecteurs qui ne sont pas nécessairement savants ni professionnels. »¹⁰⁰

Il revient au professeur d'accompagner ce déplacement de postures tout au long de la démarche : il privilégie certes les lectures subjectives que les élèves réalisent ainsi que leur confrontation au moment du débat, mais il demeure, ne l'oublions pas, le garant des droits du texte. À ce titre, il veille à ce que les significations à travers lesquelles les élèves actualisent le texte se transforment en une « interprétation raisonnée » – comme le précisaient les précédents programmes du collège (2008) –, en un discours qui rende compte d'une lecture subjective objectivée, c'est-à-dire argumentée. Les expérimentations présentées dans l'ouvrage rappellent le rôle d'expertise du professeur dans les diverses étapes et notamment au moment du débat.

Comme il est précisé dès l'introduction générale, la multiplicité et la diversité des expériences menées dans les différents paliers du secondaire rendent caduque toute modélisation. Les situations de classe présentées et analysées dans la suite de l'ouvrage ont pris nécessairement appui sur des savoirs de référence communs, à savoir ceux présentés de façon synthétique dans cette première partie, et elles s'inscrivent dans le même protocole de recherche. Cependant, ces situations ne développent pas toutes la démarche générale dans son intégralité. La recherche a en effet toujours répondu à une double exigence : ne pas systématiser les situations didactiques, mais au contraire les adapter au profil de chaque classe, de chaque niveau, et les questionner au regard des savoirs de référence les sous-tendant afin d'évaluer leur pertinence et leur complémentarité ; ne pas modéliser l'explication des

98 Telles que définies précédemment, en particulier dans l'encadré 2, p. 25-26.

99 M. Macé, *Façons de lire, manières d'être*, Paris, © Éditions Gallimard, 2011, p. 15.

100 A. Compagnon, *Le Démon de la théorie. Littérature et sens commun*, op. cit. Nous soulignons.

MISES
EN ŒUVRE DANS
LES CLASSES

Comme il est rappelé dans la partie précédente, les différentes modalités de la lecture scolaire conduisent toutes à former des lecteurs de littérature autonomes et critiques. La distribution en chapitres, opérée dans cette seconde partie selon ces différentes modalités, vise à souligner la nécessité de familiariser progressivement les élèves à une démarche qui rompt avec certains habitus scolaires, notamment avec celui qui consiste à penser que le « métier d'élève » se réduit à donner au professeur les réponses attendues à ses questions. Dans la mesure où est sollicité un engagement personnel dans la lecture, où est favorisé un régime de lecture comparable à celui que les adolescents développent dans le cadre de leurs pratiques de lecture extrascolaires, l'utilisation du cahier en lien avec la pratique du débat dans le cadre de la lecture cursive est une première étape qui permet d'opérer en douceur les déplacements nécessaires. La lecture cursive est en effet plus aisément assimilée à la lecture privée, y compris par l'institution, puisqu'elle privilégie une lecture extensive et que les œuvres généralement proposées ressortissent à la littérature contemporaine. Il s'agit donc de favoriser, dans un premier temps, la mobilisation des compétences de lecture que les élèves développent dans leurs pratiques de lecture extrascolaires, mais que l'école ignore, pour les conduire à une lecture plus distanciée. De la sorte, on tend à réduire le paradoxe qui semble caractériser cette modalité de lecture¹⁰¹ : tout à la fois lecture privée et lecture prescrite, « forme courante de la lecture, [elle] peut être pratiquée hors de la classe ou en classe » ; elle fait néanmoins « l'objet d'une exploitation dans le cadre de la séquence d'enseignement »¹⁰². Variante de la lecture cursive, la lecture en réseau(x), si elle ne se réduit pas à une addition arbitraire de textes à lire ni à un groupement thématique, favorise les échanges en classe autour des lectures personnelles et aiguise le regard critique des élèves non seulement sur leur propre lecture mais également sur les textes¹⁰³. La lecture en réseau(x) concerne tout autant les textes que les lectures. Par ailleurs, l'organisation des lectures autour d'entrées, de questionnements, comme le prescrivent les programmes du collège de 2015 et, de manière moins explicite, ceux du LP de 2009, favorise la mise en relation entre des œuvres littéraires et des œuvres artistiques d'hier et d'aujourd'hui, d'ici et d'ailleurs, entre celles-ci et des documents de natures diverses :

« Les lectures s'organisent autour d'entrées qui appellent les mises en relation entre les textes et d'autres documents ou œuvres artistiques. La lecture d'œuvres intégrales est ainsi mise en relation avec des extraits d'autres œuvres ainsi qu'avec des œuvres iconographiques ou cinématographiques. »¹⁰⁴

« La lecture, en effet, tisse des liens entre différents champs (le champ de l'histoire et celui de la littérature, le champ de l'histoire des mentalités et de l'histoire des arts, par exemple, le champ de la production et celui de la réception par le lecteur d'aujourd'hui, le champ des lectures scolaires et celui des lectures privées, des lectures de l'année et des lectures des années antérieures [...]). »¹⁰⁵

101 Voir A. Rouxel, *Lectures cursives : quel accompagnement?*, Paris, Delagrave, Scérén/CRDP Midi-Pyrénées, 2005.

102 Programmes du LEGT de 2010.

103 Voir, parmi les ressources accompagnant la mise en œuvre des programmes du cycle 3, la fiche « Culture littéraire et artistique : lire en réseaux », eduscol.education.fr, rubrique : Contenus et pratiques d'enseignement/ Ecole élémentaire et collège : Cycle 3/Ressources d'accompagnement : Français/Ressources d'accompagnement du programme de français : pour une culture littéraire et artistique au cycle 3/Des outils pour la classe : Lire en réseaux. La définition de la lecture en réseau(x) donnée dans cette fiche est préférable à celle que l'on trouve dans les ressources accompagnant les programmes du LP de 2009 (p. 3).

104 © Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, programmes du cycle 3 de 2015, p. 109.

105 © Ministère de l'Éducation nationale, ressources accompagnant les programmes du LP de 2009, p. 7, sur eduscol.education.fr, rubrique : Contenus et pratiques d'enseignement/Lycée/Programmes, référentiels et ressources/Ressources d'accompagnement au lycée/Français/Dans ce dossier : Ressources pour la voie professionnelle/Tous niveaux : Lire.

Mises en relation « avec les langues et cultures de l'Antiquité » et avec « l'histoire des arts » que les programmes du LEGT de 2010¹⁰⁶, organisés autour d'objets d'étude, favorisent également, même si de façon plus circonscrite dans le temps (sur une période et selon une esthétique données) et l'espace (créations françaises et européennes principalement).

La lecture d'œuvres intégrales est à programmer dans l'ensemble des classes du secondaire et se distingue de la lecture cursive, même s'il s'agit, dans les deux cas, d'une lecture « complète ». Les programmes du cycle 4 précisent par exemple :

- « Chaque année du cycle, l'élève lit :
- au moins trois œuvres complètes en lecture intégrale ;
 - au moins trois œuvres complètes en lecture cursive ;
 - au moins trois groupements de textes (lectures analytiques et cursives). »¹⁰⁷

La lecture d'une œuvre intégrale est, quel que soit le niveau, associée à l'étude de l'œuvre, comme l'expliquaient les programmes précédents du collège : « l'étude d'une œuvre intégrale s'appuie sur une lecture complète préalablement effectuée par l'élève » et elle « combine la lecture analytique d'extraits avec un parcours transversal, qui peut être organisé à partir d'une question ou d'un thème donné »¹⁰⁸. Les programmes du LEGT de 2010 rappellent que « l'étude de trois œuvres au moins et de trois groupements au moins sur une année est obligatoire », cette étude s'appuyant sur « une lecture complète » que l'élève doit avoir réalisée « préalablement ». Recommandation qui rejoint celle que l'on trouve dans les programmes du LP de 2009 puisqu'il est précisé que « chaque objet d'étude permet de lire une œuvre longue et d'étudier un groupement de textes », la lecture d'une œuvre intégrale pouvant se réaliser sous la forme d'un « parcours de lecture », pratique que l'institution justifie en ces termes :

« Peu d'élèves, dans la voie professionnelle comme dans la voie générale, sont capables de lire intégralement (donc en grande partie seuls) les œuvres classiques et patrimoniales, qui sont pourtant indispensables à la construction de leur identité culturelle. Plutôt que d'ignorer cette réalité, ou de contourner la difficulté en ne proposant aux élèves que des œuvres courtes et de lecture facile, autant leur permettre de connaître une œuvre majeure en en retenant quelques extraits essentiels. »¹⁰⁹

106 De même, les programmes du LP de 2009 précisent : « L'enseignement de l'histoire des arts dans la voie professionnelle s'inscrit dans le prolongement du collège. Cet enseignement pluridisciplinaire (en lien notamment avec l'enseignement de l'histoire géographie, des arts appliqués et des langues vivantes) croise l'enseignement du français à propos des périodes, des domaines artistiques (arts du langage, arts du spectacle vivant, arts du visuel) ou des thématiques relevant du programme d'histoire des arts. [...] La fréquentation régulière d'œuvres artistiques permet aussi à l'élève d'exprimer des émotions, d'émettre un jugement personnel et critique. Il approfondit ainsi sa connaissance du monde et de soi. » (p. 2), education.gouv.fr, rubrique : Le B.O./Rechercher un B.O./Année : 2009-Mois : février-Type : Numéro spécial/19 février 2009 : spécial n° 2 du 19 février 2009 en ligne/Programme d'enseignement de français pour les classes préparatoires au baccalauréat professionnel.

107 © Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, programmes du collège de 2015, p. 238.

108 Programmes de français du collège de 2008.

109 © Ministère de l'Éducation nationale, eduscol.education.fr
Pour plus de précisions, voir les ressources accompagnant les programmes du LP de 2009 (p. 5-6), rubrique : Contenus et pratiques d'enseignement/Lycée/Programmes, référentiels et ressources/Ressources d'accompagnement au lycée/Français/Dans ce dossier : Ressources pour la voie professionnelle/Tous niveaux : Lire.

Quelle que soit l'option retenue, il convient d'expérimenter la démarche proposée pour ce qui concerne la lecture d'une œuvre intégrale après qu'elle aura été mise en place dans le cadre de la lecture cursive.

Dans une brochure sur *La Lecture au collège*, l'inspection générale présente l'analyse de soixante rapports d'inspection de l'académie de Lille rendant compte du déroulé d'une séance de lecture analytique au collège. Cette enquête visait à cerner les conditions de formation des élèves et ainsi mieux comprendre les sources des difficultés qu'ils éprouvent lorsqu'il leur est demandé, en particulier dans le cadre des évaluations internationales, de réagir face à un texte littéraire, de proposer une interprétation et de la justifier. Les résultats, même s'ils ne portent que sur soixante rapports, sont éclairants :

« L'analyse des résultats de l'enquête nous montre donc que, si les élèves français ont du mal à répondre aux questions quand il faut prendre le texte dans sa globalité, s'ils ont du mal à confronter des informations éparses et diverses, à formuler une opinion et à la justifier, c'est qu'ils sont trop souvent accompagnés et dirigés dans leur lecture, soit par des questionnaires qui leur demandent des relevés ponctuels et suivent l'ordre du texte, balisant ainsi la découverte de ce dernier, soit par la lecture préconstruite de l'enseignant qui, dans le cadre du cours dialogué, invite les élèves à confirmer une interprétation qu'il a lui-même prise en charge. Les élèves sont donc encore trop rarement placés en situation d'interpréter, d'évaluer et de réagir par eux-mêmes. »¹¹⁰

Fanny Renard a publié en 2011 une enquête portant sur la lecture des textes littéraires au lycée. Elle a observé notamment la répartition des tâches lors de l'explication des textes patrimoniaux dans sept classes de 2nde. Son constat confirme celui dressé par l'inspection générale : « Les cadres de l'interprétation étant donnés par les enseignants, les élèves n'ont donc pas à les construire »¹¹¹.

Permettre aux élèves de construire leurs propres interprétations des textes littéraires a motivé précisément la recherche dont il est rendu compte dans l'ouvrage. La majorité des expérimentations réalisées par l'équipe a porté sur la lecture analytique ainsi que sur l'étude d'œuvres intégrales. Et afin de montrer que la construction d'une posture de lecteur critique et autonome peut emprunter d'autres chemins que celui d'un travail sur le texte, le chapitre intitulé « la spectature »¹¹², qui clôt cette deuxième partie, rend compte d'expériences menées à partir de représentations théâtrales et d'œuvres cinématographiques.

Enfin, si l'on souhaite que les élèves s'impliquent dans leur propre formation de lecteurs de littérature, ils doivent bien évidemment se (re)connaître en tant que sujets lecteurs. Il convient donc de les inviter à tracer leur parcours personnel de lecteur de littérature, celui-ci pouvant prendre, en début d'année, la forme d'un autoportrait de lecteur. Par cet écrit réflexif, le professeur apprend à connaître ses élèves en tant que sujets lecteurs : il mesure le rapport

110 *La Lecture au collège : le bilan des évaluations PISA*, © Scérén/CNDP, 2011, p. 60. Depuis la session 2013 du diplôme national du brevet, une ou deux questions, posées généralement en dernier lieu, tendent à évaluer la capacité des candidats à prendre position, à donner leur point de vue et le justifier et, éventuellement, à « réagir » à la lecture du texte lu, à proposer une interprétation et la justifier, compétences attendues en fin de cycle 3 (« Lire, comprendre et interpréter un texte littéraire adapté à son âge et réagir à sa lecture ») mais non formulées comme telles pour le cycle 4.

111 F. Renard, *Les Lycéens et la lecture. Entre habitudes et sollicitations*, Presses universitaires de Rennes, 2011, p. 172-174.

112 Terme emprunté à N. Lacelle, *Modèle de lecture-spectature, à intention didactique, de l'œuvre littéraire et de son adaptation filmique* (thèse), Montréal, Université du Québec à Montréal, Département des sciences de l'éducation, 2009, archipel.uqam.ca, rubrique : Parcourir/Auteur/Lacelle, Nathalie.

que chacun d'eux établit avec la lecture de la littérature; il cerne les pratiques de lecture extrascolaires au cours desquelles les élèves mobilisent malgré tout des compétences; il repère les manques, les envies, les rejets et peut en identifier les facteurs; il dresse le profil de lecteur de chaque élève, ce qui lui permet d'orienter non seulement le projet annuel de la classe mais également l'aide individualisée ou l'accompagnement personnalisé qu'il pourra apporter à chacun et notamment à ceux identifiés comme « mauvais lecteurs ». Le terme « parcours » est préféré à celui d'« autobiographie » de lecteur car, d'une part, la formation s'inscrit dans la durée (tout élève a lu, lit et lira), d'autre part, cette activité métacognitive gagne à être proposée à des paliers différents de la scolarité et, par chaque professeur, en début comme en fin d'année scolaire. Il peut ainsi suivre les évolutions des postures de lecture de ses élèves, signes d'une formation en construction.

LA LECTURE CURSIVE ET LA LECTURE EN RÉSEAU

Les adolescents élisent (et lisent !) les fictions qui favorisent l'identification aux personnages, une lecture psychoaffective, référentielle, même si l'univers fictif est très différent de la réalité dans laquelle les jeunes lecteurs évoluent¹¹³. Ne sont-ils pas ces « lecteurs purs » de Péguy, ces « hommes qui [savent] lire, et ce que c'est que lire, c'est-à-dire que c'est *entrer dans*; [...] dans une œuvre, dans la lecture d'une œuvre, dans une vie [...] ; [qui savent] qu'il faut entrer comme dans la source de l'œuvre; et littéralement collaborer avec l'auteur; qu'il ne faut pas recevoir l'œuvre passivement »¹¹⁴? La lecture adhésion n'exclut pas en effet la lecture coopération que les jeunes sont nombreux à apprécier. S'ils marquent un vif intérêt pour les fictions policières, c'est précisément parce qu'elles requièrent de leur part une participation active. L'« entrée dans » l'œuvre peut se réaliser selon des modalités diverses, mais il est certain que l'identification à un personnage favorise et reflète cette immersion, source de plaisir pour le lecteur. Le projet de lectures cursives mis en œuvre dans une classe de 3^e et présenté ici prend le contrepied de la faible considération généralement accordée à la lecture référentielle, la lecture psychoaffective. Le professeur encourage en effet le processus d'identification afin de faciliter l'entrée dans le texte et apprendre aux élèves à objectiver leur lecture subjective.

La seconde situation de classe évoquée dans ce chapitre illustre le propos avancé par V. Jouve, à savoir qu'il y a « toujours deux dimensions dans la lecture : l'une commune à tous les lecteurs parce que déterminée par le texte, l'autre variable à l'infini parce que dépendant de ce que chacun y projette de lui-même »¹¹⁵. Au

lieu de privilégier la première et ignorer la seconde, le professeur fait le choix de favoriser la pluralité d'interprétations afin de cerner au mieux l'esthétique d'une auteure contemporaine dont deux romans¹¹⁶ sont lus par des lycéens de 2nde. L'utilisation du cahier et d'un blog participatif dans le cadre de cette double lectureursive favorise non seulement l'entrée dans des œuvres à la charge symbolique importante mais aussi la construction d'un discours sur celles-ci à la fois personnel et argumenté, « sensible » et « intelligible »¹¹⁷. Ce double constat peut également être établi à partir d'une situation expérimentée dans deux classes de 1^{re}. Ce sont les mêmes choix didactiques qui président à la mise en place de cette situation (recours au blog dans le cadre de la lectureursive) mais la lecture porte sur une œuvre classique, à savoir *Entretien d'un père avec ses enfants* de Diderot.

Par ailleurs, que faire lorsque l'on projette une lecture en réseau qui vise à s'appropriier l'univers d'un auteur et que peu d'œuvres, voire une seule, sont lues par les élèves? Doit-on admettre, comme Pierre Bayard l'explique¹¹⁸, qu'il est tout à fait possible d'avoir un échange passionnant à propos d'un livre que l'on n'a pas lu? C'est précisément ce que montre le travail réalisé dans une classe de 3^e en lien avec la lecture en réseau des romans d'Olivier Adam. Est présentée et analysée en dernier lieu une démarche qui prend appui sur la mise en réseau(x) non seulement des textes mais également des lectures. Cette démarche, mise en œuvre dans une classe de 6^e, tend à montrer que la diversité des répertoires, en l'occurrence contiques, constitués par les élèves dans les classes antérieures permet d'enrichir les échanges collectifs autour de lectures communes et, en retour, la bibliothèque personnelle des lecteurs. On comprend ainsi que le plaisir de la

113 Voir S. Ahr, « Le Profil, il était mieux que *Le Rouge et le Noir*! », dans M.F. Bishop et A. Belhadjin (dir.), *Les Patrimoines littéraires à l'école. Tensions et débats actuels*, « Didactique des lettres et des cultures », Paris, Honoré Champion, 2015, p. 263-273.

114 C. Péguy, *Clio, dialogue de l'histoire et de l'âme païenne*, dans *Œuvres en prose complètes*, t. 3, n° 389, « Bibliothèque de la Pléiade », Paris, © Éditions Gallimard, 1992, p. 1007.

115 Voir première partie, note 34, p. 19.

116 M. Desbiolles, *La Seiche*, Paris, Seuil, 1998; Aïzan, Paris, L'École des loisirs, 2006.

117 Voir première partie, « La lecture littéraire entre expérience sensible et examen critique », p. 23-27.

118 P. Bayard, *Comment parler des livres que l'on n'a pas lus?*, op. cit.

lecture prend sa source, entre autres, dans le tissage que le lecteur réalise entre les textes disponibles dans sa « bibliothèque intérieure » et ceux qu'ils découvrent grâce à la médiation professorale.

FAVORISER LE PROCESSUS D'IDENTIFICATION¹¹⁹

Dans le cadre de la lecture cursive en classe de 3^e, le professeur a à cœur de choisir des œuvres qui parlent aux élèves, qui les interpellent par leur familiarité ou au contraire leur étrangeté. L'enjeu est alors de concilier lecture plaisir et lecture réflexive, celle-ci prenant place dans les apprentissages programmés dans la séquence. Il s'agit donc d'inviter les élèves à dépasser une lecture empathique en favorisant, dans un premier temps, le processus d'identification, afin d'atteindre, dans un second temps, une lecture plus distanciée.

Le Bal d'Irène Némirovski

En marge d'une séquence de textes sur les images de l'adolescence, la **lecture cursive** du Bal d'Irène Némirovski a été choisie, parce que ce court roman favorise une identification au personnage principal : en effet, il y est question d'une adolescente qui se juge brimée par sa mère et se venge cruellement en gâchant la fête prévue sans elle. Si la conséquence est extrême, le sentiment d'injustice mêlé à la volonté farouche d'entrer dans le monde adulte est un état que les élèves se représentent aisément. Néanmoins, la lecture de ce roman nécessite une prise de recul importante afin d'apprécier au mieux la psychologie des personnages, plus complexe qu'il n'y paraît, fille et mère faisant concours d'égoïsme et de jalousie, sur fond de vanité féminine.

Afin de permettre au lecteur d'accéder au monde représenté et de porter un jugement sur les personnages en s'appuyant sur sa propre expérience, ont été posées les deux questions suivantes, à traiter dans le cahier parallèlement à la lecture du livre : « **Quel personnage t'est le plus antipathique ? Pourquoi ?** » ; « **De quel(s) personnage(s) as-tu pitié ? Pourquoi ?** »

La question 1 a amené majoritairement les élèves à juger sévèrement la mère « castratrice », mais également, pour certains, à nuancer leur jugement concernant Antoinette : ces **réponses non consensuelles ont**

pu être exploitées au moment du débat. La pluralité des réponses, favorisée par le pluriel de la seconde question (la première aurait pu être également formulée au pluriel), a rendu plus diffuse la prise de position et laissé une marge de manœuvre plus grande dans les réponses et les échanges oraux. La plupart des élèves, s'ils ont nommé Antoinette comme la plus digne de pitié, y ont ajouté d'autres personnages : la mère (en particulier à la fin de l'histoire), le père, les domestiques, Miss Betty. **Dans les cahiers, la justification des réponses a amené une première phase de questionnement individuel sur ces personnages dignes de pitié.** Autant la question 1 a suscité une identification sans beaucoup de prise de recul, autant la question 2 a permis une plus grande distanciation. Le choix du mot « pitié » a été en partie à l'origine de cet élargissement du point de vue, du fait qu'il n'a pas été ressenti par les élèves comme essentiellement positif : quelqu'un qui mérite votre pitié n'est pas à égalité avec vous et ce sentiment peut plus facilement être attribué à des personnages du récit moins connotés positivement selon les élèves.

Le débat a confirmé cette ouverture de l'interprétation, rendue possible par l'utilisation de termes aux significations plus riches et plus ambiguës pour les élèves. **Les mêmes questions ont été reprises, avec pour consigne de justifier, de façon plus précise, les réponses grâce à un recours plus systématique au texte. L'échange a alors abouti à la constitution d'une liste de mots-clés qui devaient servir de trame pour la réflexion en aval, dans le retour au cahier.** Il n'est pas anodin que les élèves se soient alors mis d'accord sur des mots comme « maturité », « jalousie », « bourgeoisie », « égoïsme », « éducation », « argent » et même « solitude » ; le problème du manque de communication dans la famille leur a paru crucial, souvent très éloigné de leur propre expérience, ou parfois malheureusement proche. C'est finalement ce qu'ils ont jugé avec le plus de sévérité : non pas la volonté de ces deux femmes de défendre leur position et de faire valoir leurs droits dans la société, mais leur incapacité à traiter les problèmes avec raison, dans l'échange et la communication. **Ils en sont venus, dans le débat, à chercher le message qu'ils pouvaient bien retenir de cette lecture : un appel à grandir dans le respect de la famille ? Un écho à leur envie d'émancipation avec une mise en garde contre l'égoïsme qu'elle peut comporter ?** En tout cas, un appel à réfléchir aux enjeux de la communication au sein de la famille et aux responsabilités de chacun dans l'incompréhension qui s'installe parfois.

Lors du retour au cahier, les élèves ont été invités à exprimer ce qui avait changé dans leur manière

119 Démarche mise en œuvre par Agnès Brunet.

d'apprécier le monde représenté dans le roman d'Irène Némirovski. Leur point de vue initial sur les personnages s'est nourri des avis échangés au cours du débat : moins réductrice, plus ouverte, plus nuancée, l'appréciation portée sur les personnages n'était plus celle favorisée par une lecture identificatrice mais rendait compte de la rencontre d'un texte avec des lecteurs aux expériences personnelles diverses. **Le travail d'écriture réalisé en prolongement de cette lecture a confirmé le déplacement opéré par les élèves**¹²⁰.

Kiffe kiffe demain de Faïza Guène

De façon assez similaire, la lecture de *Kiffe kiffe demain* de Faïza Guène montre que cette démarche du cahier et du débat permet à l'élève de construire son identité de lecteur par sa lecture personnelle et la confrontation avec celles de ses camarades.

Le roman de Faïza Guène a été choisi pour prolonger les découvertes de la séquence portant sur les récits d'adolescence et accompagner une réflexion en vie de classe sur le langage entre jeunes et la relation filles/garçons. Par ailleurs, il permet d'ouvrir l'univers des élèves d'un collège ordinaire à une réalité dont ils ont très peu conscience. Le questionnement a donc cherché à favoriser l'identification entre les élèves de 3^e et le personnage principal du livre. Les trois questions ou consignes données parallèlement à la lecture cursive ont été : « **Cherche le sens de "kif-kif" et de "kiffer". À quoi t'attends-tu en lisant ce titre ?** » ; « **Au fil de ta lecture, note, d'une part, ce qui rend l'héroïne différente de toi, d'autre part, ce qui te renvoie néanmoins à ta propre expérience, ce qui, malgré tout, rend l'héroïne semblable à toi.** » ; « **Selon toi, qui est responsable de sa situation (cherche toutes les responsabilités possibles) ?** »

La première question s'est avérée très utile pour l'élucidation du sens du titre et l'anticipation du contenu, donc l'effet d'attente. Les élèves ont perçu la contradiction entre l'idée d'avenir et l'absence de perspective ainsi que le mélange des tons entre une formulation assez légère, voire joyeuse, et un discours profond, peut-être même désespéré.

La question des ressemblances et des différences s'est révélée immédiatement comme un « nœud » de l'interprétation ; les élèves ont navigué entre une position de proximité (« elle parle comme nous ») et une position de mise à distance (« on n'est pas de

ce milieu-là ! »). Cette différence de position, parfois assumée comme un véritable paradoxe par les élèves, traduit leur volonté de s'assimiler à leur milieu réel ou de rester dans une position plus adolescente de reconnaissance du groupe, par exemple par le langage, en opposition aux adultes. Logiquement, les élèves plus mûrs de la classe ont adopté une position plus distanciée. Mais on a pu avoir également d'autres prises de position lucides d'élèves, en particulier ceux de milieux plus défavorisés (sans commune mesure toutefois avec le milieu de l'héroïne). Ce sont d'ailleurs les deux élèves qui n'ont pas aimé ce livre, à cause du langage qu'ils ont jugé relâché et qui, pour eux, n'a pas sa place dans la littérature, sans doute parce qu'il est trop proche de leur propre usage parlé de la langue.

La question de la responsabilité a été également très fructueuse : tous les élèves ont cité la responsabilité du père, qui a délaissé femme et fille pour retourner au pays se remarier ; mais beaucoup ont désigné la mère comme responsable de la misère de la cellule familiale à cause de son incapacité à trouver un bon travail. L'aveuglement des élèves devait donc être dissipé par le débat, sous peine de conclure que les chômeurs l'ont bien cherché, que chacun a le travail qu'il mérite et que les pauvres sont les premiers coupables de leur situation !

Le débat est donc reparti de cette question des différences et des ressemblances, en classant en quelque sorte les élèves en deux catégories et en leur demandant de justifier leurs choix. Les arguments des cahiers ont été repris avec plus de vivacité encore et la réaction collective aux prises de parole de tel ou tel a permis à chacun de réfléchir à sa propre lecture du roman : les ressemblances parfois revendiquées étaient bien des postures choisies, des messages de revendications personnelles, des tentatives pour se démarquer du groupe, du milieu familial, de la parole professorale, des provocations même parfois. Le point le plus positif de ce débat a concerné l'élargissement de la réflexion par la confrontation : on a pu ainsi évoquer l'emploi du langage familier (pour se démarquer ou pour se faire accepter), la notion de responsabilité, la fonction de la télévision et enfin les valeurs de la République. Tous ces thèmes figurent en effet dans le livre sans qu'ils soient spontanément proposés à la critique. C'est l'échange qui a mis le doigt sur les contradictions des uns et des autres, leurs positions controversées sur le langage par exemple. Après une discussion vive qui a abouti aux questions de la liberté de l'individu dans un contexte très peu favorable, de la fraternité et de

120 Voir troisième partie, p. 129-130.

l'égalité des chances, les valeurs républicaines se sont imposées d'elles-mêmes.

Dans une classe où les relations entre garçons et filles ont toujours été délicates, la question du langage et du respect mutuel a pu ainsi être abordée, indirectement, sans compter qu'elle est au cœur même de toute activité de débat (langage maîtrisé et respect de la parole de l'autre). Conformément au socle commun, les compétences ont été travaillées en situation et dans une prise de conscience collective dans la mesure où leur mobilisation faisait particulièrement sens dans ce débat. Le déplacement, qui a concerné à la fois l'activité de lecture et celle du débat, a nourri indéniablement l'exercice d'écriture qui a suivi¹²¹.

No et moi de Delphine de Vigan

Ce roman a été choisi parce qu'il interroge également les élèves d'un collège ordinaire sur leurs conditions sociales et celles d'autres jeunes moins favorisés. La question de la socialisation, notamment par l'école, y est centrale. Les problèmes de l'adolescence sont mis en parallèle avec la recherche d'une place – et même d'une identité – dans la société. Deux questions ont été posées pour accompagner la lecture cursive : « En quoi te sens-tu proche de Lou ? » ; « En quoi te sens-tu proche de No ? »

Ces questions, bien que leur formulation varie, constituant en quelque sorte un rituel de réflexion au moment de la lecture autonome, les élèves ont adopté d'emblée une posture plus distanciée, ce qu'a facilité également la présence de deux personnages très différents. Les élèves ont pu ainsi se reconnaître au moins autant dans la jeune rebelle SDF que dans la petite fille surdouée. Une ambiguïté est alors apparue : une sorte de rejet de la bonne élève (qui aurait pourtant mieux correspondu à certains) et une fascination pour No. C'est bien souvent en s'appuyant sur leur propre expérience de la vie que les élèves ont justifié leur proximité avec No. Un élève anciennement dépressif a écrit, par exemple, se sentir proche de No parce que, comme lui, elle ne supporte pas la pitié ou parce qu'elle peine à trouver des solutions à ses problèmes. Nombreux sont ceux qui ont confondu le fait d'être « touché » par ce personnage et de se sentir « proche » de lui : cette confusion a permis de lancer le débat, qui a tendu à nuancer quelque peu l'image de Lou, en se penchant sur son parcours douloureux et son histoire familiale, et celle de No, en rééquilibrant qualités et défauts.

De plus, ils ont tous manifesté, dans leur cahier, leur incompréhension, voire exprimé leur condamnation de la décision finale de No de quitter son amie. La trahison était pour eux évidente, ce qui a conduit à se demander qui a le plus donné à l'autre. Cette question a été reprise dans le débat ainsi que dans le travail proposé à l'issue de l'échange.

Pour amorcer le débat, les élèves ont été invités à se situer soit du côté de Lou soit du côté de No. Ce choix volontairement tranché devait les amener à argumenter une position souvent considérée par les camarades comme illégitime : les mauvais élèves avaient-ils le droit de se considérer comme plus proches de Lou, la jeune surdouée ? Les bons élèves étaient-ils crédibles en défenseurs de la jeune fille « paumée » et en rupture avec la société ? Le monde des apparences est en cause dans ce questionnement car la vérité des êtres est beaucoup plus complexe qu'il n'y paraît. Cela a été l'occasion d'analyser la souffrance de Lou, ses problèmes familiaux, en particulier le poids de la dépression de sa mère, aspect parfois mal compris par les élèves. La complexité de la situation familiale de No a fait écho au vécu de certains élèves, trouvant difficilement leur place dans une famille recomposée par exemple, ou rêvant d'une émancipation dont ils ne mesurent pas les conséquences psychologiques et sociales. Dans les deux cas, ce qui rapproche les personnages, c'est leur solitude, leur isolement au moment de franchir une étape essentielle de leur autonomie et de leur épanouissement. Il n'est donc pas étonnant que la fin du livre ait suscité chez certains élèves de l'incompréhension, voire de la frustration.

L'attention portée au texte au moment des échanges a permis également d'étudier la notion de personnage principal, en analysant notamment l'évolution des deux jeunes filles, et d'interroger la vision du monde que le roman renvoie au lecteur. Le débat a amené la classe assez loin de cette simple histoire d'amitié touchante, lue très majoritairement avec plaisir. Les mots-clés retenus¹²² (entre autres : rencontre, abandon, solitude, compassion, espoir, errance, liberté, etc.) ont pu être repris par les élèves dans le retour au cahier, avec la consigne d'écrire à chacune des deux jeunes filles ce qu'ils pensaient d'elle. Cette obligation de s'adresser aux deux personnages, assortie d'une perception toute différente apportée par le débat, a amené les collégiens à nuancer leur position initiale. Attentifs aux indices du texte et à la réalité (fictive) des

121 Voir troisième partie, p. 130-p. 131.

122 Voir troisième partie, p. 126-p. 127.

personnages, ils ont alors pris quelque distance par rapport à leur mouvement d'humeur initial, expression d'une sensibilité toute naturelle. Celle-ci n'a pas pour autant été niée : le travail d'écriture a révélé une grande variété des avenir possibles de No¹²³. Mais en se mettant une dernière fois à la place de la jeune marginale en souffrance, les élèves ont tenu compte des hypothèses du groupe et ne se sont pas cantonnés (à quelques exceptions près) dans un choix naïf et idéaliste. La réalité sociale apparaissait bien dans le parcours de la jeune fille, confrontée encore une fois à la nécessité de gagner sa vie, mais l'aventure de sa rencontre avec Lou a été prise en compte dans la dimension d'autoanalyse que l'écrit épistolaire a favorisée. L'impression d'abandon a ainsi pu être en quelque sorte réparée, en donnant un sens concret à la notion de responsabilité, de liberté et d'amitié. C'est bien cette démarche de reconstruction de sa propre lecture, d'enrichissement aussi de sa lecture sensible à la lumière de la réalité du texte, qui était visée ici. L'identification première a été la condition nécessaire de cette prise en charge du texte dans un va-et-vient entre intuition sensible et réflexion objective, processus propre à la lecture littéraire.

FAVORISER LA PLURALITÉ DES INTERPRÉTATIONS : DU CAHIER AU BLOG PARTICIPATIF¹²⁴

Comment favoriser une pluralité des interprétations qui prenne en compte un tissage de liens entre le texte, ou les textes dans le cas présent, et les lectures singulières que chaque élève réalise ? Comment chacune d'elles s'élabore-t-elle et apporte-t-elle sa pierre à l'édifice d'un échange collectif ? Pour répondre à ces questions a été mis en place un projet de lecture autour de deux romans de Maryline Desbiolles. *Aïzan* nous raconte l'arrivée d'une petite fille tchétchène à Nice, dans le quartier de l'Ariane ; un tissage avec la mythologie grecque est réalisé tout au long du récit. Dans *La Seiche*, la narratrice prépare une seiche pour des invités et se laisse aller à des digressions, des souvenirs d'enfance en Italie, des réflexions autour des arts. Cette lectureursive s'inscrit dans une séquence sur la « poésie de la laideur » en classe de 2^{nde}.

Afin de favoriser les échanges entre élèves autour de ces deux œuvres à l'ancrage générique instable, un blog

participatif a été créé. Mais, préalablement à ces fils de discussions interactives, les lycéens ont été invités à rendre compte de leurs lectures personnelles dans leur cahier de lecture. Ils ont écrit leurs réactions à la lecture des romans à partir d'entrées sensorielles : « **Si Aïzan était un tableau/une mélodie/un plat/une odeur/un objet, ce serait, etc.** » De cette première approche ont émergé, chez chaque élève, des prémices de réflexion et d'interprétation de l'œuvre. Il s'est agi ensuite de consolider ces appréhensions sensibles en participant à des échanges hebdomadaires sur le blog à partir de questions ouvertes sur les œuvres lues.

Cet accompagnement professoral a eu pour double objectif de développer la capacité des élèves à rendre compte de leur lecture et de leur montrer qu'il n'y a pas une seule interprétation, une clé de l'œuvre, mais des lectures plurielles. On a pu observer l'émergence d'identités lectorales différentes, telles qu'elles existent dans la critique littéraire, et d'attitudes cognitives différentes : les élèves ont adopté à la fois des postures de lecteurs se laissant aller à leurs émotions, leurs réactions face à une œuvre quelque peu déroutante, et des postures de lecteurs critiques. Le cahier de lecture a favorisé l'appropriation personnelle de l'œuvre, avant de construire collectivement une argumentation sur le blog. La construction « ensemble » de plusieurs sens les a rassurés et a dédramatisé leur rapport au texte. Cette interaction avec leurs camarades les a placés dans une posture active et autonome, une posture de distanciation par rapport à leur position initiale.

Le cahier de lecture

Avant de débattre autour d'une œuvre précise de Maryline Desbiolles, il est apparu essentiel que les élèves puissent livrer leur lecture au sein d'un espace personnel. Les questions et consignes à traiter étaient les suivantes : « **Si l'œuvre de Maryline Desbiolles était un tableau/une couleur ; un son/une mélodie/un morceau de musique ; un plat/une recette/un goût ; un objet ; une odeur/un plat, ce serait, etc.** » ; « **Relevez des citations ou des phrases qui vous ont particulièrement plu ou déplu.** » ; « **Quel personnage vous a particulièrement intéressé(e) et pourquoi ?** »

Pour chaque entrée, les élèves devaient rédiger un paragraphe d'au moins cinq lignes, afin de justifier leur réponse. La lecture des cahiers a permis au professeur de prendre connaissance de la lecture effective réalisée par chaque élève et de cibler non seulement les postures de lecture adoptées par chacun mais aussi les lieux possibles de confrontation afin de lancer un débat interactif sur le blog participatif et permettre

123 Voir troisième partie, p. 130-p. 131.

124 Démarche mise en œuvre par Hella Féki.

ainsi à tous de se déplacer par rapport à leur lecture sensible de l'œuvre ou bien de la conforter en prenant davantage appui sur le texte.

À l'analyse des cahiers en contexte, on relève trois profils d'élèves lecteurs : certains s'en tiennent à une appréciation émotive, sensible ou perceptive de l'œuvre; d'autres s'efforcent de rendre compte de la signification dont ils ont investi l'œuvre et de s'appuyer sur les effets textuels pour en dégager le sens; quelques-uns franchissent le simple constat des effets textuels pour mener une réflexion sur le cheminement ou le projet de l'auteur, allant parfois jusqu'à analyser le style et les procédés d'écriture de l'œuvre. Il apparaît donc qu'à partir d'une simple consigne ouverte, qui ne contraint pas nécessairement l'élève à s'engager dans une analyse du texte mais plutôt à s'exprimer sur sa réception de l'œuvre, émergent des identités lectorales différentes, qui sont autant de postures de critiques littéraires différentes : un discours critique descriptif, une critique textuelle se rapprochant de la poétique et de la stylistique, une critique thématique autour de l'imaginaire de l'auteur, un discours proche de la psychocritique relevant des obsessions de l'auteur dans l'œuvre, etc. Ce sont là les germes d'une lecture critique que le blog participatif va tendre à développer ou à faire évoluer vers une critique plus experte.

Le blog participatif

Afin de permettre à ces lectures plurielles de se confronter et, par là même, aux élèves de prolonger leur analyse de l'œuvre, un blog participatif a été mis en place¹²⁵. L'objectif était de faire évoluer ces écrits vers une analyse plus précise et distanciée.

Le blog a été choisi afin d'expérimenter la confrontation de points de vue dans un rapport au temps et à l'espace différent de celui du débat. Grâce au blog, la trace écrite apparaît et se fixe de manière durable, contrairement au débat qui se déroule à un moment précis dans un espace-classe donné, avec une parole oralisée spontanée et synchrone. Le blog favorise également la construction d'une posture réflexive puisque les élèves, tout à la fois lecteurs des textes de l'autre et auteurs de leur propre texte, doivent construire une analyse en référence à leur lecture mais aussi à celle

des autres. Le blog est en effet un espace-temps où les élèves sont invités à re-parcourir leurs écrits et ceux de leurs camarades pour réfléchir à ce qu'ils désirent partager avec la communauté de lecteurs que constitue la classe.

Toutes les semaines, une question était posée par le professeur sur le blog. Afin de faciliter la navigation, plusieurs rubriques correspondant à chaque question posée ont été créées. Certaines consignes n'ont été que la répétition de celles du cahier, afin que les élèves puissent partager virtuellement leurs lectures. D'autres questions ont repris des interrogations perceptibles dans le cahier afin de lancer le débat virtuel. Après une première confrontation orale d'une quinzaine de minutes en classe afin que les élèves prennent connaissance du sujet de débat qui serait abordé sur le blog, ils étaient invités à s'installer devant un ordinateur afin de rédiger dans un premier temps une réponse, enregistrée sous forme de « brouillon » sur le blog. Ainsi, ils commençaient à réfléchir à une réponse en classe avant de la « poster » définitivement sur le blog, une fois à la maison et dans un délai d'une semaine.

Les questions visaient à construire des interprétations qui ne convoquaient plus seulement le sensible, mais également l'intelligible. L'une des questions du cahier de lecture à propos du roman *La Seiche* a porté par exemple sur les passages qui ont déstabilisé les élèves¹²⁶, et une autre sur le tableau qu'ils pouvaient associer au roman¹²⁷. Avant de répondre aux questions sur le blog, il était demandé aux élèves de relire leur cahier puis de répondre sur le blog à la question posée en s'appuyant, si cela était approprié, sur certains passages qu'ils avaient eux-mêmes écrits. La contrainte était également de lire les réponses précédentes de leurs camarades afin de « rebondir » sur les propos des uns et des autres, de les compléter, de les remettre en question, de confronter leur lecture à celle des autres. Ceux qui avaient posté une réponse dans l'heure de cours devaient se reconnecter au moins une fois dans la semaine pour s'insérer dans le fil de discussion.

125 Le ministère met à la disposition des enseignants un site d'aide à la création et à l'utilisation d'outils numériques favorisant les pratiques collaboratives sur eduscol.education.fr, rubrique : Thématiques/Tout le numérique/Enseigner avec le numérique : Dossiers documentaires/Dossiers archivés/Le français avec les TICE/3. Un éventail d'usages pédagogiques avec les TIC.

126 « *La Seiche* de Maryline Desbiolles, on en fait tout un plat », petite citation d'Auriane qui prend tout son sens dans le débat qui va suivre [...] Qu'avez-vous à dire sur *La Seiche*? Vous séchez? Et pourtant? On peut se poser plusieurs questions. De quel type de récit s'agit-il? Quelle est son originalité? Qu'avez-vous ressenti en lisant ce texte? Quels sont le(s) genre(s) et les tonalités que vous pouvez associer à *La Seiche*? »

127 « Voici quelques tableaux choisis par vos camarades pour représenter *La Seiche*. Qu'en pensez-vous? Illustrent-ils l'idée que l'on peut se faire du roman? »

Et tous devaient relire l'ensemble des posts avant la séance suivante, où une synthèse était réalisée, avant de passer à la question suivante.

Le blog a donc été le lieu d'un épaississement des réponses des uns et des autres, aboutissant à une pluralité d'interprétations enrichies. Tous les élèves sont intervenus sur le blog en questions-réponses : réponse par une phrase, un paragraphe, s'appuyant sur le texte de l'autre pour formuler leur énoncé et s'étoffant d'un texte à l'autre. Cela a permis une convergence entre l'interprétation sensible exprimée dans le cahier de lecture et l'interprétation intelligible, plus ou moins pressentie selon les élèves et développée au sein du blog. Cette interprétation coopérative a abouti à une appréciation de haut niveau. Par exemple, une question avait été posée autour du genre littéraire d'Aïzan : « À quel genre littéraire appartient Aïzan ? Quels sont les indices sur lesquels vous vous appuyez pour affirmer cela ? » Les élèves ont commencé par poster des réponses très courtes. Le dernier message s'est terminé par une publication d'élève, qui a complété et synthétisé toutes les autres, avec pour titre « Aïzan, un récit poétique ? »

Cette démarche a favorisé la prise de conscience par les élèves qu'une même œuvre pouvait donner lieu à des points de vue différents. Les échanges leur ont permis d'évoluer dans leur cheminement interprétatif, sans perdre de vue leur lecture personnelle de l'œuvre. Des postures lectorales diverses ont émergé : certains élèves sont passés d'une posture de « lecteur récitant », simple paraphraseur ou répétiteur du texte, à une posture plus experte¹²⁸. Ils ont élaboré un « hypertexte », une interprétation, un texte sur un autre texte, grâce à une posture de lecture distanciée. Cette activité a été une préparation efficace à l'exercice de la dissertation et du commentaire de texte. En effet, les lycéens ont su mobiliser des connaissances littéraires car ils ont contextualisé les œuvres étudiées et ont convoqué leur culture personnelle pour répondre à certaines questions. Ils ont tissé des liens avec d'autres textes étudiés en classe, d'autres ouvrages de Maryline Desbiolles. Ils ont également réussi à construire un

jugement argumenté, parce qu'ils ont pris en compte les réponses de leurs camarades.

L'écriture par fragments a institué une cohérence interprétative, consolidée par un recentrement après les échanges en classe. Les réponses se sont épaissies : les élèves ont de plus en plus cité des passages du texte afin d'explicitier leurs propositions, s'appuyant même parfois sur des procédés d'écriture, à l'instar du commentaire de texte. Les intuitions interprétatives, au départ hypothèses de lecture fondées sur un ressenti, ont été sur le blog infirmées ou confirmées en fonction des appuis textuels que les élèves se sont donnés. De plus, en analysant le genre propre à Aïzan, les élèves ont actualisé certains concepts littéraires : l'un d'entre eux, par exemple, a proposé de lire le roman comme une « mythologie moderne ». Le type de réponses le plus courant se fondait surtout sur un raisonnement dialectique, dans la mesure où l'élève essayait de considérer tous les aspects d'une question. Ainsi, un élève a tenté de démontrer qu'Aïzan est à la fois un texte poétique et un roman, sans doute à caractère autobiographique. Son écrit se divise en paragraphes, articulé par des connecteurs logiques : « Et pourtant », « mais ».

Les paragraphes n'ont pas été corrigés par le professeur car la correction de la langue n'était pas l'objectif principal de la création du blog. Toutefois l'exposition des écrits au regard d'autrui a impliqué un effort de rigueur quant à la maîtrise de la syntaxe et de l'orthographe. Certains ont même imité le style de Maryline Desbiolles, fondé sur des répétitions et un certain rythme poétique. Les élèves ont aussi souvent donné des titres évocateurs et accrocheurs à leurs interventions dans le fil de discussion, soulignant ainsi la volonté de singulariser leur interprétation. De toute évidence, le blog participatif, en lien ou non avec l'utilisation du cahier, est un espace à privilégier dans le cadre de l'apprentissage de la lecture littéraire, ce que tend également à montrer l'expérimentation réalisée dans deux classes de 1^{re}.

Recourir au blog pour construire des compétences de lecture littéraire¹²⁹

Les blogs de classe réunissent les élèves en général autour de la vie de la classe au sens large, parfois autour d'entraînements à des épreuves d'examen

128 Pour Anne Jorro, « le lecteur récitant » est « pris au piège du texte » qu'il est incapable de mettre à distance ; il « récite » le texte comme il réciterait une leçon,

cf. *Le Lecteur interprète*, Paris, Presses universitaires de France, 1999. Voir également D. Bucheton, « Les postures de lecture des élèves au collège », dans M.-J. Fourtanier et G. Langlade, *Enseigner la littérature*, Paris, Delagrave-CRDP Midi-Pyrénées, 2000, p. 201-213.

129 Démarche mise en œuvre par Muriel Baudry-Tostivint.

ou de programmes de lecture¹³⁰. Or l'articulation des fonctions de publication et de commentaire favorise tout spécialement leur utilisation dans le cadre des apprentissages scolaires et notamment de ceux qui concernent la lecture littéraire, telle que définie dans le présent ouvrage. **Utilisé en complément ou à la place du cahier et du débat, cet outil numérique peut servir efficacement la formation de lecteurs critiques, comme le montrent les expériences menées par certains membres de l'équipe. Est retenue ici celle réalisée dans deux classes de 1^{re} générale lors de l'étude d'un dialogue de Diderot, *Entretien d'un père avec ses enfants*.**

Le professeur a créé un « blog participatif », accessible aux élèves des deux classes concernées. Il a été configuré de telle sorte que les participants puissent, sans contrôle éditorial préalable, poster des commentaires successifs, automatiquement archivés. Cette modalité rapproche le blog d'un forum de discussion. Les échanges à distance permettent aux élèves de confronter leurs lectures du texte et au professeur de cerner des points de divergence, des indécisions ou des ouvertures interprétatives, en d'autres termes, le ou les « nœuds » de l'interprétation¹³¹. Ces échanges sur le blog offrent donc un appui pour engager avec les élèves un travail interprétatif que, conformément aux prescriptions institutionnelles, « le professeur conduit avec ses élèves, à partir de leurs réactions et de leurs propositions » (programmes du LEGT de 2010). En classe, les échanges prolongent la discussion amorcée sur le blog et institutionnalisent en quelque sorte des interprétations. En fait, celles-ci sont confrontées, négociées, questionnées à deux reprises : sur le blog, à distance, et lors du débat, en présentiel. Ensuite les élèves produisent, sur le blog toujours, des « articles critiques » : ils sont conduits à rechercher, en collaboration, des formes d'écriture intéressantes pour commenter le texte littéraire. En définitive, les lycéens écrivent beaucoup, en ligne et hors ligne : de simples « posts » qui témoignent des rencontres immédiates avec le texte, tout comme dans le cahier en amont du débat ; des « articles critiques » à différents stades d'aboutissement, comme cela est également attendu des élèves après le débat. Le blog, tel qu'il a été configuré ici, se différencie néanmoins du cahier dans la mesure où il rend public, à quelque stade que ce soit, la co-activité interprétative. On peut aisément concevoir une utilisation conjointe du cahier

et du blog, comme cela a été le cas dans l'expérience présentée précédemment.

Pour l'étude du texte *Entretien d'un père avec ses enfants*, un fil de discussion a été ouvert avec l'instruction suivante : « Si cette œuvre était une couleur, un animal et un plat, etc. À vous ! » En moins de trois semaines (temps accordé pour la lecture de l'œuvre), 75 messages (soit une moyenne proche de 4 messages par jour) ont été postés par 48 élèves. Une véritable conversation écrite épousant les tâtonnements des élèves lecteurs s'est développée à distance.

Le fil de discussion révèle une construction progressive des interprétations dans la confrontation et l'enrichissement des propositions. En effet, se contenter d'approuver les interventions des autres ne suffit pas et pour montrer réellement sa présence en ligne, chaque participant s'est efforcé d'apporter « sa » lecture. **Répondre à l'instruction initiale analogique¹³² (une demande de « portrait chinois ») a contraint les élèves à trouver une manière de dire une implication dans le dialogue de Diderot. Il leur a fallu non seulement avoir quelque chose à dire (donc avoir déclenché une participation au dialogue) mais aussi avancer une subjectivité de lecteur qui soit audible par la communauté interprétative scolaire.** Participer aux échanges en ligne revenait donc à convaincre les autres élèves et le professeur que telle analogie, qui puise dans la culture personnelle, familiale (« un plat ») ou générationnelle était pertinente.

Les premiers échanges ont cherché à franchir cet obstacle par la négociation d'un matériel langagier commun. Les élèves se sont accordés sur des thèmes et des images pour dire une subjectivité de lecteur qui pointe vers des interprétations. Les premiers posts en témoignent : « Si cette œuvre était un animal, ce serait un zèbre, car il a deux couleurs. Le blanc pour la conscience et le noir pour la loi. » ; « Si ce livre était une couleur, ce serait le blanc car il représenterait la pureté et le vœu de toujours bien faire des hommes bons comme le père. »

Les élèves lecteurs ont procédé à une symbolisation par les couleurs en isolant des valeurs morales thématiques dans le dialogue. Mais surtout la justification des associations opérée dans ces premiers messages leur a permis de se retrouver autour de quelques isotopies.

130 Voir le site du ministère, eduscol.education.fr, rubrique : Numérique/Enseigner avec le numérique.

131 Voir troisième partie, p. 113-114.

132 À propos de ce type de consigne recourant à l'analogie, voir deuxième partie, p. 76.

Deux éléments de sens ont été principalement repris à travers les différentes associations et ont servi de lieux communs : l'opposition puis la synthèse des contraires (le blanc et le noir; les rayures du zèbre; puis le gris car « c'est le juste milieu entre "bien" et "mal" ») et la variété des anecdotes et des valeurs, comme le suggère cet autre post : « Si ce livre était un plat, (une salade) il posséderait beaucoup d'ingrédients car il y a plusieurs histoires et sentiments exprimés dans cette œuvre comme la gentillesse, la loyauté, le regret, etc. »

En une dizaine de posts environ, ces noyaux de signification ont émergé et formé le langage commun du groupe jusqu'à la fin du fil de discussion. La rapidité du processus semble en montrer la nécessité. L'apparition puis la circulation de l'adjectif « gris » est exemplaire de ce processus. En proposant le gris, un autre message a opéré une synthèse qui dépasse la juxtaposition des contraires, du noir et du blanc. Dès lors, les élèves ont repris cette justification pour dire l'ouverture philosophique de ce dialogue diderotien. Ces reprises leur ont offert l'occasion de décliner et d'approfondir cette interprétation : « [...] ce serait le gris car c'est pour moi la meilleure représentation en couleur de deux idées qui s'opposent. » ; « [...] le gris parce que dans le livre on retrouve toujours deux théories qui s'opposent ».

Cette circulation des termes et des traits a été favorisée bien évidemment par la configuration de forum donnée au blog : chaque participant pouvait en effet parcourir le fil des messages, y réfléchir, y puiser avant de poster sa propre proposition. Ce que le fil montre, c'est la manière dont s'opère, dans le partage, la mise à distance de ces lectures subjectives alimentées par celles qui précèdent. Est mis au jour ici le processus intellectuel auquel les élèves se livrent lors des échanges intersubjectifs.

Les élèves se sont montrés majoritairement sensibles à la force d'un débat moral qui implique le lecteur; ils ont adhéré à une esthétique de drame bourgeois en soulignant que Diderot met en scène des proches, éduqués et policés voire amicaux, qui débattent pourtant d'une question morale brûlante sans la trancher. Mais si certains ont trouvé un surcroît de plaisir dans cette ouverture, plusieurs ont avancé que cette complexité, en obligeant le lecteur à une grande concentration pour suivre la discussion, empêchait d'être réellement impliqué par le texte.

Quoi qu'il en soit, il a été possible au professeur de puiser dans ces objectivations des lectures subjectives des éléments pour la séance en classe, à la suite de

laquelle les posts se sont épaissis et les interprétations se sont faites plus informées. Les messages ont cessé alors de prendre l'allure de notes juxtaposées pour développer des « articles » organisés, intégrant des savoirs biographiques et historiques et avançant des interprétations en appui sur des allusions précises au texte de Diderot. Des titres ont fait leur apparition : « Diderot : Le pardon en question » ; « Une bonne leçon » ; « Faut-il respecter la loi même lorsqu'elle est injuste ? » Ces titres montrent que les enjeux du dialogue ont alors été mis en débat : la force critique du texte a été interrogée, un sens moral problématisé. On constate que les articles ne répondent plus aux trois entrées du portrait chinois mais qu'ils proposent des pistes interprétatives qui progressent, tout en prenant appui sur le matériel négocié dès les premiers posts : les analogies, les métaphores ont été reprises pour affirmer une conclusion ou bien filées pour structurer le texte critique, comme le montre cet extrait du post 37, qui compte 45 lignes :

« En lisant cette œuvre, vous vous rendez compte que les délibérations portant sur les divers exemples d'injustices et les éventuels manquements légitimes à la justice, sont fondées. [...] *Entretien d'un père avec ses enfants* est imagé par la couleur grise. En effet, c'est le juste milieu entre le "bien" et le "mal" et c'est cette idée que l'on retrouve chez tous les personnages, ainsi que dans leurs opinions. [...] C'est une sorte de caméléon philosophique, qui change de couleurs [...] ici, selon les points de vue religieux, philosophiques ou légaux. »

La conversation écrite s'est muée en article : les isotopies de la fusion et de la variété s'allient ici dans la trouvaille du « caméléon philosophique » qui a offert à cet élève une image pour interpréter les contrastes entre les codes moraux, sociaux et religieux.

Enfin, et ce n'est pas son moindre intérêt, l'activité en ligne a permis aussi de mettre en texte les difficultés d'adhésion au dialogue de Diderot, tel cet élève qui note :

« Le lecteur doit faire part d'une grande concentration car les différentes anecdotes sont entrecoupées et interrompues, on perd donc facilement le fil de l'histoire ! C'est un immense labyrinthe, le lecteur ne se rappelle pas par quel chemin il est venu ; c'est un véritable casse-tête ! »

Ce lycéen s'est donné les moyens de dire ce qui a déçu ses attentes de lecteur. Il a prolongé et détourné en quelque sorte la consigne analogique en investissant le stéréotype du labyrinthe. L'image peut paraître discutable, elle révèle pourtant un effort d'objectivation.

En raison de ses spécificités, la communication à distance répond de toute évidence à la dynamique de la lecture littéraire, au processus dialectique qui la caractérise – du moins telle qu'elle est définie dans la première partie. Mais il ne suffit pas de demander l'expression de lectures subjectives sur un blog pour l'obtenir. Les choix du professeur pour configurer l'espace numérique d'échanges et de recherche tout comme ses interventions en ligne jouent un rôle essentiel dans ce travail interprétatif en collaboration¹³³.

Permettre à des faibles lecteurs de s'approprier malgré tout l'univers d'un auteur¹³⁴

Donner aux élèves à lire des œuvres contemporaines est sans doute l'un des meilleurs moyens de leur rendre la littérature vivante et tangible, de leur faire sentir que les écrivains ne peuplent pas tous les cimetières. C'est aussi, dans une classe de 3^e, une façon de poursuivre un parcours en littérature, de tisser un lien avec des classiques qui seront au cœur des apprentissages du lycée. **Lire, c'est en effet tout à la fois tisser des liens entre des œuvres et entrer dans l'univers d'un auteur.** La lecture en réseau permet de prendre en compte ces deux processus. Le choix s'est arrêté sur quelques romans d'Olivier Adam, les uns publiés dans des collections destinées à la jeunesse¹³⁵, les autres chez son éditeur « adulte ». Il était attendu que les élèves perçoivent la cohérence d'un univers et établissent des passerelles entre les livres. La lecture étant d'abord affaire d'émotion, les pistes destinées à accompagner cette lecture ont privilégié la relation entre le jeune lecteur et les personnages de roman.

Sur le blog de la classe, il a été écrit :

« Vous lirez des romans d'Olivier Adam. Vous pouvez en choisir un, trois, cinq ou plus parmi

les suivants¹³⁶ : *La Messe anniversaire*, *Comme les doigts de la main*, *Sous la pluie*, *On ira voir la mer*, *Ni vu ni connu*, *Personne ne bouge*. Tous ces romans sont parus à L'École des loisirs. Si vous voulez aller plus loin, vous pouvez aussi lire : *Je vais bien, ne t'en fais pas* (Pocket), *À l'abri de rien* (Points Seuil), *Poids léger* (Points Seuil), *Falaises* (Points Seuil), *Des vents contraires* (Points Seuil), *Le Cœur régulier* (Points Seuil).

Le cahier est à tenir jusqu'au 12 décembre. Le débat aura lieu le 15 décembre. Entre ces deux dates, je lirai volontiers ce que vous aurez écrit, senti, rêvé d'Olivier Adam et de son univers. Vous privilégiez cette lecture personnelle, sensible afin de mettre en relief ce qui vous rend proche des personnages.

Des pistes arrivent, pour vous aider à lire, etc. Mais une question pour commencer : quel(s) roman(s) avez-vous choisi(s) ? Pour quelles raisons ? »

À l'issue de cette première phase datée du mois d'octobre, a été donnée une autre série de pistes de lecture, aidant à lire et permettant de tenir le cahier.

« Pour lire Olivier Adam :

Quels lieux (espaces précis, paysages, régions) voyez-vous en lisant Olivier Adam ? Cherchez les photos ou images qui correspondraient. Quelle atmosphère se dégage de ces lieux ? Vous rend-elle heureux(se) ? Inquiet(e) ? Mélancolique ?

Quel élément (eau, terre, feu, air) associez-vous aux romans ?

Les chansons et la musique jouent un grand rôle dans tous ces romans. Constituez la « play-list » d'Olivier Adam.

Une compilation MP3 est possible. Ajoutez-y l'air qui, pour vous, fait l'univers de ce romancier.

Quels traits de caractère des personnages vous les rendent proches ?

Aimez-vous le style d'Olivier Adam ? Essayez de le définir par quelques exemples (citations recueillies dans les romans). Voyez ce qu'il en

133 **Les gestes professionnels adaptés au travail de lecture partagée à distance sont décrits dans la troisième partie, p. 122-124, p. 127-128.**

134 Démarche mise en œuvre par Norbert Czarny.

135 **L'une des caractéristiques de la collection « Médium » de L'École des loisirs est de ne pas « viser » un public, de ne pas considérer les enfants ou les adolescents comme une « cible » mais comme des lecteurs sensibles.**

136 Une lecture ne permet pas bien sûr la lecture en réseau, autrement dit les mises en relation. Mais cette demande tenait compte de la présence dans cette classe, comme dans toutes, d'élèves non lecteurs ou faibles lecteurs.

est du rythme des phrases, de l'usage du paragraphe, des niveaux de langue. »

Le but de ces consignes était de mettre en relief la **dimension sensible de l'écriture de cet écrivain, qui cherche moins à démontrer ou prouver qu'à toucher.** Les pistes proposées pour mettre en mots la lecture personnelle des romans sélectionnés permettaient de vagabonder dans l'œuvre, de se laisser prendre par les atmosphères et de s'identifier ou non aux adolescents ou jeunes adultes qui peuplent l'univers de cet auteur depuis ses premiers romans ou nouvelles. Ces questions adressées aux élèves, adolescents comme les héros d'Olivier Adam, reposent sur la proximité, la ressemblance. Mais elles intègrent aussi la dimension poétique de cette œuvre parce que le climat, au sens propre comme figuré, y est une donnée majeure. Émettre une appréciation sur le style suppose une lecture plus attentive, plus réflexive ; c'est un travail d'analyse que l'on a tenté de cadrer par quelques indices simples et aisément repérables.

Cet ensemble de questions peut sembler pesant ou étouffant. Mais comme indiqué et répété à l'oral, il ne s'agissait que de pistes, balisant une lecture. Elles avaient pour but de la faciliter, de guider aussi celles et ceux qui n'ont pas encore d'habitude en la matière. **Trop souvent, la lecture cursive est perçue comme la recherche d'indices attendus par le professeur. On « vérifie » une lecture, on s'assure que l'élève a identifié des structures. Ces « pistes » laissaient au lecteur la liberté d'explorer ou non l'univers de ce romancier.**

Nombreux sont ceux qui ont joué de cette liberté qui leur a été accordée. La demande professorale (choisir un, trois, cinq romans ou plus) a été entendue : la plupart des élèves n'ont lu qu'un seul roman publié à L'École des loisirs ; une seule élève a lu *Falaises*, l'un des romans les plus douloureux de son auteur. En dépit de cette non-lecture, de nombreux élèves ont participé au débat, riche malgré tout car les choix de lectures étaient diversifiés. Pour la plupart, l'univers d'Olivier Adam est apparu sombre, torturé, triste, et cependant ils ont apprécié les romans de ce jeune écrivain. Ils ont été sensibles à l'atmosphère pesante et mélancolique, au climat d'inquiétude, d'étrangeté qui parcourent son œuvre. Ils ont aimé ce que l'auteur écrit sur le « devenir adulte », sur les interdits (boire, fumer). Ils lui ont parfois reproché la minceur de l'intrigue. Si l'essentiel du débat a porté sur leur choix et donc la justification de ce choix ou l'appréciation qu'ils portaient sur le roman, cela ne les a pas rendus insensibles aux éléments qui constituent un univers

et que le débat a mis en relief : les thèmes tels que l'amitié, le lien entre parents et enfants, la présence de la mère, les conduites à risques liées à la drogue, le deuil et le souvenir des amis morts. **Le niveau de langue courant employé par l'auteur, son écriture très simple, épurée, leur ont plu : pas de descriptions perçues comme inutiles, pas de phrases difficiles à comprendre. Mais l'absence d'action dans certains romans les a gênés.**

Au terme du débat, bien des élèves ont décidé de lire un ou d'autres romans de cet écrivain. Les échanges ont stimulé cette envie, notamment parce que les remarques des uns et des autres sur les personnages et sur le climat qui règne dans les romans d'Olivier Adam ont touché celles et ceux qui avaient peu lu. Ainsi, des remarques sur la beauté (pas seulement au sens physique) de Chloé, dans *Ni vu ni connu*, en ont intéressé quelques-uns. L'atmosphère assez mélancolique des romans d'Olivier Adam a touché cette classe plutôt joyeuse, souvent légère. Ce n'étaient là que des ouvertures, mais elles ont produit leur petit effet.

METTRE EN RÉSEAU(X) LES TEXTES MAIS AUSSI LES LECTURES¹³⁷

Parce qu'il permet de laisser des traces, le cahier donne la possibilité de faire retour sur les lectures et favorise la circulation dans les souvenirs des textes lus. Le débat, grâce à la convocation des exemples au cours des échanges, offre des moments de cristallisation des interprétations. Passant du cahier au débat, les élèves, d'eux-mêmes ou à l'invite de l'enseignant, tissent des liens entre les textes qu'ils ont lus et construisent peu à peu leur « bibliothèque intérieure »¹³⁸.

L'expérience a été menée dans une classe de 6^e d'un collège de la banlieue parisienne. La séquence portait sur le conte et proposait des lectures en classe ou en autonomie à travers un corpus assez vaste, associant textes écrits, enregistrés ou dits. Le premier texte proposé a été *Le Petit Cépou* de Pépito Matéo. Les élèves ont pu se le procurer dans une édition de poche (« Paroles de conteurs », Syros). Il s'agit d'une réécriture du *Petit Poucet* dans une contemporanéité qui a séduit les élèves : le Petit Poucet devenu le Petit Cépou conduit sa fratrie dans les méandres du métropolitain et de la ville, entre Paris et la banlieue du 93. Plus malin que

¹³⁷ Démarche mise en œuvre par Cécile Melet.

¹³⁸ Voir première partie, encadré 2, p. 25-26.

ses frères et sœurs, il échappe au contrôleur un peu ogre « au visage en lame de couteau » et finit par les ramener dans leur foyer touché par le chômage, avant de repartir vivre d'autres aventures. La lecture a été entièrement autonome et le professeur n'a jamais évoqué le fait qu'il s'agissait d'une modernisation du conte de Perrault. Les élèves se sont immédiatement saisis de ce texte court, écrit dans un langage moderne, simple mais ciselé et rythmé. Outre ce conte moderne, le corpus a été constitué essentiellement des contes des Frères Grimm proposés dans une édition pour adultes¹³⁹. Dans un premier temps, les élèves ont lu trois textes qu'ils ont sélectionnés à partir de la table des matières, au gré de leurs envies, avec la seule contrainte de justifier leur choix. Ensuite, le professeur a imposé son propre choix, *Le Tambour* et *L'Alouette chanteuse et sauteuse*, avec la possibilité de lire l'un ou l'autre ou les deux contes. Aucune question n'a été posée hormis celle qui interrogeait les élèves sur leur réception des textes : « Entre le(s) conte(s) de Grimm et *Le Petit Cépou*, quelle est l'histoire que tu as lue avec le plus de plaisir ? Pourquoi ? » Enfin, le conte *Les Deux Frères* a constitué le point central de la séquence qui articulait l'étude du conte et une réflexion sur la fraternité. Mais devant la difficulté des élèves à aborder ce récit foisonnant et complexe, l'exploration des contes des Frères Grimm a été prolongée par la lecture de deux récits très courts, plus aptes à capter leur intérêt : *La Main avec le couteau* et *Comment des enfants ont joué au boucher*¹⁴⁰. La mise en réseau des textes visait donc à favoriser les rapprochements entre les contes et par là même à cerner les spécificités de l'œuvre des frères Grimm.

À la lecture du conte de P. Matéo, alors qu'aucune consigne n'avait été donnée sinon celle de lire le texte, certains élèves ont fait part de leur découverte et du plaisir qu'ils ont eu de retrouver derrière le Petit Cépou la trajectoire du Petit Poucet. Pour le choix, par les élèves, des trois premiers contes de Grimm, le plaisir de reconnaissance a été un facteur déterminant. Quatre élèves sur vingt-deux ont choisi *Blanche-neige* : « J'ai choisi le conte car je le connaissais de quand j'étais petite et parce que ça me fait plaisir de la relire encore une fois »/« pour voir si c'est la même que j'ai lue ». *L'eau de Jouvence* a eu moins de succès mais a suscité malgré tout des rapprochements : « J'avais déjà entendu ce livre et je savais déjà à quoi servait l'eau de

jouvence »/« Le titre m'a inspiré et m'a rappelé un film *Pirate des Caraïbes 4* ». Les livres ne sont pas en effet les seuls médiateurs des histoires qui constituent la « bibliothèque intérieure » des élèves. Ainsi à propos du titre *La Boule de cristal*, un élève a écrit : « Ça m'a fait penser à un dessin animé que je connais. » Un seul collégien a été capable, avant tout partage avec ses camarades, de faire des rapprochements entre les différents contes des frères Grimm, mais il s'agissait déjà d'un lecteur qui, inconsciemment peut-être, avait établi un programme de lecture dans le choix même de ses trois contes : *Les Douze Frères*, *Les Sept Corbeaux*, *Les Six Cygnes*. Finalement, il a été « déçu » de retrouver dans *Les Douze Frères* la même histoire que dans *Les Six Cygnes*. Dans sa réception déceptive, il a en fait repéré une des caractéristiques clés du genre : la répétition du motif dans la variation (« seul le nombre change », a-t-il écrit).

La consultation des cahiers a permis au professeur de prendre connaissance de ces répertoires contiques personnels, construits par les lectures antérieures, scolaires et extrascolaires, et de percevoir chez la plupart des jeunes collégiens la capacité à établir des liens entre leurs lectures. Il s'imposait donc de développer cette capacité. La lecture à haute voix par le professeur de la version traditionnelle grecque de *Cendrillon* – sans donner le titre – a ainsi cherché à favoriser le plaisir de la reconnaissance des éléments structurels d'un conte qui leur était très familier. L'absence de questionnement a préservé ce plaisir et renforcé l'autonomie dans ce processus intellectuel. *L'Alouette chanteuse et sauteuse*, dont la lecture a suivi celle de *Cendrillon*, a comme point commun avec ce conte le motif des changements de robes et avec *Le Tambour* celui de l'héroïne qui attend sur le seuil de la chambre que son fiancé la reconnaisse. Il a été laissé aux élèves le soin d'établir ou non, dans leur cahier, des liens entre ces différents contes. Le partage de ces lectures lors du débat a néanmoins fait émerger certaines structures et certains motifs récurrents. Par exemple, dès le premier débat, une lectrice a mis en avant la répétition des deux motifs d'un conte à l'autre. Son intervention a d'abord été isolée mais elle a fait école et, de débat en débat, de plus en plus d'élèves ont procédé à de tels rapprochements.

Il faut dire que les questions posées en ouverture des débats, contrairement à celles du cahier, invitaient les élèves à une démarche clairement comparatiste : « Les contes peuvent-ils toujours nous surprendre ? », « *Les Douze Frères* est-il un conte comme les autres ? » Lors du deuxième débat, centré précisément sur ce

139 J. et W. Grimm, *Contes*, (trad. M. Robert), coll. « Folio Classique », n° 840, Paris, © Éditions Gallimard, 1976.

140 J. et W. Grimm, *Contes*, (trad. N. Rimasson-Fertin), coll. « Merveilleux », n° 40, Paris, Éditions Corti, 2009.

conte, des élèves ont effectué une analogie entre le caractère inséparable des deux héros et la vie des frères Grimm, sur lesquels ils venaient de faire des recherches, réalisant ainsi que le traitement particulièrement long du texte pouvait bien vouloir révéler quelque chose des deux auteurs. Lors du troisième débat, ce sont les élèves qui ont pris en main la dynamique des échanges, déportant la question initiale vers *Le Petit Cépou* délaissé provisoirement mais qu'ils ne voulaient décidément pas abandonner. Pour répondre à la question qui s'est finalement imposée : « *Le Petit Cépou* est-il un conte ? », ils ont dû convoquer les souvenirs de toutes leurs lectures afin d'établir des critères de comparaison pour ce qui concerne le personnage du Petit Poucet bien sûr mais pas seulement. Les références et les analogies se sont enchaînées parce que l'habitude en avait été prise au cours des débats antérieurs mais aussi parce qu'ils avaient à présent suffisamment de fictions à leur disposition dans leur mémoire.

Le croisement, la mise en écho des lectures effectives que les élèves ont réalisées, leur mise en réseau – plus que les textes, ce sont ici les lectures qui ont été mises en réseau – ont non seulement enrichi la bibliothèque personnelle de chacun en matière de contes mais également aidé les élèves à comprendre ce qu'ils font quand ils lisent une fiction : ils tissent, consciemment ou inconsciemment, des liens entre leurs lectures, ce qui est pour eux source de plaisir.

LA LECTURE D'UNE ŒUVRE INTÉGRALE

Que ce soit au collège ou au lycée (général, technologique ou professionnel), les textes officiels associent étroitement « œuvre intégrale » et « étude ». **La lecture apparaît comme une activité qui précède l'étude puisque celle-ci, comme les programmes le rappellent, doit prendre appui sur celle-là, réalisée « préalablement » par l'élève. Il y aurait donc deux activités distinctes : la lecture et l'étude, sachant malgré tout que la lecture est généralement accompagnée de questions visant à préparer l'étude de l'œuvre.** Celles-ci permettent d'envisager l'œuvre en tant qu'objet littéraire et en tant qu'objet culturel. Dans le premier cas, il s'agit de mobiliser ou de construire des outils d'analyse empruntés à diverses théories littéraires ; dans le second, de mettre l'œuvre en perspective avec son contexte de production et l'histoire de sa réception. Que l'on privilégie une approche littéraire et/ou culturelle, c'est l'œuvre qui est au centre de l'étude (accessoirement son auteur), le sujet lecteur reste à la périphérie. Il convient donc de redonner à ce dernier la place et le rôle qui lui reviennent dans toute activité de lecture, de concilier lecture (au sens d'expérience de lecture) et étude des œuvres. C'est l'enjeu auquel répondent les diverses expérimentations qui ont été réalisées à partir d'œuvres inscrites dans le patrimoine littéraire scolaire.

Afin de souligner la complémentarité et l'articulation possibles entre lecture et étude d'une œuvre intégrale, entre lecture subjective et lecture objective, le choix a été fait de présenter tout d'abord une expérience menée dans une classe de terminale littéraire à propos de *Tous les matins du monde* de Pascal Quignard. L'expérience tend à souligner ce qu'une lecture subjective, qui prend en compte les affects et l'expérience des sujets lecteurs, est susceptible d'apporter à une lecture distanciée et informée, qui prend appui sur des outils d'analyse.

La situation de classe évoquée ensuite montre que le recours à l'image comme médiation entre le texte et le sujet lecteur favorise non seulement l'entrée dans le texte (sa compréhension) mais également la construction d'un discours qui prend en compte tout à la fois la réception effective qu'en font les élèves et l'analyse de

cette réception au regard des droits du texte. Comme on peut le voir dans la double expérience menée dans **une classe de 3^e autour de la lecture de la nouvelle de Marguerite Yourcenar, *Comment Wang-Fô fut sauvé*, et du recueil *Paroles* de Jacques Prévert**, l'image invite le lecteur à questionner sa lecture et le texte, elle induit une prise de distance par rapport à l'expérience de lecture dont elle rend compte, elle associe, de façon équilibrée, lecture et étude de l'œuvre. La mise en correspondance d'une œuvre et d'une image, autre qu'illustrative, permet aux élèves d'actualiser des textes fort éloignés de leur culture et, par là même, de se les approprier¹⁴¹.

Favoriser le dialogue avec le texte, c'est ce à quoi tend l'activité qui ouvre la séquence portant sur l'étude de *Dom Juan* dans deux classes de 1^{re}. Les élèves sont invités, à la manière de Joann Sfar, à écrire dans les marges du texte. Cette pratique fort ancienne des *marginaria* conduit les élèves à dialoguer avec le texte, notamment par l'entremise des personnages, avec eux-mêmes, lecteurs, voire avec l'auteur. Ces annotations, textuelles et graphiques, rendent compte de leur expérience de lecture, sans que celle-ci soit parasitée par la mobilisation de savoirs littéraires. Derrière cette voix qui se fait entendre, c'est bien leur identité lectorale qu'ils mettent au jour et qui renseigne le professeur sur leur rapport personnel au texte. Ces lectures subjectives que les *marginaria* favorisent et révèlent seront ensuite questionnées à la lumière des savoirs sur l'œuvre dont l'acquisition est programmée dans la séquence.

Le chapitre se clôt sur une expérience menée dans **une classe de 3^e dans le cadre de l'étude du roman de Joseph Kessel, *L'Armée des ombres***. La démarche favorise une lecture « coopérative » qui tend à combler les blancs du texte. Questionnant les effets produits sur leur propre lecture par les choix énonciatifs réalisés

141 Voir la deuxième partie, p. 80-83 qui témoigne d'une triple expérience en classe de 1^{re} : « Utiliser l'image comme médiation entre le texte et le sujet lecteur » dans le cadre de la lecture analytique de trois textes du patrimoine.

par l'instance narrative, les élèves accèdent à une autonomie de réflexion et d'interprétation, signe d'une formation qui progressivement s'assure.

FAVORISER UNE LECTURE PSYCHOAFFECTIVE AFIN D'INFORMER AUTREMENT LES ŒUVRES¹⁴²

La préparation à l'épreuve de littérature du baccalauréat n'est guère propice à une lecture psychoaffective des œuvres puisque le professeur et les élèves ont pour objectif de préparer les questions qui peuvent « tomber », de façon systématique, à travers leçons, exposés et autres exercices efficaces. Ces questions de cours nécessitent un travail méthodique d'analyse des textes et du film, autour des thèmes, des genres et des différentes modalités d'écriture. L'utilisation du cahier en lien avec le débat offre d'autres perspectives susceptibles de compléter davantage une approche essentiellement centrée sur l'œuvre.

Les œuvres au programme de la session 2011-2012, associant « langage verbal et images », étaient le roman de Pascal Quignard, *Tous les matins du monde*, et son adaptation cinématographique par Alain Corneau. À l'issue de l'étude de ces deux œuvres, les élèves ont été invités à émettre un jugement personnel sur les deux personnages féminins, Madeleine et Toinette, les deux filles de monsieur de Sainte Colombe. A été privilégié un rapport psychoaffectif aux personnages, masqué jusqu'alors par une analyse très intellectuelle du texte et de l'image avec les outils techniques habituels de l'explication de texte et de l'image.

Afin de favoriser cette rencontre psychoaffective avec les deux personnages, il a été demandé aux élèves de répondre dans leur cahier de lecture à la question suivante : « À laquelle des deux jeunes filles va votre sympathie et pourquoi ? » A émergé alors un véritable plébiscite de Toinette et une condamnation de Madeleine. Dix élèves sur onze ont jugé la cadette sympathique car « elle aime la vie », « profite de la vie », « est ouverte sur le monde », alors que son aînée « est renfermée », « se complaît dans sa douleur », « ne fait rien pour s'en sortir ». Les jugements ont été radicaux, sans nuances, définitifs et ils ont, à juste titre, intrigué le professeur. Seule L¹⁴³ a écrit que sa « sympathie

[allait] à Madeleine car c'est la plus sensible et la plus douce, la martyre de l'histoire ».

Il a été proposé aux élèves d'explorer ensemble, dans le cadre d'un débat, ce qui pouvait fonder ces jugements très tranchés : comment expliquer ce rejet de Madeleine qui est malgré tout, des deux sœurs, le personnage au destin le plus remarquable ? L'élève D a donné immédiatement sa réponse : « Ce n'est pas une question de sympathie à l'égard de Madeleine, elle m'inspire de la pitié puisqu'elle se suicide, perd son enfant, son amour alors que tout sourit à Toinette, qui profite de la vie, va se marier, avoir des enfants, entrer dans la société. C'est peut-être pour ça que tout le monde a choisi Toinette pour cette question. » Le sujet du suicide, que résume le « ça » formulé par l'élève, s'est invité dans le débat alors qu'il n'était pas prévu. C'est bien d'ailleurs une des caractéristiques du débat : il se déroule en toute liberté, nul ne sait où il va et surtout pas le professeur, qui a cependant pour rôle de réguler les échanges, de les centrer sur la question retenue et de préserver les droits du texte (et du film, dans le cas présent) afin que la confrontation des lectures singulières ne dérape pas dans des tensions émotionnelles que l'enseignant ne saurait pas, ne pourrait pas maîtriser.

La question du suicide est apparue centrale dès le début des échanges. Le roman ainsi que le film sont effectivement souvent crus, cruels et même d'une rare violence. Comment des adolescents qui entrent dans leur vie d'adulte avec toutes les interrogations que cela suppose, pourraient-ils être insensibles au problème du suicide ? Or, dans les séances précédentes, le sujet n'avait pas été abordé de front, de plein fouet, il avait été englobé dans celui plus général de la mort qui traverse le roman. L'enjeu du débat a été alors non de faire du suicide la question centrale mais de l'aborder à l'aide d'un biais, d'un filtre. L'objectif étant d'amener les élèves à nuancer leur jugement abrupt sur Madeleine, perceptible dans les cahiers et dans les premiers échanges, il a semblé opportun de préciser à la classe l'étymologie grecque de « sympathie », à savoir la capacité à ressentir la souffrance de l'autre, à se mettre à sa place, psychiquement du moins. Ce choix intuitif du détour par l'étymologie a permis d'amener les lycéens en douceur à une lecture plus distanciée. Observons les déplacements qui se sont opérés progressivement chez certains d'entre eux, sous la tutelle discrète du professeur.

L'information donnée, le même élève D a affirmé son refus d'identification au personnage : « On ne peut

142 Démarche mise en œuvre par Isabelle Canouï.

143 Les élèves sont désignés par l'initiale de leur prénom ; P renvoie au professeur.

pas se mettre exactement à sa place dans le sens que nous-mêmes, on n'a pas envie de ressentir la souffrance qu'elle ressent. Il n'est pas question de nous identifier, nous les élèves, à Madeleine. » Le désir de se protéger est évident et très important chez des adolescents que la question du suicide angoisse bien naturellement. Mais, il est possible, quand la réflexion est amorcée, de chercher à l'approfondir. Il revient alors à l'enseignant de fournir aux jeunes lecteurs quelques éléments de connaissance susceptibles de les faire évoluer dans leurs représentations. Après l'explication quant à la synonymie qui lie les deux termes « sympathie » et « compassion », l'un étant d'origine grecque et l'autre latine, le débat a été relancé :

« **A** : En général, les personnes chétives, renfermées, on ne va pas vers elles.

P : Vous avez envie d'être comme Toinette qui croque la vie. Madeleine, est-elle un personnage très étranger à vous ?

D : Non, on a plus ou moins vécu des choses qu'elle vit. C'est vrai que ce point-là peut donner quelque chose en commun : une déception amoureuse, la mort d'un être cher ; c'est vrai qu'on peut la comprendre mais disons que les malheurs qu'elle a ne s'arrêtent pas là et elle finit par le suicide. C'est peut-être l'enchaînement des choses que nous-mêmes ne voulons pas avoir. Si une personne a les mêmes malheurs qu'elle, je ne pense pas que cette personne se suicide.

La : Je trouve que Madeleine se complaît dans sa douleur et son désespoir, comme si elle aimait ça. Ça ne donne pas du tout envie d'aller vers elle.

M : C'est un personnage tragique qui ne fait rien réellement pour s'en sortir, elle se laisse mourir. »

Grâce à la confrontation entre pairs, les jugements se sont nuancés progressivement, comme on le voit ici pour ce qui concerne l'élève D. Lors de ce bref échange, le professeur s'est contenté de reformuler l'intervention d'un lycéen et de poser une question. Se mettre volontairement en retrait, c'est permettre à chacun de prendre la responsabilité de sa réflexion. Mais afin de permettre à celle-ci de progresser, l'enseignant a aussi pour tâche de mettre en écho les différentes prises de position exprimées :

« **P** : A, La et M, vous demeurez très sévères pour Madeleine, et votre jugement n'est

pas à critiquer ; mais nous pourrions regarder de plus près la formulation plus nuancée de D qui admet quelques points de convergence avec les expressions suivantes : « nous avons plus ou moins vécu les choses qu'elle vit », « quelque chose en commun », « les mêmes malheurs qu'elle ». »

L, qui était la seule à avoir témoigné sa sympathie pour Madeleine, n'a pas repris la parole, se sentant sans doute en minorité, en désaccord avec ses camarades. Elle a donc été sollicitée par le professeur afin d'ouvrir la réflexion.

« **P** : Vous, L, vous avez une compassion pour Madeleine et vous écrivez que c'est à elle que va votre sympathie car c'est la plus sensible, la plus douce et la martyre.

L : Martyre dans le sens qu'elle n'a pas vraiment choisi ce qui lui arrive, vu que c'est l'aînée, c'est elle qui doit travailler au côté de la servante ; ensuite la seule chose qui lui arrive de bien, c'est Marin mais il va se détourner d'elle et elle va perdre son enfant. »

Et D, entraîné par L, a enchaîné dans le sens de l'absence de culpabilité de Madeleine :

« **D** : Elle a remplacé sa mère, elle est devenue une mère avant l'heure ; elle vit pour les autres et le fait de perdre son enfant, c'est peut-être pour cela qu'elle se laisse dépérir. On peut se mettre à la place d'une mère qui perd son enfant, ce ne doit pas être très gai. »

À ce stade des échanges, L et D ont ouvert à la compréhension du personnage de Madeleine, ce qui a permis à leurs camarades de « lâcher prise », de réviser leur position radicale de défense. C'est la première fois qu'un élève prononçait la formule « se mettre à la place de » : les remarques qui ont suivi ont abondé dans ce sens. Il y a eu un déclic, le professeur n'en a été que l'instigateur, de façon discrète afin que les élèves ne se sentent pas bousculés par une question délicate (la mort d'un enfant).

Les adolescents sont très réceptifs à la parole de leurs pairs, ils se nourrissent de leurs réflexions respectives, ils rebondissent sur la parole des uns et des autres. On a pu ainsi observer un glissement qui a conduit les élèves à nuancer leur jugement initial. L a repris le « elle vit pour les autres » de D et précisé au sujet de Madeleine : « Dans sa relation amoureuse, elle se

donne. » Perspective interprétative qui a fait école puisque le verbe « donner » a été repris par deux lycéens.

« **M** : Elle se donne corps et âme, ça va la détruire, elle donne tout, ses sentiments, sa sensibilité.

K : Elle donne aussi des leçons de musique, c'est grâce à cela que Marin devient musicien, elle le forme. »

Le débat s'est clos sur une remarque de L qui a abouti en quelque sorte à une synthèse : elle a établi une distinction entre deux attitudes, l'une consistant à « éprouver de la sympathie, compatir », l'autre tendant à souligner les défauts du personnage :

« **L** : Ma sympathie pour Madeleine ne veut pas dire que j'approuve ce qu'elle est ; je compatis avec elle parce que ce n'est pas drôle ce qui lui arrive et qu'elle ne l'a pas mérité ; mais je la trouve beaucoup trop passive, comme si elle était inerte, elle sourit jamais, ne rit jamais aux éclats ; personnellement, les gens comme ça, je ne m'intéresse pas trop à eux et dans une relation amoureuse, je trouve ça pire car on a besoin de nouveauté. »

Ce détour par une lecture psychoaffective, qui tend à gommer la dimension fictive des personnages, a permis à ces lycéens de terminale d'entrer autrement dans une œuvre littéraire. En s'immergeant avec leurs propres affects dans l'univers fictif et non avec une grille de lecture préconçue, ils ont appris à questionner l'œuvre et surtout à percevoir les blancs qu'il revient au lecteur de combler à partir de sa propre expérience et de sa vision des hommes et du monde, processus auquel s'est livré le réalisateur, lui-même lecteur du roman de Pascal Quignard.

Lors du débat, tous les élèves n'ont pas pris la parole mais tous ont été très attentifs et visiblement intéressés. À l'issue des échanges, il leur a été demandé de préciser dans leur cahier de lecture en quoi le débat avait modifié ou non leur perception de Madeleine. Les élèves ont ensuite exposé leur point de vue à l'oral. Celui de D est révélateur des déplacements opérés grâce au débat :

« **D** : Maintenant qu'on a la racine de sympathie, ressentir avec, on ressent beaucoup avec elle : on voit dans le film avec le maquillage, sa pâleur, les traits prononcés ;

on peut voir dans quel état ça la met et comprendre la suite logique qui la mène au suicide. Personnellement, la première fois que j'ai vu la scène, même quand j'ai lu, je suis resté bouche bée ; dans le film c'est pire car on ne voit que les pieds, c'est pire encore quand on imagine, oui, une sympathie peut aller vers elle dans ce sens-là. »

Que dire devant une telle prise de parole ? La puissance cathartique du débat a permis aux élèves de dire ce qu'ils n'auraient pas osé dire, de se libérer d'un poids. Le « bouche bée » de D signifie « médusé », « pétrifié » car ce texte et ces images sont tellement crus et violents que l'on détourne son regard. Mais le cahier de lecture et le débat peuvent alors agir comme des filtres de l'émotion primitive, des boucliers d'Athéna face à Méduse. Il est intéressant de souligner différents éléments de la prise de parole de D.

- Il est capable de mettre en relation le texte et l'image. N'est-ce pas exactement l'objet d'étude du programme ?
- Il devient capable de le faire car son émotion paralysante a été allégée par la donnée intellectuelle de l'étymologie de « sympathie », ce qui lui a permis de prendre de la distance avec ses émotions, tout en y revenant.
- Il a compris que la sympathie n'est pas « se noyer » dans l'autre, s'identifier mais se rapprocher tout en gardant la bonne distance.

L'intervention d'une autre élève montre que l'objectif du débat a été atteint :

« **La** : Ma sympathie reste pour Toinette mais les remarques de L nuancent un peu mon rapport à Madeleine, sa sensibilité, on peut mieux la comprendre, même si elle reste un personnage austère qui n'attire pas forcément la sympathie. »

Il n'est pas question de vouloir imposer un consensus, mais de sortir d'une première lecture subjective, peu nuancée, et d'aller vers une lecture seconde, enrichie des apports d'autres lecteurs, différents et complémentaires. Et la même élève, un peu plus tard dans l'échange :

« **La** : Ma sympathie reste toujours pour Toinette mais avec le débat j'ai compris qu'elle n'avait pas choisi ce qu'elle vit, qu'elle subit parce qu'elle est sensible et veut faire le bien. »

Deux remarques s'imposent : l'étude du roman et du film a occupé la classe pendant un grand nombre de

séances mais n'avait pas permis aux élèves de percevoir toute la complexité du personnage de Madeleine ; c'est la même élève La qui disait que Madeleine se complaisait dans sa douleur et son désespoir. De toute évidence, le regard des élèves sur la fille aînée de monsieur de Sainte Colombe s'est modifié et des *a priori* ont cédé. La proximité établie avec le personnage a favorisé ce déplacement, auquel une lecture exclusivement distanciée et informée, prenant appui sur des outils d'analyse textuelle et filmique, n'était pas parvenue.

Dès les premiers échanges, le débat s'est orienté sur le suicide de Madeleine, point non traité explicitement en cours mais pudiquement intégré dans le thème plus général de la mort. Très rapidement, il est apparu que les élèves avaient besoin de prendre conscience que leur rejet de la jeune femme était lié à leur incompréhension de son geste et à leur angoisse. Le seul apport professoral a été l'étymologie de « sympathie » et cela a suffi pour infléchir le jugement catégorique de la plupart et pour extérioriser des non-dits précieux. Le rôle de l'enseignant est alors essentiel : il accompagne la réflexion des élèves sans la brusquer. On pourrait parler de l'art de la maïeutique si ce terme n'était pas galvaudé et pourtant c'est bien cela : le doigté qui permet de guider de très jeunes gens dans une réflexion qui a du mal à se remettre en question pour les mener vers ce qui fait la richesse de la vie intellectuelle, la capacité de nuancer sa pensée, de la modifier afin qu'elle soit mieux en accord avec la réalité, ici celle d'un personnage romanesque. Dans la perspective de la préparation à l'épreuve du baccalauréat, aussi bien écrite qu'orale lors de la session de rattrapage, il y a fort à parier qu'une telle expérience s'incarne dans l'esprit des élèves bien davantage qu'un cours car ils ont la responsabilité de leurs réactions et du déroulé du débat. Dans le cas présent, l'expérience de la liberté de pensée et de parole a séduit les adolescents et leur a laissé un souvenir vivace.

UTILISER L'IMAGE COMME MÉDIATION ENTRE LE TEXTE ET LE SUJET LECTEUR ¹⁴⁴

Comment permettre à des élèves de témoigner de leur compréhension d'une œuvre littéraire et les amener à se positionner en sujets lecteurs capables d'en proposer une lecture personnelle ? Cette préoccupation a guidé pendant un an un travail mené autour de l'image en classe de 3^e et qui a commencé par une séquence

didactique intitulée « **Peindre et écrire : les mots et les images dans *Comment Wang-Fô fut sauvé*** ». Plus tard dans l'année, c'est à *Paroles* et à l'univers de Prévert que l'on a tenté de sensibiliser de manière nouvelle les élèves.

L'image pour rendre compte de sa réception du texte

La nouvelle de Marguerite Yourcenar, qui parle de l'artiste et de l'art, a offert, outre l'occasion d'articuler histoire des arts et enseignement du français ¹⁴⁵, la possibilité d'introduire, dès le début de l'année scolaire, le cahier et le débat de lecture littéraire dans le cadre de la lecture/étude de cette œuvre intégrale. Afin de faciliter l'entrée des élèves dans cette nouvelle où tout est image, dont le sens ne se donne pas d'emblée, et qui résiste, il a semblé opportun de tester le potentiel de l'image dans la construction par les élèves d'une démarche interprétative. Pour ne pas influencer leur lecture ni induire leurs réponses par des questions, pour les placer vraiment seuls face au texte et pouvoir partir de leur réception authentique de l'œuvre en vue de l'analyser ¹⁴⁶, les consignes suivantes ont été données :

« Après avoir lu le texte à la maison :

1) Chercher une reproduction (sur clé USB ou sur papier) de tableau ou d'œuvre d'art qui fasse écho pour vous à l'un des tableaux de Wang-Fô évoqués dans la nouvelle, et délimiter le(s) passage(s) du texte qui vous l'évoque(nt).

OU

Chercher une reproduction (sur clé USB ou sur support papier) de tableau ou d'œuvre d'art qui fasse écho pour vous à l'univers évoqué par la nouvelle, et relever le(s) passage(s) du texte qui vous l'évoque(nt).

2) Être capable d'expliquer devant la classe à l'oral en quoi elle correspond au texte de Yourcenar et pourquoi vous l'avez choisie. »

C'est la conviction que se faire une image mentale de l'univers de la nouvelle, être capable de la matérialiser, c'est déjà en esquisser un sens, qui a motivé l'introduction de ce détour par la représentation figurée. Il s'agissait en effet, dans cette première étape, d'assigner

¹⁴⁵ Ont été programmées en parallèle étude du texte et étude de l'image pour faire réfléchir au rôle et à la place de l'art, développer la sensibilité esthétique, découvrir des œuvres picturales en lien avec la nouvelle – les *Nymphéas* de Monet et les estampes d'Hokusai –, et affiner par là-même les compétences des élèves en lecture d'image.

¹⁴⁶ Dans le même souci, le texte dépourvu d'illustrations et d'appareil critique a été distribué en photocopies.

¹⁴⁴ Démarche mise en œuvre par Françoise Ravez.

à l'image un rôle de médiation pour l'appropriation du texte. Il semblait que le support iconographique réussirait peut-être là où les seuls mots – encore eût-il fallu que ces élèves de REP jouent le jeu des questions préparatoires par écrit – étaient voués à un échec quasi certain.

L'autre point important de la démarche réside dans l'étroite relation installée dès le début entre l'oral et l'écrit. La dimension orale de la présentation individuelle des choix iconographiques en classe s'est révélée capitale pour le partage et la confrontation des points de vue, pour la verbalisation des ressentis ; la trace écrite des présentations orales, enrichies et complétées à la maison à la lumière des remarques des camarades – la plus grande liberté pour la forme a été accordée – visait quant à elle, à terme, la formation d'élèves capables d'écrire leur lecture.

L'image comme support premier d'une signification possible à donner au texte a répondu à une double attente salutaire. **Tout d'abord, elle a produit une mise à distance qui a fait tomber les inhibitions du type « je ne comprends rien »/« ce n'est pas intéressant »/« c'est trop dur » : la quasi-totalité de la classe a fait ce qui était demandé.** La représentation que les élèves se faisaient du travail sur une œuvre littéraire a été modifiée, et, de ce fait, ce déplacement a impliqué un retour sur le texte, ressenti comme nécessaire de l'intérieur (et non plus imposé par l'injonction professorale) puisque l'un – le support iconographique choisi – n'avait de sens que par rapport à l'autre – le texte – et qu'il s'agissait tout de même de convaincre les camarades du bien-fondé de son choix.

Beaucoup ont choisi de présenter des photographies représentant une barque sur la mer, des paysages de montagnes, qui, mis en relation avec différents moments de la nouvelle, ont servi indéniablement la compréhension littérale du texte. En témoignent l'omniprésence de l'élément aquatique, des bleus et des verts, la coloration orientale et moyenâgeuse des œuvres, ainsi que leurs qualités esthétiques ; ont été proposées plus d'œuvres artistiques que de simples clichés photographiques, et, même purement illustratives, les images sélectionnées se signalent par leur beauté.

D'autres élèves ont fait des choix plus surprenants, qui font apparaître clairement que le professeur peut donner à sa classe les moyens d'élaborer conjointement la compréhension et l'interprétation d'un texte via cet autre canal qu'est l'image. Les œuvres que certains

ont présentées s'éloignent sensiblement du contenu référentiel de la nouvelle. L'un s'est décidé pour la photographie d'un personnage féminin en bord de mer correspondant à sa lecture de la fin du texte. À ses camarades qui l'ont interrogé sur l'incongruité de son choix, puisqu'aucune femme n'est présente à la fin de la nouvelle – l'épouse de Ling est morte – il a su expliquer : « Une fille seule sur la plage, cela donne l'impression qu'elle s'évade du monde dans lequel elle vit. Les couleurs variant dans le tableau, le soleil brillant veut dire la lueur d'espoir pour qu'ils [Wang-Fô et Ling] s'échappent. » Cette réponse témoigne à la fois d'une lecture subjective (« donne l'impression de ») et d'un sens élaboré à travers le symbole que constitue pour lui le soleil, et qui s'énonce à travers des tournures impersonnelles et généralisantes, annonciatrices de la capacité à produire un discours distancié.

Un autre élève a proposé une toile du XVII^e siècle, *Jérôme secouru par les anges*¹⁴⁷, bien éloignée à première vue de l'histoire et de l'univers de Wang-Fô. Les explications de cet élève éclairent sur le processus d'actualisation du texte rendu possible par l'intermédiaire de l'image. C'est la transposition imagée dans l'univers judéo-chrétien des principaux éléments constitutifs de la nouvelle qui lui ont permis de s'approprier le texte :

« L'homme au centre représenterait Wang-Fô, son visage, son âge et ses rides. Ces éléments caractérisent totalement le vieil homme. La ressemblance est frappante. On voit également [que] la tenue vestimentaire des deux hommes est la même : sale et légère. Les deux anges peuvent représenter deux choses à la fois :

– Ling qui redonne espoir à Wang-Fô,
il le pousse vers le haut grâce à son âme
qui ressort de son corps pour l'aider ;
– Wang-Fô soutenu par le peuple pour
le remercier de sa bonté et de sa générosité.
La lumière est concentrée sur Wang-Fô
et les anges car il illumine le monde
de ses peintures.

À l'arrière on voit Jésus-Christ qui voit toute la scène, ce qui représente l'empereur qui surveille Wang-Fô. »

147 Astolfo Petrazzi, *Saint Jérôme secouru par les anges* (XVII^e siècle), Église Notre-Dame, Taverny, Val d'Oise, valdoise.fr, rubrique : Le Val d'Oise/La culture partout et pour tous/Chefs-d'œuvre de l'art sacré/Ressources associées : Peinture religieuse du Grand Siècle.1.

L'image pour questionner le texte

La séance de présentation en classe a montré que le support iconographique a véritablement facilité la prise de parole des élèves, y compris de ceux les moins à l'aise à l'oral ou avec le texte littéraire. La capacité à identifier un (des) passage(s) descriptif(s) et à y associer une représentation figurée offre surtout l'avantage d'impulser une démarche explicative, premier pas vers l'objectivation de la lecture empirique.

Les élèves ont eu à interroger leur lecture, obligés qu'ils étaient de se déterminer pour un mot-clé à entrer dans le moteur de recherche de l'ordinateur afin de trouver l'image demandée. La moitié de la classe a tapé « barque » ou « paysage marin/mer ». C'est ainsi qu'a eu lieu la rencontre d'un des collégiens avec *Impression, soleil levant* qu'il a « trouvé beau » et donc retenu. Une autre collégienne a été amenée par ce biais à mettre sur sa perception du texte les termes « yin » et « yang » et à verbaliser sa lecture symbolique du texte, dans lequel elle a vu la lutte du bien et du mal. Un autre a opté pour « empereur », car sa lecture s'est centrée sur ce personnage. Ces exemples permettent de juger le parti que l'enseignant peut tirer, dans sa pratique, du recours à cette manière de procéder : l'élève cherche de lui-même le terme qui résume l'œuvre – ce n'est pas le professeur qui le demande, cela change – et lui fait correspondre une représentation imagée, puis il doit valider son choix en opérant un va-et-vient entre l'image, le texte, et la perception singulière qui est la sienne. Signalons que plusieurs élèves ont spontanément parsemé les marges de leurs cahiers de mots-clés : idéogrammes asiatiques ou, plus intéressant, termes montrant qu'ils avaient saisi les enjeux du texte, comme « pinceau », « montagne », « pouvoir », « solitude », « feu », « larmes ».

Dans un second temps, c'est aux questions des camarades que les élèves ont eu à répondre. Ce qu'il faut retenir de cette situation, c'est que les échanges ont porté majoritairement non pas sur les supports iconographiques, mais bien sur ce que dit le texte, en particulier aux moments les plus délicats de la nouvelle : « Qu'est-il arrivé à Ling ? »/« Est-il mort ou pas ? »/« À la fin le maître et son disciple sont-ils morts ou ressuscitent-ils ? » C'est ainsi qu'a pu s'opérer un premier glissement vers l'interprétation.

L'image comme embrayeur d'une lecture distanciée

L'examen des écrits après la séance liminaire a révélé que l'image associée au texte déclenche le processus interprétatif en même temps qu'elle le nourrit. Cette

association ouvre pour l'élève la voie vers la perception du texte comme pluriel, ce que, seul, il ne livrait pas de lui-même. Passer de l'ordre des mots à celui de l'image sert de révélateur à la polysémie du texte littéraire, que les élèves s'imaginent clos et univoque, le sens définitif étant détenu par le professeur. À cet égard, le choix d'une œuvre comme *Comment Wang-Fô fut sauvé*, qui place le lecteur dans l'indécision, est particulièrement indiqué, car ce type de texte fournit l'occasion de bâtir de nombreuses hypothèses. Plusieurs élèves l'ont d'ailleurs intuitivement senti, qui ont refusé de verrouiller le sens en proposant plusieurs tableaux ou différentes solutions pour expliquer la fin, comme cet élève qui écrit : « La photo peut également représenter la solitude de l'empereur ou de Wang-Fô, malgré la présence de Ling, on peut quand même dire qu'il est seul. L'eau qui est très calme peut représenter la sagesse de Wang-Fô ou encore l'intention¹⁴⁸ de Wang-Fô. »

Ouvrir le champ des possibles d'un texte par le biais des images s'accompagne du déploiement d'une autre capacité : celle qui consiste à convoquer des références qui l'éclairent ; c'est ce que révèle le cas d'une élève dont le choix s'est porté sur une toile représentant un littoral marin inhospitalier dont la vue lui a rappelé l'entrée des enfers. On voit bien dans ce qu'elle écrit que, lorsqu'elle décrit le tableau, en réalité elle livre sa lecture du texte. Par ce moyen, elle se détache d'une lecture uniquement subjective ou référentielle du texte littéraire et accède à une posture distanciée, celle du commentaire :

« Ling, qui est mort, représente à mes yeux Charon de la mythologie grecque, qui est le passeur du fleuve séparant le monde des vivants et celui des morts. Donc Ling emmène Wang-Fô sur sa barque tout comme Charon. La mer est sombre et froide comme la mort, et le lever du soleil au loin représente une nouvelle mort qui sauve ce peintre d'une mort terrible. Le tableau est l'intermédiaire entre deux mondes, celui du réel et du merveilleux, ou ceux de la mort et de la vie, ce qui nous montre aussi que c'est une nouvelle fantastique. La mer déchaînée et sombre représente la colère de l'empereur car il ne peut entrer là où il voudrait, c'est-à-dire dans le tableau. »

148 Comprendre « sa détermination ».

Ce qui de surcroît est particulièrement intéressant, c'est le phénomène de mutualisation des pistes interprétatives induites par les images. La référence aux enfers a en effet marqué plus d'un élève ; elle a été reprise dans plusieurs écrits post-débat.

L'intérêt pour l'enseignant n'est donc pas seulement de faire écrire à partir d'un support iconographique – activité fréquemment pratiquée dans les classes –, mais bien aussi d'écrire avec et à travers celui-ci, ce que favorise l'étape de retour à l'écrit après les échanges oraux. Ces derniers exemples extraits des cahiers donnent une idée rapide de ce qui a été retenu du texte à l'issue de la présentation des œuvres picturales ; ils révèlent que les enjeux principaux de l'œuvre ont été saisis : « On a l'impression de vivre et d'être dans le tableau. »/« J'ai mieux compris la personnalité des personnages, je n'avais pas ressenti la solitude et l'incompréhension du monde de l'empereur ni la sagesse de Wang-Fô. Les tableaux de Wang-Fô montrent le monde en mieux. »/« [...] ce que j'ai le plus appris, c'est que la peinture est un art très particulier, qu'il faut passer des messages qu'il faut comprendre, et qu'avec l'art on peut s'évader. » Le matériau constitué grâce à l'image a fourni aux élèves et au professeur un terreau fertile dont se sont constamment nourries les activités programmées dans la suite de la séquence (explication d'un passage, travail sur les images dans le texte).

Des images pour tenir un discours sur le texte

L'expérimentation s'est poursuivie dans l'année, à l'occasion de l'étude du recueil *Paroles*. En amont de la séquence, une lecture cursive du recueil a été proposée à la classe, avec pour consigne d'indiquer, parmi cinq poèmes que chacun devait sélectionner parce qu'ils lui plaisaient particulièrement, son préféré, puis d'expliquer son choix. Ce travail a été réalisé par écrit, sur le cahier ; il visait une première appropriation sensible de l'œuvre, et préparait également la séance d'ouverture, qui a consisté à lire à voix haute, de manière expressive, le poème retenu, le but étant pour l'enseignant de sensibiliser le groupe à la musicalité du texte poétique.

La lecture des cahiers a déterminé la double orientation donnée au débat : une réflexion sur la polyphonie énonciative du recueil et sur le je poétique¹⁴⁹. En effet, on lisait à travers les écrits des élèves des hésitations, voire les difficultés de certains à comprendre qui parle

« réellement » dans ces poèmes. Le débat a permis de lever cet obstacle.

Il semblait intéressant ensuite de mettre les compétences initiées via le dispositif cahier-débat à l'épreuve de la lecture analytique de poèmes différents de ceux évoqués dans les cahiers ou lus en classe. Trois poèmes ont été expliqués en cours, « Pour toi mon amour », « Déjeuner du matin » et « Fête foraine », mais le passage à cet exercice plus académique a souvent asséché le discours des élèves, moins riche alors que celui des premiers écrits du cahier ou que les échanges du débat. Les considérations sur la beauté et la force des textes, par exemple, ont disparu, comme si la situation interdisait de dire l'émotion. C'est alors que l'image est apparue comme un autre espace interprétatif possible, un moyen complémentaire, parallèle aux lectures analytiques, pour pouvoir dire sa réception singulière de l'œuvre. C'était l'occasion, en même temps, de contribuer autrement à la formation de la conscience esthétique de l'élève.

Une séance ayant été dédiée à la lecture d'un collage de Prévert en vue de sensibiliser les élèves à cette technique chère au courant surréaliste dans lequel le poète s'inscrit, ils ont eu à réaliser à la maison leur propre collage, à partir d'un poème du recueil, celui de leur choix. La consigne insistait sur le fait qu'il leur fallait proposer une interprétation du poème et ne pas se contenter de l'illustrer. Tout comme pour Wang-Fô, le texte sélectionné devait être recopié. C'est un geste précieux que l'enseignant gagne à exiger régulièrement des élèves car ils s'imprègnent ainsi du texte, et prennent l'habitude de le citer. Ce travail entrait dans l'évaluation de fin de séquence. Se posait donc le délicat problème de son évaluation. Elle a été effectuée en collaboration avec un autre enseignant de lettres. Les critères retenus ont été les suivants :

- présence du texte correctement recopié et du titre ;
- présence d'un collage/dessin/peinture, etc. ;
- travail plastique proposant une interprétation du poème et non une simple illustration ;
- lisibilité du collage et de ses liens avec le poème pour le lecteur ;
- investissement dans la réalisation, qualités « artistiques ».

À côté d'élèves qui se sont contentés de redire le texte avec des images, on trouve des réalisations remarquables, figuratives ou non, qui montrent que ces collégiens ont eu véritablement à cœur de rendre compte de leur réception de l'œuvre en la questionnant et en *imaginant*, au sens propre du terme, les replis

149 Les trois points débattus ont été, dans cet ordre :
À qui les poèmes sont-ils adressés ? Qui parle dans *Paroles* ?
D'où vient l'inspiration dans *Paroles* ?

et les possibles du texte. Il a semblé pertinent de valoriser dans la note les travaux témoignant d'une lecture sensible et personnelle des poèmes, ceux qui ont montré même à travers des productions modestes, mais émouvantes, leur réception des textes. Cette modalité d'expression permet un autre « discours sur », fait d'images, de lignes et de couleurs, que traversent parfois des mots. Solliciter le recours à cet autre langage peut sembler incongru en classe de français, pourtant, il induit un décentrement et une distanciation qui favorisent une lecture seconde ; le professeur peut utilement s'en emparer pour diversifier les chemins menant à la formation de sujets lecteurs.

L'image se présente comme un détour pédagogique plus particulièrement adapté aux textes dont le sens résiste. *Comment Wang-Fô fut sauvé* comme *Paroles* ont en commun d'interpeller le lecteur, de lui confier la responsabilité d'établir le(s) sens du texte. C'est pourquoi ces modalités de travail conviennent mieux à la poésie, à la prose poétique, au texte fantastique. Cependant, il est toujours possible d'introduire l'image en accompagnement de la lecture afin d'aider les élèves à rendre compte de leur réception de textes dont l'accès est plus immédiat. Le support iconographique, auquel les élèves prennent plaisir, permet, en réception comme en production, d'objectiver les lectures et de nourrir les productions orales ou écrites. Il n'est pas seulement support, mais vecteur d'apprentissages qui contribuent à la formation des sujets lecteurs.

FAVORISER LE DIALOGUE AVEC LE TEXTE ¹⁵⁰

La pratique des *marginalia* consiste à investir les marges d'un texte par des notes personnelles ou des dessins. Lors de sa lecture, le lecteur donne la réplique au texte, en répondant directement à un personnage, en s'adressant à l'auteur pour exprimer son agacement ou au contraire son intense jubilation. La lecture se fait alors « conversation », mode que les lecteurs lettrés connaissent bien, comme Alberto Manguel le rappelle :

« Ce commentaire, cette glose, cette ombre qui accompagne parfois nos livres préférés transpose le texte en un autre temps et une autre expérience ; il prête de la réalité à l'illusion qu'un livre nous parle et nous incite (nous, ses lecteurs) à exister. » ¹⁵¹

La démarche a été proposée à deux classes de 1^{re} générale dans le cadre de l'étude de *Dom Juan* de Molière. Le choix d'une œuvre théâtrale a permis aux élèves lecteurs de se mettre eux-mêmes en scène dans les marges du texte patrimonial en se créant leur propre personnage. Cette restitution dramatisée de leur lecture personnelle a favorisé le rapprochement entre une œuvre du xvii^e siècle et de jeunes lecteurs du xxi^e siècle : la distance temporelle et culturelle étant abolie, ils se sont sentis complices des personnages et de l'auteur. Les marges ont donc été utilisées comme support pour saisir un « instantané » de lecture, fixer les émotions, les sentiments, les réactions à un acmé de la lecture.

Pour faire comprendre la démarche, un montage fait à partir de *Candide* de Voltaire illustré et commenté par Joann Sfar ¹⁵² a été distribué. On y voit l'illustrateur se représentant lui-même dans les marges du texte de Voltaire sous la forme d'un personnage de bande dessinée, livrant ses interrogations, ses rêveries ou ses éclats de rire au fur et à mesure de sa lecture. L'univers représenté renvoie au quotidien du lecteur du xxi^e siècle, introduisant ainsi une tension avec l'univers fictionnel de ce conte du xviii^e siècle. L'illustrateur s'empare également des personnages ou de l'image de l'auteur pour créer des saynètes comiques parallèles à l'œuvre. Chaque page est donc divisée en deux parties : le texte de Voltaire et, dans les marges, les interventions graphiques et textuelles de Sfar. La consigne de travail donnée a été la suivante : « Lisez *Dom Juan* de Molière pour le... Sélectionnez un passage aimé et un passage détesté. Photocopiez-les ou copiez-les dans votre cahier de lecture littéraire. À la manière de Sfar, représentez-vous dans la marge, réagissant face à ces deux textes. Vous pouvez utiliser le dessin ou le collage. »

Les élèves ont été séduits par une approche qui sollicitait leur lecture personnelle d'une œuvre si souvent commentée par des lecteurs experts. Ils se sont inventé des personnages de lecteurs, ce qui leur a permis d'évoquer leur réception effective de la pièce sans s'exhiber.

On retrouve dans ces *marginalia* l'univers du manga, dont le graphisme offre un panel d'émotions et de sentiments dans lequel ils ont avantageusement puisé, ainsi que celui de la bande dessinée contemporaine. Un élève a créé un personnage à l'image de sa perplexité et

150 Démarche mise en œuvre par Muriel Baudry-Tostivint.

151 A. Manguel, *Journal d'un lecteur*, Arles, © Actes Sud, 2004, p. 12.

152 Joann Sfar, *La Petite Bibliothèque philosophique, Candide de Voltaire*, Paris, Éditions Bréal, 2003, p. 47, 76, 77.

de son incompréhension face au patois des paysans, ce dont rend compte le collage de morceaux de journaux à l'envers : le lecteur est envahi tout entier par le langage des personnages. Le monde du ^{xxi} siècle interroge celui du ^{xvii} siècle, qui à son tour questionne celui dans lequel le jeune lycéen évolue. La lecture devient dialogue, dialogue avec le texte par l'entremise des personnages, dialogue avec soi-même lecteur, dialogue avec l'auteur.

Un dialogue avec les personnages

Apostrophant les personnages, les lecteurs sont entrés dans l'univers fictionnel qu'ils ont perçu de façon différente selon leur genre. On constate par exemple que les filles s'offusquent de l'attitude de Don Juan et de la naïveté des paysannes, que deux élèves qualifient d'« idiots », d'autres recourant à une ponctuation expressive et aux onomatopées pour signifier leur colère et surtout leur frustration de ne pouvoir intervenir directement dans la fiction dramatique, comme si les paysannes étaient sourdes à leurs conseils. En revanche, un garçon s'esclaffe devant la bêtise des paysannes : l'habileté du héros éponyme soulève en lui deux réactions opposées, toutes deux prenant appui sur sa propre expérience de séducteur : « Même moi, je n'ai pas fait tant de mensonges durant toute ma vie!!! »/« C'est fou le temps que met Don Juan à se faire aimer par des femmes. Ici, ce sont les deux paysannes qui tombent amoureuses de Don Juan. Même moi, je n'ai pas réussi ce que Don Juan vient de faire en quelques secondes durant toute ma vie! » À travers cette lecture autoréférentielle, cet élève a fourni en fait un élément qu'il s'est agi ensuite d'interpréter dans le cadre de la lecture analytique du passage, à savoir la dimension prototypique du personnage de Don Juan.

Dans une autre page de *marginalia*, une lectrice se met en scène. Lassée du dialogue en patois entre Pierrot et Charlotte, elle demande tout d'abord la « télécommande » ou, à défaut, « des sous-titres ». La page se termine cependant sur un visage cherchant avec gourmandise « cette charmante demoiselle » : l'élève se substitue à Don Juan pour tromper son ennui et relancer l'action. Elle suggère également que cette scène de dialogue est marquée par l'absence du personnage principal et ne sert qu'à créer un effet d'attente et une tension dramatique préparant l'entrée en scène du séducteur et sa rencontre avec Charlotte. Là encore, cette page de *marginalia* a servi efficacement l'étude plus précise du passage. Enfin, une élève représente Don Juan, éprouvant le besoin de le convoquer directement pour le prendre à parti : elle pointe un doigt accusateur face au personnage qui répond « Billevesée,

ce ne sont que de vulgaires et naïves paysannes ! De toute façon, elles n'étaient pas si attirantes [...]. D'ailleurs, je les ai abandonnées ! » L'élève comble ainsi les « trous »¹⁵³ laissés par Molière dans son œuvre.

Un dialogue avec soi-même, lecteur

Le travail sur les *marginalia* a permis aux élèves de mettre en scène leur lecture : le dialogue intérieur du lecteur est représenté sous la forme de bulles, symboles d'une « sous-conversation » habitant le personnage lecteur, ou, par exemple, de deux roues crantées qui représentent l'engrenage ou le mécanisme de la réflexion. Un autre exemple montre la posture physique du lecteur, en repli sur lui-même, agenouillé, livre ouvert et visage caché, en contraste avec sa pensée qui fuse et éclate au cœur du texte : « Oh ! Quelle beauté de l'écriture ! », peut-on lire dans un nuage qui passe sur la tirade de l'inconstance. L'élève, sensible à la poésie du passage, a choisi ainsi de livrer son évaluation esthétique, greffant son monologue de lecteur sur la tirade. On retrouve cette démarche mais à visage découvert dans d'autres *marginalia*. Dans l'une de ces marges, on assiste au monologue délibératif d'une lectrice qui conclut sur la nécessité de se représenter mentalement la scène : « Fichtre, j'avais oublié à quel point ce type était macho et irresponsable ! Malgré cela, il faut avouer qu'il a un sacré talent d'improvisateur et d'orateur ! » Le jugement moral entre en conflit avec l'admiration que cette lycéenne porte malgré tout au personnage.

Un dialogue avec l'auteur

C'est un dédoublement entre spectatrice et lectrice qui est à l'origine d'un dialogue entre celle-ci et l'auteur dans la page de *marginalia* proposée par une élève qui a bien perçu la distinction au cœur des programmes de 1^{re} entre texte à lire et texte à représenter : si elle admet, par exemple, que la scène des paysans est susceptible d'intéresser le spectateur en raison de sa force comique, elle avoue que la lecture du passage l'a profondément ennuyée. Elle recourt à l'image et à la voix de l'auteur pour tenter de résoudre l'énigme de cette scène.

Le lecteur peut aussi devenir lui-même auteur en créant une scène parallèle au texte, dans laquelle il joue le premier rôle. Il transpose alors dans le théâtre de sa vie la même scène du texte : un élève va ainsi de sa mère à son père pour leur soutirer la permission

¹⁵³ Terme emprunté à A. Ubersfeld, *Lire le théâtre*, Paris, Éditions Sociales, 1977.

de sortir, s'inspirant de Don Juan qui passe successivement de Charlotte à Mathurine pour parvenir à ses fins. « Très instructif ce *Dom Juan* ! », proclame l'élève victorieux. Cette autofictionnalisation témoigne de la rencontre effective entre un texte du xvii^e et un lecteur du xxi^e siècle.

Des lectures singulières et plurielles

Écrivant dans les marges du texte, certains élèves se sont imprégnés de certains tours moliéresques. Ainsi, dans les *marginalia* mettant en scène le personnage de Ph. Geluck, un élève fait reprendre au Chat la métaphore filée du regard qui traverse la tirade du séducteur, plaider en faveur de l'inconstance : à Don Juan sensible à toutes les beautés qui peuvent « frapper ses yeux », conservant « des yeux pour voir le mérite de toutes », l'animal répond : « Je ne me frappe pas les yeux mais je me les cache. Je ne peux pas continuer à lire ça ! [...] Oui, conserve tes yeux, si ta femme entend ça, elle risque de les enlever pour que tu ne regardes pas ailleurs. » Ces remarques, faites par le Chat qui nous regarde lui-même droit dans les yeux, mettent en rapport regard du lecteur, regard du spectateur et regard du personnage sur les femmes et sur le monde. Par ailleurs, cette figure du Chat, empruntée à Geluck, offre de la pièce une lecture singulière. Contrairement à ses camarades, l'élève a beaucoup aimé la scène des paysans, car il proclame : « Pierrot, c'est mon héros ! » Le personnage exhibe fièrement une poitrine flanquée non pas du « S » de Superman mais du « P » de Pierrot. Effectivement, celui-ci est le seul personnage qui a été l'auteur d'un acte héroïque, malgré son rôle de paysan : il a sauvé Don Juan et Sganarelle. Et même s'il est affublé d'un accent comique, cela ne le rend que plus sympathique au lecteur. La spécificité du personnage de Pierrot est ici bien mise en valeur par l'élève et peut éclairer en retour les défauts de Don Juan et de Sganarelle. Cette page de *marginalia* a pu être exploitée pour l'étude des personnages dans l'œuvre.

Un autre cas de *marginalia* montre qu'aucun détail n'est laissé de côté. Cette attention accrue portée à l'œuvre invite en quelque sorte le professeur à la revisiter. Un élève réagit, par exemple, à la réplique de Charlotte et notamment au personnage de la tante qui peut passer inaperçu : « Oui, pourvu que ma tante le veuille », dit le personnage ; « Faites au moins qu'elle soit moins naïve [...] », déplore l'élève, comptant justement sur le personnage de la tante : « Peut-être que la tante refusera le mariage ? » C'est encore un « trou » du texte que le lecteur met ici au jour. Celui-ci reprend ensuite une réplique de *Dom Juan* : « “Touchez donc là” [...] (où cela au juste ?) ». La réaction du lecteur, signifiée dans

les parenthèses, suggère l'implicite érotique que la proposition du personnage peut contenir. La question est intériorisée et non formulée à haute voix : l'élève adopte le point de vue d'un metteur en scène, ouvrant ainsi des espaces de questionnement interprétatif.

La lecture analytique du dénouement de *Dom Juan*

De nombreux travaux d'élèves ont mis en lumière la singularité du dénouement de la pièce. Ce passage a donc été choisi, parmi d'autres, pour que la classe en fasse une lecture analytique. Trois pages de *marginalia* ont été projetées : ces trois lectures convergent vers un sentiment de déception face à cette fin jugée « bâclée ». Un élève déplore que la statue soit « un peu trop féérique » et ajoute qu'« on dirait un livre de Walt Disney ». Un autre regrette que Don Juan disparaisse « si facilement, lui qui se tirait de toutes les situations » et il précise : « Molière aurait dû faire vivre Don Juan et oublier cette affaire avec le Commandeur. Une fin ouverte aurait été préférable laissant imaginer les nombreuses fautes qu'il pourrait encore commettre. » Un troisième élève met en scène un petit diable et un ange : l'ange s'apitoie sur le sort de Sganarelle et souligne l'importance de la morale de la pièce qui « permet aux jeunes gens de ne pas se détourner de Dieu ». Mais c'est le diable qui ouvre et ferme l'échange : « Youpi ! Il est mort ! Yeah ! Viens à moi Don Juan ! »/« N'empêche, c'est MOI qui gagne Hi ! hi ! hi ! » Le lecteur se met également en scène pour dire : « N'empêche, cette scène est trop facile. Une fin “éclair”. » C'est à partir de ces trois documents que le débat a été engagé (« Trouvez-vous que cette fin est décevante ou trop facile ? Pourquoi ? ») et ce sont les prises de position des élèves qui ont fait émerger trois axes autour desquels la réflexion collective a été menée, texte à l'appui : (in)adéquation entre le dénouement et le personnage de Don Juan ; tonalité de ce dénouement (humoristique ou sérieux ?) ; une fin (im)prévisible. À l'issue de ce débat, il a été demandé aux élèves de se saisir d'un de ces axes et de rédiger un paragraphe de commentaire.

Le travail sur les *marginalia* a facilité la rencontre entre l'élève lecteur et l'œuvre. En écrivant sa lecture, celui-ci fait vivre le texte, l'actualise. Cette expérience montre que la lecture scolaire, quel que soit le mode retenu (ici lecture d'une œuvre intégrale et lecture analytique), a tout à gagner à prendre appui sur les lectures subjectives des élèves : impliqués dans leur lecture, ils s'investissent ensuite d'autant mieux dans l'exploration du texte.

FAVORISER UNE LECTURE « COOPÉRATIVE » QUI TENDE À COMBLER LES « BLANCS » DU TEXTE ¹⁵⁴

Après des étapes de travail avec le cahier de lecture amenant progressivement les élèves à se positionner par rapport aux personnages ¹⁵⁵, la lecture de *L'Armée des ombres* de Joseph Kessel a été proposée à une classe de 3^e. Ce roman présente en effet l'avantage d'être très factuel et de laisser une grande marge de manœuvre quant aux interprétations que l'on peut faire des motivations des personnages, de leurs pensées et sentiments au fil des événements. Le héros est particulièrement secret, malgré un chapitre dont il est le narrateur, et les autres personnages sont tour à tour héroïques ou simplement humains, solidaires ou traîtres, aimants ou distants, raisonnables ou irresponsables. Les élèves ont d'ailleurs investi tous les personnages de façons très différentes et la confrontation de leurs points de vue a été très constructive.

Afin que la lecture ne tourne pas à une recherche stérile du héros irréprochable que le texte ne contient pas, certaines des questions posées parallèlement à la lecture du roman devaient encore une fois favoriser une lecture psychoaffective. Il s'agissait de permettre aux élèves d'entrer sur la scène narrative, d'analyser les personnages de l'intérieur et de réduire les écarts temporels liés à la situation de l'intrigue au sein de l'Histoire. Les questions à traiter sur le cahier de lecture ont donc été : « De quel personnage te sens-tu le plus proche ? Pourquoi ? » ; « Pour quel personnage éprouves-tu particulièrement de l'admiration ? » ; « Pose 8 questions aux différents personnages. »

Ces questions devaient favoriser un rapprochement des jeunes lecteurs avec des personnages forcément éloignés de leur univers de référence en raison de leur implication dans l'Histoire. Quoi de commun entre un collégien de 3^e et un résistant prêt à commettre un sabotage au risque de sacrifier des vies ? Entre un adolescent du XXI^e siècle et cette mère de famille qui privilégie le bien collectif à sa vie privée ? La notion d'admiration est également porteuse d'ambiguïté : ce

livre comporte bien des moments où l'admiration est naturelle pour tel ou tel personnage, mais aucun n'est suffisamment irréprochable ou même simplement suffisamment sympathique pour que ce sentiment ne souffre aucune hésitation. C'est bien la complexité humaine qui est ici interrogée et proposée comme richesse d'analyse.

Dans un premier temps, comme pour beaucoup de lectures cursives, l'identification a été favorisée dans la mesure où elle permet de mieux interroger ce qui ressortit à la fiction ou à l'Histoire. Mais dans le cas du roman de Joseph Kessel, l'identification se heurte vite à l'absence de point de vue interne et les réponses des élèves ont reflété ce flou très grand et cette liberté qui leur était laissée.

La première question a donné lieu à des réponses très surprenantes et a été une très bonne entrée dans le débat par la suite : les élèves ont choisi soit un personnage très valorisant (le plus courageux selon eux ou le plus charismatique, comme Gerbier lui-même), soit celui qui se rapproche le plus d'eux par l'âge ou le sexe (Mathilde pour les filles), soit (pour un nombre non négligeable d'élèves) celui qui les interroge le plus sur leur « vérité », les renvoyant à ce qu'ils pensent qu'ils auraient été capables de faire dans de semblables circonstances tels ceux qui hébergent ou transmettent des informations (ils s'en sentent capables), soit même le traître pour l'un d'entre eux (qui pense qu'il est suffisamment influençable pour collaborer avec l'ennemi). Ces lectures plurielles répondent alors tout à fait à la volonté de reconstituer les éléments de point de vue interne qui manquent dans l'œuvre. Elles pallient la prédominance de ces « blancs » narratifs de l'œuvre, qui sont autant d'invitations à la liberté de jugement du lecteur.

Pour la deuxième question, les élèves ont pu valoriser le sacrifice familial (Félix et Mathilde) ou au contraire le niveau de responsabilité dans la Résistance. Le débat a permis aux collégiens d'évoquer des personnages différents et de reconstituer ainsi sous leurs yeux « l'armée des ombres ».

La troisième question présente l'avantage de donner la parole sur tous les sujets d'incompréhension de l'œuvre. Il ne s'agit pas de dire ce que l'on ne comprend pas mais d'interroger le texte sur ce qu'il ne dit pas clairement et d'instaurer ainsi, au sein de la lecture, une sorte de dialogue avec les personnages et, au-delà, avec l'auteur, que l'on se sent autorisé à solliciter voire à critiquer. Cette activité écrite, puis orale dans le

154 Démarche mise en œuvre par Agnès Brunet.

155 Voir les lectures cursives abordées dans le chapitre précédent, où les travaux évoqués s'appuient déjà sur la recherche du non-dit, de la part de création et d'imagination laissée au lecteur, par exemple quand il s'agit d'imaginer la suite de l'intrigue du roman *Le Bal* ou une lettre d'un personnage ou de l'auteur reprenant des éléments implicites du texte (voir troisième partie, p. 129-130).

débat, est une façon d'exprimer ce que toute lecture autonome se doit d'être : un échange libre et critique sur le contenu d'une œuvre qui n'est qu'une proposition de lecture. Cette question a d'ailleurs donné des pistes de réflexion intéressantes sur les comportements des personnages les moins bien compris par les élèves (« Pourquoi Legrain renonce-t-il à s'évader ? » a amené dans le débat l'idée de sacrifice) et permis aussi de bien percevoir le point de vue externe généralement adopté car les sentiments des personnages restent très mystérieux.

Le débat, parti des deux premières questions, s'est appuyé sur leur différence, ce qui a donné lieu à une confrontation des interprétations. La complexité de la psychologie des personnages est apparue dans toute sa force et a enclenché naturellement l'échange sur la troisième question, les personnages étant alors sommés de s'expliquer ! Chaque élève a pu reprendre une de ses questions du cahier, à laquelle les autres devaient essayer de répondre. Les questions posées aux personnages les ont obligés à s'imaginer des réponses possibles. Le niveau de questionnement a été fort intéressant de la part de nombreux élèves, qui sont revenus sur les motivations des résistants et ont touché du doigt leurs contraintes et les risques qu'ils couraient. Ici encore, c'est en se mettant à la place des différents personnages (de façon quasi forcée par le questionnement du groupe) que les élèves ont mesuré la complexité des points de vue et la finesse de leur propre interprétation, qui n'avait plus rien d'univoque. Des mots-clés¹⁵⁶ proposés par les élèves ont illustré cette nouvelle ouverture : les mots « identité », « secret », « sacrifice », « valeurs », « point de vue », etc. Les élèves ont eu à en choisir cinq et, pour chacun d'eux, à rédiger un paragraphe expliquant la pertinence de ce choix en lien avec le texte. Ce sont ainsi les points forts de la Résistance qui ont émergé. Il a été alors facile de faire le lien avec la littérature engagée, objet d'étude de la séquence, en profitant de la posture nouvelle adoptée par les élèves : pas tout à fait « avec » les personnages mais pas seulement spectateurs de leurs actes ou de leurs pensées, c'est-à-dire en position de questionnement.

Reconstituer les blancs du texte s'est imposé aux collégiens en raison de l'absence quasi générale de point de vue interne dans l'œuvre (hormis les pages imputées à Gerbier). Le retour à l'œuvre a permis d'évoquer plus précisément cette responsabilité qui

leur était donnée, à eux, lecteurs. Le questionnement mené a facilité l'émergence du non-dit et fait accéder les élèves à l'implicite du texte. On sait à quel point identifier et interpréter l'implicite des textes est difficile pour certains élèves, d'autant plus qu'ils ont tendance à ne pas s'autoriser une réflexion autonome sur les « blancs » si problématiques. La démarche privilégiée ici a favorisé cette autonomie de réflexion et d'interprétation qui leur fait généralement défaut. De plus, ils ont compris, d'une part, que les effets de lecture sont produits par le choix d'une narration en partie hétérodiégétique (terme que l'enseignant s'est bien évidemment réservé) et d'une focalisation externe, d'autre part, que cette stratégie d'écriture renvoie au refus de l'auteur d'analyser les sentiments et les pensées des personnages. En introduction à la séquence sur l'engagement, ce roman de Kessel a parfaitement illustré cette liberté d'interprétation et d'appréciation laissée au lecteur ainsi que ce refus de forcer le trait dans le sens d'un militantisme réducteur.

156 Voir troisième partie, p. 126-127.

LA LECTURE ANALYTIQUE

Comme il a été rappelé dans la première partie, les travaux menés au cours des dernières décennies par les théoriciens de la réception et, plus récemment, par les didacticiens de la littérature ont conduit les acteurs institutionnels à infléchir les modalités selon lesquelles il convient d'expliquer les textes littéraires en classe. Les ressources accompagnant la mise en œuvre des programmes du LP de 2009 expliquent, par exemple, les modalités selon lesquelles la lecture analytique doit être menée en classe :

« La lecture analytique suppose que le professeur accueille en classe les réactions des élèves pour construire avec eux, par confrontation, des cheminements interprétatifs. Il doit encourager les approches sensibles des œuvres, être à l'écoute de la réception des élèves ou de ce qu'ils acceptent de livrer de leur expérience esthétique. Dans l'étude des textes, il est nécessaire de tenir compte du lecteur et de sa subjectivité. Le cours de français consacré à la lecture analytique est ainsi un moment essentiel d'interactions verbales entre le professeur et les élèves, entre les élèves eux-mêmes. »¹⁵⁷

Pour que ce travail collectif interprétatif puisse advenir, il revient au professeur de faire émerger tout d'abord les lectures effectives et singulières que les élèves réalisent, même lorsqu'il s'agit d'extraits. La préoccupation première de l'équipe a donc été de tester de nouveaux modes d'accompagnement des lectures individuelles et d'en mesurer les effets sur l'implication des élèves dans ces « cheminements interprétatifs », c'est-à-dire dans les débats mais aussi dans les activités proposées en prolongement de ceux-ci. Les expérimentations retenues dans le présent chapitre tendent à montrer que la lecture analytique des textes littéraires est

susceptible de s'ouvrir à d'autres démarches¹⁵⁸ que celle de l'explication de texte traditionnelle.

Les deux premières situations présentées visent à concilier lecture sensible et lecture critique des textes, d'une part en classe de 1^{re} à partir de deux extraits de *Cahier d'un retour au pays natal* d'Aimé Césaire, d'autre part en classe de 4^e à partir de l'incipit de la nouvelle balzacienne, *La Maison du Chat-qui-pelote*, situation de classe qui pourrait aisément prendre place en 2nde dans le cadre de l'objet d'étude consacré au réalisme. Dans les deux cas, il s'agit de favoriser une entrée sensible dans les textes par un questionnement qui fait appel aux perceptions visuelle et auditive des lecteurs. La confrontation de ces lectures sensibles permet ensuite à la classe de s'interroger sur la singularité de ces textes et d'envisager quelques axes autour desquels ils peuvent être analysés. Mais l'immersion dans un extrait et la mise en mots d'une expérience de lecture ne sont pas des tâches aisées pour des élèves habitués à ne prendre en compte que le texte et à donner au professeur les réponses attendues à ses questions. Comme dans le cadre de la lecture des œuvres intégrales¹⁵⁹, il est donc possible de recourir à l'image pour lever ces obstacles. C'est l'orientation prise dans trois classes de 1^{re} pour la lecture analytique de trois textes : « Les deux infinis » de Pascal en 1^{re} ES, la « Ballade des pendus » de Villon en 1^{re} STMG, la mort de Mme de Chartres dans *La Princesse de Clèves* de Mme de Lafayette en 1^{re} S. Comme cette triple expérimentation le révèle, le support iconographique facilite l'entrée des lycéens dans les textes classiques inscrits aux programmes. Mettre en images, et non plus en mots, son expérience personnelle de lecture, c'est mettre au jour, par mimétisme en quelque sorte,

158 « D'autres démarches », car comme cela est précisé dans l'introduction générale et rappelé en fin de première partie, il ne s'agit en aucun cas de « modéliser » les approches analytiques des textes littéraires. Ainsi, lors des premières expérimentations, le cahier de lecture littéraire n'a pas été systématiquement introduit dans certaines classes. Plus que l'outil, c'est un nouveau mode de questionnement professoral que l'équipe tentait alors d'expérimenter.

159 Voir deuxième partie, p. 65-69.

157 Voir également première partie, p. 33-36.

les images mentales que le lecteur se construit au moment de sa lecture en raison de « l'incomplétude structurelle du texte »¹⁶⁰. Ces images sont le fruit de sa culture personnelle, de son vécu, de son expérience de lecteur, de sa sensibilité, en d'autres termes, de ce qui le constitue en tant que sujet lecteur¹⁶¹. Les échanges intersubjectifs en sont ensuite d'autant plus riches : ils conduisent à questionner collectivement les critères qui ont présidé à ces choix et qui témoignent de la rencontre entre de jeunes lecteurs et des textes écrits il y a plus de quatre siècles. Médiation entre le texte et le sujet lecteur, l'image permet à celui-ci d'actualiser des textes fort éloignés de sa culture et, par là même, de se les approprier.

Afin de favoriser une « lecture actualisante »¹⁶², le professeur peut également recourir à l'analogie, processus mental dont certains psychologues spécialistes de l'apprentissage¹⁶³ ont souligné la fonction cognitive. De manière générale, il s'agit d'appréhender « une situation nouvelle ou mal connue en la traitant comme une situation connue »¹⁶⁴. Dans le cas présent, il est demandé à des adolescents d'aujourd'hui d'appréhender des textes du patrimoine littéraire, non ou mal connus d'eux, en les mettant en écho avec leur culture et leur vécu. C'est notamment la proposition qui a été faite à des élèves de 1^{re} pour l'étude du *Sermon sur la mort* de Bossuet.

L'accompagnement proposé à des collégiens de 3^e pour la lecture de la *Lettre à la jeunesse* de Zola privilégie également une lecture actualisante de ce texte. Le questionnement les invite à recevoir cette lettre ouverte de la fin du XIX^e siècle en tant que membres de cette jeunesse à laquelle elle est destinée. L'enjeu est, dans un premier temps, de provoquer une réaction sans nuances de la part des élèves, ce qui passe par une implication forte dans la lecture, afin de les conduire, dans un second temps, à confronter ces

lectures actualisantes au projet de l'auteur et, le cas échéant, d'ajuster la compréhension de cette lettre au regard du contexte historique et idéologique dans lequel elle prend place. Le travail interprétatif collectif consiste alors à mettre en dialogue l'*intentio operis* et l'*intentio lectoris*¹⁶⁵. Comme Yves Citton l'explique, la première contient « le geste interprétatif sous la double contrainte d'une cohérence textuelle et d'une référence à l'encyclopédie propre à son moment génératif », encyclopédie qu'il revient au professeur de rappeler au moment opportun (ici, l'affaire Dreyfus) ; la seconde permet au lecteur de « chercher dans le texte ce que le destinataire y trouve en référence à ses propres systèmes de signification et/ou en référence à ses propres désirs, pulsions, volontés »¹⁶⁶. Il ne s'agit nullement d'opposer *intentio operis* et *intentio lectoris*, mais, comme Eco lui-même nous y invite, de montrer « combien intention de l'œuvre et intention du lecteur sont étroitement liées »¹⁶⁷.

Si l'on veut offrir aux élèves un espace où ces deux « intentions » se nourrissent l'une de l'autre, interagissent de façon équilibrée – condition essentielle à la construction par les élèves d'un discours critique autonome sur les textes, qu'étudiants et élèves français éprouvent bien des difficultés à tenir dans la mesure où ils seraient soumis à « l'endoctrinement monologique habituel » du professeur¹⁶⁸ –, il est indispensable de ne pas orienter préalablement la perception et l'évaluation des textes par les élèves. La « référence à l'encyclopédie propre [au] moment génératif » du texte ne doit pas parasiter la lecture subjective que les élèves peuvent en faire. Cela revient donc à différer la contextualisation d'un texte, comme le montre l'expérience réalisée en 1^{re} dans le cadre de la lecture analytique d'un extrait

160 V. Jouve, « La lecture comme retour sur soi : de l'intérêt pédagogique des lectures subjectives », art. cit., p. 106.

161 Voir première partie, encadré 1, p. 20-21.

162 Voir première partie, p. 29-32.

163 On pourra se reporter à la thèse de S. Nogry, *Faciliter l'apprentissage à partir d'exemples en situation de résolution de problèmes*, soutenue en 2005 à l'université Lumière Lyon II, qui recense dans le premier chapitre les différents travaux de recherche qui se sont attachés à montrer que « le raisonnement par analogie peut être source d'apprentissage en ce qu'il peut parfois conduire les sujets à élaborer des connaissances abstraites », p. 22-34, consultable sur liris.cnrs.fr/Documents/Liris-4127.pdf.

164 E. Sander, « L'analogie, fondement de nos apprentissages », *La Recherche*, n° 353, 2002, CNRS, p. 40.

165 U. Eco, *Les limites de l'interprétation*, (trad. M. Bouzaher), Paris, © Éditions Grasset & Fasquelle, 1992.

166 *Ibid.*, p. 29-30, cité par Y. Citton, *Lire, interpréter, actualiser. Pourquoi les études littéraires ?*, op. cit., p. 76.

167 Si Umberto Eco distingue l'interprétation, qui est du côté de l'*intentio operis*, et « l'utilisation », qui est du côté de l'*intentio lectoris*, il précise aussi qu'« utilisation et interprétation sont deux modèles abstraits et [que] toute lecture résulte toujours d'un mélange des deux : un jeu commencé comme utilisation finit parfois par produire une interprétation lucide et créative – ou vice versa. Mésinterpréter un texte, c'est parfois le décaper de ses interprétations canoniques pour révéler de nouveaux aspects », *Les Limites de l'interprétation*, op. cit., p. 46. Le travail réalisé dans cette classe de 3^e illustre parfaitement le propos du théoricien italien.

168 Expression empruntée à Y. Citton, *Lire, interpréter, actualiser. Pourquoi les études littéraires ?*, op. cit., p. 319. La modalisation souligne la nuance qu'il convient d'apporter à ce propos très tranché.

du chapitre 57 de *Gargantua* (abbaye de Thélème). Les connaissances littéraires, culturelles, historiques éclairent la lecture volontairement actualisante des élèves, mais c'est parce que le professeur diffère cet apport cognitif qu'un travail interprétatif collectif peut avoir lieu et que les lectures personnelles peuvent être questionnées.

Afin d'observer les déplacements de postures des élèves que les échanges intersubjectifs favorisent – à la condition que le professeur, détenteur de cette « encyclopédie » sur le contexte de production de l'œuvre, demeure provisoirement en retrait –, sont ensuite présentés et analysés de larges extraits d'un débat mené dans une classe de 1^{re} STG¹⁶⁹ autour de la lecture d'un poème nervalien « Une allée du Luxembourg ». On voit notamment comment les interactions, qui prennent appui sur un questionnement appréciatif sur l'œuvre, permettent progressivement aux élèves d'interroger leur lecture personnelle et de tenir un discours métatextuel sur ce poème, qui prend *in fine* la forme d'un paragraphe de commentaire.

Toutes les situations de classe présentées reposent sur une double nécessité : que le professeur accepte de recevoir ces lectures sensibles, subjectives, actualisantes et parfois aussi insuffisamment informées voire erronées ; qu'il croie en la capacité des élèves d'interagir autour de ces lectures plurielles afin de les valider ou les invalider collectivement au regard des droits du texte, de l'*intentio operis*, dont l'enseignant est le garant. N'oublions pas que « les gestes interprétatifs, les normes de l'acceptable et de l'inacceptable (de même que tous les gestes et que toutes les normes) ne sont concevables qu'au sein de *communautés interprétatives* qui donnent aux subjectivités individuelles leurs formes, leurs limites et leurs visées »¹⁷⁰.

Offrir aux lectures actualisantes et impliquées des élèves un espace de parole susceptible de les accueillir et de les enrichir, autoriser une appréciation personnelle, sensible et polémique sur des textes consacrés, favoriser la rencontre effective entre de jeunes lecteurs d'aujourd'hui et des auteurs mais aussi des hommes très éloignés de leur univers de référence, c'est leur permettre d'interroger, en les mettant en regard, les

valeurs sur lesquelles la société et les hommes se sont fondés hier et celles sur lesquelles ils se fondent aujourd'hui. C'est l'enjeu auquel a répondu la double expérience menée dans une classe de 3^e lors de la lecture analytique de l'adresse au lecteur des *Essais* de Montaigne et des toutes premières lignes du livre premier des *Confessions* de Rousseau.

Enfin, le travail réalisé dans une classe de 5^e autour de la lecture d'un extrait du *Roman de Renart* montre que le dispositif mis en place a favorisé l'investissement des élèves dans les diverses tâches qui ont ponctué l'étude et développé leur autonomie pour ce qui concerne aussi bien la lecture critique du texte que la gestion des interactions.

CONCILIER LECTURE SENSIBLE ET LECTURE ANALYTIQUE¹⁷¹

Le travail présenté a répondu à un double objectif : permettre à des élèves de 1^{re} de se construire eux-mêmes une lecture analytique afin de se préparer aux épreuves anticipées de français ; favoriser une analyse collaborative d'extraits de *Cahier d'un retour au pays natal* d'Aimé Césaire. On s'attachera essentiellement à montrer ici comment il est possible de prendre en compte les lectures sensibles des textes par les élèves dans le cadre de la lecture analytique. Pour l'étude de deux extraits¹⁷², il a été demandé aux lycéens, au début de chaque séance, de lire silencieusement le texte, afin que la prestation orale du professeur n'interfère pas, en raison des intonations choisies, avec leurs propres ressentis et n'influence pas leur lecture. Ils ont ensuite traité individuellement les consignes et questions suivantes, celles-ci visant à faciliter la mise en mots de leur lecture subjective du texte : « Imaginez que ce poème soit mis en musique. Comment qualifieriez-vous cette musique et pourquoi ? Quelle en serait la tonalité ? Appuyez-vous sur le texte. » ; « Imaginez un tableau qui représenterait ce poème. Décrivez les couleurs et les courbes qui en composeraient la toile. Appuyez-vous sur le texte. »

Les sensations visuelles et auditives éprouvées à la lecture des deux extraits ont été privilégiées car elles

169 Ce débat a eu lieu en 2011, avant la réforme des filières techniques, ce qui explique la dénomination 1^{re} STG et non 1^{re} STMG.

170 Y. Citton, « Préface » à S. Fish, *Quand lire c'est faire. L'autorité des communautés interprétatives*, Paris, © Les Prairies ordinaires, 2007, p. 20. C'est l'auteur qui souligne.

171 Démarche mise en œuvre par Hella Féki.

172 Extrait 1 : A. Césaire, *Cahier d'un retour au pays natal*, Paris, Présence Africaine Éditions, 1956, p. 17-19 (« Et moi, et moi, [...] mon cœur dans ma cervelle ainsi qu'un genou ivre [...] »). Extrait 2 : p. 59-62 (« Et au milieu de tout cela [...] par le soleil bourgeonnant de minuit. »).

répondent à la singularité de la poésie de Césaire, à savoir des images fortes ainsi qu'une musicalité et un rythme déroutants, qui peuvent interroger les représentations convenues et traditionnelles des élèves en matière de poésie. On perçoit dans les premiers écrits des élèves des pistes d'interprétation en germe, que la confrontation au moment du débat a permis de développer. Un lycéen écrit par exemple au sujet du second extrait :

« Si ce poème était un tableau, il représenterait un négrier en train de sombrer. Ce serait un paysage sombre, nuageux, mais l'on verrait au loin de la lumière, symbolisant la fin de l'esclavage. Si un tableau devait représenter cette scène, il serait assez sombre, mais avec une lueur qui représenterait l'espoir de l'auteur, il n'y aurait aucune courbe, uniquement des droites rectilignes, mais disposées de façon imprécise. »

Certains élèves concilient lecture sensible et amorce d'une lecture analytique, tel celui-ci qui note :

« Ce tableau serait à la fois joyeux et triste. Joyeux car on remarque une répétition, des onomatopées "hurrah" (l. 1, 4, 18), onomatopées qui renvoient à la joie. Triste car on remarque un champ lexical de la mort : "meurt", "cadavérisé" (l. 2, 18). Tableau sombre en référence avec le mouvement littéraire de la Négritude : "négritude" (l. 1), "nègre" (l. 2, 3, 5, 10, 12). »

Grâce à cette consigne visant à associer des images aux textes de Césaire, les élèves ont offert des pistes de lecture parfois symboliques, mobilisé des connaissances culturelles, tissé des liens avec d'autres œuvres, qu'elles soient artistiques ou littéraires, comme on peut le constater dans ces deux autres propositions.

« Texte 1

Tableau qui représenterait un portrait cubiste de Picasso. Portrait disséminé tout au long du texte : « nez », « jambes » à l'image du portrait du nègre et forme désordonnée du poème (courbes irrégulières). »

« Texte 2

Si un tableau représentait ce poème, ce serait un tableau sur lequel nous pourrions voir deux noirs, un noir accroupi entouré de couleurs sombres, il représenterait le noir

soumis, l'esclave. Le deuxième noir serait debout, bien habillé avec le sourire et entouré de lumières joyeuses ainsi, il représenterait le nouvel homme noir libre. Ainsi on pourrait voir un contraste entre l'ancien homme noir "le grand-père" et le nouvel homme noir "Aimé Césaire" qui représenterait une nouvelle ère pour les noirs. »

La consigne portant sur les sonorités du texte a permis de soulever la spécificité et l'importance du rythme dans la poésie d'Aimé Césaire. Les rapprochements ont très souvent permis de relier l'écriture du poète à la question de la négritude qui traverse le *Cahier*. Là encore, les élèves ont tissé des liens avec d'autres œuvres ou courants artistiques et proposé une lecture symbolique des deux extraits.

« Texte 1

Si ce poème était une musique, ce serait du jazz; tout d'abord parce que ce genre de musique montre une expression des sentiments l. 3 "lâcheté", on observe une répétition du mot "misère" décrit par l'auteur (on observe vraiment le ressenti de l'auteur); de plus le jazz est un art improvisé, en général rien n'est prévu à l'avance, ce qui explique bien l. 12 "rythme et mesure". Pour finir le jazz est à l'origine une musique inventée par des Noirs américains, ce texte étant la description d'un homme de race noire. Au début, la musique serait lente et presque calme, puis petit à petit le rythme s'accélérerait et le volume augmenterait. Au début de l'extrait, le poète s'attarde sur la description d'un homme noir puis il se moque et le rythme s'accélère et les paroles ont des intonations différentes : plusieurs exclamations, une question, paroles saccadées, cris, bruits divers de la nuit, pleurs, bruits de tramway puis silence, rires et moqueries [...]. »

« Texte 2

Début rythme rapide avec comme refrain "je dis hurrah", musique tonalité forte et quelque peu sinistre car grand-père meurt mais poète est content (paradoxe). Tonalités calmes et rythme régulier jusqu'à la l. 29 après rythme très saccadé "debout" sonorité et fortes comme ordre; puis musique se calme pour s'évanouir dans le silence. Si ce poème était une musique, ce serait de l'*electro swing*. Avec un début très calme et

lent qui s'enflammerait par la suite en allant *crescendo* jusqu'à faire entendre "des convulsions", une répétition lancinante d'un même son tout au long de la musique, comme dans le poème avec la répétition du mot "debout". »

Après avoir mis en mots leur lecture sensible des textes, les élèves ont pu la confronter à celle de leurs pairs. Le professeur a recueilli quelques mots-clés et des bribes de phrases, qu'il a notés au tableau dans deux colonnes distinctes : l'une pour la dimension sonore du texte, l'autre pour sa dimension visuelle. L'échange a ensuite porté sur les mots et expressions à conserver. Ceux-ci ont été considérés comme pistes possibles d'exploration du texte.

Les embryons d'analyse notés au tableau renvoient tout autant à une perception d'ensemble du poème qu'à une étude du détail et du grain du texte. Une synthèse a été établie collectivement qui a permis de dégager trois idées principales : l'importance du cadre spatio-temporel dans la poésie de Césaire (champs de canne à sucre, négrier), le rythme saccadé et rapide du texte et les thèmes principaux (esclavagisme, mauvais traitements, mais aussi révolte et liberté de la renaissance). La démarche a donc favorisé l'émergence d'axes de lecture, donnés par les élèves à partir de leur lecture sensible du texte et après négociation entre eux. Le professeur les a aidés à organiser leurs propositions en les notant au tableau. Cette tâche peut être déléguée aux élèves, une fois qu'ils sont rompus à l'exercice, l'utilisation du TNI la rendant encore plus efficace.

CONCILIER LECTURE SENSIBLE ET LECTURE CRITIQUE DES TEXTES ¹⁷³

Afin de favoriser une entrée sensible dans l'incipit de la nouvelle balzacienne, *La Maison du Chat-qui-pelote* ¹⁷⁴, il a été demandé aux élèves d'une classe de 4^e de lire silencieusement le texte et de compléter dans leur cahier ces quatre amorces : « Si c'était une couleur, un instrument de musique, un nom, un adjectif, ce serait, etc. »

173 Démarche mise en œuvre par Chantal Bertagna.

174 La séance s'inscrit dans une séquence consacrée aux nouvelles réalistes du XIX^e dont l'objectif est d'étudier des fictions qui permettent d'« interroger le réel », conformément au questionnement « Regarder le monde, inventer des mondes » (programmes du collège de 2015, p. 249) à travailler en classe de 4^e.

Le choix des questions relevait d'un double objectif : ouvrir vers une lecture sensible, personnelle, et prendre appui sur celle-ci pour étudier la dimension descriptive du texte. Le professeur a collecté les propositions et avant la séance suivante les a organisées de façon à faciliter l'émergence d'axes de lecture et garder du temps pour le retour au texte de Balzac. Avec une classe plus rompue à l'exercice, ce travail de classement peut se faire en interaction avec les élèves. L'usage d'un TNI facilite également la mise en cohérence collective du relevé.

Lors de la seconde séance, les élèves ont découvert le tableau et ont été invités à réagir aux propositions, à les commenter, après une relecture silencieuse du texte. Il est assez rapidement apparu que la piste de l'instrument de musique était stérile ; en effet, le texte, hautement pictural, n'est en rien sonore. Pour la couleur, un double constat s'est fait : une impression dominante de teintes grises et marron, mais aussi une palette de couleurs si diverses (bleu, noir, blanc, jaune, rouge) qu'elle a demandé un retour au texte : pourquoi les élèves ont-ils « vu » des couleurs si différentes ? À ce stade de l'interrogation collective, une élève a produit des pages de magazine collectées en cours d'arts plastiques : la publicité d'un fabricant de carrelages associait des couleurs à des sentiments, réinventant une symbolique des couleurs. Cela a conforté la classe dans l'hypothèse que, peut-être, le texte faisait naître chez chacun une représentation colorée différente. La question est, volontairement, restée en suspens et a fourni une transition à la réflexion sur les noms et les adjectifs. Le premier groupe de noms (bibliothèque, musée, boutique, baraque, maison, etc.) montrait que la compréhension première et paraphrastique du texte demandait à être affinée : où la scène se passe-t-elle exactement ? Le deuxième groupe de noms (débris, vieillesse, etc.), comme le premier groupe d'adjectifs (vieux, ancien), définit le caractère « vieux » de l'édifice décrit. Les élèves ont repéré une convergence de termes autour de l'étrangeté du lieu (mystère, mystérieux, sinistre, lugubre, étrange, intrigant, spécial). Puis la classe a échangé autour des mots qui ne caractérisaient pas le lieu mais des sentiments éprouvés (admiration, désespoir, jaloux) : par qui ? Par le personnage qui observe ou par le lecteur ? Ce sont les élèves qui se sont posé cette question. Sans le savoir, ils ont ainsi abordé le point de vue interne et son rôle dans la perception de la scène par le lecteur. À l'issue de ces échanges oraux qui ont duré une vingtaine de minutes, ont été soulignés au tableau des termes qui leur semblaient clés. Le professeur a procédé alors à une relecture orale du texte. Les hypothèses se sont confirmées.

Les élèves ont progressivement décelé des éléments qu'ils n'auraient pas perçus seuls dans le cadre d'une étude traditionnelle.

Une phrase a concentré l'attention de la classe : « Ces croisées avaient de petites vitres d'une couleur si verte, que, sans son excellente vue, le jeune homme n'aurait pu apercevoir les rideaux de toile à carreaux bleus qui cachaient les mystères de cet appartement aux yeux des profanes. » En effet, cette phrase corroborait les pistes retenues (couleurs, mystère, point de vue interne). Les élèves ont aussi été sensibles au regard particulier porté par le jeune homme, regard de peintre, ont-ils dit à juste titre, puisque telle est la profession de cet observateur. Il a été aisé alors pour le professeur de faire dire que cette page balzacienne était une peinture réaliste, mais aussi que cet incipit créait un effet d'attente. Avant la fin du cours, les élèves ont rédigé dans leur cahier un paragraphe sur leurs « impressions » de lecteurs. Sont reproduits ci-dessous trois exemples, qui, en dépit de la maladresse de l'expression, traduisent des postures de lecteurs aussi différentes qu'intéressantes.

« **T** : Je trouve que ce texte est sinistre, il règne une atmosphère lugubre. L'univers est sombre. Je trouve que la description de la maison est passive. La seule action active est l'action du jeune homme dans l'attente tout au long du texte.

C : Mes impressions de lecteur sont une certaine curiosité à savoir ce qui se trouve derrière les murs de cette maison dont la description m'inspire de l'intrigue. Et de savoir les raisons qui poussent Balzac à nous faire cette description à travers les yeux de ce jeune qui éprouve un incontournable mépris pour les deux premiers étages et son grand intérêt pour le dernier étage qui doit amener une suite intrigante.

M : Ce passage est étrange, le personnage principal n'a pas vraiment de but, il observe la maison à trois étages avec beaucoup d'admiration. Le narrateur décrit cette maison à la manière de l'homme dans la rue. On ne sait pas deviner ce qu'il y a à l'intérieur de la demeure et les rideaux colorés donnent une impression de vide dans la maison. On y trouve un tableau avec "un chat-qui-pelote" mais on ne sait pas quel rapport il a dans le texte, et on a comme une envie d'entrer dans la maison. »

Ces trois exemples ont révélé une sensibilité des élèves à la fonction diégétique de la description dans cet incipit : malgré sa précision, la description vaut plus par ce qu'elle ne dévoile pas que par ce qu'elle montre. Les élèves ont perçu aussi l'importance du point de vue interne et du processus d'identification : le lecteur voit la maison à travers le regard du jeune homme et, comme lui, attend... quoi ? On n'en sait rien. La lecture du livre s'est alors imposée. Plaisir du lecteur dont la curiosité est stimulée, discernement d'une lectrice avisée qui lit entre les lignes, sensibilité d'un lecteur marqué par le caractère lugubre des lieux, tous les ingrédients d'une lecture experte sont ici rassemblés. Loin de la lecture morcelée liée aux réponses à un questionnaire figé, les élèves ont accédé par eux-mêmes, grâce à l'interaction du cahier et du débat, à la substantifique moelle du récit.

UTILISER L'IMAGE COMME MÉDIATION ENTRE LE TEXTE ET LE SUJET LECTEUR ¹⁷⁵

Le recours à l'image en lien avec la lecture analytique d'un texte est une pratique fréquente. Il s'agit, notamment dans le cadre de l'enseignement de l'histoire des arts, de donner des repères culturels aux élèves en montrant que les œuvres littéraires et artistiques se répondent. L'utilisation de l'image telle qu'elle est proposée ici est différente dans la mesure où l'enjeu est tout autre et où l'initiative du choix est laissée à l'élève lecteur. Il lui est en effet demandé de proposer un document iconographique qui corresponde à sa lecture sensible du texte. Comment cette image, tirée de son musée intime, rend-elle compte de son appropriation personnelle du texte ? Comment cette image se voit-elle confrontée à celles d'autres sensibilités de lecteurs et comment le texte s'en trouve-t-il révélé ? Telles sont les questions qui ont guidé les situations proposées, avec des variantes, à trois classes de 1^{re} dans la perspective de la préparation aux épreuves du baccalauréat. Trois textes appartenant au patrimoine littéraire ont été soumis respectivement à ces trois classes : « Les deux infinis » de Pascal ¹⁷⁶ étudié en 1^{re} ES ; la *Ballade des pendus* de Villon en 1^{re} STMG ; la mort de Mme de Chartres, extrait de l'œuvre intégrale *La Princesse de Clèves* de Mme de Lafayette ¹⁷⁷, en 1^{re} S. Trois objets

175 Démarche mise en œuvre par Muriel Baudry-Tostivint.

176 Fragment 199 des *Pensées*, « Disproportion de l'homme », 1670.

177 « Il faut nous quitter, ma fille, lui dit-elle, en lui tendant la main [...] je reçois la mort avec joie, pour n'en être pas le témoin. »

d'étude sont ainsi représentés : « L'argumentation et la question de l'homme », « Poésie et quête de sens » et « Le roman et ses personnages ».

« Les deux infinis » de Pascal

L'étude de ce texte constituait la deuxième séance consacrée aux *Pensées* de Pascal : les élèves avaient déjà analysé un groupement des « Fragments » autour du « roseau pensant ». La consigne suivante a été donnée : « Cherchez une image que la lecture de ce texte vous suggère. Vous collerez cette image dans votre cahier de lecture et justifierez votre choix par trois arguments. »

Réunis en groupes de cinq (en cercles de lecteurs¹⁷⁸), les élèves ont présenté et justifié, tour à tour, leur choix puis ils ont débattu afin d'élire l'image qui, selon le groupe, convenait le mieux. Le rapporteur de chaque cercle a ensuite présenté à la classe l'image retenue et donné les justifications de ce choix. Le professeur a pris des notes au tableau, susceptibles de servir de pistes à la lecture analytique du texte pascalien.

Plusieurs propositions intéressantes ont été retenues : un homme dans le désert, un brin de pissenlit démesuré par rapport à une coccinelle, un homme de dos devant une vaste étendue naturelle (la montagne ou la mer) ou encore le soleil, point minuscule dans l'univers. Dans tous les cas, les justifications ont pris appui sur le texte, l'ont cité. De toute évidence, le détour par l'image a favorisé et facilité la rencontre entre de jeunes lecteurs du XXI^e siècle et un texte du XVII^e siècle, au contenu philosophique difficilement accessible à des élèves, y compris de 1^{re}, sans médiation. Les propositions, individuelles mais ensuite négociées collectivement, ont permis de faire émerger un grand nombre d'idées présentes dans le texte pascalien : la solitude de l'homme dans l'univers, la méditation, l'attitude contemplative et réflexive face à cet univers, les différentes formes d'infinis (la nature visible, la dimension cosmique invisible), le jeu sur les échelles et l'opposition entre le grand et le petit, axes autour desquels l'explication de texte s'est ensuite organisée. En revenant également sur certains choix d'images contestables, notamment celles suggérant une idée de sérénité, le professeur a conduit la classe à approfondir la réflexion. Il a également amorcé une discussion sur l'absence d'images dégageant un sentiment d'angoisse face à ces deux infinis qui se croisent en l'homme, sentiment perceptible à la lecture informée du texte de Pascal. C'est à ce moment précis – et seulement à

ce moment-là – que les connaissances du professeur sont venues enrichir la lecture du texte pascalien.

Ballade des pendus de Villon

Le poème a été proposé à des élèves de 1^{re} STMG dans le cadre d'une séquence sur les criminels dans la littérature. Regroupés en binômes devant un poste informatique, ils ont dû traiter les consignes suivantes : « Recopiez le texte de F. Villon dans votre cahier de lecture. » ; « Choisissez une œuvre d'art qui fasse écho à l'univers que la lecture du texte évoque en vous. » ; « Enregistrez-la sous votre session et copiez les vers qui vous ont suggéré cet appariement. » ; « Rassemblez, dans votre cahier de lecture, les arguments qui vous permettront de justifier oralement votre choix à la classe (en quoi cette image correspond-elle à votre lecture du poème de Villon ?). »

L'objectif était d'amener les élèves à tisser des liens analogiques entre une œuvre d'art et le poème, de les attirer également vers d'autres créations artistiques dont l'étrangeté fascinante et/ou la beauté étaient susceptibles d'ouvrir le texte par ricochets. L'emploi de l'expression verbale « faire écho » visait à éviter la simple illustration et à favoriser la mise en image d'une lecture subjective. Le travail en binôme a permis une première confrontation entre deux lecteurs, un premier échange intersubjectif. Grâce à la recherche réalisée sur un poste informatique, le professeur a pu observer les mots-clés entrés dans le moteur de recherche et constater que les mots issus du texte, comme le titre par exemple, donnaient des résultats moins intéressants que des termes venant d'une lecture personnelle comme « peur » ou « sombre ».

Dans les œuvres picturales choisies par les élèves, outre le télescopage des époques, on remarque que seuls quatre tableaux sur dix-sept reprennent la thématique de la mort par pendaison¹⁷⁹. Deux tableaux font référence à la religion : celui de Léonard de Vinci¹⁸⁰ et celui de Pietro Vannucci. Les autres œuvres témoignent d'une lecture très subjective du poème de Villon. Certaines effacent, par exemple, la présence humaine et font place à des paysages illuminés par un soleil resplendissant

179 Voir Pisanello sur commons.wikimedia.org, rubrique : Search Pisanello 010 ; centerblog.net, rubrique : Art/Recherche : La ballade des pendus ; Pietro Vannucci sur cartelen.louvre.fr, sélectionner langue « française » puis search : Saint Jérôme soutenant deux jeunes pendus (détail de M.I. 482) ; François Villon sur unproductivepoetry.wordpress.com, rubrique : Classement par auteurs/Villon/La ballade des pendus (1489).

180 Léonard de Vinci, *La Cène*, commons.wikimedia.org, search Leonardo da Vinci (1452-1519) – *The Last Supper* (1495-1498).jpg.

178 Voir troisième partie, p. 116-118.

ou à des compositions abstraites. Les élèves ont pris le parti d'exploiter la symbolique des couleurs pour tisser des liens avec le texte. L'idée d'angoisse et de dramatisation est exprimée à travers deux tableaux, dont *Le Cri* de Munch et *Gust of Wind* de Lucien Lévy-Dhurmer. Plusieurs peintures convergent vers le sujet de la guerre, que ce soit celle de Poussin¹⁸¹ ou celle de Chagall¹⁸², soulignant ainsi l'idée de chaos et de violence subie par les personnages mais aussi faite au spectateur et au lecteur. On retrouve d'ailleurs l'image du cheval triomphant qui se cabre, symbolisant la force de l'écrasement dans ces tableaux et, en particulier, dans celui d'Odilon Redon.

La présentation orale des choix d'œuvres et de leur justification a manifestement éclairé la lecture du poème. Il a ensuite été demandé aux élèves, regroupés en cercles de lecteurs, de choisir leur tableau préféré. La même démarche que celle exposée précédemment a été suivie et a permis à la classe de proposer les axes de lecture selon lesquels le poème de Villon a pu être expliqué.

Plusieurs débats menés au sein de ces cercles de lecteurs ont été enregistrés à l'aide d'un dictaphone. Un groupe en particulier a choisi le tableau, très illustratif, de Pietro Vannucci, *Saint Jérôme soutenant deux jeunes pendus*. Les discussions ont été consacrées non pas au choix du tableau parmi les autres mais aux arguments demandés par le professeur pour justifier ce choix. Dans un premier temps, les échanges ont porté sur le nombre des pendus : deux sur l'image alors qu'un vers de Villon précise « Vous nous voyez ci attachés, cinq, six ». « Pourquoi cinq, six ? » a demandé une élève, question qui est restée provisoirement en suspens. Les pendus sur l'image sont « à l'extérieur », a souligné un autre, remarque mise en lien par un élève du cercle avec « lessivés et noircis » par le soleil et la pluie. De même, la représentation de Dieu dans le tableau a rejailli sur le texte : si tous les élèves ont été d'accord pour dire que Dieu était présent, un élève a corrigé en précisant « ce n'est pas Dieu, c'est une représentation de Dieu » (il s'agit de saint Jérôme dans le tableau). D'autres élèves ont pris le relais en relevant dans le texte les références à la religion catholique et en filant l'idée que ce sont des représentations concrètes de Dieu et non Dieu lui-même, tel « Le fils de la Vierge

Marie » dans le texte, c'est-à-dire Jésus. Et le poème a été comparé à une « prière » puis à un « texte biblique », à un passage de l'« Évangile », à un « texte sacré ». Enfin, un dernier glissement s'est opéré à travers la substitution de la figure du poète à celle de Jésus. Une élève a fait remarquer que les personnages du tableau étaient « tout nus ». Une autre a précisé qu'ils n'étaient pas tout nus mais qu'ils avaient « le même slip que Jésus [...] comme lors de sa crucifixion ». L'échange a permis finalement au groupe de se mettre d'accord sur l'idée de « sacrifice ». Le va-et-vient tendu entre l'image et le texte, nourri par un échange constant entre les différentes lectures subjectives, a permis aux élèves de s'engager dans une véritable démarche interprétative.

Analyser les échanges que les élèves sont capables de conduire en dehors de toute régulation professorale permet à l'enseignant d'observer les postures de lecture de chaque élève, d'identifier ceux auxquels il sera nécessaire d'apporter une aide individualisée ainsi que la nature précise de cette aide en matière de lecture littéraire.

La Princesse de Clèves

La séquence portant sur l'œuvre intégrale *La Princesse de Clèves* dans une classe de 1^{re} S s'est rapidement orientée sur les rapports mère-fille, qui ont particulièrement touché les élèves. Au cours du travail mené en classe et notamment lorsqu'il s'est agi d'étudier le portrait de Mlle de Chartres, les élèves avaient mis en avant l'idée selon laquelle celle-ci serait « l'œuvre » de sa mère : cette métaphore parcourt la discussion engagée sur le blog de la classe, dont quelques extraits sont reproduits ici :

« Mlle de Chartres est comme un tableau, une œuvre pour sa mère. Et dans ce passage, on peut vraiment contempler cette œuvre. En effet, Mme de Chartres veut donner une éducation parfaite à Mlle de Chartres. Elle veut donner ce « masque » qui fait d'une personne une femme parfaite, sans expression ni sentiment montré. Cependant, Mme de Chartres a réussi sa peinture parfaite car malgré la beauté évidente de toutes les personnes de la cour, celle de Mlle de Chartres se fait quand même remarquer par tout le monde en attirant leur regard. Elles jouent un rôle important dans leurs vies l'une de l'autre. Mlle de Chartres

181 Voir wikipaintings.org, Search : Nicolas Poussin, *The destruction of the Temple at Jerusalem*.

182 Voir centrepompidou.fr, rubrique : Collections/Les œuvres/ La collection moderne/Titre : La guerre – Nom de l'artiste : Chagall – Date de création : 1943/Choisir le 2^e tableau.

est son portrait, on peut peut-être même parler de reflet.

On pourrait presque croire que Mme de Chartres a éduqué sa fille pour que celle-ci soit à son image. »

Ces passages ont attiré l'attention du professeur qui a décidé d'exploiter cette métaphore pour étudier le texte sur la mort de Mme de Chartres en demandant aux élèves de composer à la maison un collage à partir de ce texte, après leur avoir montré quelques créations de Prévert.

Ces travaux personnels ont été présentés à la classe sous forme de diaporama. Alors que le texte ne donne pas la parole à Mme de Clèves, la plupart des élèves l'ont placée au centre. Réfléchissant collectivement à l'élément textuel susceptible de créer cet effet de lecture, ressenti par la majorité, la classe a pu ainsi comprendre que le lecteur adopte le point de vue interne de l'héroïne, pourtant muette dans l'extrait, ce dont rend compte l'expression des sentiments perceptibles dans les collages, tels la tristesse (« La femme au visage triste représente Mlle de Chartres et porte sur sa tête une couronne de fleurs blanches que l'on dépose lors d'un enterrement », couronne qui peut aussi évoquer le mariage) ou des sentiments duels comme dans un collage où l'on voit un visage divisé, traduction du dilemme intérieur dont souffre le personnage partagé entre son « amour maternel et son amour adultère », précise l'élève dans la légende accompagnant le collage. Le mot « dilemme » apparaît d'ailleurs dans d'autres propositions d'élèves. En revanche, l'une d'elles représente Mlle de Chartres comme un mannequin sans visage car l'« on ne peut donner un visage à la beauté parfaite », écrit l'élève afin de justifier son choix.

Compte tenu de la scène retenue, les élèves se sont trouvés finalement face au problème suivant : comment représenter l'omniprésence de Mme de Chartres alors même qu'elle va mourir ? Comment représenter tout à la fois sa présence et son absence ? Ces questions ont servi la lecture analytique que la discussion engagée à partir des collages a nourrie.

Un détail a retenu l'attention du professeur quand il a pris connaissance de ces productions personnelles. Un élément était commun à deux collages : l'un mettait l'accent sur « l'image avec une vieille dame chuchotant à l'oreille d'une autre femme », ce qui « symbolise Mme de Chartres en train de donner ses derniers conseils à sa fille » ; l'autre plaçait, en haut à droite de

la composition, une vieille femme se regardant dans un miroir qui reflète une femme plus jeune qu'elle. Cet effet de double entre ces deux personnages, la mère et la fille, l'une se reflétant dans l'autre alors qu'elles sont aux deux bouts de la vie, a traversé la galerie personnelle du professeur qui a convoqué la référence aux trois âges de la vie¹⁸³. Les tableaux de Baldung et de Klimt ont de nouveau permis de questionner le texte en classe, les élèves percevant que le personnage de l'enfant par exemple était absent du texte et qu'effectivement Mme de Chartres n'avait pas un mot pour sa future descendance, qui d'ailleurs n'existera pas. De plus, les attitudes de la vieille femme différentes dans les deux tableaux (celle de Baldung ayant un geste agressif pour enlever le voile pudique de la jeune femme et l'entraîner vers la mort, celle de Klimt au contraire qui se morfond dans le chagrin) ont été de nouveaux points d'accroche au texte de Mme de Lafayette.

Dans les trois situations de classe présentées, l'image associée au dispositif (cahier et/ou blog, débat ou cercle de lecteurs) a servi tout à la fois la lecture de chacun et le texte : les mises en images des lectures subjectives et leur confrontation ont favorisé l'émergence de discours personnels et argumentés sur le texte. La tâche du professeur a consisté à aider les élèves à organiser ces discours. La lecture analytique peut, de toute évidence, emprunter une autre voie que celle qui attribue à l'enseignant, lecteur expert, le rôle central.

FAVORISER UNE LECTURE ACTUALISANTE PAR LE RECOURS À L'ANALOGIE¹⁸⁴

Dans le cadre de l'objet d'étude « La question de l'homme dans les genres de l'argumentation du XVII^e à nos jours », un groupement de textes a été proposé à deux classes de 1^{re}. L'étude d'un extrait du *Sermon sur la mort* de Bossuet¹⁸⁵ a été précédée de trois autres lectures analytiques : les deux premiers textes étaient extraits des *Pensées* de Pascal¹⁸⁶ (le « roseau pensant » et les « deux infinis ») et le troisième tiré de *Micromégas*

183 Voir le détail de gauche, wga.hu, rubrique : Artists/ Sélectionner « B »/Baldung Grien, Hans/Allegoric themes/ Three Ages of Man and three Graces ; Les trois âges de la femme, commons.wikimedia.org, Search : Gustav Klimt 0.20. jpg.

184 Démarche mise en œuvre par Muriel Baudry-Tostivint.

185 *Sermon sur la mort et brièveté de la vie*, 1662, de « Qu'est-ce donc que ma substance » à « Ô fragile appui de notre ère ».

186 Voir p. 81.

de Voltaire. L'objectif de la séquence était d'inciter les élèves à comparer la réflexion des auteurs sur la relativité de la place de l'homme dans l'univers et à cerner la spécificité de chaque texte aussi bien sur le plan générique que sur le plan argumentatif.

En amont de son étude en classe, les lycéens ont dû rendre compte de leur lecture du texte de Bossuet en lui associant une personnalité connue, réelle ou fictive, puis un vêtement et un animal. L'association à une couleur a été écartée car les propositions auraient été trop consensuelles : le noir aurait dominé. Chaque rapport analogique devait être justifié par trois arguments. Cette démarche a séduit les élèves par son apparence ludique. Les blocages rencontrés face à un texte (incompréhension globale, problèmes de vocabulaire, arrière-plan culturel et historique, etc.) ont été levés¹⁸⁷.

Les élèves se sont réunis en cercles de lecteurs de trois ou quatre. Chacun a défendu ses choix par les arguments qu'il avait préparés. Le groupe a dû ensuite sélectionner la personnalité, le vêtement et l'animal représentant le mieux le texte de Bossuet. Le porte-parole du groupe a présenté à la classe les trois propositions retenues collectivement. Au sein de chaque cercle, un débat a donc eu lieu pour faire le meilleur choix, ce qui a favorisé un retour au texte et la production d'un argumentaire étayé de citations. Le groupe a pu également réguler en interne les interprétations fantaisistes et éviter ainsi la stigmatisation de l'élève dont la proposition révélait un contresens ou dépassait les limites de l'interprétation.

La mise en commun des réponses a donné lieu à une séance particulièrement constructive. Le texte de Bossuet a été éclairé par la lecture actualisante des lycéens. C'est le parallèle entre le texte et la personnalité connue qui a donné les interprétations les plus riches, comme on peut le constater dans les propositions suivantes :

Si le texte de Bossuet était une personnalité connue, ce serait :

« Hitchcock car il apparaît et disparaît dans ses films. Il pourrait très bien ne pas apparaître dans ses films, cela ne changerait rien à l'histoire, comme l'homme qui peut ne pas être présent

sur le théâtre du monde. L'ombre du metteur en scène montre qu'il dirige tout comme Dieu. De plus, cela permet de souligner le rapport avec le spectacle, thème présent dans le texte. Enfin, ses films sont souvent angoissants, la mort y est omniprésente.

Jésus, pour souligner l'importance de la religion, ou Mère Térésa, qui était lucide sur notre condition comme le prédicateur. Jacques et Thomas Dutronc pour mettre en évidence la relation entre les générations, le fils concurrençant le père, ou le nain grincheux de Blanche Neige qui se plaint tout le temps, en référence à la tonalité négative qui domine le texte. »

Le vêtement et l'animal ont suscité des réponses assez proches, mettant l'accent sur la fragilité de la vie évoquée par Bossuet, avec le microbe, l'éphémère ou le collant. Le rapport de l'homme à l'humanité a été aussi mis en avant à travers le gant, le pouce représentant Bossuet qui dit « je » au début du texte et les autres doigts, tous les hommes désignés par « nous » dans le texte.

Suite à cette mise en commun et sans aucun apport notionnel de la part du professeur, il a été demandé aux élèves de formuler une question rendant compte du texte dans sa globalité. Les questions les plus consensuelles ont été : « Dans ce texte, comment Bossuet explique-t-il la vie d'un homme ? » ; « Comment Bossuet fait-il comprendre l'importance de la religion ? » ; « Quelle est l'attitude de Bossuet face à la mort dans ce texte ? » ; « Comment Bossuet définit-il la condition de l'homme dans ce texte ? » Après négociation, cette dernière question a été retenue par la classe. Les élèves ont réfléchi individuellement puis collectivement à l'organisation possible d'une réponse argumentée à cette question. Les axes majeurs de la réflexion ont porté sur la tonalité plaintive et angoissée du discours, proche de la lamentation, et sur l'insignifiance de l'homme seul au sein de l'humanité, cerné par la mort et menacé par l'existence de ses semblables.

L'actualisation du texte par le recours à l'analogie a de toute évidence permis aux élèves tout à la fois d'entrer plus aisément dans ce texte et d'en pointer les enjeux fondamentaux, qu'ils ont questionnés à la lumière de leur présent.

187 Sur le recours à l'analogie, voir p. 76.

CONFRONTER LES LECTURES ACTUALISANTES DES ÉLÈVES AU PROJET DE L'AUTEUR¹⁸⁸

Dans le cadre de la lecture analytique, le professeur soumet à la lecture de ses élèves des textes patrimoniaux qui s'ancrent dans une culture bien différente de la leur. La tentation est grande alors de leur donner, en préalable à toute lecture, les clés jugées essentielles pour qu'ils ne commettent pas d'erreurs de compréhension, de contresens, d'anachronisme peut-être. Il est pourtant possible de procéder autrement, en donnant aux élèves une plus grande autonomie, une plus grande responsabilité dans la construction du/des sens du texte. Dès lors, la réception n'est pas d'emblée « sous tutelle », elle se fait en deux temps, voire en trois, dans une confrontation entre les lectures actualisantes des élèves et le projet de l'auteur¹⁸⁹.

La lecture analytique de la *Lettre à la jeunesse* d'Émile Zola a été proposée à une classe de 3^e dans le cadre d'une séquence sur les écrivains engagés¹⁹⁰. Le ton polémique du texte et sa valeur d'engagement ont d'emblée été perçus par les collégiens, qui ont été sensibles à cette écriture franche et porteuse d'interpellations directes, à cette rhétorique zolienne. Mais ce texte présente une difficulté de compréhension particulière, qui justifie son choix, et sur laquelle on peut s'appuyer pour susciter un débat au sein de la classe. Zola dit-il du bien ou du mal de la jeunesse ? Dans quel but ? Les questions posées dans le cahier ont donc été les suivantes.

« En quoi te sens-tu concerné(e) par ce que dit Zola ?

Choisis un thème du texte qui te paraît correspondre à tes aspirations ; explique pourquoi. Choisis une phrase que tu trouves belle/forte/intéressante, recopie-la et explique en quoi elle te plaît.

Quelle image de la jeunesse est donnée dans ce texte ? Est-ce que tu es d'accord avec cette représentation ? Explique pourquoi.

Quels sentiments, quelles réactions le discours de Zola suscite-t-il chez toi ? »

188 Démarche mise en œuvre par Agnès Brunet.

189 Voir première partie, p. 29-30.

190 Bien que réalisée antérieurement à la mise en place des programmes du collège de 2015, la situation de classe dont il est rendu compte ici peut prendre place dans une séquence dont l'entrée est : « Agir sur le monde – Agir dans la cité : individu et pouvoir », © Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, programmes du collège de 2015, p. 252.

Ces questions cherchent à susciter une lecture actualisante et impliquée, qui favorise ensuite une confrontation de perceptions très personnelles du texte, donc assez disparates. Il paraît évident que Zola s'adresse à la jeunesse (ne serait-ce qu'à cause du titre), mais la formulation de la première question ne demande pas d'identifier le destinataire, elle invite l'élève à établir un lien entre lui, lecteur du XXI^e siècle, et cette lettre ouverte de la fin du XIX^e siècle. Elle vise à l'amener à opérer le raisonnement suivant : je suis jeune, donc, si Zola s'adresse à la jeunesse, il s'adresse à moi. Cette réaction sollicitée par la question le conduit à entrer dans ce discours comme dans un échange direct avec l'auteur, même si, dans un premier temps, son message est mal interprété. La recherche de thèmes et surtout de phrases qui parlent à l'élève (questions 2 et 3) confirme cette invitation à prendre pour soi ce discours. Les autres questions tendent à poursuivre la lecture dans le sens de cette implication et de la réaction personnelle au discours de Zola. Il est donc naturel que l'on ait obtenu une très grande disparité dans les réactions des élèves, selon leur relation avec le monde des adultes en particulier. Ainsi, une élève très croyante et manifestant facilement ses opinions a exprimé sa fierté et sa joie de voir reconnues les capacités d'engagement des jeunes. Au contraire, un garçon, très protégé par sa mère et baignant dans une atmosphère anxieuse, a reproché à Zola sa méconnaissance de la jeunesse.

Le cahier a révélé au professeur l'étendue de l'incompréhension des élèves : ils ont dit tout et son contraire sur la vision de la jeunesse donnée par Zola. Les uns, indignés par une position qui la dénigrerait, ont ressenti le propos comme une injustice, un *a priori* défavorable émanant d'un homme âgé. D'autres ont apprécié la confiance accordée par l'écrivain à la jeune génération et l'espoir mis en elle. Le débat devait donc permettre à tous de confronter leurs lectures et leurs réactions opposées face à ce texte polémique (fierté d'appartenir à une telle jeunesse et de représenter l'avenir de la France, colère d'entendre Zola remettre en cause l'action des jeunes) et souvent exprimées avec un certain emportement, un véritable engagement personnel en tout cas. De plus, l'interprétation souvent réductrice du message (par exemple l'idée que la jeunesse doit travailler, « œuvrer » étant mal interprété) devait être corrigée. Les thèmes retenus ont plus souvent été la liberté (préoccupation habituelle des jeunes) que la justice, l'allusion à l'affaire Dreyfus (pourtant évoquée dans le paratexte) étant majoritairement occultée par les élèves.

Au vu des incompréhensions perceptibles dans le cahier, ce sont les mêmes questions qui ont été reprises pour lancer le débat. D'emblée, les écarts observés dans la réception du texte ont nourri les échanges et motivé une relecture informée et fragmentée de celui-ci. Informée, car la vision zolienne de la jeunesse et les missions que l'écrivain veut lui voir remplir ont été questionnées à la lumière du contexte historique dans lequel la lettre ouverte prend place et que le professeur a rappelé. Fragmentée, car la divergence dans les réactions des élèves a imposé des retours précis au texte. A alors été mise au jour l'articulation sur laquelle celui-ci se fonde : message de confiance et mise en cause de la jeunesse se mêlent pour susciter plus sûrement un engagement de la part des destinataires de cette lettre. Le projet de l'auteur a été examiné dans un va-et-vient entre ses mots et la réception que les élèves d'aujourd'hui en font, ce qui a permis de souligner la valeur universelle et intemporelle du message zolien.

Le débat ayant favorisé la circulation dans le texte, cette modalité de travail a gagné progressivement en autonomie et a servi de modèle lors des travaux ultérieurs de lecture analytique dans cette classe.

En raison de l'incompréhension ou des hésitations initiales quant à la visée de cette lettre ouverte, les élèves ont eu à rédiger exceptionnellement une synthèse de ce texte, à partir des notes prises lors du débat. La démarche retenue a nourri de façon efficace le travail. Un élève a évoqué, par exemple, la position complexe de l'auteur : « D'une part, Zola est confiant sur la jeunesse sur certains aspects : pas de corruption, la pureté, la compassion et, d'autre part, il lui reproche de ne pas s'investir plus, que ce soit encore les aînés qui se battent et manifestent une nouvelle fois pour certaines causes alors que ce serait plutôt au tour des jeunes. » Un autre l'a résumée en ces termes : « Cependant, malgré tous les éloges qu'Émile Zola fait à la jeunesse, il lui reproche de ne pas agir alors que les aînés se sont battus pour la liberté sous toutes ses formes. »

La démarche a facilité l'accès au sens : elle a rapproché progressivement la réception actualisée que les élèves ont faite du texte et le projet de l'auteur qui les concerne profondément. Ce rapprochement aurait peut-être été difficile voire artificiel dans le cadre d'un questionnement « traditionnel », alors qu'il s'est révélé probant dans l'échange entre élèves, dans la confrontation des réceptions qui étaient loin d'être univoques.

DIFFÉRER LA CONTEXTUALISATION D'UN TEXTE¹⁹¹

Dans l'urgence de la préparation des élèves de 1^{re} aux épreuves anticipées de français du baccalauréat, est-ce une perte ou un gain de temps que de différer la contextualisation littéraire, temporelle et générique d'un texte et de passer par le cahier de lecture littéraire, afin d'y recueillir, avant toute explication professorale, avant tout éclairage savant, les réactions des élèves ? Puisque la question mérite d'être posée, l'expérience menée dans une classe de 1^{re} sur le chapitre 57 de *Gargantua*, « Comment était réglé le mode de vie des Thélémites », dans le cadre d'un groupement de textes sur le thème de l'éducation, tente d'y répondre.

La classe a découvert le texte de Rabelais¹⁹² par la lecture à haute voix du professeur. Il leur a ensuite été demandé de répondre dans leur cahier aux trois questions suivantes : « Aimeriez-vous vivre dans une telle communauté ? Pourquoi ? » ; « Qu'est-ce qui vous plaît, vous déplaît dans ce mode de vie ? » ; « Pensez-vous que cette organisation soit réalisable ? À quelles conditions ? » Trois élèves se sont chargés de noter au tableau, dans trois colonnes, les réponses de leurs camarades, synthétisées comme suit :

« 1) **Oui** : c'est comme des vacances ;

Non : le groupe étouffe l'individu ; l'individu est privé de liberté car en réalité le bonheur de chacun est une idéologie ; on ne choisit pas sa femme ; l'accord de tous supprime le débat, la discussion et rend le groupe uniforme ; l'accord crée un affaiblissement de l'esprit ; en fait, ce n'est pas une utopie car seuls les êtres d'élite peuvent y accéder ; on est coupé du monde.

2) **Ce qui me plaît** : l'enseignement ; la gestion du temps ; le bonheur accessible ; pas de stress lié au défi. **Ce qui me déplaît** : pas d'objectif, de but, de défi ; le bonheur est lié au malheur, au désespoir, or il n'y a pas de malheur.

3) **Ce n'est pas réalisable** : il faut des règles et des lois ; il y a de la perfidie en l'homme ; on ne peut avoir à ce point confiance en l'autre ; il y a une absence de travail qui pose

191 Démarche mise en œuvre par Isabelle Canouï.

192 Tout appareil critique a été supprimé afin de permettre aux élèves de réagir plus librement à la lecture du texte.

problème ; il y a une contradiction entre ce que je désire et ce que l'autre désire. »

Il est alors apparu évident que manquaient aux élèves des connaissances sur le roman de Rabelais, le mouvement littéraire et culturel qu'est l'humanisme ainsi que sur la dimension générique de l'extrait. Le professeur a exploité alors les réactions des élèves pour les inciter à ressentir le besoin d'un complément de connaissances. Il leur a demandé ce que pouvait bien être cette « abbaye de Thélème ». Les élèves, piqués par la curiosité, se sont alors engagés dans un échange constructif. Certains ont pu expliquer le terme « abbaye » mais le professeur a dû compléter en donnant l'étymologie grecque de « Thélème ». Les remarques et les questions se sont alors enchaînées, telles que : « C'est une abbaye bizarre ! » ; « Qui l'a construite ? »

Le professeur s'est senti autorisé, et à ce moment seulement, à expliquer que Gargantua offre à Frère Jean des Entommeures de fonder une abbaye « au contraire de toute autre » pour le récompenser de ses exploits lors de la guerre contre Picrochole. Bien évidemment, les élèves ont demandé des précisions sur tous ces personnages. Après cet intermède imposé au professeur par les élèves (et c'est là un point majeur !), les échanges ont repris à l'instigation de l'un d'eux, désireux d'éclairer sa lecture du texte.

« **N**¹⁹³ : C'est donc une abbaye inversée qui est construite ?

A : Ce n'est pas habituel, même à notre époque, que les hommes et les femmes vivent ensemble dans une communauté religieuse.

P : Puisque nous sommes au XVI^e siècle, à quel type d'abbaye, celle-ci s'oppose-t-elle ?

K : Du siècle précédent, peut-être du Moyen Âge ? »

Les élèves, y compris de 1^{re}, éprouvent des difficultés à se repérer dans le temps, *a fortiori* dans l'histoire littéraire et culturelle, et à définir la Renaissance et l'humanisme. Le professeur a donc convoqué la réaction d'un élève qui avait noté dans son cahier que cette communauté ne lui paraissait pas viable car « il y a de la perfidie dans l'homme ; on ne peut avoir à ce point confiance en l'autre ». L'échange a permis de rappeler que justement cette époque et ce courant de pensée se définissaient par une immense confiance

en l'être humain, qu'il y avait chez Rabelais une référence à la philosophie antique gréco-latine et que la grande confiance de l'écrivain dans la nature humaine prenait ses racines dans la philosophie de Platon par exemple et dans sa formule « Nul n'est méchant volontairement. » De même, pour ce qui concerne la question des désirs que les élèves avaient fréquemment relevée dans leur cahier (« le groupe étouffe l'individu, il y a contradiction entre ce que je désire et ce que l'autre désire »), la réflexion collective a été enrichie par la référence à la pensée épicurienne et aux définitions des désirs naturels, nécessaires, non naturels et non nécessaires. Le professeur est également parti d'une réponse d'élève à la troisième question pour relancer le débat :

« **P** : L'un d'entre vous a écrit que l'abbaye "n'est pas une utopie car seuls des êtres d'élite peuvent y accéder" et parce qu'une utopie, "c'est pour tous". Comment définissez-vous alors une utopie ?

W : C'est un monde idéal qui ne peut pas exister.

P : Avez-vous des exemples à donner ?

B : Oui, dans *Candide*, l'Eldorado.

G : J'ai lu l'inverse d'une utopie, *Le meilleur des mondes*.

R : Et moi, 1984, d'Orwell.

P : Je vous donne l'étymologie du mot et j'ajoute, ce que vous ne pouvez pas savoir, que Rabelais s'inspire de l'œuvre de Thomas More, un écrivain anglais du début du siècle, *Utopia*. Cette œuvre est sa source d'inspiration pour l'écriture de ce que l'on peut considérer comme la première utopie de notre littérature française. »

Les connaissances que le professeur a apportées aux moments les plus opportuns des échanges sont venues éclairer la lecture des élèves et leur ont permis de la questionner. La contextualisation du texte n'a pas induit leur lecture mais elle l'a nourrie. Les apports du professeur ont enrichi et non orienté la rencontre authentique que les lycéens avaient faite avec le texte.

En définitive, gain ou perte de temps pour la préparation de l'oral du baccalauréat ? On peut faire l'hypothèse que tout dispositif qui vise à rendre l'élève plus actif, vraiment réactif, plus responsable de sa lecture est bénéfique. L'épreuve orale du baccalauréat évalue notamment la capacité des candidats à exprimer leur sensibilité et leur culture personnelles. La classe s'est approprié ce texte de Rabelais : lors des révisions de fin

193 Les élèves sont désignés par l'initiale de leur prénom, le professeur par la lettre P.

d'année, le souvenir de cet extrait était d'ailleurs bien plus vivace dans l'esprit de la plupart des élèves que celui de tout autre texte étudié plus traditionnellement.

QUESTIONNER SA LECTURE AU REGARD DU TEXTE LU¹⁹⁴

L'expérience a été menée dans une classe de 1^{re} STG¹⁹⁵ d'un lycée polyvalent dont les résultats aux EAF sont en dessous de la moyenne académique depuis plusieurs années. De nombreux élèves en échec en 2^{nde} sont passés dans cette filière « par défaut ». C'était la première fois de l'année où la pratique du débat était initiée dans cette classe. La séance a été enregistrée afin d'en faciliter l'analyse. La transcription des échanges, dont de larges extraits sont reproduits ici, permet de saisir les propos des élèves sur le vif et de mesurer les déplacements de posture obtenus : dans un premier temps, les lycéens font ce qu'ils pensent être leur métier d'élèves, à savoir appliquer une grille de lecture commune à l'ensemble des textes qu'ils étudient ; dans un second temps, ils acceptent de confronter leurs réactions personnelles face à un texte que l'un d'eux juge « gnangnan » et finissent par questionner leur propre lecture au regard du texte.

Le débat a été proposé dans le cadre de la lecture analytique du poème de Gérard de Nerval « Une allée du Luxembourg »¹⁹⁶, qui a ouvert la dernière séquence de l'année, consacrée à la rencontre amoureuse en poésie¹⁹⁷. Le cadre du travail a été expliqué à la classe :

« L'objectif est la rédaction d'un paragraphe de commentaire et pour y arriver, on essaye une nouvelle démarche : le premier texte de la séquence sur la poésie sera abordé sous la forme d'un débat. Ce qui sera dit lors de ce débat servira de support pour ce travail écrit qui sera relevé. »

Un élève a été désigné comme secrétaire pour noter les mots-clés du débat au tableau, tâche qui bien évidemment ne l'excluait nullement des échanges. Après la lecture silencieuse du poème, les élèves ont

répondu individuellement à la question suivante : « Pour vous, ce texte est-il agréable à lire ? Pourquoi ? » Cette question visait à solliciter leur lecture effective du texte ainsi que leur appréciation, à les aider à se positionner en tant que lecteurs et non en tant qu'élèves. Le caractère inhabituel de la question les a étrangement incités à se mettre au travail. Les premiers échanges montrent cependant que c'est le texte que les élèves ont pris en compte et non leur lecture. Ils se sont tout d'abord intéressés au vocabulaire, selon deux perspectives différentes (obstacle à la compréhension, lexique révélant des thèmes), et aux rimes.

« **M** : Donc le poème est agréable à lire parce qu'on retrouve la nature donc les oiseaux. Il y a « oiseau », « fleur », « luit » et ensuite il y a le lexique du bonheur avec « bonheur », « parfum » [...] il y a un lexique de l'amour parce qu'il y a « cœur » et « fleur »¹⁹⁸.

A : Il n'y a pas de mot compliqué.

EE : Si, il y a des mots compliqués, ça veut dire quoi « preste » ?

E : Prestement.

EE : Preste, c'est rapide et vif.

G : Il y a des rimes donc ça fait un peu du rythme au poème, ça donne envie de lire et enfin, pas sûr mais à la fin ils disent « un oiseau » et après « un refrain nouveau », ça, c'est bien.

P : Alors tu as dit, ça, c'est bien. Est-ce que tu veux expliquer pourquoi tu trouves ça bien ?

G : Parce que des fois il y en a qui ne font pas de rimes à la fin, c'est toujours la même chose, alors que là, la première ligne, elle est la dernière, c'est rimée enfin pas rimée mais...

EE : croisées, rimes rythmées. »

Les choix énonciatifs des élèves (« on », « il y a », « ça ») témoignent d'un refus d'engagement dans la lecture, du moins dans la mise en mots de cette lecture, que la question initiale tendait pourtant à favoriser. Les formules adressées du professeur (« pourquoi tu trouves ça bien ? ») devaient également inciter l'élève à s'impliquer personnellement.

194 Démarche mise en œuvre par Muriel Baudry-Tostivint.

195 Voir note 169, p. 77.

196 *Odelettes*, 1832.

197 Ont été également programmées dans cette séquence les lectures analytiques de « Barbara » de Prévert, de « Rosemonde » d'Apollinaire et de « Bonne fortune et fortune » de Corbière.

198 Les énoncés oraux sont proposés ici dans une transcription proche des normes de l'écrit afin d'en assurer la lisibilité. Les élèves sont désignés par l'initiale de leur prénom, suivie éventuellement des premières lettres pour éviter toute confusion ; E renvoie à des élèves non identifiés individuellement ; EE à plusieurs élèves qui prennent la parole ensemble ; P au professeur.

Durant les toutes premières minutes du débat, la classe est demeurée majoritairement passive : seuls quelques élèves ont participé. Effectivement, cette démarche allait à rebours de la procédure habituellement proposée, elle a naturellement demandé un temps d'adaptation. Néanmoins, le retour à la question posée mais formulée différemment a libéré la parole. Les interventions ont été moins convenues, la posture énonciative a changé (« je »).

« **P** : Une autre intervention ? Est-ce que ce poème est agréable à lire ? Est-ce qu'il y a quelqu'un qui a trouvé que ce poème n'était pas du tout agréable à lire ?

EE : Ah oui !

Man : C'est un peu gnanngnan.

L : Oui, moi je suis d'accord avec Man. »

Les élèves se sont montrés dès lors plus réactifs. Le professeur a veillé à ce qu'ils échangent entre eux, à ce « qu'il y ait co-écoute et débat, pour que la parole constitutive de l'interprétation jaillisse et circule »¹⁹⁹. Une dynamique interprétative s'est installée.

« **La** : Moi, je trouve qu'il est désagréable à lire d'un côté parce qu'en fait durant tout le long du poème il nous fait passer un message, enfin, il nous fait rêver en quelque sorte, il dit des belles choses [...] et à la dernière ligne il nous dit "le bonheur passait il a fui" et donc là au final on ne comprend plus rien, on peut pas rester sur cette..., c'est un POÈME MAGNIFIQUE parce qu'au final à la fin il a tout détruit, en fait tout ce qu'il a fait.

P : Est-ce que quelqu'un veut réagir à ce que dit Lou avoir enfin une autre idée ou veut s'exprimer aussi ? Il y avait donc Man qui disait "c'est gnanngnan" et puis L qui disait "moi je suis d'accord".

Lu : Moi je trouve que je suis d'accord avec La parce qu'on dirait c'est un film à l'eau de rose qu'il y a tout qui est parfait et à la fin ça s'arrête. »

Il s'est agi ici de favoriser la rencontre entre les élèves et le texte mais aussi d'exploiter le clivage ou la polémique.

« **Mae** : Moi je trouve ça léger ce poème mais franchement il ne sert pas à grand-chose, généralement un poème ça sert à faire réfléchir à, il y a un but derrière, là à part la vie est belle et je suis vieux et je ne peux pas avoir une jolie fille, ça ne sert absolument à rien d'écrire ce poème. Il n'y a aucun contenu derrière. »

Les élèves ont réagi à la prise de position de leur camarade, y compris beaucoup plus tard dans le débat²⁰⁰, et ce conflit a engagé les élèves dans une démarche interprétative.

« **Me** : Pour revenir à ce qu'a dit Mae, je ne suis pas d'accord, dans tous les messages, enfin dans tous les poèmes, y a pas un message, je trouve dans les poésies romantiques c'est toujours pareil, c'est toujours gnanngnan, de l'amour et tout enfin, c'est surtout sans intérêt, dans ce cas-là.

P [à l'élève qui prend des notes au tableau] : Donc là il y aurait peut-être quelque chose d'intéressant à écrire, c'est un poème romantique enfin il y a une veine romantique, oui ?

Me : Moi je trouve, on dirait tous des chansons d'amour, tout est beau. »

Des expressions comme « gnanngnan », « à l'eau de rose », « joli » ou le verbe « casser » sont revenus régulièrement dans les échanges : ce phénomène d'échos a permis d'enrichir l'intuition des élèves.

« **Man** : [...] c'est joli, [...] ça fait un peu penser à un film un peu à l'eau de rose puisqu'à la fin il fait "Mais non ma jeunesse est finie/ Adieu doux rayon qui m'a lui", ça fait un peu je ne sais pas... »

Cette prise de parole, marquée par l'inachèvement, n'a pas été oubliée. Elle a réapparu plus tard dans le débat (près de 40 répliques plus loin).

199 M.-L. Lepetit, I. Nauche, D. Stissi et J.-P. Taboulot (IA-IPR), « Pratiquer la lecture analytique au collège et au lycée pour développer des compétences de lecteur et préparer les élèves à l'épreuve orale de l'ÉAF », compte rendu consultable sur lettres.ac-creteil.fr, Recherche : pratiquer la lecture analytique.

200 Une quarantaine de répliques plus loin.

« **M** : C'est un peu à l'eau de rose en fait et il casse tout à la dernière strophe c'est séparé en deux parties en fait.

J : [...] il dit que des choses jolies sur cette fille et après au final au dernier, à la dernière strophe, il dit que tout casse, il n'y a plus de beauté, il n'y a plus rien et ça l'anéantit.

P : Oui, alors cette opposition entre le début et la fin du poème, ça peut être aussi un axe assez intéressant, en fait ce plaisir qu'il a au départ et qui après est déçu finalement.

Autre intervention sur ce poème ? »

Par leurs interventions, les élèves ont validé ces interprétations plurielles qui tout à la fois ont enrichi leur propre lecture et informé le texte nervalien. Mais ils ont aussi invalidé celles qui ne respectaient pas les droits du texte.

« **M** : Peut-être qu'il y a un amour de jeunesse en fait et la fille l'a quitté quelque chose comme ça.

P : La fille l'a quitté ?

M : Oui.

E : Non ! Moi je ne suis pas de cet avis, ça va trop loin.

P : Oui.

Man : Moi je ne penserai pas à un amour de jeunesse mais à son seul amour en fait parce qu'il dit "C'est peut-être la seule au monde/Dont le cœur au mien répondrait", donc ça veut dire que c'est la seule fille qu'il a vraiment aimée et il s'est rendu compte qu'en fait tout est allé trop vite pour lui, c'était un peu un amour impossible. »

La réaction de la classe a incité une élève à nuancer le propos de sa camarade en se référant au poème. Le chemin que les lycéens ont parcouru au cours du débat est important : les appréciations portées sur le texte ont évolué et sa lecture est allée au-delà de la simple recherche des champs lexicaux. Les citations sont venues justifier une interprétation possible du poème.

Le professeur s'est contenté d'orchestrer les échanges. Cette mise en retrait volontaire, que la tenue du caméscope a facilitée, a permis aux élèves d'interagir avec efficacité. L'enjeu étant de libérer totalement leur parole, les élèves n'ont pas pris de notes durant le débat. À l'issue de celui-ci, ils ont donc recopié les mots et expressions clés, écrits au tableau par l'élève désigné, tels que : bonheur, nature, amour, romantique, sentiments dévoilés, opposition début/fin, tout est parfait, trop rapide, court, léger, inutile, rime/rythme,

etc. Ils se sont appuyés sur cette trace écrite du débat pour rédiger le paragraphe de commentaire annoncé en début de séance. Pour la toute première fois, ces lycéens de STMG ont produit un métatexte qui rendait compte de leur rencontre effective, personnelle et collective, avec un texte poétique du patrimoine littéraire. Les échanges intersubjectifs ont permis la réalisation d'une tâche discursive écrite à laquelle un grand nombre des élèves de cette filière étaient jusqu'alors réfractaires.

AUTORISER DES ÉLÈVES À APPRÉCIER DES TEXTES PATRIMONIAUX DE FAÇON PERSONNELLE, SENSIBLE ET POLÉMIQUE²⁰¹

L'une des entrées autour desquelles « le travail de français, dans ses différentes composantes, est organisé »²⁰² en classe de 3^e depuis la rentrée scolaire 2016 est : « Se chercher, se construire ». Les enjeux littéraires et de formation personnelle autour de ce « questionnaire » sont : « Découvrir différentes formes de l'écriture de soi et de l'autoportrait ; comprendre les raisons et le sens de l'entreprise qui consiste à se raconter ou à se représenter ; percevoir l'effort de saisie de soi et de recherche de la vérité, s'interroger sur les raisons et les effets de la composition du récit ou du portrait de soi. »²⁰³ Pour répondre à ces enjeux, on peut étudier « un livre relevant de l'autobiographie ou du roman autobiographique (lecture intégrale) ou des extraits d'œuvres de différents siècles et genres, relevant de diverses formes du récit de soi et de l'autoportrait : essai, mémoires, autobiographie, roman autobiographique, journaux et correspondances intimes, etc. »²⁰⁴ Bien que réalisée antérieurement à la mise en place des programmes du collège de 2015, la situation de classe dont il est rendu compte ici est conforme aux orientations institutionnelles actuelles. C'est également dans la perspective de préparer les collégiens à leur entrée au lycée que leur ont été données à lire l'adresse au lecteur des *Essais* de Montaigne et les toutes premières lignes du livre premier des *Confessions* de Rousseau. Afin d'optimiser cette rencontre, à la fois littéraire et humaine, avec des auteurs des siècles passés, le questionnement a favorisé une lecture actualisante et impliquée, il a engagé les élèves à réagir en tant que jeunes lecteurs du XXI^e siècle. L'objectif était de faciliter, via le cahier et le débat, un rapprochement, une

201 Démarche mise en œuvre par Agnès Brunet.

202 Programmes du collège de 2015, p. 246.

203 *Ibid.*, p. 251.

204 *Idem.*

familiarité avec des auteurs mais aussi des hommes très éloignés de l'univers de référence des collégiens.

Les questions portant sur l'extrait des *Essais* visaient à faciliter l'appropriation du texte par les lecteurs : « Ce texte te concerne-t-il ? Pourquoi ? » ; « T'est-il adressé ? Pourquoi ? » ; « Parle-t-il de toi ? Pourquoi ? » ; « Que penses-tu de Montaigne ? Que peux-tu dire de lui ? Comment le trouves-tu ? »

La première question appelle volontairement une réaction spontanée de la part des élèves surpris par l'étrangeté de la langue de Montaigne. Même si la première question autorise une réponse négative, les suivantes invitent à se pencher sur les destinataires du texte et plus précisément sur l'identité du lecteur auquel le texte est adressé. Ce lecteur étant universel, l'élève doit considérer que le texte parle bien de lui en train de le lire. Dès lors, il est autorisé, comme tout lecteur, à avoir une opinion sur l'auteur qui s'adresse à lui : il le perçoit comme une personne avec laquelle il entre en contact et il peut faire part de ses impressions personnelles sur celle-ci. C'est ce à quoi l'invite la 4^e série de questions, en lui laissant une grande liberté de jugement. On attend bien là une appréciation personnelle et sensible, qui va vite trouver une dimension polémique.

La première question a donné lieu, comme prévu, à différentes réponses : la plupart des élèves ne se sont pas sentis concernés, soit parce que « la vie d'un autre ne les concerne pas », soit parce que l'identification ne fonctionne pas avec Montaigne (sauf pour celui qui a trouvé que Montaigne lui ressemblait car il n'en faisait qu'à sa tête, comme lui). Un élève a ainsi noté : « Je ne raconte pas ma vie si facilement, moi. » Un seul collégien a pensé que Montaigne s'adressait à « nous », à tout le monde. Cette question du destinataire, qui a conduit à une confusion entre le destinataire cité (le lecteur en général) et le destinataire revendiqué (la famille, les proches), a été au cœur du débat, ce qui a permis à la classe de réfléchir aux enjeux de ce texte liminaire des *Essais*.

La 4^e série de questions a amené les lecteurs à se pencher sur la personnalité supposée de Montaigne, ses motivations aussi : il leur a paru intelligent, éduqué, franc bien sûr, n'ayant pas peur de choquer, voire provocateur et froid pour certains. Les élèves lui ont associé essentiellement une image positive d'homme courageux, libre, sans honte, ayant une forte personnalité et méritant l'admiration parce qu'il ose se dévoiler.

La diversité des réactions et des prises de position, perceptibles dans les cahiers, a nourri fortement le débat, qui a été amorcé par la reprise des trois premières questions précisément parce que les réponses apportées étaient loin d'être consensuelles. Les échanges ont permis d'identifier et d'interpréter le procédé utilisé par Montaigne : il s'adresse bien à tout lecteur alors même qu'il semble restreindre la portée de son œuvre, dans un élan de fausse modestie qui doit emporter l'adhésion ou au moins susciter la curiosité et l'envie de lire.

Le retour au cahier a privilégié l'articulation entre la lecture du texte de Montaigne et celle de l'incipit des *Confessions* de Rousseau. Les questions suivantes ont été posées : « En lisant ces deux introductions, lequel des deux livres as-tu le plus envie de lire ? Pourquoi ? » ; « Rousseau s'adresse-t-il plus à toi que Montaigne ? Te sens-tu davantage concerné(e) par ce texte ? Pourquoi ? » ; « Comment trouves-tu Jean-Jacques Rousseau ? »

Ces questions ont été traitées par les élèves dans leur cahier de façon plus détaillée que pour le texte de Montaigne : ils se sont appuyés sur leur lecture du premier extrait, nourrie par les échanges. Rousseau a été jugé encore plus narcissique que Montaigne. La forme particulière de promotion de son livre l'a rendu antipathique à la majorité des élèves qui, de façon confuse, ont senti le ton prétentieux du texte. Le débat s'est donc organisé autour de la première question, ce qui a conduit la classe à comparer la réception de ces deux textes et à examiner plus particulièrement les procédés produisant l'effet de lecture perçu par les élèves. Sensibles au ton qui caractérise ce texte liminaire des *Confessions*, ils ont repéré le vocabulaire religieux ainsi que les tournures syntaxiques complexes qui interpellent le lecteur en le défiant de se montrer meilleur que l'auteur. Finalement, c'est à une véritable analyse comparative que les élèves se sont livrés lors du débat, défendant l'un ou l'autre des textes dans ses enjeux et ses choix stylistiques. La dimension introductive et la fonction incitative de ces deux textes ont été jaugées à l'aune de la réaction des élèves : n'était-ce pas le but des deux auteurs ?

Autorisés à apprécier ces deux extraits de façon personnelle, sensible et polémique, les élèves se sont totalement impliqués dans l'échange. La démarche suivie a mis en effet ces deux grands textes à portée de réflexion des collégiens, qui ont fait preuve d'une grande liberté de jugement, comme s'ils avaient affaire à des personnes connues, familières, dont ils apprécient ou critiquent la personnalité. Ils ont pu exprimer leur antipathie pour toute forme de vanité, pendant à leur

manque de confiance naturel à cet âge. Cette vanité ou cette fausse modestie ont bien été interprétées comme des postures d'écrivains cherchant à s'attirer l'intérêt des lecteurs. La polémique, volontairement favorisée par le professeur, a permis l'expression d'un moi lecteur particulièrement impliqué dans sa lecture, alors même que les textes proposés paraissaient d'emblée les moins à même de susciter cette implication.

Il n'y a pas eu de retour au cahier mais les élèves ont eu à rédiger l'introduction de leur éventuel récit d'adolescence, destinée à en faire la promotion. La plupart ont emboîté le pas de Montaigne, en minimisant le projet et en suscitant la curiosité du lecteur avec habileté. D'autres ont manié l'humour avec plaisir et certains, plus audacieux encore, ont emprunté à Rousseau l'autosatisfaction et l'autopromotion dont il fait preuve dans son introduction.

Qui croirait que des élèves de quinze ans puissent s'imprégner ainsi de l'état d'esprit de nos auteurs anciens, de leurs préoccupations d'écrivains et d'hommes mûrs ? Il semble pourtant que la libération de la parole, rendue possible par les étapes du cahier, du débat puis de l'écriture finale, a favorisé ce rapprochement avec de tels écrivains, au point même que les élèves ont cherché à écrire comme eux ! Les barrières linguistiques et culturelles ne constituent pas un obstacle quand on sait créer des passerelles entre des univers éloignés mais que relie des questions d'ordre existentiel, universel et atemporel.

FAVORISER LA PLURALITÉ DES INTERPRÉTATIONS ²⁰⁵

L'extrait « Renart et Tardif le limaçon », reproduit ci-dessous, a été proposé en introduction de la séquence sur *Le Roman de Renart*, après un travail portant sur le roman de chevalerie qui avait mis en place l'imaginaire du Moyen Âge et les valeurs chevaleresques en œuvre dans tout combat ²⁰⁶.

« Renart vient de dérober à un écuyer son faucon
et son tambour (dont on se sert à la chasse

pour faire envoler les oiseaux). Il rencontre
son ennemi le limaçon.

Voici Renart entré dans le bois, mais avant d'être allé très loin, il voit venir le limaçon la lance au poing, l'écu au bras, solidement campé sur son cheval, bien armé, le heaume lacé ; il arrive piquant des deux à travers une friche. Aussitôt qu'il voit Renart, il ressent une grande joie dans son cœur, car le goupil lui avait causé bien des préjudices, beaucoup de contrariétés et de désagréments. [...] Tardif [...] éperonne son cheval, sans plus attendre, et frappe de sa lance Renart de telle sorte qu'il le désarçonne et le fait tomber étendu de tout son long sur le sol. Renart se remet en selle peu rassuré et humilié, et prend son tambour par les lacets. Aussitôt il se précipite sur Tardif, et il se dispose du mieux qu'il peut à le frapper. Tardif tire alors son épée et s'apprête à son tour à frapper Renart, mais celui-ci a pris les devants et il le frappe d'un tel coup de son tambour qu'il l'abat de son cheval de combat. De si haut comme il se trouvait, Tardif tombe à la renverse sur son écu ; et quand Renart le voit à terre, il se précipite sur lui, lui ôte l'écu, et il le frappe de son tambour près de l'oreille avec tant de force que la tête en devient toute rouge de sang. Il lui écorche tout le visage ; puis il s'empare de sa lance, qui est longue, grosse et robuste, et il la lui passe à travers le corps. Il le tue, puis il s'équipe ; il ceint l'épée de Tardif, puis il s'en va, emportant l'écu vermeil qui brille aux rayons du soleil. » ²⁰⁷

En lecture cursive, les élèves ont découvert *Le Renard de Morlange* d'Alain Surget, qui a amené une réflexion sur le rapprochement entre hommes et animaux et sur la critique d'une certaine société féodale : dans ce roman, en effet, un seigneur fort peu chevaleresque est puni de son comportement en se trouvant métamorphosé en renard, d'abord la nuit puis en continu, par le désir légitime de vengeance de sa femme maltraitée. Il apprend alors à survivre dans un monde où il est en position d'infériorité, ce qui est nouveau pour lui. Il devra racheter ses fautes par un comportement exemplaire, plus humain qu'animal

²⁰⁵ Démarche mise en œuvre par Agnès Brunet.

²⁰⁶ Bien que réalisée antérieurement à la mise en place des programmes du collège de 2015, la situation de classe dont il est rendu compte ici peut prendre place dans une séquence dont l'entrée est : « Agir sur le monde – Héros/héroïnes et héroïsme », programmes du collège de 2015, p. 248.

²⁰⁷ « Renart et Tardif le limaçon », dans *Le Roman de Renart*, branche XXX, traduit de l'ancien français (trad. G. Bianciotto), Paris, © Librairie Générale Française - Le Livre de Poche.

de compagnie. La boucle sera donc bouclée : l'homme-bête est puni, il doit se débarrasser de sa bestialité pour mériter à nouveau l'amour de son épouse. Par la proximité des thèmes et les questions posées par les œuvres, les élèves ont donc été naturellement conduits à faire des liens entre les différents textes lus, comme l'ont prouvé les réponses du cahier. C'est déjà un moyen d'approcher la littérature médiévale en la mettant en dialogue avec des œuvres contemporaines, afin de combler l'espace-temps qui la sépare des élèves.

Les élèves ont répondu dans leur cahier aux questions suivantes : « Comment te représentes-tu Tardif? Décris-le selon ce que tu imagines. »; « Quel personnage t'est le plus sympathique? Pourquoi? »; « Que penses-tu de Tardif? » OU « Quel personnage te fait pitié? Pourquoi? »; « À quel autre texte ce texte te fait-il penser? Pourquoi? »

La première question s'appuie sur la difficulté prévisible du texte : l'annonce d'un combat entre deux animaux est très proche des combats de chevaliers étudiés précédemment. En cherchant à décrire Tardif, les élèves se heurtent forcément à cette difficulté, ne serait-ce qu'en imaginant les bras d'un escargot tenant une lance. L'évolution du combat et les motivations des personnages sont également un élément compliqué à comprendre. L'« injustice » est au cœur de l'œuvre tout entière, Renart gagnant régulièrement contre des adversaires innocents qui ont bien des raisons de lui vouloir du mal. Ici, on ne sait rien de la querelle qui oppose les deux protagonistes, mais le limaçon est d'abord présenté dans la légitimité de son ressentiment. Il s'agit donc de mettre au jour la complexité de l'œuvre et la richesse des interprétations qui lui sont liées, justifiant les questions en deux temps sur la sympathie éprouvée et la pitié éventuelle. La pitié découle-t-elle de ce sentiment d'injustice? De la violence? De l'issue du combat? Les questions jouent ainsi sur le fait que les élèves peuvent se sentir spontanément du côté du plus fort, celui qui ridiculise l'autre, mais être également sensibles au malheur du faible. Chaque élève a pu exprimer ses doutes, y compris en naviguant entre les deux sensibilités au fil du texte. La dernière question invite naturellement à établir des liens entre les œuvres, au-delà même de l'année scolaire, afin de poser toutes les données d'un tel héritage culturel : la tradition de la chevalerie, l'anthropomorphisme dans la littérature, les symboles à l'œuvre dans le choix des noms, des identités, y compris dans la littérature de jeunesse.

La première question a donné lieu à des réponses très diverses et même contradictoires, certains optant pour un personnage réellement animal, avec ses caractéristiques d'escargot, et d'autres pensant au premier abord à un surnom et cherchant des éléments humains évoquant l'escargot (petit, gras, laid, mou). Par ailleurs, ils ont hésité entre une représentation méliorative, celle d'un noble en armure, un grand chevalier, qui n'a pas peur et qui se sent puissant (certains lui ont même prêté des attributs virils comme la moustache, la barbe, un long nez, etc.), et une représentation dépréciative, celle d'un personnage ridicule et faible, une « petite personne », un « ver de terre en armure », qui ne fait vraiment pas peur. Cette différence de représentation a été cruciale car elle a permis de réfléchir au point de vue selon lequel le texte donne à voir les deux personnages. La violence de l'épisode a d'ailleurs été évaluée et appréciée différemment selon l'une ou l'autre de ces interprétations. Leur confrontation a permis alors de révéler certains nœuds du texte : celui-ci n'évoque que les armes traditionnelles du chevalier, des comportements traditionnels (éperonner le cheval, frapper avec la lance, désarçonner, tirer son épée); les étapes du combat, étudiées lors de la séquence précédente, sont bien respectées, mais les noms donnés aux personnages et leur désignation en tant qu'animaux particuliers ne sont pas cohérents avec tous ces aspects. De plus, le personnage de Renart ne fait écho à aucun des adversaires dignes des chevaliers : il frappe avec son tambour et écorche le visage de son ennemi. Ces incohérences ont alimenté largement le débat : c'est un escargot mais il a un visage, des bras et des oreilles! Les élèves en sont venus à rechercher les caractéristiques physiques des escargots pour vérifier leurs intuitions et constater que les termes ne convenaient pas à un personnage désigné comme « Tardif le limaçon ». À partir de ce nom a donc été émise une série d'hypothèses sur ce choix, la valeur ironique de la description ou la parodie de combat.

Les avis ont également été partagés concernant le personnage le plus sympathique : Tardif est en position de défense et ne fait que se venger de préjudices subis, il ne veut pas tuer Renart, il semble moins violent. Quant à Renart, il n'est pas armé et il ne commence pas lui-même le combat, il n'est donc pas ressenti comme naturellement agressif. Il est apparu à certains élèves comme un innocent attaqué. Quelques-uns ont conclu qu'aucun d'eux n'était sympathique : ils sont tous les deux violents et chacun a des torts. Plusieurs collégiens ont écrit avoir pitié de Tardif, parce qu'il meurt en se faisant massacrer, ou de Renart, parce qu'il se fait humilier et se trouve obligé à tuer alors qu'il

n'avait même pas l'intention de se battre. Tardif serait alors « un idiot énervant », qui a bien cherché ce qui lui arrive ! Ces différences dans la perception du texte sont un élément très important pour comprendre la façon dont les élèves lisent et pour évaluer leur lecture. L'argumentation qu'ils confrontent est en effet le reflet de leur compréhension du texte.

Tous les élèves ont fait des liens entre ce texte et d'autres de leur connaissance : la légende du roi Arthur, les romans de chevalerie, le livre de lecture cursive proposée car il y est question aussi d'un renard qui doit se battre pour survivre. Un élève a également rapproché ce texte de la rédaction qu'il avait faite d'un combat de chevalerie en évoquant les critères retenus (violence, armes, rebondissements, etc.). Enfin, la question de la présentation anthropomorphique des personnages a amené des rapprochements avec le genre de la fable, étudié en classe de 6^e.

Les questions ont été reprises lors du débat, puisqu'elles révélaient très exactement les points de résistance du texte et les pistes d'interprétation qui pouvaient en découler. La confrontation des lectures a permis de faire émerger différents éléments clés susceptibles d'étayer ces interprétations : la valeur de parodie du texte, la relation entre hommes et animaux dans cette œuvre, l'évolution des valeurs véhiculées par rapport aux romans de chevalerie précédemment étudiés. En réfléchissant aux ressorts du comique et aux lecteurs auxquels il s'adresse, la classe s'est interrogée au cours des échanges sur l'objet de la moquerie. C'était bien un des enjeux de cette nouvelle séquence que de faire comprendre la relation entre le monde de la chevalerie, tel qu'il avait pu déjà être étudié, et le monde étrange découvert dans ce travail consacré à la dérision critique. Quel sens donner au *Roman de Renart* quand on n'a comme références que la littérature chevaleresque, généralement dépourvue d'humour ? Comment replacer dans son contexte particulier cette œuvre à première vue dérangement, au point que les manuels se contentent bien souvent des épisodes les plus « moraux », ceux qui proposent des adversaires dignes de notre antipathie voire de notre mépris, par exemple le personnage d'Ysengrin, surreprésenté dans les textes choisis ?

À l'issue même du débat, les élèves ont été invités à exprimer dans leur cahier ce que le texte leur « disait maintenant » en prenant en compte leur première lecture, éclairée par les échanges. Beaucoup sont revenus sur l'ambiguïté entre hommes et animaux, sur la première représentation qu'ils s'étaient faite

des relations entre les deux personnages. Ce qui a été le plus frappant, c'est qu'ils n'ont pas tranché, à l'inverse de leurs premières réponses. Ils ont expliqué les différentes possibilités : la description des animaux est restée très diverse, leur jugement a été plus équilibré et tous ont fini par voir les torts des deux côtés, ce qui a gommé la valeur moralisatrice au profit de la force comique du texte. Une élève, qui avait écrit à propos de Renart : « Je ne l'aime pas car il est mauvais », a conclu finalement : « Il ne faut pas avoir pitié que de Tardif mais aussi de Renart car il n'a aucun moyen et qu'il est obligé de voler. » Une autre élève, très silencieuse pendant le débat, s'est posé plusieurs questions qui reflètent avec justesse les problèmes que le texte soulève : elle s'est demandé, par exemple, si cela valait la peine de se battre jusqu'à la mort. Une autre, sensible à la disproportion entre les deux combattants, a changé d'avis et revu son jugement trop tranché sur Tardif. Enfin, pour tous, c'est la question du comique qui a fait son entrée dans le cahier, un comique riche et complexe, aux multiples sources et qui ne « lisse » pas les interprétations libres des différents lecteurs ; ce sera évidemment un point de départ très utile à l'étude prévue d'autres extraits du *Roman de Renart*.

Lors de la séance suivante, chaque élève a dû proposer des questions sur le texte reflétant la nouvelle perception qu'il en avait. Les élèves ont travaillé individuellement puis ont échangé oralement leurs questions, dans une chaîne question/réponse/question, celui qui répondait posant la question suivante. Les questions ont été relues et triées par le professeur, qui en a proposé quelques-unes en évaluation. Ce sont donc les élèves eux-mêmes qui, à partir de ces différentes étapes de leur lecture, ont questionné le texte et en quelque sorte évalué les lecteurs qu'ils sont. Le résultat de ce travail a été à la hauteur de l'investissement puisque les élèves ont reconnu aisément dans ces questions tout le fruit de leur travail préalable, avec le respect de leurs interprétations et l'exploitation de leurs échanges au service de la perception du comique du texte. Jusqu'au bout, l'esprit critique des élèves ainsi que leur sensibilité particulière ont été sollicités, avec l'obligation de justifier leurs réponses en convoquant le texte. Favoriser la pluralité des interprétations, c'est donner la place à cette réception libre et personnelle et en faire le socle d'une réflexion approfondie, qui éclaire sur le sens que tout texte prend pour chacun de ses lecteurs.

Accompagner l'élève dans la construction d'une posture de lecteur autonome et critique peut emprunter d'autres chemins que celui d'un travail sur le texte. La représentation théâtrale et l'œuvre cinématographique peuvent aussi être des lieux d'apprentissage de compétences interprétatives. Les programmes rappellent d'ailleurs l'étroite parenté de ces langages et de leurs codes avec ceux de l'œuvre littéraire : l'institution invite fortement les enseignants à mettre en relation, en dialogue, ces différents langages²⁰⁸. Le genre cinématographique est bien sûr déjà travaillé dans les classes, mais sont généralement assignés à son étude d'autres objectifs, plus « techniques » et souvent fragmentés : travail du point de vue, de la narration, réflexion sur l'adaptation, par exemple. La représentation théâtrale, de son côté, est fréquemment subordonnée à l'étude du texte qu'elle met en scène, et les élèves – à l'exception de ceux qui suivent des enseignements optionnels spécifiques – sont rarement conviés à s'exprimer sur des œuvres scéniques. Or, rendre compte de son expérience de spectateur est une démarche qui n'est guère éloignée de celle qui consiste à présenter la lecture personnelle argumentée qu'on a faite d'un texte, car elle sollicite les mêmes procédures cognitives, a recours aux mêmes outils langagiers : elle est donc propice à l'utilisation du cahier articulé à la pratique du débat, selon les modalités évoquées en début d'ouvrage.

OUVRIR LA DÉMARCHE À L'ÉTUDE D'AUTRES OBJETS ARTISTIQUES²⁰⁹

Travailler le film ou la représentation théâtrale en utilisant le cahier de spectateur en lien avec la pratique du débat présente un certain nombre de spécificités. Trois années d'expérimentations continues dans des classes de fin de collège ont conduit à dresser plusieurs constats. Ceux-ci invitent à émettre quelques

suggestions quant à la manière d'adapter la démarche à la spectature²¹⁰.

Une configuration de départ particulière

La réception du spectacle ou de la projection est, à la différence de l'acte de lecture qui est fondamentalement solitaire, une expérience collective. Il faut donc en tenir compte, car dans les cahiers comme dans les débats, les élèves mentionnent les réactions du public : « À un moment, tout le monde s'est mis à rire, je n'ai pas compris pourquoi »/« Il y a eu un grand frisson dans la salle ». Relever ces réactions, les approuver ou s'en démarquer, c'est déjà essayer de comprendre et d'interpréter, faire acte d'évaluation et s'inscrire dans une démarche réflexive. Constituer autour d'un spectacle une communauté de spectateurs favorise une réception partagée autour de l'œuvre certes, mais aussi autour d'un vécu commun, d'autant plus investi par les élèves si la représentation a été l'occasion de sortir de la classe : salle spécifique, cinéma, théâtre, etc. Effectuée sur temps scolaire, la « sortie » offre l'avantage sur la lecture à la maison prescrite par le professeur – dont on sait qu'elle n'est pas toujours effectuée par tous, ou qu'elle ne l'a été que superficiellement – de toucher l'ensemble du groupe classe, et de ne laisser personne de côté. Les œuvres ainsi saisies par tous les sens favorisent chez des élèves scolairement démotivés, ou scripteurs en difficulté, un premier contact et surtout un premier pas vers l'écrit demandé, car ils ont quelque chose à dire sur cet objet, à la fois culturel et scolaire, qui les interpelle, car si proche et si différent de leurs nourritures visuelles quotidiennes.

Ce vécu commun du spectacle confère ensuite au débat une dynamique plus vigoureuse, qui offre à l'enseignant l'opportunité non seulement de mettre en évidence l'existence de lectures plurielles mais aussi de les encourager. Le professeur légitime, par ce geste pédagogique, différentes postures de spectateur, les avale aux yeux du groupe de sorte que chacun peut, par la suite, se les approprier. Ils ont tous assisté au même spectacle, au même moment, et pourtant, tous n'ont pas vu ou regardé, ou compris les mêmes choses.

208 Voir première partie, p. 23-27.

209 Ce chapitre regroupe des démarches mises en œuvre par Françoise Ravez.

210 Voir deuxième partie, note 112, p. 44.

Pour le professeur, les modalités de travail (écrit-débat-retour à l'écrit) et les objectifs restent les mêmes que ceux mis en place autour du texte, à cela près qu'il s'agit toujours de travailler sur une œuvre intégrale, ce qui est indéniablement un avantage.

Enrôler tous les élèves

Les élèves les plus réfractaires sont davantage séduits par les supports filmiques ou théâtraux que par le texte, car le travail demandé leur semble plus facile. Cet *a priori* peut fournir au professeur l'occasion d'établir une continuité entre spectacle et réflexion et de leur apprendre ainsi à passer du statut de consommateurs passifs à celui de véritables spectateurs.

En effet, le film ou la pièce de théâtre suscitent inévitablement une réception empathique forte, induite par les interactions entre l'écran ou la scène et le public. Les réactions sont instantanées et s'extériorisent souvent sans retenue : rires, angoisse, incompréhension, parfois commentaires, voire invectives ou encouragements destinés aux personnages d'un monde qui n'est pas toujours, dans un premier temps, perçu par tous comme fictionnel. Le ressenti immédiat est également d'ordre esthétique : saisissement devant la beauté des images, des tableaux, des lumières ou, à l'inverse, rejet ne sont pas rares. C'est sur toutes ces émotions, inscrites dans leur expérience sensible et dont les élèves gardent une trace mémorielle vive, que le professeur peut s'appuyer pour concevoir les questions du cahier afin d'articuler la première étape du travail qu'est la lecture empirique, souvent identitaire, marquée par l'affectivité, à une lecture véritablement objectivée.

Ces questions visent à faire restituer les réactions et leurs manifestations physiques, à identifier les affects et à les nommer. Ainsi à la question « Quel souvenir visuel garderez-vous de ce spectacle²¹¹ ? Expliquez pourquoi », une élève répond : « un important jeu de lumières, j'ai beaucoup aimé. Je me souviens qu'il y avait une sorte de drap sur lequel jouaient les lumières et [qui] nous montrait des formes représentant l'âne se transformant petit à petit en pantin. J'avais l'impression d'être dans l'eau, c'était très agréable. J'ai été impressionnée par ce beau moment. » Cette collégienne se montre capable de passer de l'évocation descriptive du moment retenu à la sensation qui l'accompagne puis à une appréciation personnelle voire un jugement esthétique.

En réponse à la question « Quelles émotions avez-vous éprouvées au cours du spectacle ? Expliquez pourquoi », la même élève balaie, en s'appuyant sur différents épisodes de l'histoire, toute une palette de sentiments qui montre que la compréhension s'élabore en même temps que le ressenti. Elle évoque : « J'ai éprouvé de l'irritation pour Pinocchio qui était vraiment pénible et très naïf. Il parlait très mal à son père et lui manquait de respect, je ne l'ai pas supporté. [...] J'ai ressenti de la sympathie pour le père de Pinocchio qui ne pouvait même pas le nourrir. J'ai eu pitié de lui [...]. Même si Pinocchio peut parfois provoquer de l'hostilité et du dégoût, le plus souvent on s'attache à lui. »

Au plan lexical, ce type de questions alimente continuellement un réservoir collectif de termes relatifs aux sensations, impressions, sentiments. Inscrit au fil des spectacles dans un carnet dédié ou dans le classeur, plus aisément mémorisé car fortement contextualisé, ce vocabulaire est mobilisable par tous, constamment réutilisé. Il se complexifie et se nuance au fil de l'année, pour conduire à des analyses de plus en plus fines.

Comme pour le texte littéraire, sont à privilégier des questions qui interpellent le spectateur en convoquant différents modes d'appropriation de l'œuvre. Une question invitant à une lecture empathique (« À quel moment du film t'es-tu senti(e) le plus proche de (tel ou tel personnage) ? ») vient en compléter une autre sollicitant l'imaginaire de l'élève, l'incitant à mettre en perspective l'expérience singulière qu'il vient de vivre, à se créer un réseau personnel de références, et le décentre d'une lecture exclusivement identitaire : « À quelle(s) autre(s) œuvre(s) *Une chenille dans le cœur*²¹² t'a-t-il fait penser ? Pourquoi ? »

D'autres questions, plus spécifiques, tendent à faire réfléchir l'élève à la mise en scène, à le sensibiliser aux choix formels de l'artiste, au travail de création : « Quelle scène aurait pu être représentée/jouée différemment ? Explique ta proposition » ; « Quel rôle aurais-tu aimé jouer ? Pourquoi ? Comment l'aurais-tu joué ? » ; « Imagine que tu puisses poser une question au réalisateur/metteur en scène/à l'un des comédiens. Que lui demanderais-tu ? » À la charnière entre la compréhension et l'interprétation, ces questions facilitent la transition vers un commentaire personnel et non convenu.

211 *Pinocchio*, mise en scène Joël Pommerat, Théâtre de l'Odéon, Paris.

212 *Une chenille dans le cœur*, Stéphane Jaubertie, mise en scène Bruno Lajara, Le Figuier Blanc, Argenteuil.

C'est également ce que déclenchent des questions davantage orientées vers la sensibilité esthétique des élèves. On les invite par exemple à sélectionner une image du spectacle et à justifier leur proposition : « Quelle image du film/de la représentation théâtrale choisirais-tu pour mettre sur l'affiche ? Explique pourquoi. » D'une part, une telle consigne engage le jeune spectateur à opérer un choix personnel qui fait appel à sa réception sensible de l'œuvre filmique ou scénique. D'autre part, elle l'aide à mettre des mots sur cette réception et l'invite à la justifier.

Déclencher le réflexe de justification

Dans le cadre de la lecture littéraire, l'élève justifie sa réception en prenant appui sur le texte. Pour ce qui concerne la projection filmique hors enceinte scolaire et la représentation théâtrale, deux cas de figure se présentent.

Si cette dernière est programmée dans le cadre d'une séquence didactique consacrée à l'étude de l'œuvre dramatique correspondante, l'élève peut recourir au texte de la pièce pour étayer lors du débat un point de vue, valider ce qu'il avance sur la mise en scène. L'écart constaté entre le texte tel qu'il a été lu et compris une première fois et la version nécessairement différente qu'en a offerte le metteur en scène place l'élève spectateur dans une situation de conflit qui va le pousser à la justification de son propre point de vue. L'activité transactionnelle à laquelle ce dernier se livre se joue alors non plus sur deux niveaux, comme pour l'interprétation de l'écrit qui s'effectue entre le texte et son lecteur, mais comporte un étage supplémentaire, celui que constituent les choix du metteur en scène, que le lecteur spectateur confronte avec sa propre réception de l'œuvre puis, *in fine*, avec le texte.

Dans le cadre des expérimentations qui ont été menées, les élèves ont régulièrement travaillé sur des spectacles sans que l'étude littéraire de l'œuvre jouée ne leur soit proposée. L'objectif était alors de poursuivre leur éducation de spectateur en mettant l'accent sur l'acquisition d'une conscience esthétique²¹³. Les entrées proposées visaient donc essentiellement à les sensibiliser aux moyens dramaturgiques : faire décrire ce qui a été vu, expliquer son ressenti en le mettant systématiquement en relation avec les choix du metteur en scène, en convoquant les symboles qu'on y voit ; dire en quoi font sens, au regard de son histoire et de sa perception personnelles, le langage du corps, la lumière, les couleurs,

la musique et les sons afin de devenir conscient que tout cela fait sens et se demander en quoi cela fait sens pour soi. Il s'agit bien par ce moyen d'installer des habitudes de travail et d'analyse similaires à celles que l'on apprend avec le texte.

La justification d'un avis argumenté sur un film ou un spectacle peut emprunter des canaux aussi variés que complémentaires. Lorsque le professeur travaille sur une captation théâtrale, ou, dans le cas du cinéma, sur une version enregistrée disponible, le débat gagne bien évidemment à retrouver la scène évoquée et à s'y arrêter pour que la classe se remémore la réception qu'elle en a faite, et puisse mettre des mots dessus, exactement comme on le ferait pour un texte imprimé.

Il est par ailleurs très efficace de prendre appui sur le livret, le programme, l'affiche, souvent réalisés sur fond de photographies, ou de convoquer telle ou telle scène *via* la remémoration – collective et orale dans le cadre du débat, écrite dans le cas du cahier. Le professeur a aussi la possibilité de fournir à la classe des photogrammes ou des photos de plateau, faciles à se procurer sur internet. Durant les trois années d'expérimentation, certains élèves se sont d'ailleurs livrés d'eux-mêmes, à la maison, à des recherches de ce type, signe d'un besoin de prouver grâce au renfort de l'image ce qu'ils avaient écrit dans leurs cahiers de spectateurs. Dans tous les cas, la compétence de description qu'exige l'évocation de l'image, mentale ou photographique, et la nécessaire reformulation contextualisée qui l'accompagne induisent une mise à distance, laquelle, en détournant l'élève de l'écueil majeur qui consiste pour beaucoup à réitérer le récit de l'intrigue, joue le rôle de passerelle vers le commentaire.

Le retour à l'écrit

Cette dernière étape est en tout point identique à ce que le professeur peut proposer sur l'œuvre littéraire. Après les premières questions écrites faisant émerger les réactions empiriques singulières et celles du débat où l'on revient sur les aspects que l'enseignant aura identifiés comme interpellant les élèves spectateurs ou posant problème à certains, le dernier écrit peut permettre une restitution cohérente et construite de la lecture de chacun.

Plusieurs modalités de retour au cahier de spectateur sont envisageables : le professeur peut choisir de faire revenir la classe sur le premier écrit, ou proposer un(de) nouveau(x) questionnement(s). C'est cette dernière option qui paraît la plus satisfaisante, comme la recherche l'a montré. Inviter les élèves à reprendre

213 Voir première partie, encadré 2, p. 25-26.

les questions initiales, en complétant, modifiant leurs réponses n'est en effet possible que dans un premier temps car, rapidement, l'exercice tourne à la reproduction fidèle parfois même à la restitution intégrale des échanges du débat, encore tout frais en mémoire, ce qui court-circuite l'indispensable phase de reformulation et empêche bien évidemment tout positionnement personnel. Poser d'autres questions dans le cahier, proches des premières, et les faire rédiger à la maison est plus formateur²¹⁴. La distance temporelle limite la tentation de la répétition, oblige à opérer des choix parmi tous les éléments versés au débat, à mettre d'autres mots sur ce que l'on va retenir. Ainsi, pour la question du premier écrit en amont du débat « Quelle scène²¹⁵ aurait pu être représentée/jouée différemment? Explique ta proposition », la majorité des élèves avait choisi la scène du monologue d'Harpagon, mais sans pour autant avoir exploré les moyens dramaturgiques et scénographiques contribuant à la réussite de ce morceau de bravoure. La première question du débat a donc mis l'accent sur ce point : « Pourquoi le monologue d'Harpagon a-t-il été mis en scène ainsi? » Les résultats sur le cahier ont été bien plus intéressants, comme le montrent les déplacements que l'on peut observer dans ces deux états successifs du cahier d'une élève :

« Avant débat

J'aurais imaginé qu'au moment avec la cassette Harpagon allait aller dans le jardin et allait carrément pleurer. Je trouve que le comédien n'a pas été complètement mort comme Molière le disait.

Après débat

[Harpagon] monte sur les sièges parce qu'il s'adresse au public, le public joue dans la pièce. Il a du noir sur la figure parce qu'il est déjà mort, les vêtements déchirés parce qu'il est pauvre. Il est tout seul au milieu du rond²¹⁶ par terre. »

La rupture de l'illusion théâtrale, la symbolique du noir et du costume assortie d'une explication pertinente, la métaphorisation de la lumière ont été perçues et comprises. Cependant, cette pratique d'écriture reste celle de textes brefs et morcelés. C'est la raison pour laquelle, en classe de 3^e, le choix a été fait de proposer un écrit d'argumentation, type « sujet de réflexion »²¹⁷, nourri des éléments des deux étapes antérieures.

DU CAHIER DE SPECTATEUR À L'ÉCRIT D'ARGUMENTATION

Le travail sur une œuvre cinématographique offre à l'enseignant la possibilité de poursuivre de nombreux objectifs : apport de connaissances culturelles, savoirs narratologiques, outils d'analyse filmique, enrichissements lexicaux, entre autres, sans que pour autant ces différentes compétences soient mises au service d'un projet global qui impliquerait une lecture personnelle de l'œuvre. L'expérience a été menée avec une classe de 3^e d'un collège situé en Réseau d'Éducation Prioritaire, qui a vu et travaillé des films, l'objectif étant de former des spectateurs conscients des effets produits par l'image, capables de les apprécier et de les analyser conjointement. Le point de départ du projet a été, comme souvent, le résultat final envisagé : obtenir des élèves, à propos de ces films, une production écrite non narrative, respectant les droits du spectateur, et qui se présente sous la forme d'un écrit de type scolaire, répondant aux attentes institutionnelles : paragraphes argumentés, insertion d'exemples, plan, longueur conséquente, langue précise et correcte.

Trois des films programmés dans le cadre du dispositif « Collège au cinéma »²¹⁸ ont été retenus dans ce projet d'apprentissage : un grand classique, *L'Enfant sauvage*, de François Truffaut, réalisé en 1970, un film récent (2008), *L'Apprenti*, de Samuel Collardey, et *Le Tombeau des lucioles*, long-métrage d'animation japonais d'Isao Takahata, sorti en 1988.

Le format des écrits

Les trois œuvres cinématographiques ont donné lieu à des activités d'écriture, suivant le protocole propre à la recherche : questions effectuées sur le cahier de spectateur puis retour à l'écrit après le débat. Une fois

214 Là encore, la recherche a montré qu'il convient de s'adapter au profil et au projet de la classe : dans certains cas, il est préférable que l'écrit réflexif ait lieu aussitôt après le débat (voir p. 99-100, le travail d'écriture en lien avec la projection du film de Truffaut); dans d'autres, il vaut mieux le différer.

215 *L'Avare*, Molière, mise en scène Catherine Hiegel, Comédie-Française.

216 Il s'agit du halo de lumière blanche projeté sur le personnage durant le monologue, alors que la scène est plongée dans l'obscurité.

217 Écrit qui prend au lycée la forme d'un « paragraphe argumenté », voire d'un commentaire.

218 Dispositif soutenu par le Conseil général du Val d'Oise. Le professeur n'a pas la main sur le choix des titres, ni sur le calendrier des projections.

les élèves familiarisés avec cette procédure, il est vite apparu que le support même du cahier de spectateur et la présence de questions conditionnaient un type de production relativement court (de deux à vingt lignes environ, selon les cas), affranchi du respect d'un certain nombre de règles et de codes de l'écrit. Cette liberté était bien sûr une condition essentielle du contrat didactique : il s'agissait avant tout de viser l'appropriation de l'œuvre par le sujet spectateur, via une écriture libérée, par conséquent, remiser au second plan des apprentissages plus formels était nécessaire. Ont été autorisés, notamment, illustrations, dessins, collages. Le cahier de spectateur n'a été ni noté, ni annoté par le professeur, qui du reste, a fermé les yeux sur les manquements à l'orthographe et à la syntaxe. De ce fait, ce cahier a bien été perçu par les élèves comme le lieu d'une écriture personnelle, et en même temps comme un outil pour mieux comprendre les œuvres et en parler, ce dont témoignent ces quelques remarques effectuées lors du bilan de fin d'année : « Ça nous aide à exprimer notre avis et à l'expliquer »/« Je pense que [le cahier] est utile pour mettre en place mes pensées »/« En écrivant on se rend compte de plus de choses ».

Toutefois, ce cahier a toujours été doté, aux yeux des élèves, d'un statut différent des autres supports d'écriture que sont le classeur de français, la traditionnelle copie double, ou même la page imprimée sur laquelle les possesseurs d'ordinateurs sont invités à rendre les travaux réalisés à la maison. Au-delà de la liberté permise dans le cahier, son petit format et son utilisation ponctuelle, parallèle à celle du classeur, ont sans doute joué dans cette différence de perception. Concernant la longueur des écrits, l'effet « routine » s'est inévitablement fait sentir. Les élèves se sont rapidement appropriés ces modalités de travail, et certains, ayant compris que le débat leur apporterait de toute façon des éléments importants, n'ont pas développé outre mesure les réponses aux premières questions. Le besoin de « rescolariser » l'écriture du cahier de spectateur s'est alors fait sentir. Comment pour autant ne pas compromettre la fonction essentielle des premiers écrits et du débat, à savoir accueillir la réception subjective des élèves puis en faire émerger des axes discutés collectivement ? L'idée a été d'ajuster le second écrit à des exigences plus larges, en lui donnant la forme d'un travail répondant à une unique question tenant lieu de sujet à ce qui est progressivement devenu un écrit de type « devoir de réflexion ».

Une première étape de réflexion autour des consignes

Mais comment gérer la transition ? Tout d'abord en orientant davantage les questions vers la réception personnelle de chacun, en vue, précisément, de l'écrit final qui serait demandé. Cela a été l'objectif du questionnement établi à propos de *L'Enfant sauvage*. Dans cette œuvre très éloignée dans le fond et la forme des habitudes de spectateurs des collégiens (noir et blanc, mise à distance des émotions, sujet à résonance philosophique), la lecture affective vers laquelle les élèves se portent habituellement ne semblait pas devoir s'imposer. Cela a été l'occasion d'amorcer un premier infléchissement. La première question du cahier a néanmoins repris une consigne antérieure, non dans l'idée d'appliquer systématiquement cette entrée, mais pour aider les élèves dans leur progression : « Choisis trois mots-clés qui définissent selon toi le film. Explique pourquoi tu les as choisis. » À cette entrée invitant à une restitution synthétique du film a succédé une seconde question de nature à assurer la compréhension du film – ardue pour des collégiens. Afin de leur ouvrir un maximum d'entrées possibles pour ce film (à défaut d'être sensibles aux deux grandes thématiques truffaldiennes que sont la place de la nature et de la culture dans l'éducation et celle de la liberté et de l'enfermement), les faire passer par les personnages semblait le détour le plus indiqué car chacun des trois protagonistes incarne clairement une idée, une position, un aspect des problématiques traitées par Truffaut : « Quel est pour toi le personnage le plus important du film ? Justifie ton choix. » Cela permettait de conjuguer identification (l'apprentissage, le rapport au maître et au savoir les concernent directement) et distance (quels sont les moyens cinématographiques qui appellent en moi les réflexions que le film m'inspire ?). Enfin, une dernière question (« Quel moment ou quelle scène du film choisirais-tu pour mettre sur l'affiche ? Explique ton choix. ») visait à solliciter de chacun un nouveau positionnement de lecture qui lui soit propre, plus dialectique, conditionné par un choix mobilisant différentes procédures à même de susciter un « discours sur » : appel à la sensibilité esthétique, mise en relation d'un signifiant et d'un signifié, hiérarchisation, argumentation.

Les écrits ont été plus difficiles que d'ordinaire, sans doute en raison de l'étrangeté du film et de sa difficulté pour de jeunes adolescents. Toutefois, la première question a rempli le rôle attendu. Sont ressortis majoritairement le champ lexical de l'apprentissage et de l'éducation, celui de la science, celui de l'enfance associée à la solitude, à la violence. Aucun élève n'a cédé à la facilité du narratif ou du résumé du film, qui

peut certes constituer un des modes d'appropriation de l'œuvre mais pas s'il se présente sous la forme d'un simple énoncé factuel et linéaire des événements. Pour la question suivante, deux groupes se sont dégagés. L'un se déclarant pour Victor, dont le courage et les progrès ont été soulignés, l'autre pour le docteur Itard, qui a recueilli l'admiration. Aucun recul toutefois sur cette entreprise à marche forcée que le médecin entreprend au nom de la science – du XIX^e siècle. Aucune des lectures proposées n'a été uniquement identitaire.

Les écrits sont bien partis de la réception personnelle pour passer à un autre régime de lecture, plus distancié au sens où on y observait une évolution par rapport à la production initiale : élargissement du propos, prise de hauteur, ouverture et prolongements.

L'examen des cahiers en vue du débat a conduit à recentrer l'intérêt sur Victor en tant que sujet, pour interroger son appartenance ou pas à notre humanité, et à dégager, à partir des premiers écrits, trois axes à soumettre au débat : « Le docteur Itard a-t-il bien fait de faire ce qu'il fait pour Victor ? » ; « Victor est-il heureux ? » ; « Que se passe-t-il, selon vous, à la fin du film ? » Le choix des deux premières questions a été dicté par la volonté de faire procéder à l'explicitation du ressenti général de la classe qui s'est approprié le film à travers sa propre grille de lecture, en fonction de son vécu et de ses propres codes, donnant raison au médecin. La dernière question sollicitait des compétences interprétatives, en incitant les élèves à quitter le film, à proposer leur clôture ou leur « après », moments que le film de Truffaut ne donne pas à voir.

Les échanges ont été fructueux, puisqu'y ont été abordées les problématiques de la liberté, du bonheur, de la différence homme/animal, de la parole. Le discours sur les bienfaits de la civilisation a été moins bien-pensant qu'au départ. Concernant la posture de scripteur, l'intérêt principal des deux premiers axes a été d'opter pour le mode délibératif. C'est une première étape de l'apprentissage visé, car le cadre délibératif invite l'élève à proposer différents éclairages. Rappelons que lors des échanges, il est possible au professeur, si nécessaire, d'intervenir pour faire clairement comprendre qu'il ne s'agit pas de se limiter à un oui ou un non, vaguement motivés, mais bien d'examiner différents points de vue.

Les élèves ont disposé de quarante minutes pour le retour à l'écrit sur les cahiers, en classe, à l'issue du débat. Dans l'espoir d'obtenir une production regroupant toute la matière constituée lors des deux premières étapes, il leur a été demandé de répondre « globalement » aux

trois questions débattues. Le résultat s'est révélé très encourageant pour ce qui concerne le contenu, car tous les élèves ont élargi et complexifié leur lecture du film.

Cependant, ce qui concerne la forme est resté très décevant. En effet, le résultat se présentait sous forme de remarques certes pertinentes, mais n'excédant pas une page, juxtaposées, rédigées dans l'ordre successif des questions. D'où l'idée de procéder autrement avec le film suivant, *L'Apprenti*.

La question du genre

Pour l'entrée en matière, la formule des trois mots-clés – plus précisément trois adjectifs – assortis d'une justification, qui avait fait ses preuves, a été reprise. Le film relatant le stage dans une ferme d'un adolescent d'aujourd'hui, en échec à de nombreux égards et auquel cette expérience va permettre d'évoluer, de découvrir d'autres valeurs et d'autres modèles, la projection identitaire des élèves dans le personnage était inévitable, d'autant que le film a été tourné avec des acteurs non professionnels, souvent à partir d'improvisations. Il était intéressant d'accompagner cette projection prévisible dans le personnage principal, en les y invitant même explicitement, afin de les amener à réfléchir aux raisons de leur choix (« Dans quelle scène t'identifies-tu le plus à Mathieu ? Pourquoi ? ») et surtout d'orienter la dernière question vers le genre du film. En effet, les difficultés des élèves à parler d'une œuvre proviennent souvent de leur incapacité à adopter le bon régime de lecture, or ce dernier est déterminé par l'identification du genre auquel l'œuvre appartient. On assiste dans *L'Apprenti* à une scène très réaliste d'égorgeage de cochons, à une autre de vèlage, empruntées à l'esthétique du documentaire « rural », ce qui a motivé une troisième question, très ouverte, sollicitant à la fois leur réception de ce film et leur expérience plus large de spectateur : « *L'Apprenti* est-il un film comme les autres ? »

Les réponses dans le cahier ont confirmé ce qui avait été pressenti. Elles montrent que la notion de genre est à prendre en compte pour pouvoir parler d'un film, tout comme elle l'est pour le texte littéraire. Les élèves n'ont pourtant pas le réflexe de mobiliser ce repère pour construire leur lecture d'un film, c'est donc la tâche de l'enseignant que de les y inciter. Avancer dans la consigne le mot « documentaire » aurait verrouillé et orienté les réponses, ce qui explique le choix d'une formulation très ouverte. Les élèves ont du reste d'eux-mêmes classé le film dans cette catégorie, ce qui les a inévitablement conduits à mettre en relation la forme et le fond dans leurs justifications, comme dans ces deux extraits d'écrits d'élèves :

« Le caméraman bouge la caméra pour que l'on puisse voir la vision de Mathieu (chamboulé, bouleversé). Dans cette histoire, il n'y a pas d'action.

L'Apprenti n'est pas un vrai film, c'est un film documentaire fictif [...]. Il n'est pas filmé comme un film américain et les acteurs ne sont pas vraiment doués. C'est une succession d'images sur lesquelles il y a du son, et relatant la vie d'un adolescent voulant être paysan. C'est donc un documentaire. »

La capacité à faire référence au genre et à ses codes a permis à une élève d'accéder à l'essentiel du film :

« [...] il n'y a pas de méchant dans l'histoire, ou de suspens, de l'action, des superhéros, des créatures surnaturelles, ni d'acteurs célèbres. C'est un film qui raconte une vie, la manière de vivre de Mathieu, un adolescent, et les problèmes que l'on peut rencontrer tous les jours dans la vie banale. »

Un autre constat conforte l'idée que le détour par le genre favorise l'écriture : les écrits ont été beaucoup plus conséquents pour cette dernière question. Pour la mise en place du débat, il était donc important de revenir explicitement sur la question du genre : « *L'Apprenti* est-il un documentaire ou une fiction ? » Comme beaucoup d'élèves avaient jugé le film « ennuyeux », « ordinaire », « banal », ce qui allait de pair pour eux avec « réaliste », les questions suivantes ont été décorréliées du film lui-même, et le propos délibérément élargi, dans l'optique de ménager ainsi une transition vers une réflexion plus générale et distanciée : « Le manque d'action empêche-t-il un film d'être intéressant ? »/« Faut-il pouvoir s'identifier pour apprécier un film ? » De la sorte, les élèves ont été amenés à apprivoiser une énonciation à la troisième personne, associée à un discours impliqué empruntant le *je*, le film fournissant les exemples nécessaires à un propos de portée générale.

Le retour à l'écrit se devait de revenir à l'œuvre même, en veillant à consolider les compétences construites. Il a constitué le pas supplémentaire vers la rescolarisation du dernier écrit, puisque ce travail, effectué à la maison, a été présenté comme une « expression écrite » à rendre sur feuille. Son évaluation en deux temps a été annoncée, conforme en cela aux pratiques d'écriture en vigueur dans la classe : une première version, notée et annotée par le professeur, une séance de « correction » collective en classe, puis une deuxième version, de nouveau notée. Il convenait d'imaginer un sujet qui

remobilise tout ce qui avait été fait précédemment. « *L'Apprenti*, est-ce un bon titre ? » a été le sujet proposé.

Est apparu au terme de ce second film qu'il fallait accorder une place centrale dans les questionnements à l'interrogation sur le genre pour déclencher une meilleure lisibilité de l'œuvre et donc susciter une écriture plus nourrie. Il s'agissait également de prendre en compte le cheminement, individuel et collectif, les progrès accomplis par la classe.

Les questions et le sujet d'écriture imaginés pour *Le Tombeau des lucioles* ont été orientés, pour ces raisons, vers le genre du film. Le problème se posait en effet avec encore plus d'acuité, puisqu'un dessin animé, qui plus est japonais, ne pouvait être, aux dires prévalables des élèves, qu'une œuvre de divertissement pour enfants. Ces représentations ont donc inspiré la première question, de nouveau délibérative, du cahier : « *Le Tombeau des lucioles* est-il une œuvre pour enfants ? » Le premier écrit les sollicitait en tant que jeunes spectateurs, en s'adressant aux adolescents qu'ils devenaient et aux enfants qu'ils étaient encore. La prise en compte de leur statut de jeune public a été également présente dans la question suivante qui engageait à un déplacement générique, tout en faisant appel à leur culture personnelle : « De quelle autre œuvre – quel que soit le domaine artistique auquel elle appartient – rapprocherai-tu *Le Tombeau des lucioles* ? Pourquoi ? » Beaucoup d'élèves ont expliqué qu'ils avaient été déstabilisés par le décalage entre la noirceur du film (deux enfants japonais livrés à eux-mêmes pendant les bombardements américains de la Seconde Guerre mondiale finissent par mourir) et sa forme. Certaines scènes particulièrement éprouvantes, dont le dessin est pourtant d'une facture très stylisée, sont de fait quasiment documentaires²¹⁹. Cela a été l'occasion pour l'enseignant de rattacher les remarques des élèves à une réflexion plus générale « Comment représenter le réel ? », initiée à partir du réalisme de l'œuvre précédente. Par ailleurs, dans la continuité du travail mené en début d'année autour

219 L'une des entrées autour desquelles s'organise, au cycle 4, « le travail en français, dans ses différentes composantes » est « Agir sur le monde » et, en classe de 3^e, les enjeux littéraires et de formation personnelle liés à l'entrée « Agir dans la cité : individu et pouvoir » sont, entre autres : « Découvrir des œuvres et textes du xx^e siècle appartenant à des genres divers et en lien avec les bouleversements historiques majeurs qui l'ont marqué » et comprendre en quoi certaines créations littéraires et artistiques « dépassent le statut de document historique et visent au-delà du témoignage, mais aussi de la simple efficacité rhétorique » (programmes du collège de 2015, p. 246, 252).

des notions de tragique et de tragédie, le sujet suivant a été proposé : « *Le Tombeau des lucioles*, une tragédie classique ? » Ce questionnement présentait l'avantage d'inviter les élèves à mobiliser les acquis antérieurs, de les articuler au film de Takahata, de multiplier de la sorte les références possibles pour les exemples, tout en préservant une lecture personnelle de l'œuvre.

Vers une redéfinition du retour à l'écrit

La modification du régime d'écriture imposé par ces deux derniers sujets a été déterminante. Elle a favorisé pour beaucoup d'élèves le basculement attendu vers un écrit plus normé que seuls les échanges collectifs ont permis de construire. Il apparaît avec le recul que le passage à cette étape aurait été prématuré la toute première fois, les élèves ne disposant pas encore de toutes les compétences nécessaires pour parvenir à ce résultat. Il convient donc de procéder prudemment, sans brûler les étapes. Mettre au centre des sujets à traiter le genre des œuvres a également marqué un changement significatif en termes d'ouverture et de pertinence des réflexions car l'approche générique, en convoquant un horizon d'attente, a permis de déplacer l'intérêt pour aller de l'œuvre vers sa réception. Les écrits, au lieu de s'en tenir à un avis argumenté dans lequel on a tendance à s'enfermer, ont suivi une dynamique nouvelle, les élèves n'hésitant plus à citer des références issues de leur culture et de leurs expériences personnelles qu'ils ne s'autorisaient ni à exhiber, ni à développer auparavant.

Dans l'ensemble de la classe, ont été rendus des devoirs fournis, pouvant aller jusqu'à trois pages, dont l'élaboration a fait apparaître un net travail d'organisation des idées, un embryon de plan, inspiré généralement des axes et points traités lors des étapes cahier-débat.

Ce que la démarche didactique présentée ici permet d'installer solidement chez la plupart des élèves, c'est la convocation d'exemples correctement articulés à l'idée qu'ils viennent étayer. Le débat, qui sollicite constamment la capacité à citer, n'est pas pourtant réductible à une « répétition générale », orale, de la problématique à traiter à l'écrit. Il est aussi un lieu de construction et de transmission de savoirs méthodologiques mis au service d'une réception singulière. L'analyse des écrits produits par les élèves tout au long de ce projet prouve que le parcours de « spectature » qui leur a été proposé est indissociable de progrès langagiers²²⁰. Le retour vers une certaine norme, à laquelle sont parvenus les élèves en fin de 3^e en s'interrogeant sur le tragique d'un

dessin animé japonais, n'est pas passé par un cours de type magistral qui s'intitulerait « Comment faire un plan ? » ou « Comment introduire un exemple ? » ni par une batterie de questions factuelles sur l'œuvre, asphyxiantes pour la compréhension, sclérosantes pour l'interprétation, et paralysantes pour la restitution écrite. Il s'est construit par petites touches, progressivement, à mesure que les élèves étaient confrontés à la nécessité de recourir aux outils adéquats, voire de les inventer. Le rôle de l'enseignant a été de créer les conditions pour que les exigences visées s'imposent à eux dans le faire, la mise en activité, car les règles, les élèves les connaissent, et les outils, ils en ont une large partie à disposition à la fin du collège.

Franchir le cap d'un discours convenu ou cliché, auto-centré, pour accéder à un écrit personnel argumenté substantiel, construit et cohérent arme les élèves, d'une part, pour l'apprentissage du commentaire qu'ils aborderont au lycée et, d'autre part, pour les épreuves du diplôme national du brevet des collèges²²¹. Par ailleurs, le film comme la représentation théâtrale figurent en bonne place dans les domaines prescrits pour l'enseignement de l'histoire des arts dans les classes. L'écriture de la spectature constitue donc une alternative, motivante pour les élèves, aux traditionnelles activités de lecture d'image fixe, ou, pour qui hésite à se lancer dans l'expérience, un premier pas vers la mise en place du dispositif appliqué à une œuvre littéraire. Quels que soient les choix faits par l'enseignant pour s'approprier ces modalités de travail, ou les variantes apportées aux exigences écrites ou au débat, les bénéfices recueillis par les élèves sont mesurables : qualité de l'attitude de spectateur, plaisir pris aux activités proposées, compétences d'analyse critique accrues, progrès de l'expression.

221 L'épreuve orale « porte sur l'un des objets d'étude abordés dans le cadre de l'enseignement d'histoire des arts ou sur l'un des projets menés au cours des enseignements pratiques interdisciplinaires du cycle 4 ou dans le cadre de l'un des parcours éducatifs (parcours Avenir, parcours citoyen, parcours éducatif de santé, parcours d'éducation artistique et culturelle) suivis par le candidat » (voir eduscol.education.fr, rubrique : Scolarité et parcours de l'élève/Diplômes/Diplôme national du brevet/Modalités d'attribution du diplôme national du brevet). Cette épreuve orale est reconduite pour la session 2018 mais avec des modalités de « soutenance » nouvelles (voir education.gouv.fr, rubrique Collège/Les diplômes et attestations/Le diplôme national du brevet).

220 Voir troisième partie, p. 132-136.

P **I** **S** **T** **E** **S**
P **O** **U** **R** **L** **E** **S**
E **N** **S** **E** **I** **G** **N** **A** **N** **T** **S**

Les expérimentations ont permis de mettre au jour les obstacles rencontrés dans la mise en œuvre de la démarche et de cerner les situations susceptibles de les lever. Sont donc présentées ici les questions que les membres de l'équipe se sont posées au cours des quatre années ainsi que les réponses qui ont pu y être apportées collectivement. La dimension pragmatique donnée à la recherche autorise à émettre quelques suggestions qu'il conviendra d'adapter à chaque situation de classe (palier de la scolarité, profil des élèves, choix du texte, objectifs d'apprentissage, etc.).

Le premier chapitre s'intéresse aux modalités qui favorisent la prise en compte des lectures subjectives des élèves, ce qui passe par un accompagnement de ces lectures tout autre que celui généralement privilégié. L'analyse de quelques situations de classe, volontairement ciblées, a permis d'établir des constats récurrents pour ce qui concerne les questions et les consignes susceptibles tout à la fois d'encourager efficacement une lecture sensible et de faire advenir une lecture critique autonome, conformément aux attentes institutionnelles.

Le deuxième chapitre traite de quelques principes de base susceptibles d'assurer des échanges intersubjectifs efficaces. Ces principes concernent le travail que le professeur doit réaliser en amont des débats ainsi que le cadre qu'il doit instaurer pour tirer le meilleur parti de ces échanges. Sont présentées les modalités selon lesquelles il est possible de faire de la classe une communauté interprétative, ce qui conduit à cerner la place et le rôle des interactants dans les débats comme sur les blogs participatifs, et à s'interroger sur les gestes professionnels qui sont à développer tant en présentiel qu'en ligne.

Le troisième chapitre analyse les déplacements cognitifs et langagiers que la démarche favorise et qui ont pu être observés au cours de la recherche. Pour que ces déplacements puissent s'opérer efficacement, il convient de veiller à une certaine progressivité dans la mise en œuvre de cette démarche et de s'assurer que les enjeux et les modalités de son fonctionnement sont compris de tous : changer des habitus scolaires et professionnels requiert du temps et surtout l'adhésion de chacun.

POUR FAVORISER LA PRISE EN COMPTE DES LECTURES SUBJECTIVES

Le travail de réflexion a porté sur les modalités d'accompagnement des lectures subjectives et de guidage vers des lectures plus informées. Ont ainsi été conçues puis testées les questions et consignes susceptibles de favoriser l'émergence de ces lectures personnelles et singulières : la prise en compte des réceptions effectives par le professeur ne peut se faire que si le questionnement qui les accompagne sert la rencontre entre les sujets lecteurs et le texte. Il s'est ensuite agi de cerner les tâches discursives, orales ou écrites, individuelles ou collectives, les plus efficaces pour faire évoluer ces lectures sensibles vers des lectures toujours personnelles mais critiques. Cahier et débat ne sont en effet que des outils mis au service de l'acquisition de compétences en matière de lecture littéraire.

Les expériences ont montré qu'il est nécessaire de clarifier, dès le début de l'année, le contrat didactique auquel l'introduction du cahier de lecture engage. Prenons pour exemple la situation proposée à une classe de 6^e : il a été fourni aux élèves un cahier de format A5, assez léger, peu encombrant, proche du format d'un livre, de facture agréable, avec une couverture assez épaisse et de couleur vive²²². Chacun a pu choisir sa couleur tout en ayant le même cahier que les autres. Cette uniformité alliée à un minimum de singularité a son importance et marque déjà le statut particulier de l'objet, à la fois personnel, personnalisable, et commun. A été également collé sur les toutes premières pages un questionnaire avec des images de lecteurs pour que chacun puisse y faire figurer son autoportrait de lecteur²²³. Sur la page de titre, les élèves ont eu la possibilité de se dessiner ou de coller leur photographie dans leur position de lecture préférée. Cette première activité a permis un échange sur le statut et la fonction du cahier de lecture

littéraire et surtout une appropriation personnelle de cet objet. Un élève ayant parlé de « journal intime », il a été alors précisé que, si tous, ils étaient invités à exprimer leur subjectivité de lecteur, ils ne devaient pas oublier que le cahier était destiné à circuler entre eux et le professeur²²⁴. Si la lecture des cahiers prend du temps, elle peut réserver de bonnes surprises et permet à l'enseignant de se faire une idée plus juste des « lecteurs réels » que sont les élèves. Il possède ainsi davantage de clés pour comprendre comment ils lisent et par là même les aider à progresser en adaptant au mieux les activités de lecture.

Cette première étape, essentielle pour l'appropriation du cahier, ne suffit cependant pas à établir l'implication des élèves dans la durée. Très vite s'est posée la question de l'évaluation. Là encore, il a fallu lever les ambiguïtés et installer les règles. Il paraît essentiel que le cahier de lecture ne s'inscrive pas dans le cadre traditionnel d'une évaluation notée qui briderait la liberté des élèves et imposerait une forme d'autocensure que l'on cherche précisément à éviter. Mais il est utile de leur rappeler que, si leurs réponses ne sont pas notées, leur implication régulière dans le dispositif est évaluée par un suivi du rendu. Ainsi, dans cette même classe de 6^e,

224 En raison du profil de la classe (collège de banlieue parisienne classé Réseau Ambition Réussite), le professeur a fait le choix d'annoter les cahiers en amont du débat, les élèves attendant la trace de cette marque d'intérêt porté à leurs lectures. Marque de considération ou de recadrage, encouragement quand il y a blocage, les commentaires sont un moyen de dialogue individualisé avec l'élève s'ils se font dans la bienveillance mais sans démagogie. Un élève auquel il a été fait remarquer que la proposition qu'il avait pourtant barrée ne manquait pas de pertinence a ainsi pris conscience que l'on pouvait avoir plusieurs lectures d'un même texte. Certains élèves ont réagi aux remarques du professeur en ajoutant eux-mêmes des commentaires, en utilisant parfois un code couleur spécifique. De tels échanges créent les conditions pour que l'élève prenne confiance dans ses réactions de lecteurs et ses interprétations et s'implique davantage dans sa lecture. D'autres enseignants ont préféré ne porter aucune annotation sur les cahiers de leurs élèves.

222 Démarche mise en œuvre par Cécile Melet.

223 Voir deuxième partie, p. 44-45.

le contrat a été posé en termes clairs : faut-il que ce suivi du rendu se traduise ou non par une note ? Les élèves ont opté unanimement pour s'affranchir de la note, à la condition de s'engager à rendre régulièrement le cahier. Les oublis se sont alors faits moins nombreux et le va-et-vient s'est installé dans la régularité. C'est tout l'enjeu du cahier de lecture : offrir aux élèves un espace qui accueille leurs lectures personnelles et un espace de dialogue où le rapport à l'écrit n'est pas sanctionné, où il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, où on se sent en confiance.

Cependant, le cadre posé ne suffit pas toujours à garantir l'entière implication de tous, une véritable lecture des textes et un engagement réel dans les activités proposées. L'utilisation du cahier en lien avec la pratique du débat vise essentiellement à accorder une plus grande place à la voix des sujets lecteurs. Pour y parvenir, c'est donc le questionnement professoral en amont et en aval du débat, tout comme pendant le débat, qui est en jeu. Il constitue la clé de voûte sur laquelle repose en grande partie la réussite de la démarche, quelles qu'en soient ses variantes. Comment dès lors trouver les bonnes questions et consignes qui n'imposent pas aux élèves la lecture préétablie de l'enseignant, mais qui, au contraire, leur offrent un espace où chacun d'eux peut devenir, à son rythme, un lecteur critique et autonome ?

Pour favoriser l'émergence des lectures personnelles, il convient de proposer des questions qui interrogent, dans un premier temps, plus la lecture que le texte²²⁵. Il est nécessaire toutefois de maintenir un espace commun qui puisse accueillir la discussion : aucune question ne doit porter sur l'intimité de l'élève, même si celle-ci peut être en jeu dans certaines lectures. Les questions, en petit nombre, s'attachent ainsi à guider les lecteurs vers l'expression de la réception effective qu'ils font du texte. Mais parler de sa lecture, décrire ses émotions et ses sentiments dans leurs nuances et leur évolution au fil du texte, donner son appréciation, émettre un jugement d'ordre axiologique, esthétique ou de tout autre nature²²⁶, représentent une tâche difficile que le professeur doit accompagner afin que les jeunes lecteurs apprennent à articuler ces mouvements

intérieurs avec ceux du texte. Plusieurs détours sont possibles²²⁷. Deux sont retenus ici : il s'agit de donner à « entendre » et/ou à « voir » le texte.

Chaque texte étant unique, tout questionnement est nécessairement unique. Ériger un modèle serait donc vain. Une fois de plus, c'est la démarche – et non les outils – que les situations de classe présentées tentent de mettre au jour. Pour cette raison, sont prises en compte et analysées aussi bien les réussites que les échecs enregistrés au cours de la recherche, ces derniers informant sur les écueils à éviter.

DONNER À « ENTENDRE » LE TEXTE²²⁸

L'expérience présentée ici, à titre d'exemple, montre la richesse du détour par les impressions²²⁹ sonores – et non visuelles, comme ce peut être le cas pour d'autres textes. Plusieurs questions et consignes ont accompagné la lecture du poème de Jean Cocteau, « Les Voleurs d'enfants », extrait de *Opéra* (1925-1927) :

- « 1) Illustre ce poème par un dessin, un collage, une photographie, etc. et explique tes choix.
- 2) Que ne comprends-tu pas dans ce poème ? Pourquoi ?
- 3) Selon toi, quels sont les mots les plus importants dans ce poème ? Pourquoi ?
- 4) Quel son associerais-tu à ce poème ? Pourquoi ? »

À la lecture des cahiers, un constat s'est imposé : la seule question mettant en évidence la pluralité des lectures possibles du poème, son ambiguïté, et appelant ainsi la discussion est la dernière. En effet, les images sollicitées par la question 1 représentaient, pour la plupart, un cirque : elles étaient figuratives et peu

227 Voir également partie précédente.

228 Les situations évoquées dans ce chapitre ont été mises en œuvre par Cécile Couteaux.

229 Le terme « impression » n'apparaît qu'une seule fois dans les questions et les consignes données aux élèves : p. 80, où l'emploi est justifié par le texte analysé et le travail réalisé en amont du questionnement. Chacun sait en effet combien il est difficile pour les élèves d'exprimer leurs « impressions », raison pour laquelle ce mot a été volontairement écarté par l'équipe, bien qu'il apparaisse dans les programmes du LP de 2009 et ceux du collège de 2015. Dans les *Ressources – Baccalauréat professionnel – Lire*, le terme « impression » est associé aux notions d'« horizon d'attente » et d'« hypothèses de lecture » (2009, p. 3), perspective conceptuelle réductrice.

225 Les suggestions faites dans cette troisième partie concernent également la spectature, même si, par souci de lisibilité, seuls les termes « lecture » et « lecteur » sont utilisés.

226 Voir l'ouvrage de C. Gabathuler, *Apprécier la littérature. La relation esthétique dans l'enseignement de la lecture de textes littéraires*, Presses universitaires de Rennes, 2016.

subjectives, n'étaient porteuses d'aucune interrogation. La consigne a favorisé une entrée dans le thème, permis de poser le décor, mais il aurait été vain de proposer la confrontation de ces images lors du débat. Deux explications peuvent être avancées : l'emploi du verbe « illustrer », la dimension sonore – et non visuelle – du poème. Dans leur réponse à la deuxième question, les élèves ont cité des expressions problématiques, sans pouvoir expliciter leurs difficultés : « Je ne comprends pas pourquoi le cirque est un cerf-volant/pourquoi l'enfant ne répond pas à sa mère/pourquoi la soupe vient dans le poème ». Cette question tendait à cerner les points de résistance du texte, autour desquels une discussion a pu malgré tout être engagée après la confrontation des interprétations (question 4)²³⁰. La réponse à la question 3 a été quasi unanime : s'il y a eu consensus sur le mot « vol », la polysémie du terme a pu néanmoins être explorée au moment des échanges. La question portant sur les sons a donné lieu en revanche à des réponses très variées : « le son du vent », « le son de la liberté », « le bruit de la pluie », « les cris d'une mère », « le bruit de la nuit », « le roulement des tambours », « une musique tour à tour triste et joyeuse ». Cette diversité a orienté le choix professoral pour lancer le débat. A pu ainsi être questionnée la contradiction implicite qui traverse le poème et qui repose sur l'image duelle des bohémiens : image positive de liberté, de rêve, de spectacle versus image négative de peur et d'illégalité. Cette dualité, mise au jour grâce à la pluralité des interprétations, a permis d'éclairer le poème ainsi que son titre et, par là même, de revenir ensuite aux questions 2 et 3.

C'est également une entrée sonore qui a été privilégiée pour l'étude du poème de Victor Hugo, « Djinn », mais l'objectif était bien différent. Il s'agissait cette fois de sensibiliser les élèves à la musicalité du texte. Il leur a été demandé de transférer sur une clé USB un morceau de musique qui conviendrait selon eux à ce poème et de justifier leur choix. Après lecture des cahiers, le professeur a sélectionné trois morceaux : *Dans le palais du roi de la montagne*, opus 23 n° 9, d'Edvard Grieg, étudié en cours de musique ; une reprise de *Somewhere over the rainbow* et *Action Réaction*, tiré de la bande originale des *Choristes* de Bruno Coulais. La classe a été invitée à

déterminer collectivement le morceau qui correspondait le mieux au poème d'Hugo. Les titres choisis, soit purement mélodiques soit en anglais, ont orienté le débat sur la question du rythme et des effets sonores, au cœur du poème hugolien. La préférence des élèves s'est majoritairement portée sur le premier morceau, qui décrit une gradation progressive du tempo et de l'intensité, à la fois sonore et dramatique, jusqu'à atteindre un sommet et retourner ensuite rapidement au silence. La comparaison avec le poème s'est faite de plus en plus précise et, au cours des échanges, la classe a été amenée spontanément à compter les strophes et les syllabes, à être attentive à la ponctuation, à identifier allitérations et assonances (même si les termes techniques n'ont pas alors été donnés – ce qui a été le cas lors de la séance suivante), à chercher les thèmes (le bruit, la mort, la violence), à sentir le rythme qui s'accélère et se ralentit. Entendant la mélodie et le rythme du poème, ils se le sont approprié plus aisément. Afin d'amener ensuite le débat sur la question de l'espace, il leur a été demandé : « À quel lieu ce poème vous fait-il penser ? » Les interventions ont été nombreuses et riches : « au bord de la mer », « à un pays arabe », « à une salle fermée », « à un lieu de sécurité », « à une maison hantée », « à la maison d'un prisonnier », « à la nuit », « à un espace sacré ». Les justifications ont conduit la classe à mettre en regard chacune d'elles non seulement avec le texte mais également avec l'ensemble des interprétations avancées précédemment à partir de la musicalité du texte. De toute évidence, avant de voir les images que le poème suggère, il était indispensable que les élèves « entendent » le texte les leur « souffler ».

Il est certain que de nombreux poèmes se prêtent à une approche « auditive », mais plus que le genre, c'est la singularité du texte qu'il convient de prendre en compte. C'est ce que montre l'expérimentation réalisée autour de la lecture d'*Antigone* d'Anouilh.

Dans le cadre de l'étude intégrale de cette tragédie moderne, il a été demandé aux élèves de lire la pièce et de répondre dans leur cahier aux questions suivantes :

- « 1) Choisis un personnage qui te touche particulièrement. Décris-le tel que tu te le représentes (moralement et physiquement). Si tu étais metteur en scène, quel acteur prendrais-tu pour interpréter son rôle ? Justifie ta réponse.
- 2) Représente le décor principal de la pièce, tel que tu te l'es imaginé à la lecture

²³⁰ Voir première partie, encadré 3, p. 31-32 : « le sens produit par la compréhension et la signification issue de l'interprétation se nourrissent l'un et l'autre, en concomitance, dans une dynamique qui redessine sans cesse la lecture du texte littéraire ». Les programmes du cycle 3 de 2015 précisent que « les activités de lecture mêlent de manière indissociable compréhension et interprétation » (p. 109).

de la pièce (éléments qui la composent, couleurs, lumières, accessoires, etc.). Justifie tes choix.

3) Si tu devais monter cette pièce, quelle musique, qui rende compte de son atmosphère générale, choisirais-tu de passer en ouverture ? Pourquoi ? Mets le morceau en question sur une clé USB, que tu me remettras. »

Si les trois questions posées sollicitaient la lecture personnelle des élèves, la troisième a semblé plus à même de lancer la discussion compte tenu de la diversité des propositions faites et parce que toute la classe pouvait écouter les quelques morceaux sélectionnés. Étaient ainsi créées des références communes susceptibles de nourrir le débat. Quatre morceaux proposés par les élèves ont été retenus par le professeur en raison de leurs différences (d'époque, de style, de construction, etc.) : *Set fire to the rain* d'Adèle, *Thrènes pour les victimes d'Hiroshima* de Penderecki (étudié en cours de musique), la *Suite pour orchestre n° 3 en ré majeur* de Bach (connue sous le nom « Air ») et un morceau d'influence gothique mêlant sons de cloche, chœurs d'église et extraits de la *Marche funèbre* de Chopin. Les élèves ont dû en choisir un pour le générique de la pièce et défendre leur choix.

Là encore, le détour par la musique s'est avéré particulièrement intéressant dans la mesure où il a permis d'aborder dans la même discussion de multiples aspects de l'œuvre, en termes de style, de tonalité, de rythme, de caractère. L'air de Bach a été qualifié de « trop vieillot » et « trop calme » pour la pièce, mais pour certains il pouvait convenir parce qu'il est « triste » et que la douceur de la mélodie peut faire écho aux sentiments d'Antigone pour Hémon. *Thrènes* de Penderecki présentait pour d'autres l'avantage d'être « macabre », le « tragique » s'y exprimant par les « bombes qui explosent », le rythme « parfois agité, parfois plat » disant bien l'alternance de « colère » et de « tendresse » qui traverse la pièce. Le dernier morceau, même s'il a été jugé « trop contemporain » par quelques élèves, pouvait également convenir pour diverses raisons : « tout semble voué à l'échec » comme dans la pièce, « l'atmosphère est nocturne », ce qui rappelle Antigone qui « plonge dans le désespoir », tandis que le retour du refrain fait penser à la « détermination de la jeune femme, qui est une idéaliste ». Enfin c'est le « courage » d'Antigone que les élèves ont entendu dans la chanson d'Adèle.

DONNER À « VOIR » LE TEXTE

Si la musique constitue un bon embrayeur pour le débat, la représentation visuelle en est le complément essentiel, fournissant à l'esprit des lieux où fixer les sons, et, pour le cas du théâtre, préparant à l'étude du texte comme texte à jouer et/ou à voir. La représentation des décors peut donc constituer une alternative riche pour un débat, notamment en début de séquence.

Parallèlement à la lecture d'*Antigone*, les élèves ont dû imaginer le décor principal de la pièce (question 2 ci-dessus) et justifier leurs choix. Certains, manifestement peu à l'aise avec le dessin, ont rédigé une description détaillée. D'autres, au contraire, ont dessiné sans justifier. En dépit de ces deux écarts par rapport aux consignes données, ils ont néanmoins tous produit des réponses singulières et éclairantes ainsi que des dessins très « parlants ». Celui de L par exemple illustre le moment clé du recouvrement du corps de Polynice par Antigone, à partir duquel « le ressort est bandé ». Elle met en avant les trois gardes, comme dans la version d'Anouilh, personnages secondaires à qui échappe complètement la dimension tragique de ce qui se joue et qui sont en train de rire et de s'amuser tandis qu'Antigone accomplit, dans leur dos, son destin d'héroïne sacrifiée. S choisit une mise en scène contemporaine du mythe, ce qui annonce la lecture de la pièce comme parabole de la résistance : « J'ai dessiné une pendule d'époque, un fauteuil, un canapé et une commode d'époque qui correspondent aux années quarante, et aussi des lampes au mur. Je n'ai pas mis beaucoup de couleurs. » R dessine un espace scénique bien codifié, avec ses projecteurs et ses fausses fenêtres, préparant le jeu et la position des acteurs, et choisit le tête-à-tête de Créon et Antigone, et donc l'affrontement des deux systèmes de valeurs, des deux formes de réactions face à l'injustice, des deux générations, des deux sexes, dans le cadre très banal, très concret du lieu où les décisions se prennent. R justifie ainsi ses choix :

« J'ai représenté ce décor qui ressemble beaucoup au bureau de Créon pour moi. Pour l'éclairage, j'ai dessiné des lampes comme dans les salles de spectacle. Tout à l'arrière, des fenêtres pour faire un éclairage naturel et rendre le décor plus réaliste. J'ai représenté un bureau sur lequel j'ai dessiné une lampe et un tas de papier. Enfin au premier plan j'ai illustré la chaise sur laquelle est assise Antigone durant sa discussion avec Créon. »

La lecture de fictions romanesques invite aussi souvent le lecteur à se fabriquer des images mentales²³¹. Dans le cadre de l'étude d'un groupement d'extraits des *Misérables*, les débats autour de la description hugolienne ont été préparés par des questions portant sur la représentation que les élèves se faisaient des personnages.

Pour l'étude du premier portrait de Gavroche²³², la consigne suivante a été donnée : « Dessine un détail qui, à tes yeux, ressort de ce portrait de Gavroche. Justifie ton choix. » La nécessité du choix d'un détail a empêché les élèves de rester dans le flou. Ainsi, la dualité du personnage est apparue dans les dessins et a permis de confronter deux façons de se l'imaginer. Tandis que certains ont dessiné une bouche qui rit pour « le rire de son âge », un garçon portant « des vêtements ridicules, mais avec le sourire », ou bien un visage souriant « car il est heureux », d'autres ont représenté un visage sale, un personnage vêtu de chiffons, ce qui montre « le peu d'intérêt de ses parents », ou un pain barré pour dire qu'il « n'a pas droit à la nourriture ».

L'extrait étudié ensuite était le portrait de Montparnasse²³³. La question posée faisait appel à l'univers personnel des élèves, à leur « pinacothèque intérieure » : « À quel personnage (film, livre, B.D., jeu vidéo) Montparnasse te fait-il penser ? Pourquoi ? » Les réponses ont fait état d'une variété de perceptions, constituant ainsi un bon point de départ pour le débat. La figure du bandit est apparue sous ses divers avatars, du plus effrayant au plus sympathique : « Jack l'Éventreur », « Arsène Lupin », « Al Capone », « un tueur », « Mesrine, sauf que celui-ci ne tuait que les policiers ». Certaines propositions ont souligné plus ou moins explicitement le contraste surprenant qui définit le personnage : « C'est un bandit alors qu'on aurait dit un ange »/« Il me fait penser à Willy Wonka avec son chapeau (*Charlie et la chocolaterie*) ». Une élève a mis l'accent sur le milieu dans lequel le personnage évolue en voyant en lui « le copain d'Oliver Twist ». Enfin d'autres encore ont perçu l'ironie de l'auteur, qui apporte au texte sa force comique : « Je pense au

personnage de Gaston Lagaffe »/« au film de *La Tour Montparnasse infernale* ».

Quel que soit le détour utilisé, la mise en mots, en images, en musique des lectures sensibles prend appui sur des références qui appartiennent à l'univers culturel des adolescents. Celles-ci constituent, sur le plan personnel et collectif, des repères et des outils rassurants pour s'aventurer plus avant, au moment du débat, dans l'exploration du texte au regard de ces lectures personnelles plurielles.

À la lumière de ces quelques exemples de questions ou consignes favorisant l'émergence des lectures effectives réalisées par les élèves, il est possible de dégager quelques principes devant permettre à chaque enseignant de trouver les « bonnes » questions et consignes.

S'ADAPTER À LA SINGULARITÉ DU TEXTE

Qu'il s'agisse de la lecture d'une œuvre intégrale ou d'un extrait, il faut tout d'abord tenir compte de la singularité du texte et cela, indépendamment de son ancrage générique. Ainsi on demande « à quel film fait penser le récit » si celui-ci est assez détaillé et suffisamment « visuel », pour permettre des parallèles avec le cinéma ; on interroge sur le caractère « surprenant » d'un texte s'il est plutôt opaque, résistant ; on n'interroge pas sur les couleurs que les élèves associeraient à tel autre si une seule couleur domine, comme le blanc dans le poème « Bretagne », car alors les réponses seront identiques et se rejoindront dans un consensus stérile.

Le roman et le théâtre se prêtent volontiers aux questions impliquant un processus d'identification et portant sur le comportement des personnages. Dans le cadre de la lecture de la scène VI de l'acte I du *Cid* par exemple, favoriser le processus d'identification a permis d'aborder la question des systèmes de valeurs dictant les attitudes et les décisions des personnages. À la question « Que ferais-tu à la place de Rodrigue ? », les réponses ont été dans un premier temps quelque peu naïves, même si certains élèves avaient déjà perçu les enjeux culturels et sociaux sous-jacents : « Je sortirais depuis longtemps avec Chimène »/« Je partirais en courant pour fuir ces problèmes »/« Je me marierais avec Chimène »/« Je ne sais vraiment pas parce que d'un côté il y a la femme de sa vie, et de l'autre son père. Et les trucs de famille ont l'air sacré à l'époque »/« Je choisirais Chimène plutôt que mon

231 Voir deuxième partie, p. 64-69 et p. 80-83.

232 Extrait tiré du livre 1 de la troisième partie : de « Huit ou neuf ans environ après les événements racontés » à « Le moindre trou les sauve ».

233 Extrait tiré du livre 6 de la troisième partie : de « Un être lugubre, c'était Montparnasse » à « tel était ce mirliflore du sépulcre ».

père car de nos jours l'honneur ne vaut presque plus rien face à l'amour, mais à l'époque ces deux choix étaient presque égaux, et l'honneur était presque supérieur à l'amour ». Après le débat et le choix d'une question de synthèse plus indirecte lors du retour au cahier, les réponses se sont complexifiées et nuancées, jusqu'au refus de se prononcer, ce qui montre à quel point certains ont compris que le dilemme auquel Rodrigue doit faire face constitue le ressort même de la pièce cornélienne.

À la question: « Le choix final de Rodrigue vous rend-il le personnage sympathique ? »

Trois élèves répondent respectivement :

« Son choix final ne le rend pas sympathique auprès de Chimène car il choisit de tuer son père, mais au contraire ça le rend sympathique auprès de son père car il choisit de sauver son honneur. »

« C'est un choix compliqué pour Rodrigue, alors je ne compte pas le juger sur ses choix. »

« Le choix final de Rodrigue ne change pas mon point de vue sur lui. Il doit choisir entre Chimène et son père et son caractère ne change pas en fonction de ce choix car il est obligé de le faire et ce dilemme, ce n'est pas lui qui l'a provoqué, mais son père. Selon moi, il est respectueux et honnête. »

S'ADAPTER AU CONTEXTE D'APPRENTISSAGE

Il revient également au professeur de prendre en compte la place et le rôle des questions et consignes dans la progression des apprentissages. Celles qui accompagnent la lecture personnelle peuvent avoir deux fonctions : les unes permettent aux élèves de s'appropriier le texte, les autres tendent à mettre au jour les points de tension et de divergence dans la réception du texte. S'il n'est pas toujours possible d'anticiper le rôle que chacune d'elles est susceptible de tenir, certaines se révèlent tout de même davantage propices à l'appropriation du texte, comme celles qui consistent à demander à l'élève de cueillir dans celui-ci les mots qui font écho en lui : « Choisis une expression, une phrase ou un passage qui te touche particulièrement et explique pourquoi » ou « Choisis trois mots du texte qui à tes yeux sont importants et justifie ton choix. » D'autres peuvent viser à créer une polémique, comme ces questions portant sur différents extraits des *Chroniques Martiennes* : « D'après ta lecture de cet extrait, une rencontre paraît-elle possible entre

les terriens et les Martiens ? » ou « Aimerais-tu vivre dans une maison comme celle-là ? Pourquoi ? »

Les questions sont également conçues en fonction de la place et du rôle accordés à la lecture du texte dans la programmation de la séquence. Pour que les élèves se confrontent à des questions d'ordre dramaturgique avant une séance d'étude comparée entre une scène et sa mise en scène, on demande ainsi : « Décris le décor principal, tel que tu te l'es représenté à la lecture de la pièce (éléments qui le composent, couleurs, lumières, etc.). Justifie tes choix. » Si l'on veut se pencher sur les jeux de sonorités, les allitérations et les assonances dans la poésie, on interroge dans ce sens à propos d'un poème dans lequel le jeu des sonorités est important : « Quel son associerais-tu à ce poème ? Explique pourquoi. »

Enfin, en fonction du niveau de la classe, les questions peuvent être plus ou moins ouvertes, plus ou moins abstraites, plus ou moins synthétiques. La démarche qui déstabilise le moins les élèves est celle qui consiste à reprendre, pour lancer le débat, une ou plusieurs des questions posées en amont dans le cahier puis de réutiliser ces mêmes questions pour le retour au cahier. Cette façon de procéder permet en outre au professeur d'observer les déplacements et la distance de plus en plus analytique adoptés par les élèves entre les différentes étapes personnelles et collectives. Mais, une fois les élèves familiarisés avec la démarche, on peut aussi réunir en une seule question synthétique tout ce qui a été abordé précédemment (« Que peux-tu dire de l'atmosphère de ce roman (images, sons, odeurs, mots, lieux évoqués) ? »²³⁴) ou bien guider les élèves vers une lecture prenant en compte l'ancrage générique de l'œuvre (« D'après votre lecture de ce texte, la science-fiction vous paraît-elle un genre optimiste ou pessimiste ? »²³⁵) ou vers une lecture symbolique (« Comment vous représentez-vous ces bohémiens ? »²³⁶).

ADAPTER LES QUESTIONS DU DÉBAT AUX LECTURES DES ÉLÈVES

Ce sont les lectures personnelles des élèves qui déterminent la ou les questions qui sera/seront mise(s) en

234 Pour le retour au cahier après le débat portant sur la lecture préalable des *Misérables*.

235 À propos des *Chroniques martiennes* de Ray Bradbury.

236 À propos de « Bohémiens en voyage » de Baudelaire.

débat. L'exemple présenté ci-après illustre la démarche mise en œuvre dans une classe de 3^e pour l'étude du poème de E. Guillevic, « Bretagne ».

Deux consignes et deux questions ont accompagné la lecture personnelle des élèves :

- « 1) Je propose un nouveau titre pour ce poème (aucun mot du texte). Je justifie ma proposition.
- 2) Je choisis un mot du texte qui me semble important. Je justifie mon choix.
- 3) Quelle émotion ai-je éprouvée à la lecture de ce texte ? Pourquoi ?
- 4) À quel morceau de musique ce texte me fait-il penser ? Pourquoi ? »

À la lecture des réponses données par les élèves dans leur cahier, l'enseignant a hésité entre deux questions susceptibles de lancer le débat : « Que symbolise/ représente pour vous le blanc dans ce poème ? » ou bien « Selon vous, qu'est-ce qui est brisé dans ce poème ? » Très vite, la seconde question est apparue plus propice à un échange car elle était à la fois plus concrète et plus ouverte. La première risquait d'éloigner les élèves de leur rencontre avec le texte et pouvait les inciter à plaquer des connaissances et des interprétations toutes faites au lieu de confronter leurs propres interprétations.

Mais lors du débat, la question choisie s'est révélée encore trop orientée vers le texte et insuffisamment vers sa réception car trop fermée. La solution a consisté alors à reprendre une des questions posées préalablement dans le cahier, qui portait sur l'invention d'un nouveau titre : les élèves y avaient en effet évoqué des aspects très divers, faisant allusion autant aux circonstances qu'aux thèmes, aux motifs et au ton du poème : « Mauvais souvenir »/« La Guerre des assiettes »/« Exécution »/« La Vaisselle »/« Vaisselle brisée »/« Catastrophe en cuisine »/« Mort »/« Les parties du corps humain »/« Les Aléas de la vie »/« Le Grand blanc »/« Restes »/« Après la guerre »/« Laver son péché ». Le professeur proposant cette variété de titres, le débat a alors retrouvé un second souffle.

Pour la question de synthèse, écrite et personnelle, plusieurs possibilités se sont présentées : « Que symbolise le blanc ? »/« Quelle est la visée de ce poème ? »/« D'où l'efficacité de ce poème naît-elle ? »/« En quoi ce poème est-il surprenant ? » La teneur du débat a orienté la décision vers des questions plus subjectives :

- « 1) Ce poème vous paraît-il surprenant ? Pourquoi ?
- 2) Ce poème vous touche-t-il ? Pourquoi ? »

L'extrait du cahier de J avant et après le débat montre l'efficacité des discussions collectives sur l'élaboration de la réflexion et la prise de distance par rapport à une première lecture ainsi que sur la construction du discours auquel le choix des questions a permis de donner lieu. C, quant à elle, est passée, grâce à ces discussions, de l'incompréhension et du contresens à une lecture qui articule d'apparentes contradictions.

« Avant le débat

- 1) Je choisis un mot du texte qui me semble important. Je justifie.

J : «quitté» : j'ai choisi ce mot car le mari de la dame va se faire exécuter sous ses yeux, et à cause des hurlements et du sang «qui a quitté les innocents», dont son mari.

C : «De la cervelle» car le mot n'a rien à voir avec le poème.

- 2) Quelle émotion ce texte m'évoque-t-il ? Pourquoi ?

J : La joie : «rire», «blanc»/L'inquiétude : «hurlement», «il est parti».

C : (pas de réponse).

Après le débat

Synthèse – Ce poème vous paraît-il surprenant ? Pourquoi ?

J : Je trouve ce poème surprenant car il y a d'une part de la vaisselle cassée, de l'autre des morceaux de corps, surtout que le titre du poème est «Bretagne». Nous lecteurs, on ne s'attend pas à lire une histoire de vaisselle cassée ou de morceaux de corps, mais de Bretagne. Alors, nous avons un sentiment d'incompréhension, mais quand on le relit, on comprend qu'il y a un sens, une histoire, que la vaisselle représente le quotidien d'une famille qui est bouleversé par un événement. Pour le symboliser, la vaisselle est brisée et se transforme en morceaux d'êtres humains.

C : Ce poème me paraît surprenant car il n'y a aucun rapport entre le titre et le contenu du poème, ce qui est intrigant. Ce poème parle aussi de la vaisselle et de la mort, je pense qu'il y a un rapport entre les deux : la vaisselle est fragile et le corps aussi. »

POUR FAVORISER LES ÉCHANGES INTERSUBJECTIFS

L'attention que le professeur porte à son questionnement détermine l'implication effective des élèves dans les lectures qu'ils réalisent, la manière dont ils en rendent compte individuellement ainsi que les déplacements de postures attendus grâce à la confrontation²³⁷ des significations dont ils ont investi le texte et qu'ils sont conduits à expliciter et à justifier au moment des échanges intersubjectifs. De la qualité de ces échanges dépend la prise de distance que les élèves seront capables de prendre par rapport à leur lecture impliquée du texte. Il est donc essentiel de créer les conditions favorables à une co-activité interprétative. Ce chapitre analyse, exemples à l'appui, les gestes professionnels susceptibles d'aider les élèves à développer, enrichir et organiser leur pensée ainsi que leur lecture en interagissant avec leurs pairs et avec l'enseignant. Par ailleurs, certains membres de l'équipe ayant expérimenté le blog participatif, il a été possible de mettre au jour les gestes professionnels que la gestion de cet espace numérique requiert.

IDENTIFIER LE(S) NŒUD(S) DE L'INTERPRÉTATION EN AMONT DU DÉBAT

Une première évidence s'impose : pour permettre aux élèves d'échanger autour de leurs réceptions effectives des textes, le professeur, lecteur lettré, est conduit à modifier ses propres habitudes de lecture. Il lui faut procéder à une lecture en quelque sorte « naïve » des textes, afin d'approcher les postures de lecture des élèves, et partir de là où ils sont au lieu de les mener là où il est lui-même. Ce déplacement a par exemple été opéré lors de la lecture du roman de Joseph

Kessel en vue de préparer son étude en classe de 3^e²³⁸. Occultant volontairement tout savoir de référence sur l'œuvre, le professeur a (re)lu *L'Armée des ombres* avec un regard différent de ce qu'il aurait été s'il avait eu en tête un travail plus traditionnel sur le roman. Il a cherché d'emblée non pas les savoirs littéraires à faire acquérir dans le cadre de la lecture de cette œuvre intégrale ou bien les éléments de l'histoire à mettre en lumière, mais plutôt les questions pertinentes à poser pour que les élèves entrent dans l'œuvre avec ce qu'ils sont plutôt qu'avec ce qu'ils pensent que l'on va attendre d'eux. En renonçant à une lecture informée, voire savante des textes, l'enseignant en mesure plus aisément les potentialités interprétatives. S'il lui est difficile en tant qu'adulte et lecteur lettré d'anticiper toutes les lectures singulières auxquelles les élèves se livreront, il peut néanmoins identifier le(s) nœud(s) de l'interprétation, c'est-à-dire cet espace ouvert à une pluralité de significations dont le texte assure malgré tout le tissage.

L'Enfant de Noé d'Éric-Emmanuel Schmitt²³⁹ proposé en lecture cursive à une classe de 3^e a par exemple révélé d'emblée un nœud évident d'interprétation. Ce roman est généralement étudié pour sa dimension historique en lien avec le programme d'histoire, mais aussi et surtout pour son illustration de la notion d'engagement : le père Pons qui cache des enfants juifs dans son institution collectionne des objets représentatifs de la religion juive, afin d'en garder la trace alors même qu'elle est en danger, tout comme il fera par la suite des collections d'objets évoquant les Palestiniens et d'autres cultures ou peuples menacés. On constate d'emblée la complexité du titre et celle de la fin du roman, qui ouvre le message vers la question de la tolérance et du respect de toutes les cultures. Il a été demandé aux élèves de répondre aux questions

237 Confrontation au sens d'« action de confronter (des choses, des faits, des idées, etc.) pour mettre en évidence les rapports de ressemblance ou de différence sur lesquels fonder son opinion », *Dictionnaire du Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales*, © CNRS, consultable sur cnrtl.fr. Voir première partie, encadré 3, p. 31-32 ; programmes du collège de 2015 p. 109 (cycle 3), p. 237 (cycle 4) ; les ressources accompagnant les programmes du LP de 2009 p. 2-3.

238 Voir deuxième partie, p. 72-73.

239 É. E. Schmitt, *L'Enfant de Noé*, Albin Michel, Paris, 2004 ; « Le Livre de Poche », Hachette, Paris, 2008. Démarche mise en œuvre par Agnès Brunet.

suivantes dans leur cahier, afin de débattre ensuite du sens à donner à ces collections :

- « 1) Quelles collections voudrais-tu faire toi-même, dans le même esprit que les collections du père Pons ? Explique ton choix.
2) En quoi te sens-tu aussi “enfant de Noé” ? »

Le débat est parti de la très grande disparité des propositions, ce qui a permis de questionner la raison d’être des collections de l’ecclésiastique. La liste reproduite au tableau a fait apparaître que même les plus saugrenues avaient à voir avec les collections du personnage : certaines reprenaient l’idée de cultures en danger (les Inuits, les peuples d’Amazonie, etc.), d’autres celle du souvenir (les photos de famille, les minutes perdues, les cartes postales, etc.), quelques-unes concernaient les mots, les émotions, etc. L’idée d’engagement a été soulignée jusque dans la plus étrange proposition : une collection de nouvelles écrites par des jeunes, pour prouver qu’ils ont autant de talent que les écrivains renommés ! Cette réflexion sur les collections a éclairé bien évidemment le titre du roman.

Pour accompagner la lecture cursive de *Kiffe kiffe demain* de Faïza Guène²⁴⁰, les élèves ont dû noter les questions qu’ils souhaiteraient poser à l’auteure au sujet de son roman. Le traitement de cette consigne a permis au professeur de déceler plusieurs nœuds d’interprétation, les élèves ayant investi la fiction en fonction de leur histoire personnelle. Ils ont perçu différemment le comportement des personnages, leur place et leur rôle au sein de la famille, la nature de leurs relations affectives (notamment entre la mère et la fille), le contexte social dans lequel ils évoluent. Nombreux également sont ceux qui se sont interrogés sur la dimension fictive ou autobiographique du roman. Le débat a permis de tisser ces diverses significations autour de deux points majeurs de l’œuvre : la rivalité mère/fille, le règne de l’apparence/richeesse et de la jeunesse/beauté. Questionner l’auteur revient à questionner sa lecture et, au moment du débat, à questionner le texte.

Le débat conduit donc à repenser l’accès au(x) sens du texte dans un mouvement qui ne part plus d’un guidage progressif et inductif mais de l’élucidation d’un nœud de l’interprétation que les échanges inter-subjectifs, prenant appui sur le texte, permettent de

dénouer. Il s’agit dès lors pour le professeur de lire les œuvres avec un regard « neuf » – « naïf » dans son acception première – de façon à accompagner autrement les lectures effectives des élèves, de confronter ce qu’ils disent de leurs lectures dans leur cahier avec le texte lui-même, afin de mesurer les points de tension entre les significations plurielles dont ils ont investi le texte et le(s) sens que les échanges permettront de questionner et d’éclairer.

Mais pour que la classe se constitue en une communauté interprétative et que, par voie de conséquence, puisse s’opérer le déplacement de posture attendu, l’investissement de tous dans les interactions orales est bien évidemment requis. C’est pourquoi, l’équipe a cherché à cerner les conditions favorables à cette co-activité interprétative.

CRÉER UN CLIMAT FAVORABLE À LA CO-ACTIVITÉ INTERPRÉTATIVE

Le débat est un espace autour duquel s’articulent les activités qui visent la formation des lecteurs. Il est donc essentiel d’en assurer l’efficacité. Celle-ci passe, entre autres, par la mobilisation d’un certain nombre de compétences langagières orales.

L’oral est présent dans les programmes scolaires, mais son apprentissage est souvent négligé. Le débat est donc, comme le cahier, un outil dont les élèves doivent s’approprier le mode d’emploi. Il leur est demandé de mobiliser ou de construire des compétences comme la capacité à justifier leur lecture, à prendre en compte les propositions d’autrui pour rebondir dessus, etc. Ces compétences, complexes, ne peuvent être travaillées que si l’écoute et le respect de la parole des autres sont déjà bien installés : l’acquisition de ces compétences langagières orales requiert une progression adaptée au niveau et au profil de chaque classe. L’introduction de fiches bilans à l’issue de chacun des premiers débats permet au professeur d’établir le cadre de cette progression et aux élèves de prendre conscience de ces compétences à construire ou à développer, d’évaluer leurs capacités à un instant t et de s’approprier les moyens à mettre en œuvre pour devenir un « débattre » efficace.

C’est l’option qui a été prise dans une classe d’un collège classé Réseau Ambition Réussite, parallèlement à la

240 Voir deuxième partie, p. 49-50.

mise en place du cahier de lecture littéraire²⁴¹. En effet, les élèves connaissent en début d'année de véritables difficultés de concentration et d'écoute. Les bénéfices des débats ont été rapidement perceptibles tant au niveau des compétences de lecture qu'au niveau de la dynamique des cours en général. Les fiches ont pu ensuite être écartées sans que cela nuise à la qualité des échanges. Selon le profil de la classe, l'âge des élèves, leur familiarité avec l'oral interactif, prendre le temps d'installer des compétences langagières orales de base s'avère plus ou moins nécessaire, mais il est certain que de leur mobilisation dépend la réussite de la démarche. C'est précisément ce qu'élèves et professeur ont pu constater en analysant les enregistrements sonores des premiers débats. Ceux-ci ont constitué un élément clé du dispositif. En effet, l'enregistrement a imposé une posture, induit un comportement qui a notablement aidé à construire le cadre des échanges. Faute de pouvoir les filmer²⁴², il est toujours possible d'enregistrer une séance avec un ordinateur, même sans micro externe, ce qui permet de traiter et d'archiver immédiatement les fichiers²⁴³.

Enregistrer un ou plusieurs débats présente un triple intérêt. Cela favorise tout d'abord la mise en place de l'activité en lui conférant un statut particulier, plus proche des situations réelles de communication, même s'il ne s'agit que de la prise en compte des éléments sonores²⁴⁴. L'oreille est sélective, le micro, lui, ne passe rien : bruits de feuilles, de stylos, de chaises, bavardages de fond, voix inaudibles, etc. Savoir qu'une trace sera conservée permet également de cadrer efficacement les échanges. Enfin, l'analyse collective d'un ou de plusieurs enregistrements, voire d'extraits sélectionnés pour leur pertinence en termes d'apprentissages (moments de cacophonie ou au contraire moments de cristallisation des échanges), est une activité métacognitive particulièrement formatrice. Les élèves prennent ainsi conscience des bruits qui parasitent les échanges et de la nécessité d'articuler, de parler fort, de s'écouter. Ils peuvent aussi mesurer

les moments où la pensée s'articule, où l'échange se disloque, ainsi que la nuisance des interruptions intempestives. L'écoute des enregistrements donne également au professeur la possibilité de mesurer sa place dans les échanges, de rectifier éventuellement les modalités de ses interventions pour une plus grande efficacité. Venant en complément de ses prises de notes écrites au moment du débat, ces enregistrements lui permettent d'apprécier plus finement la participation des élèves (fréquence et qualité des interventions, perturbations, mutisme, etc.) pour mieux cibler ceux à solliciter ou au contraire à recadrer lors du débat suivant. Par ailleurs, ces enregistrements fournissent la mémoire des idées échangées sur lesquelles l'enseignant peut s'appuyer pour embrayer les cours suivants. De plus, si le débat stimule et motive l'investissement des élèves dans les tâches discursives écrites réalisées en amont et en aval, sa pratique doit s'inscrire dans la durée et ses enjeux ainsi que ses modalités être clairement identifiés par tous afin d'optimiser son efficacité au plan tant des compétences langagières orales que des compétences de lecture littéraire visées.

Certes, l'implication des élèves dans les échanges peut fluctuer selon leur adhésion aux textes. Mais les expériences menées ont permis d'observer, indépendamment de ces fluctuations, un niveau de participation allant grandissant. Le noyau dur de participants actifs et réguliers se consolide au fil des débats. Ceux-ci offrent aux élèves un cadre à l'expression de leur subjectivité qui les met en confiance : « Je peux m'expliquer », écrit l'un d'eux. De ce fait, ils acceptent la prise de risque : « Je peux améliorer ma participation pour aller jusqu'au bout des choses même si je me trompe, tout le monde se trompe », note un autre. Ils prennent goût à la réflexion qui demande un engagement et qui suppose des tâtonnements : débattre c'est « être plus impliqué, trouver les bons mots, réfléchir », confie un élève de 3^e. Et l'enseignant peut constater combien, au fil des séances, les élèves développent une véritable appétence à s'interroger sur les textes et les questions littéraires plus générales : les interrogations individuelles deviennent objets de réflexions collectives. Les élèves prennent confiance dans leur capacité à réfléchir, à interpréter, à défendre leur opinion tout en restant disponibles à celles des autres.

Il arrive cependant que des inhibitions apparaissent dans certaines classes au moment du débat, même si les élèves expriment volontiers leur lecture personnelle des textes dans le cahier de lecteur. Il s'agit alors pour l'enseignant de trouver le moyen de libérer leur parole et de faire en sorte que chacun sente que

241 Voir deuxième partie, p. 57-59.

242 Il est en effet indispensable d'anticiper une telle action dans la mesure où les parents doivent signer une autorisation de prise de vue de leur enfant.

243 Les systèmes d'exploitation proposent maintenant des logiciels de traitement du son, mais il est possible de télécharger le logiciel libre Audacity dont sont très souvent équipés les réseaux des établissements scolaires.

244 D'autres membres de l'équipe ont filmé certains débats et exploité ces enregistrements soit dans les mêmes perspectives soit pour faciliter la transcription et l'analyse des échanges.

son intervention a autant de valeur que celle de ses camarades, à partir du moment où elle s'inscrit de façon cohérente dans la discussion collective et où il se montre capable d'étayer son interprétation. Deux solutions sont envisageables : organiser les premiers débats de l'année sous forme de cercles de lecteurs²⁴⁵, dispositif moins impressionnant que le débat en classe entière ; créer des situations de jeux de rôle, des situations fictives où les élèves s'expriment sur leurs lectures au nom d'un personnage qui fait alors fonction d'écran. Il est également possible de revenir à ce dispositif en cours d'année, si l'on constate un ralentissement ou une régression dans le rythme ou la répartition des prises de parole durant les débats.

METTRE EN PLACE DES CERCLES DE LECTEURS²⁴⁶

La première expérience a été menée dans une classe de 3^e comprenant une grande proportion d'élèves discrets et quelques élèves perturbateurs. Les échanges intersubjectifs ont pris place dans le cadre de la lecture analytique du premier poème de la séquence sur la poésie engagée : « Strophes pour se souvenir » d'Aragon. Les consignes à traiter dans le cahier de lecteur ont été les suivantes :

- « 1) J'illustre le poème et je justifie.
- 2) Je choisis un son, une couleur, une odeur qui rende compte de ma lecture et je justifie.
- 3) Je choisis cinq mots qui me semblent importants dans ce poème, et je justifie. »

Les élèves ont été répartis par groupes de quatre ou cinq. Il leur a été demandé de se mettre d'accord sur des propositions communes, celles-ci devant apparaître sur une feuille collective à rendre à la fin de l'heure. Afin d'encourager les timides à défendre leur point de vue, des points bonus ont été attribués à celui qui serait parvenu à convaincre ses camarades de retenir sa ou ses propositions.

²⁴⁵ L'équipe a opté pour la désignation « cercles de lecteurs » pour deux raisons : l'expression met l'accent sur la constitution de groupes composés de sujets lecteurs ; elle pallie toute confusion possible avec les travaux menés par certains didacticiens, tels Serge Terwagne et son équipe autour des cercles de lecture, Manon Hébert autour des cercles littéraires. Si le champ théorique est commun (voir partie I), l'enjeu assigné aux cercles de lecteurs diffère sensiblement de celui attribué aux cercles de lecture ou aux cercles littéraires.

²⁴⁶ Les situations de classe évoquées dans cette section et dans la suivante ont été expérimentées par Cécile Couteaux.

Ce regroupement en cercles de lecteurs permet, dès le début de l'année, d'initier les élèves à une posture souvent nouvelle pour eux : se mettre en situation de discussion active et constructive autour d'un texte. Dans le cas présent, les effets ont été significatifs non seulement dès la séance suivante au cours de laquelle une très nette amélioration de la participation a pu être observée, mais également lors du premier débat mené en classe entière autour d'un extrait des *Feuillets d'Hypnos* de René Char, « Fragment 128 ». La moitié des élèves a pris la parole, tous plusieurs fois sauf un, ce qui pour un premier débat dans les grandes classes est une performance tant les habitus scolaires sont profondément ancrés – pour un très grand nombre, étudier un texte littéraire, c'est répondre aux questions du professeur. Parmi ces élèves, certains participaient déjà régulièrement, mais d'autres beaucoup moins. Après la mise en cercles, le débat leur est apparu un espace où leur parole et, par voie de conséquence, leur lecture pouvaient se libérer. Les écrits réflexifs dans le cahier ont également montré que l'autre moitié de la classe, silencieuse, n'en avait été pas moins intellectuellement active. Force est de reconnaître également que la dynamique favorisée par la co-activité interprétative fait tout naturellement disparaître les bavardages parasites.

Outre la nécessité d'instaurer un cadre propice aux échanges, d'autres raisons peuvent justifier la mise en place de cercles de lecteurs avant de tenter l'expérience du débat en groupe classe. L'étude d'une œuvre intégrale peut par exemple poser un problème lié à l'ampleur du corpus. Si l'on favorise en effet la réception effective des élèves, il faut s'attendre à une diversité de lectures. Ainsi, des collégiens de 3^e ont lu *Paroles* de Prévert et traité les consignes suivantes :

- « Au cours de ta lecture, au moment que tu veux, mais au minimum cinq fois, tu traiteras sur ton cahier de lecteur les consignes suivantes, en notant bien le titre ou le premier vers du poème choisi.
- 1) Représente ce que tu vois en lisant ce poème et explique ton illustration.
- 2) Choisis un vers qui te touche ou te frappe particulièrement, recopie-le, et justifie ton choix.
- 3) Quel son, bruit ou musique associerais-tu à ce poème ? Pourquoi ? »

Même si certains avaient choisi les mêmes poèmes, le corpus constitué par la classe s'est avéré difficilement gérable en grand groupe. Ce constat, établi à la

lecture des cahiers, a conduit l'enseignant à proposer un regroupement en cercles de lecteurs, constitués selon les lectures réalisées mais aussi selon le profil des élèves : chaque cercle a réuni des élèves généralement actifs et d'autres plus réservés, plus discrets. De plus, pour motiver les échanges et responsabiliser les groupes, une mise en situation a été proposée : « Dans une maison d'édition qui vient d'ouvrir, vous êtes l'équipe chargée de la réédition de *Paroles*, et vous devez vous mettre d'accord sur un poème à placer en quatrième de couverture. Lequel choisissez-vous ? Pourquoi ? » L'objectif était double : amener les élèves à confronter leurs premières approches du recueil et à s'interroger ainsi sur ce qui peut faire la singularité de l'écriture de Prévert, puisqu'ils devaient se mettre d'accord sur un poème représentatif de cette singularité ; intégrer les poèmes retenus par les élèves dans le corpus de la séquence et étudier les textes notamment à partir du travail réalisé en cercles. Le rapporteur de chaque cercle a ensuite présenté et justifié le choix du groupe, ce qui a donné lieu à des échanges particulièrement riches en ce début de séquence et alors même que cette modalité de travail était proposée pour la première fois à la classe. Ainsi ont pu être posées un certain nombre de questions que l'étude du collage de Prévert, « Les Amants », choisi en raison de son caractère mystérieux, hybride, cru, a permis de développer.

La dynamique s'étant installée, le professeur n'a pas hésité à renouveler aussitôt l'expérience en grand groupe. Les élèves ont (re)lu à la maison le poème « Inventaire » et réalisé le travail suivant :

- « 1) Je fais un collage qui rende compte de ma lecture du poème. Je l'explique.
- 2) Quel son, quelle musique ou quel bruit associerais-je à ce poème ? Pourquoi ?
- 3) Je relève le vers qui m'intrigue ou qui me touche le plus et je dis pourquoi. »

Au vu des propositions dans le cahier, c'est la singularité de certains collages qui a paru d'emblée pouvoir alimenter efficacement le débat. Deux réalisations ont été retenues en raison de leur aspect contradictoire. Elles ont permis d'aborder de front et de façon très fructueuse les tensions qui parcourent le poème entre forme et sens, ordre et désordre, déstructuration, si ce n'est destruction, et construction, absurde et signification, nature et culture, juxtaposition et articulation. Elles ont été projetées sur le mur de la classe pendant toute la durée des échanges. La mise en situation initiée lors du premier débat a été reconduite : « Votre

équipe d'éditeurs doit cette fois choisir lequel de ces deux collages placer en face du poème *Inventaire* ». Les échanges ont été enthousiastes, vifs et d'une grande pertinence. La parole des lecteurs s'étant libérée, la modalité de travail s'est imposée pour l'ensemble des poèmes étudiés dans le cadre de la séquence consacrée au recueil de Prévert.

Dans le but de faire identifier aux élèves quelques-unes des caractéristiques du lyrisme à travers l'étude du poème « Les Oiseaux du souci », il leur a été demandé de choisir un morceau de musique qui rende compte de leur lecture, de le copier sur une clé USB et de justifier leur choix. Quatre propositions ont été retenues : le bruit de la pluie sur des carreaux, la *Lettre à Élise*, un extrait de la *Symphonie n° 5* de Beethoven et *L'Aigle noir* de Barbara (étudié par les élèves en cours de musique). Le débat a été amorcé à partir d'une nouvelle mise en situation : « Si vous deviez présenter sur le site Internet d'une maison d'édition la réédition de *Paroles*, quelle musique choisiriez-vous ? » Après lecture à haute voix du poème par le professeur et écoute des quatre morceaux, une discussion animée s'est engagée. Les avis partagés sur les appariements possibles entre les pièces musicales et le poème de Prévert ont conduit les élèves à affiner leur lecture du texte. Ce détour a permis d'évoquer des questions de rythme (le refrain de la *Lettre à Élise* rappelant celui du poème, « Plume de pluie pluie de plumes », contrairement à la monotonie du bruit de la pluie sur les carreaux), de structure (*L'Aigle noir* construit en crescendo, de plus en plus « pesant », « violent » comme le poème qui apparaît de plus en plus « agité »), de tonalité et d'atmosphère (la *Symphonie n° 5* passant d'un extrême à l'autre, « d'une grande douceur à une grande violence », de façon abrupte ; *L'Aigle noir* faisant penser à la noirceur des « oiseaux du désespoir » de Prévert, etc.).

Quant au débat mené autour de la lecture du poème « Rue de Buci maintenant », choisi pour son caractère engagé, il a été préparé par la recherche d'une œuvre d'art (peinture, sculpture, architecture) à associer à la lecture personnelle du poème. Les élèves en ont collé une reproduction dans leur cahier et ont justifié leur choix. Le professeur a retenu trois œuvres en raison de leur diversité de technique et de couleurs, de thème et de symbolique implicite : la photographie d'un vélo abandonné dans une rue de Paris d'Alexandre Reyt, *Le Cri* de Munch, et *Rue de Buci* de George Berger, peintre de Montmartre. Désormais rompus à l'exercice, les élèves ont dû débattre du choix à faire collectivement parmi ces trois propositions, projetées au tableau, l'une d'elles devant accompagner le poème pour la

réédition de *Paroles*. Les auteurs de ces trois choix ont eu force envie de les défendre, d'autant plus que pour les deux premiers les raisons n'en étaient pas immédiatement identifiables. Ces trois lectures personnelles, subjectives, ont bien évidemment orienté le débat, qui a porté essentiellement sur l'angoisse, la désolation, la destruction qui transparaissent dans le poème, par opposition à la gaieté de la rue avant la guerre, illustrée par la troisième œuvre retenue. Dans une autre classe, une sculpture de jeune femme à genoux a amené les élèves à discuter de l'opposition inscrite dans le texte par le biais de la question du corps, masculin et mutilé dans la première moitié du poème, féminin et désirable dans la seconde moitié. Pour l'écriture réflexive finale, les élèves ont dû choisir un des appariements qu'ils avaient réalisés au fil de leur lecture et justifier leur sélection.

De toute évidence, les choix didactiques opérés ont eu un effet favorable sur l'engagement des collégiens dans l'ensemble des tâches réalisées collectivement ou individuellement. Les cercles de lecteurs ont permis aux élèves de s'approprier la démarche – les débats en groupe classe en ont mesuré les effets ; au professeur, de leur proposer un corpus de textes répondant à leur appréciation personnelle de l'œuvre. Mais il est certain que l'accompagnement des lectures personnelles ainsi que les mises en situation proposées ont également déterminé la qualité des échanges intersubjectifs.

METTRE EN PLACE UN JEU DE RÔLES

La seconde expérience a eu lieu également en 3^e dans le cadre de la lecture cursive de nouvelles à chute : « Pauvre petit garçon » de D. Buzzati, « Iceberg » de F. Kassak, « Le Dragon » de R. Bradbury²⁴⁷, « Continuité des parcs » de J. Cortazar²⁴⁸. Les questions et consignes suivantes ont accompagné la lecture personnelle de ces quatre nouvelles :

- « 1) Si je devais associer un son ou un morceau de musique à cette nouvelle, lequel serait-ce ? Pourquoi ?
- 2) Si l'on faisait un film de cette nouvelle, quels acteurs ou actrices choisirais-je ? Pourquoi ?

247 M. Descotes et J. Jordy, *Bonnes nouvelles – Nouvelles intégrales*, Paris, Bertrand-Lacoste, 1998.

248 M. Descotes et J. Jordy, *Bonnes nouvelles 2, Un auteur - Un thème*, Paris, Bertrand-Lacoste, 2005.

- 3) J'en imagine le décor principal et je justifie. »

Les élèves ont été répartis par groupes de quatre afin de former une équipe de professionnels ayant pour projet de tourner une adaptation cinématographique de l'une des quatre nouvelles : un(e) producteur(trice), un(e) directeur(trice) de casting, un(e) scénariste et un(e) réalisateur(trice). Ils devaient se mettre d'accord sur le choix de la nouvelle puis sur celui de la bande-son et de la musique du générique (consigne 1), des acteurs (consigne 2), du décor (consigne 3). À l'issue de cette réunion de travail, chaque élève devait rédiger un texte rendant compte des choix du groupe et de leurs justifications.

Une telle activité se révèle particulièrement efficace tant pour ce qui concerne la gestion de parole que la prise de distance critique par rapport aux lectures subjectives : la distribution des rôles invite les élèves à orienter et négocier leurs arguments dans la mesure où le producteur ne prend pas en compte les mêmes contraintes que le scénariste par exemple. Les discussions ont parfois été âpres pour choisir la nouvelle la plus appropriée aux impératifs de chacun. Des questions de méthode se sont posées tout naturellement aux collégiens désireux de défendre leurs propres choix au regard du rôle dont ils étaient investis. Comment prendre appui sur le texte de façon suffisamment pertinente pour rendre ses arguments convaincants ? Comment se répartir la parole de manière à ce que chacun puisse s'exprimer ? Comment trouver des compromis acceptables par tous ? Par le biais du jeu de rôles et grâce au nombre réduit des interlocuteurs, ils ont pris, de façon autonome, conscience de ces questions et de la nécessité de mettre en place des règles et des procédés sur lesquels tout le monde s'accorde. De plus, sachant qu'ils auraient à rédiger un compte rendu, ils ont d'eux-mêmes éprouvé le besoin de prendre des notes durant les échanges, tâche qui a pu être ensuite plus aisément réalisée lors des débats en classe entière.

La parole des élèves lors du débat trouve son assise et sa légitimité dans le partage et la confrontation²⁴⁹ des lectures personnelles, sensibles, subjectives. Grâce à l'emploi de différents détours visant à aborder la situation du débat en classe entière de façon progressive et moins frontale, cette parole se libère et se construit au sein du groupe pour développer, justifier, défendre

249 Voir note 237, p. 113.

ou remettre en cause les lectures singulières dont les cahiers rendent compte. Mais un autre paramètre, essentiel, conditionne la libération de cette parole : la place et le rôle que l'enseignant se donne dans les échanges intersubjectifs.

DÉVELOPPER DE NOUVEAUX GESTES PROFESSIONNELS EN CLASSE

La conduite d'un débat requiert de la part du professeur un ensemble de compétences qu'il maîtrise déjà, s'il favorise régulièrement les interactions orales en classe : distribution de la parole, régulation des échanges, etc. Toutefois, la situation didactique particulière que constitue le débat, à savoir accompagner la classe dans un processus interprétatif à la fois collectif et individuel, fait également appel à des postures spécifiques, moins habituelles peut-être, que l'équipe a tenté de cerner au cours de la recherche.

La classification des gestes professionnels proposée par Anne Jorro et Hélène Croc -Spinelli, à partir de débats menés avec des élèves du 1^{er} degré sur des textes de littérature de jeunesse²⁵⁰, est tout à fait opérationnelle pour le second degré. L'analyse de l'enregistrement d'un débat mené dans une classe de collègue²⁵¹ a permis, à la lumière de cette typologie, de cerner les gestes professionnels que l'enseignant doit développer afin de tirer le meilleur parti des échanges intersubjectifs.

Ritualiser les préliminaires d'entrée dans le débat, afin d'instaurer chez les élèves les réflexes favorables au déploiement de l'activité interprétative, est une des conditions de réussite du dispositif. Pour que le débat fasse sens pour les élèves, il faut d'emblée l'inscrire explicitement dans la continuité de la séquence en cours, en indiquer clairement les objectifs, et faire rappeler le protocole de travail à observer. On relève ainsi dans le débat choisi pour cette présentation :

« Comme toujours, avant de commencer une séance, on va se redire l'objectif de cette séance et ce que nous allons faire. (1)²⁵²
On revient sur notre cahier. (14) »

Dans un premier temps, les séances consacrées au débat se déroulent selon des modalités similaires, suivant des étapes qui rassurent les élèves dans la mesure où ils savent ce qu'il est attendu d'eux : relecture des cahiers, questions mises en débat à partir de la lecture des cahiers, échanges oraux ponctués de retours au texte, écrits individuels²⁵³.

« Qu'est-ce qu'on commence toujours par faire ? (9)

Je vais vous laisser deux minutes s'il y a des choses que vous voulez noter. (150) »

Pour que la dimension collective du travail soit bien perçue de tous, que la classe fonctionne telle une communauté interprétative, l'enseignant doit se positionner comme membre du groupe à part entière. Le recours constant à une énonciation à la première personne du pluriel, au « on » dont il est l'équivalent à l'oral, est la traduction langagière de ce travail de fédération autour d'un objet commun, le texte lu ou le spectacle vu :

« Nous avons vu comment on pouvait comprendre le spectacle comme [...]. (151) »

À chaque proposition ou intervention nouvelle, l'enseignant sollicite l'avis de l'ensemble du groupe, afin de favoriser l'expression de points de vue complémentaires ou différents.

« Alors y en a-t-il d'autres qui ont partagé l'avis de Q ? (39)

Est-ce que quelqu'un a autre chose encore à dire sur cette idée de fuite ? (72) »

250 A. Jorro et H. Croc -Spinelli, « Le développement de gestes professionnels en classe de français. Le cas de situations de lecture interprétative », *Pratiques*, n° 145-146, 2010, p. 125-140. Voir la ressource « Le débat littéraire interprétatif », eduscol.education.fr, rubrique : Contenus et pratiques d'enseignement/Ecole élémentaire et collège : Cycle 3/Ressources d'accompagnement : Français/Ressources d'accompagnement du programme de français : pour une culture littéraire et artistique au cycle 3/Des outils pour la classe : Le débat littéraire interprétatif.

251 La séance portait sur le travail de réécriture et de mise en scène proposé par Joël Pommerat au théâtre de l'Odéon en 2011 à partir du *Pinocchio* de Collodi, étudié en classe. Démarche mise en œuvre par Françoise Ravez.

252 Les nombres entre parenthèses renvoient aux tours de parole. On en compte 349. Les citations qui suivent sont extraites de la transcription qui a été faite de ce débat.

253 Cela ne signifie pas pour autant que la démarche ne soit pas susceptible d'évolution et que celle privilégiée ici convienne à toutes les situations de classe. Les diversifier a été une préoccupation majeure de l'équipe, comme en témoigne la variété des pistes proposées dans l'ouvrage. Toutefois, les gestes professionnels identifiés ici concernent majoritairement l'ensemble des débats qui ont pu être analysés au cours de la recherche.

Le professeur assume au cours du débat son rôle traditionnel : il veille au respect des règles de toute communication orale scolaire. Il exige une prise de parole à tour de rôle et s'assure que tout est audible. Mais en tant que membre de la communauté, il n'est plus le maître omniscient qui distille quelques instants de brève parole, son rôle est d'interagir afin que non seulement tous aient l'occasion de s'exprimer, mais que cette parole puisse se constituer. C'est ce qu'Anne Jorro et Hélène Crocé-Spinelli appellent les gestes de mise en partage de la parole.

À cette fin, le professeur favorise une parole transversale, crée des situations d'échange d'élève à élève : il n'est pas – plus – le destinataire des propos échangés lors de la séance. Il lui faut donc afficher délibérément sa neutralité et sa position de retrait. Le changement de posture pour l'enseignant réside en ce qu'il est à la fois dans le groupe (en tant que garant du droit à la parole) et à l'extérieur de ce groupe, puisqu'il s'interdit toute intervention qui tendrait à guider les élèves vers sa propre interprétation. Quand l'un d'eux le sollicite à titre personnel en vue d'obtenir « la » supposée bonne réponse, il refuse de répondre. De même, lorsqu'un autre tente d'établir une relation duelle avec lui, il redirige le propos vers le groupe :

« Je ne sais pas. (120)
Adresse-toi à tes camarades. (124)
Q, vas-y, tu réponds à J. (166) »

Il incombe également au professeur d'intervenir pour obtenir ou non l'approbation par les élèves de ce qui a été mis à la négociation par l'un ou plusieurs d'entre eux et garantir ainsi la validité des interprétations proposées :

« D'autres? Vous êtes d'accord ou pas? (193) »

Ce nouveau statut peut au début déstabiliser les élèves, habitués à un rapport à l'enseignant tout autre et notamment à l'autorité de l'interprétation professorale. Mais cela ne signifie pas pour autant que le professeur ne conserve pas ses prérogatives en matière de gestion de groupe : lorsque la situation dérape ou qu'un élève enfreint les règles, il fait acte d'autorité et rappelle à l'ordre :

« Laissez-le, il veut dire autre chose, laissez-le s'exprimer. (272) »

Une des tâches professorales est de faire appel à la remémoration des expériences personnelles de lecture ou des expériences partagées de spectacle.

« Je voudrais que vous revisualisiez ce moment-là. (241)
On relit notre cahier, on relit ce qu'on a écrit pour effectivement bien se remémorer. (20)
Vous vous souvenez ou pas des ouvertures de rideaux? (139) »

L'enseignant a aussi pour rôle de revenir régulièrement sur ce qui a été dit au fil du débat pour rendre les élèves conscients de l'avancée de la réflexion collective et mettre en perspective les nouvelles propositions d'interprétation. Il est important en effet que tous aient une perception globale de ce qui a été dit. En d'autres termes, le professeur remplit une sorte de « fonction d'archivage » des éléments portés au débat.

« On est passé du vide à la tristesse à la fuite et maintenant on est à la peur. (120)
Vous remarquez qu'on revient à ce que nous disait K tout à l'heure. (122) »

Comme pour un cours traditionnel, la conduite du débat interprétatif suppose de renvoyer systématiquement les élèves au texte, mais dans une perspective différente de celle pratiquée très souvent : il ne s'agit pas de faire coïncider les interprétations des élèves et celle du professeur, mais de mettre en place un nouveau rapport entre eux, lecteurs/spectateurs, et l'œuvre, de les engager dans un processus qui interroge, qui soumette au questionnement, et fasse se confronter – parfois se conforter – les différentes lectures. Pour les spectacles ou les œuvres cinématographiques, photogrammes et photographies de plateau constituent une alternative indispensable au texte écrit.

Pour accompagner la parole individuelle au sein des échanges sont donc à développer des gestes professionnels, éthiques et langagiers. Le professeur doit en effet veiller à mettre en place un cadre énonciatif qui installe chacun comme lecteur ou spectateur et pas seulement comme élève.

« **E**²⁵⁴ : Elle a dit que le noir ça représentait sa conscience.

254 E désigne un élève; P, le professeur.

P : Elle a dit, mais moi c'est ton avis que je demande. Est-ce que toi tu penses la même chose? Est-ce que tu es d'accord? (110) »

Ce sont les individus pris dans leur singularité de lecteurs qui sont interpellés, et les verbes utilisés dans le questionnement de l'enseignant les renvoient à cette posture de lecteur critique qu'ils apprennent à construire.

« Comment est-ce que vous comprenez ça alors? (247)

Essayez de vous remémorer la représentation et de voir ce que vous, vous avez ressenti à ce moment-là. (92)

Est-ce que toi, tu penses la même chose?

Est-ce que tu es d'accord? (110) »

Cette posture énonciative a pour corolaire une écoute bienveillante de la parole des élèves. Le professeur recueille toutes les réactions, quelles qu'elles soient : ressenti, interrogation, incompréhension. Cette attitude et cette posture professorales sont les conditions requises à l'affirmation d'une parole libre, consciente et assumée au sein d'un échange pluriel.

« **E** : C'est juste pour dire que le mot fuir je ne suis pas d'accord, il fuit pas il est entraîné par d'autres événements. (59)

E : J'approuve, oui. (137) »

À cet égard, le débat littéraire constitue un excellent tremplin pour l'apprentissage de l'argumentation, ne serait-ce que parce que le groupe oblige à justifier les idées avancées. La progression du débat dépendant cependant de la précision des propos, l'attention à la formulation des échanges est essentielle. Il revient au professeur de rester, comme il le fait toujours dans sa pratique quotidienne, vigilant à la correction de la langue certes, mais aussi à la précision du vocabulaire et de la pensée, en multipliant les demandes de reformulation, qui sollicitent, pour rectification, l'élève concerné et/ou, pour validation, le groupe entier. La difficulté est de ne pas rompre alors la dynamique des échanges.

« **P** : Tu peux peut-être utiliser un autre mot que sujet.

E : Thème. (17)

P : Je ne comprends pas ce que tu veux dire, essaie de le reformuler, dis-le moi autrement [...] quelqu'un peut l'aider? (316)

E : À chaque moment on va dire d'amusement, y a de la lumière, de la couleur, ils mettent de la fumée, ça fait des effets [...].

P : Est-ce que tu peux reformuler?

E : Les lumières représentent l'amusement. (259) »

Pour que de telles clarifications puissent permettre à chacun de cerner au plus près les enjeux du débat (passer des effets de lecture ou de spectature ressentis à leur explicitation et à leur justification au regard du texte ou du spectacle, passer d'une expérience sensible à un examen critique, se construire une conscience esthétique²⁵⁵, comme y invitent les programmes du LEGT), il convient d'une part de valoriser et d'appuyer les interventions intéressantes, d'autre part de relancer les échanges sur les points susceptibles d'éclairer les questions mises en débat.

« **P** : C'est effectivement une scène qui a marqué beaucoup d'entre vous. (218)

E : Le noir peut être relié au fait que comme un peu un vide parce qu'il n'a pas de conscience le fait qu'il y ait beaucoup de noir c'est peut-être relié au fait qu'il est vidé de quelque chose.

P : Vidé de quelque chose [...] qui pourrait nous dire de quoi il serait vidé et qu'est-ce que serait cette conscience? (108) »

Si la tâche de l'enseignant est de ménager des paliers en saisissant « au vol » les éléments qui surgissent au fil des échanges, il peut être également conduit à relancer le débat lorsqu'il s'enlise. Il ne doit pas hésiter alors à aider les élèves en leur suggérant non pas une réponse à la question que le groupe examine, mais un moyen pour l'examiner autrement. Il les invite alors à se poser des questions en « Pourquoi? », « Comment? », « En quoi? »

Le processus interprétatif étant corrélé aux réseaux de significations auxquels les élèves ont accès, le professeur fait surgir ponts et passerelles, qui, en mettant en résonance des éléments apparemment épars, peuvent aider à penser le texte/le spectacle autrement :

« **E** : ça me fait penser que quand on est partis voir *L'Avare* [...] »

255 Voir première partie, p. 23-27.

Le verbe « relier » revient très souvent dans les interventions de l'enseignant (98-149).

La synthèse récapitulative est également un geste précieux car il permet de laisser à la classe le temps de reprendre souffle et à l'enseignant de suggérer une nouvelle piste, comme dans ce sommaire provisoire :

« Globalement tout le monde est d'accord là-dessus, ça vous a tous fait rire. (231) »

Ce qui permet au professeur de clore une étape pour passer à une autre :

« Alors, par rapport à votre position de spectateur [...]. (239) »

Chaque débat est différent. Le déroulement, s'il respecte les principes qui viennent d'être énoncés, en reste excessivement imprévisible²⁵⁶. C'est dire que la séance ne peut être minutieusement planifiée d'avance dans les moindres détails, puisqu'elle se nourrit des réactions de chacun. De nombreuses variantes existent, chaque collègue s'appropriant différemment l'outil, selon le niveau de classe, le profil des élèves, le genre et l'œuvre travaillés. Effectivement, le débat est à penser non comme une activité figée, immuable, mais dans « sa dimension processuelle entre le sujet et le texte »²⁵⁷, comme A. Jorro et H. Crocé-Spinelli y invitent. Investir ce dispositif suppose certes des modifications dans sa pratique, mais qui se mettent en place progressivement, s'ajustent à chaque séance.

Comme on l'a vu dans la partie précédente, le blog participatif complète efficacement les démarches qui reposent sur le cahier et le débat de lecture littéraire. Son utilisation requiert cependant des gestes professionnels que les expériences menées dans le cadre de la recherche ont également permis d'identifier.

DÉVELOPPER DE NOUVEAUX GESTES PROFESSIONNELS EN LIGNE

S'appuyer sur des blogs de lecture suppose de développer des attitudes et des gestes professionnels adaptés.

Comment entretenir à distance une présence professorale efficace ? Comment utiliser les spécificités de la communication en ligne pour engager les élèves dans le processus dialectique propre à la lecture littéraire ? L'analyse des situations expérimentées par des membres de l'équipe²⁵⁸ permet de répondre à ces questions en examinant tour à tour trois grandes catégories de gestes professoraux en ligne.

La création de l'environnement numérique et sa mise à la disposition des élèves

Les premières actions du professeur touchent à l'architecture du blog. Il s'agit en effet de déterminer les conditions d'accès et de navigation pour les élèves, de retenir un habillage, une structuration des posts à l'écran. Afin de favoriser le partage des interprétations, il y a lieu de transformer le blog en forum de discussion accessible aux élèves concernés²⁵⁹.

Une précision s'impose : si le forum accentue certaines caractéristiques du cahier de lecture, il s'en distingue cependant. Effectivement, les échanges en ligne mêlent en quelque sorte la situation du cahier et celle du débat. Tout post est appelé par les publications qui le précèdent, dans un va-et-vient constant entre réaction et proposition. Hormis peut-être le premier, les écrits mis en ligne correspondent déjà à une lecture personnelle en cours d'objectivation dans la mesure où, adressée à la communauté dont l'enseignant fait partie, elle entre en dialogue (en débat) avec celles des pairs. Les déplacements de posture que l'on observe dans les cahiers avant et après les débats se donnent à voir dans les fils de discussion. Un effet significatif de ce dispositif consiste en la transformation à vue de commentaires subjectifs en propositions d'interprétations raisonnées mettant en jeu le texte et les lecteurs.

Il convient de ne pas soumettre les publications à autorisation préalable et de les limiter dans le temps. En général, c'est la date retenue pour le débat en classe qui détermine le délai imparti. Les élèves envoient leurs commentaires (au moins un obligatoirement) à la fin ou au cours de leur lecture. Ils interviennent dans le fil de discussion quand ils le veulent, tous peuvent lire l'ensemble des messages. Le blog s'offre donc comme un espace de partage des lectures et de réactions face à celles-ci, mais dans un cadre scolaire

256 L'enseignant doit développer des « gestes d'ajustement » aussi bien lors des débats en présentiel que lors des échanges en ligne (voir ci-dessous).

257 A. Jorro et H. Crocé-Spinelli, « Le développement de gestes professionnels en classe de français : le cas de situations de lecture interprétatives », art. cit.

258 Voir les travaux de P. Moinard, membre de l'équipe de recherche, dans la bibliographie donnée en fin d'ouvrage.

259 Voir deuxième partie, p. 51-56.

et non privé²⁶⁰. Le professeur surplombe les échanges intersubjectifs asynchrones qu'il a initiés : sous le nom de la classe et le titre du livre ou du texte à lire, le premier post correspond à une instruction initiale. La présence professorale se fait ensuite discrète, les élèves prenant majoritairement en charge le flux des échanges.

Les instructions initiales

Ces instructions sont rédigées de manière à favoriser les lectures personnelles mais aussi à déclencher les échanges, tout comme les questions et consignes données en amont du débat et celles retenues par l'enseignant pour le lancer. Le questionnement doit permettre aux élèves tout à la fois de s'investir dans leur lecture et de réagir à celle-ci, ce qui présuppose qu'il y aura des « réactions » et que les participants seront capables de les verbaliser. Il ne suffit donc pas d'ouvrir un blog pour déclencher des réactions en chaîne. Si la présence professorale doit être discrète, il est nécessaire malgré tout de veiller au maintien ou à la relance des échanges.

Les interventions professorales au cours des échanges

Cette présence professorale est à la fois respectueuse de la « parole » des élèves sur les textes et soucieuse de les conduire à des déplacements de posture. Les interventions des élèves sont ainsi d'emblée prises dans une tension entre cette ouverture et cette exigence. Celles de l'enseignant, « proactives »²⁶¹, articulent les plans socio-affectif et cognitif. Certaines formules encouragent : « Cette page est à vous ! » D'autres se montrent rassurantes et en même temps rappellent certaines contraintes liées au contexte d'apprentissage dans lequel ces échanges en ligne prennent place.

« T! Quel bel article! Quelques petits conseils même si ce que tu écris est de grande qualité : plus de références précises à l'œuvre de Diderot et davantage de liens avec les portraits chinois ci-dessus : cela donnera

un caractère plus personnel à ton texte. Au niveau de la longueur, c'est tout à fait cela que je demande. Bon courage à tous! C'est TB, V! Bravo!!! Dites-moi : pourquoi le bleu symbolise-t-il l'Occident? Toutes vos remarques sont intéressantes, mais il faudrait vous appuyer sur des passages précis. »²⁶²

Comme lors des débats, les interventions s'ajustent à l'évolution des échanges. Ces « gestes d'ajustement », gestes professionnels « qui caractérisent l'extrême disponibilité et réactivité de l'enseignant », ses qualités « d'analyse et de prise de décision dans l'interaction avec la situation d'enseignement-apprentissage »²⁶³, jouent à la fois aux niveaux socio-affectif (en mettant en relief et en encourageant les prises de position personnelles), cognitif (en demandant des arguments ou des précisions qui visent à informer les échanges intersubjectifs et par là même bien souvent à les dynamiser), métacognitif (les régulations professorales invitant implicitement les élèves à s'approprier une posture de décentration cognitive par rapport à leur lecture première). Dans ce dernier cas, c'est le « faire » qui sert le « savoir-faire ». L'étayage du professeur s'adapte donc à chaque situation. Ses interventions sont motivées à la fois par le travail des élèves et par le projet d'enseignement et d'apprentissage fixé. Ainsi, le premier blog ouvert pour une classe de 1^{re} concernait la lecture cursive de *L'Entretien d'un père avec ses enfants* de Diderot²⁶⁴. Au vingt-huitième commentaire, le professeur a posté le message suivant :

« Bravo pour ces portraits chinois! Nous en parlons demain. Pour vous relancer dans la réflexion et l'écriture, je vous indique deux sites utiles pour la rédaction d'un article critique [...]. Vos textes sont à écrire à la suite de cette page! »

À partir de cette relance, on compte quarante-sept commentaires qui ont mené progressivement la classe à l'écriture d'un article critique, dense et riche.

Trois semaines plus tard, l'enseignant a posté un deuxième billet qui concernait cette fois-ci l'objet

260 Comme c'est le cas sur de nombreux sites fréquentés par les adolescents tel que forumdesados.net. Avant d'ouvrir un blog, il est intéressant d'analyser avec les élèves quelques pages de ces sites de façon à préciser collectivement les enjeux et les modalités d'utilisation d'un blog de lecture dans le cadre scolaire. Comme le cahier et le débat, celui-ci est un outil mis au service de l'apprentissage de la lecture littéraire, il se différencie donc des usages privés des réseaux sociaux.

261 En e-learning, la proactivité du tuteur désigne sa capacité à susciter les réactions des apprenants.

262 Voir deuxième partie, p. 51-56.

263 D. Bucheton (dir.), *L'Agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*, op. cit., p. 23.

264 Voir deuxième partie, p. 53-56.

d'étude « Le roman et ses personnages » : les élèves étaient invités à partager « un roman aimé et un roman détesté ». Au sixième post, l'intervention professorale s'est révélée nécessaire :

« Beaucoup de commentaires très intéressants. Attention tout de même à ne pas confondre roman et livre ! Je vous rappelle la définition du dictionnaire : "*Roman* : œuvre d'imagination en prose, assez longue, qui présente et fait vivre dans un milieu des personnages donnés comme réels, nous fait connaître leur psychologie, leur destin, leurs aventures". À partir de là, peut-on considérer *Exercices de style* comme un roman ? De même, les "récits de vie" qui relatent une vie réelle ? »

Suite à ce rappel du cadre dans lequel la réflexion devait s'inscrire, les lycéens ont limité au genre romanesque leurs appréciations sur leurs propres expériences de lecture. Au vingt-sixième commentaire, le professeur a pu les engager dans un travail de dissertation :

« Ces commentaires sont très riches, ils vont vous aider à rédiger une dissertation dont le sujet est : "Un roman doit-il chercher à faire oublier au lecteur que ses personnages sont fictifs ?". C'est un sujet qui est traité sans doute sur Internet mais ce n'est pas ce qui m'intéresse ici. Ce que vous allez écrire (par 2 encore, c'est possible) s'inscrit dans le droit fil des commentaires ci-dessus, qui doivent vous servir pour réfléchir. Utilisez donc ce qu'écrivent vos camarades pour nourrir votre travail. Nous en reparlons vendredi 26 octobre. »

La page du blog s'est alors transformée en laboratoire-vitrine. Cinquante commentaires ont été postés qui ont nourri les dissertations produites.

POUR FAVORISER LES DÉPLACEMENTS COGNITIFS ET LANGAGIERS

S'approprier soi-même la démarche, l'adapter au profil de la classe et au projet d'enseignement et d'apprentissage que l'on envisage de mettre en œuvre, mais aussi permettre aux élèves d'opérer les déplacements de posture attendus et de modifier quelque peu leur rapport à la lecture scolaire nécessite du temps ! Effectivement, les enseignants engagés dans la recherche ont éprouvé le besoin de procéder par paliers, tant pour eux-mêmes que pour leurs élèves. Les expérimentations ont ainsi dans un premier temps concerné essentiellement la lecture cursive, modalité qui favorise plus aisément l'investissement des sujets lecteurs dans leur lecture et qui offre à tous, professeur et élèves, une liberté plus grande, la lecture n'étant pas étroitement liée à la mobilisation de savoirs sur les œuvres. Dans un deuxième temps, les expérimentations ont porté majoritairement sur la lecture des œuvres intégrales et c'est dans ce cadre que la démarche appliquée à la lecture analytique d'extraits a pu être testée. Dans ces deux cas, il s'agit bien en effet de lire une œuvre dans son intégralité, ce qui encourage le sujet lecteur à aller à la rencontre de celle-ci. De même, les fictions narratives ont été tout d'abord privilégiées car elles facilitent indéniablement cette rencontre. Compte tenu des résultats obtenus, le cahier en lien avec le débat, voire avec le blog participatif, a ensuite été proposé pour la lecture analytique de textes complets (nouvelles et poèmes) puis d'extraits génériquement distincts. Cette progressivité dans la mise en œuvre de la démarche, quelle que soit la variante retenue, est fortement conseillée. À titre d'exemple, est présentée tout d'abord une expérience menée sur deux années consécutives, selon une progression sensiblement différente de celle généralement retenue par les membres de l'équipe, ce qui tend une fois de plus à montrer qu'il revient à chacun d'adapter la démarche à ses propres habits professionnels. L'essentiel est d'atteindre le but visé, à savoir former des lecteurs critiques et autonomes, *a fortiori* lors des épreuves nationales qui ponctuent leur parcours scolaire, et développer (ou susciter) leur appétence pour la lecture des œuvres littéraires.

S'APPROPRIER PROGRESSIVEMENT LA DÉMARCHE

Afin que le professeur intègre progressivement à sa pratique un enseignement de la lecture littéraire telle que définie dans la première partie, les expérimentations²⁶⁵ se sont faites par étapes pour ce qui concerne les outils – le cahier puis le débat – et les modalités de lecture : la première année, seul le cahier a été utilisé en lien avec la lecture cursive dans une classe de 3^e; l'année suivante, cahier et débat ont été proposés aux élèves pour la lecture cursive, puis la lecture analytique d'extraits et enfin l'étude des œuvres intégrales.

Dans une classe de 3^e composée d'élèves de bon niveau mais conditionnés et rassurés par une vision très scolaire de la lecture, habitués qu'ils étaient à des questionnaires fermés, voire à des QCM, l'écart entre leur potentiel et leur manque d'autonomie dans l'interprétation des textes dès lors qu'ils étaient livrés à eux-mêmes suffisait à motiver une expérience comme celle du cahier de lecture. Le choix du support a été laissé à la liberté des élèves, avec pour seule indication, en septembre :

« Le cahier vous suivra toute l'année.
Vous lui donnerez la forme de votre choix.
Il sera votre compagnon de lecture, il sera aussi un outil pour votre professeur. Il doit vous aider à devenir un lecteur de littérature autonome, prêt pour le lycée. Selon les lectures, il vous sera demandé des tâches différentes, précisées au fur et à mesure. »

Selon les moments, le cahier était à remplir en classe ou à la maison. Son utilisation a été liée à des présentations orales du type « émission littéraire », suivies

265 Expérimentations menées par Chantal Bertagna.

d'échanges avec la classe. Pour autant, aucun débat n'a été organisé cette année-là.

La seconde année, le cahier articulé à la pratique du débat a été proposé à une autre classe selon la progression précisée plus haut. Interrogés en fin d'année scolaire sur l'approche privilégiée par leur enseignant, les élèves ont très majoritairement plébiscité le débat qui, comparativement au cours dialogué traditionnel, leur est apparu plus « libre », « ouvert », « interactif » dans la mesure où les élèves confrontent leurs lectures à celles des autres, où chacun « donne son opinion ».

« Ce sont les élèves qui parlent le plus et qui, ainsi, font fonctionner le cours. »

Si, avec honnêteté, ils n'ont pas occulté les difficultés rencontrées « pour parler devant les autres », pour « argumenter », pour « coordonner [leurs] idées à celles des autres », ils ont perçu qu'ils avaient été mis en situation de réfléchir et d'interpréter par eux-mêmes et que, ce faisant, leur rencontre avec les textes littéraires s'en était trouvée enrichie. Effectivement, au fil des séances, lecture et parole se sont libérées (« on risque une ou plusieurs interprétations »), un esprit critique s'est construit (« on confronte des points de vue »/« on va beaucoup plus loin que les détails matériels ou de savoir le nom des personnages »), des méthodes d'analyse se sont affirmées (« on appuie ses dires sur le texte »). Ils ont apprécié de pouvoir non seulement consigner dans leur cahier leur avis, leurs goûts, mais aussi d'être aidés à « fixer [leurs] idées, réfléchir sur [leurs] goûts, trouver et noter les points faibles d'un récit » ou bien les éléments qui font sa singularité. Au fil de l'année, les commentaires ont gagné en longueur, en densité et en qualité d'écriture.

Contrairement à l'hypothèse implicite qui avait prévalu la première année (le cahier ne conviendrait qu'aux lectures cursives personnelles), le recours régulier au cahier en lien avec le débat, quelles que soient la nature du texte et la modalité de lecture, permet un transfert de compétences sur des textes qui résistent plus et sont donc, finalement, plus intéressants à aborder ainsi, puisqu'est prise en compte la pluralité d'interprétations auxquelles ils se prêtent.

Si l'enseignant a besoin de temps pour trouver son propre mode d'emploi de ces deux outils didactiques et cadrer efficacement leur utilisation, les élèves sont certes dans un premier temps déstabilisés, mais ils adhèrent majoritairement et très rapidement à la démarche proposée. Il revient malgré tout au professeur

de tirer le meilleur parti de la réalisation de chacune des tâches discursives, orales et/ou écrites, individuelles ou collectives, afin d'obtenir les déplacements cognitifs et langagiers attendus. Avant de montrer, exemples à l'appui, la nature des déplacements qu'il a été possible d'observer, sont présentés dans les pages qui suivent quelques principes de fonctionnement que la recherche a permis de mettre au jour.

GARDER UNE TRACE ÉCRITE DES ÉCHANGES INTERSUBJECTIFS

Passer d'une posture d'investissement subjectif à une posture d'implication distanciée²⁶⁶ peut apparaître comme une articulation délicate pour les élèves. En effet, s'ils s'engagent volontiers dans la première phase du travail, en livrant leur lecture dans leur cahier avec application et implication, le moment du débat, parce qu'il est oral, peut se perdre dans la mémoire des lecteurs. Comment faire pour que les élèves qui s'expriment gardent la trace de leurs idées? Comment aider les moins actifs à conserver cet apport essentiel, s'ils n'ont pas fait l'effort de s'insérer dans le débat? Il convient alors de prévoir une aide qui permette de garder la trace des échanges intersubjectifs afin de faciliter ensuite la mise à distance des lectures impliquées.

Le professeur dispose certes du tableau, lieu où se donnent à voir traditionnellement les apprentissages en construction. Mais comment porter au tableau, qu'il soit interactif ou non, des éléments du débat sans en rompre la dynamique? Il est inenvisageable de rédiger les idées évoquées pendant l'heure. Sont donc à faire émerger, au fur et à mesure du débat, des mots-clés suffisamment riches pour que, en les relisant, les élèves se remémorent tout un pan de l'échange mené. Ces mots sont notés au tableau par un élève ou par le professeur. Leur repérage est effectué par les élèves, assez difficilement dans un premier temps et donc avec l'aide du professeur :

« Ce mot que vient de prononcer votre camarade ne vous paraît-il pas une étape essentielle de notre réflexion? Ne pourrions-nous pas le garder en souvenir de cet échange vif que nous venons d'avoir? »

Les élèves deviennent progressivement aptes à identifier eux-mêmes ces mots-clés. Ces moments, qui les

²⁶⁶ Voir première partie, p. 39.

engagent en quelque sorte dans un processus réflexif, sont importants puisqu'ils sont signes de l'avancée du travail collectif. À l'issue du débat, un temps de tri et de réflexion est consacré au regroupement des mots retenus, aux liens qui les unissent, à leur pertinence et/ou à leur redondance. C'est comme une pause là encore réflexive qui conduit la classe à s'interroger sur le cheminement interprétatif qu'elle a suivi. Par où sommes-nous passés dans notre réflexion ? Quels échos pour nous cette œuvre a-t-elle produits ? À quels questionnements ceux-ci nous ont-ils amenés ? Cette étape est cruciale puisque les élèves sont obligés de négocier les éléments qui ont orienté leur réception du texte et qui sont, pour eux, constitutifs de sa singularité.

Ainsi suite au débat mené autour de la lecture de *L'Armée des ombres* de Joseph Kessel²⁶⁷, les élèves ont dû rédiger cinq paragraphes montrant la pertinence des cinq mots-clés choisis par eux dans la liste établie au fil des échanges. Ces mots faisaient référence à l'histoire (« courage », « risque », « sacrifice »), au point de vue et à la position particulière du lecteur en lien avec le « mystère » dont le narrateur entoure les personnages. Une élève très discrète au moment du débat a pris nettement position par écrit :

« Ce livre a une particularité, les personnages n'expriment jamais ou alors très rarement leurs sentiments. Je trouve cela assez perturbant car on ne sait pratiquement pas ce qu'ils pensent et ce qu'ils ressentent alors que ça serait plutôt intéressant de le savoir. »

Cette collégienne de 3^e admet la singularité de l'écriture, mais son appréciation demeure personnelle. Effectivement, le débat n'a pas pour but de conduire les lecteurs vers le consensus, notamment pour ce qui concerne l'appréciation portée sur les textes, et les mots-clés ne sont que des points d'appui favorisant la mise à distance des lectures subjectives.

D'autres modalités permettent de garder une trace écrite des éléments importants des échanges²⁶⁸ (cartes heuristiques, schémas, dessins, etc.) à condition que ces traces, personnelles ou collectives, n'interfèrent pas dans le débat, ne constituent pas un frein ou un cadrage préjudiciable à la libération de la parole et des lectures.

Grâce à ces traces écrites, on peut envisager toutes sortes de travaux de prolongement du débat puisque celui-ci est en quelque sorte fixé dans l'esprit des élèves. Par exemple, après celui mené dans le cadre de la lecture analytique de la *Lettre à la jeunesse* de Zola²⁶⁹, il a été demandé aux élèves de réaliser un collage et de justifier leurs choix au regard de leur lecture subjective du texte, dans certains cas très fautive, ainsi que des propositions avancées par les uns et les autres lors des échanges et synthétisées par les mots-clés retenus. Ces collages ont illustré la réflexion qui les a construits (car le collage, par sa technique particulière, est particulièrement représentatif d'une démarche de construction ou de reconstruction du sens des textes) : la balance de la justice est apparue à de multiples reprises, ainsi que des images d'actualité mettant en scène des manifestants revendiquant une certaine forme de liberté. Le collage manifeste à la fois l'implication personnelle et l'esprit critique des lecteurs, voire leur capacité à donner du sens en faisant des liens entre le connu et l'inconnu, entre eux et les autres. Ce détour par le langage visuel les conduit à objectiver leur lecture subjective, la justification des choix opérés pour le collage les amenant à expliciter, étayer, voire réviser leur interprétation du texte.

L'essentiel est que tous s'emparent du contenu du débat dans le cadre de leur cahier, non pas comme une correction de leur travail personnel mais comme une trace de l'échange qu'il a suscité, c'est-à-dire avec toute la richesse des confrontations. Contraints à prendre position, ils mettent en regard leur propre lecture et les différents avis et sensibilités qui se sont exprimés et que la communauté a validés ou invalidés en fonction des potentialités interprétatives du texte. Ce mouvement d'ouverture est le signe d'une posture de lecture réflexive²⁷⁰, d'un geste critique en construction.

GARDER UNE TRACE NUMÉRIQUE DES ÉCHANGES INTERSUBJECTIFS

Mettre en place un débat suppose de s'interroger sur les modalités de conservation des idées partagées, confrontées, négociées, que les élèves peuvent utiliser dans l'écrit attendu en aval des échanges et notamment quand leur est donné un exercice d'écriture de type scolaire afin de les préparer aux examens. Il est certes

267 Voir deuxième partie, p. 72-73.

268 Il est également possible d'enregistrer les débats. Voir troisième partie, p. 114-116.

269 Voir deuxième partie, p. 85-86.

270 Le signe d'une réception réfléchie, d'une lecture subjective objectivée : voir première partie, p. 19-22 et p. 23-27.

possible de ménager, au cours du débat, des temps d'écriture pour faire le point ou de confier à un élève la tâche de prendre des notes au tableau²⁷¹. L'utilisation de l'outil informatique présente cependant un triple avantage : les données collectées peuvent non seulement être projetées à toute la classe mais également mises en partage sur les postes en réseau des élèves ; lors de la réalisation de la tâche écrite, ceux-ci ont ainsi l'occasion de développer leurs compétences numériques.

La lecture analytique de l'incipit des *Bienveillantes* de J. Littell a été proposée à une classe de 1^{re} STMG en vue de la préparation de l'épreuve orale du baccalauréat²⁷². Les élèves ont lu silencieusement le texte et répondu par écrit à la question suivante : « Trouvez-vous ce personnage sympathique et pourquoi ? » L'un d'eux s'est porté volontaire pour prendre en note les propositions sur l'ordinateur mis à sa disposition. Il a ouvert le débat en livrant son point de vue sur le personnage. Le lycéen assumant avec efficacité son rôle de secrétaire – rôle qui ne le dispense nullement de participer –, le professeur a pu se consacrer à la gestion de la parole et veiller à la dynamique des échanges. À l'issue du débat, les notes projetées à l'ensemble de la classe ont été relues, ce qui a constitué un temps réflexif sur les interprétations négociées.

Sans aucune indication professorale, l'élève a spontanément organisé sa page en deux parties, bipartition correspondant aux deux avis programmés par la question. L'outil informatique a trouvé ici son utilité pour ce qui concerne non seulement la lisibilité mais aussi la planification du raisonnement : l'élève secrétaire a rangé et classé les idées de ses camarades, et cette mise en forme a préparé les deux travaux individuels qui ont suivi ce travail collectif.

Enfin l'utilisation de l'outil informatique permet de réduire considérablement le temps que les élèves passent à recopier les notes prises au tableau. Le fichier a été envoyé par messagerie électronique à chaque élève qui a disposé ainsi chez lui du contenu du débat.

La révélation de l'identité du personnage narrateur, responsable SS pendant la Seconde Guerre mondiale, a évidemment fait l'effet d'un coup de théâtre, incitant les élèves, et en particulier ceux qui avaient trouvé le

personnage sympathique, à s'interroger non seulement sur la lecture psychoaffective à laquelle ils s'étaient livrés – voire à éprouver un sentiment de culpabilité –, mais aussi sur le mécanisme du texte : comment l'auteur a-t-il pu nous faire ressentir de la sympathie pour ce personnage ? Les trois parties de la lecture analytique se sont alors imposées d'elles-mêmes : il s'est agi tout d'abord de montrer que le personnage cultive un rapport privilégié avec le lecteur, qui peut aller jusqu'à l'identification, puis de ménager quelques réserves en soulignant le côté malsain de ce personnage très étrange. Enfin, le passé du personnage et son rapport à la guerre, qui apparaît en filigrane dans le texte, ont donné lieu à une réflexion sur la volonté du narrateur personnage de choquer.

Grâce au réseau de l'établissement, les élèves disposent d'un espace commun sur lequel le professeur a enregistré le texte de J. Littell et les notes prises en classe. À l'aide de ces documents et seul devant un poste informatique, chaque élève a développé l'analyse en trois parties, structure établie collectivement à l'issue du débat. La fonction « copier-coller » a permis aux lycéens d'étayer efficacement les arguments avancés avec des citations précises du texte. En définitive, chacun a élaboré sa propre fiche de révision pour l'épreuve orale du baccalauréat. Le professeur n'a guère eu besoin d'apporter son aide dans la mesure où les élèves disposaient d'un grand nombre d'informations, à choisir à leur convenance, dans les documents fournis mais aussi dans leur mémoire, les notes ayant pour fonction de la raviver. Grâce à l'outil informatique, ils ont travaillé efficacement en autonomie.

Garder une trace des échanges, quel que soit le support utilisé, favorise la construction d'une posture critique dont témoignent certes les écrits produits dans le cahier en aval du débat mais également ceux proposés en prolongement, qu'il s'agisse d'écrits métatextuels ou d'écrits hypertextuels. Cahier, blog et débat sont des outils qui servent les apprentissages programmés dans la séquence.

RELIER LA DÉMARCHE AUX APPRENTISSAGES PROGRAMMÉS DANS LA SÉQUENCE

Après l'analyse de l'incipit du roman de J. Littell, un sujet d'écriture d'invention a été proposé aux élèves de 1^{re} STMG :

271 Comme on peut le constater dans les diverses situations présentées dans cet ouvrage, toutes ces options ont été expérimentées par les membres de l'équipe, chacun choisissant celle qui convenait le mieux à la classe.

272 Démarche mise en œuvre par Muriel Baudry-Tostivint.

« *Les Bienveillantes* est le premier roman de Jonathan Littell. Il a obtenu le prix Goncourt en 2006 avec ce roman qui a déclenché une vive polémique puisque c'est l'histoire d'un ancien officier SS qui raconte la Seconde Guerre mondiale. Le titre *Les Bienveillantes* fait référence au surnom des déesses de la vengeance, utilisé pour les flatter et éviter leur colère.

Vous avez lu la première page de ce roman : vous décidez d'écrire à l'auteur pour lui livrer vos réactions. »

La copie de l'élève, reproduite ci-dessous, mêle lecture subjective – perceptible dans l'emploi d'un lexique affectif – et lecture objective – l'élève parle d'un lecteur enquêteur, apte à déceler les indices et dont le rôle est de démonter la « machine textuelle ». Ce va-et-vient entre une lecture adhésion et une lecture distanciation est exprimé à travers l'emploi de l'adjectif « dérangent » et de la forme verbale « me dérange ». C'est bien la réception effective du texte qui est prise en compte et que le scripteur tente d'analyser. Dans cet écrit adressé, l'élève développe les compétences de lecture littéraire que la démarche lui a permis de construire :

« Lettre à l'auteur.

Cher Monsieur,

Votre livre, *Les Bienveillantes*, est dérangent : le personnage, que l'on trouve attachant, a en fait commis des atrocités. Le personnage que l'on trouve attachant est en fait un monstre qui a fait couler beaucoup de sang, du sang d'innocent. C'est ce point qui me dérange : comment peut-on apprécier un tueur, un monstre assoiffé de sang, la nature humaine ne le peut pas, alors comment arrivez-vous à nous faire aimer ce personnage si détestable ? Vous avez une qualité d'écriture remarquable car vous arrivez à cacher l'identité du personnage tout en laissant des indices, ce qui transforme le lecteur en enquêteur dont le but est de retrouver la véritable identité du personnage. De plus, je vous trouve très courageux avec toutes les recherches que vous avez dû faire afin de pouvoir créer le passé de ce personnage si sombre, ainsi que les faits qu'a commis Hans Franck, le General-Gouverneur de Pologne. J'imagine les interminables heures que vous avez dû passer pour les recherches afin que l'histoire colle

le plus possible à la réalité. Dans l'attente impatiente de votre prochain livre, Monsieur Z. »

De même, un autre lycéen a été capable de faire un retour sur sa lecture en évoquant dans sa lettre un sentiment de culpabilité pour avoir éprouvé quelque empathie pour le personnage, conformément aux effets programmés par le texte.

Des déplacements ont été observés également dans une classe de 3^e dans des contextes d'apprentissage différents. Il s'agit de la lecture cursive de trois romans, récits de vie d'adolescentes, favorisant une lecture référentielle, psychoaffective, une lecture adhésion. Les déplacements concernent ici moins les stratégies d'écriture que les valeurs et les idéologies véhiculées par ces fictions romanesques, classées en littérature de jeunesse²⁷³.

À la suite des activités portant sur la lecture cursive du *Bal d'Irène Némirovski*²⁷⁴, les élèves ont relu leur cahier de lecture avant que ne leur soit proposé le sujet d'écriture suivant :

« **Le soir même du bal, Antoinette raconte dans son journal intime ce qui s'est passé, en développant ses sentiments et ses pensées à propos de ses propres actes et de ses proches. Elle revient sur ses motivations et sur ce qu'elle tire comme enseignement de cette expérience.** »

La réflexion engagée dans le cahier et lors du débat a préparé et enrichi cette production individuelle : alors que la lecture impliquée des adolescents avait fait d'Antoinette un personnage lisse et monolithique, ne se posant aucune question mais constatant les défaillances de sa mère dans un mouvement haineux et revanchard, les écrits hypertextuels ont mis en scène une jeune fille à laquelle les élèves ont prêté leurs propres interrogations sur les hommes, la société, les relations interpersonnelles, etc. Les pages du journal intime d'Antoinette qu'ils ont rédigées reflètent cette réflexion en marche, offrent un texte en mouvement qui est une proposition d'explication et d'interprétation. Les points forts de la rédaction ont été :

273 Avant d'être réédités dans des collections jeunesse, ces trois romans ont d'abord été publiés en littérature pour adultes.

274 Voir deuxième partie, p. 48-49.

- l'adoption d'un point de vue interne très bien rendu, à la fois pour ce qui concerne la langue (les élèves ont su éviter l'écueil d'une familiarité faussement autorisée par le rapprochement entre eux-mêmes et le personnage) et les sentiments, avec un réinvestissement du lexique approprié;
- le niveau de réflexivité sur les actes du personnage, avec la remise en cause de la stratégie choisie et une projection dans l'avenir;
- une bonne réflexion sur les motivations des uns et des autres, Antoinette s'ouvrant progressivement à d'autres sentiments que la colère pour une grande majorité d'élèves.

Il a été souligné plus haut²⁷⁵ que la lecture de *Kiffe kiffe demain* de Faïza Guène avait été l'occasion pour chaque élève de mener une réflexion sur sa propre identité de lecteur, et même sur son identité tout court. Il a ainsi paru possible de réinvestir cette réflexion dans une écriture adressée. A été proposée une rédaction dans l'esprit de celle du brevet, qui est bien souvent un prolongement de la lecture de l'extrait, support d'évaluation de compétences de natures diverses. Les collégiens ont alors saisi l'occasion qui leur était offerte pour questionner la position de l'héroïne dans la société, dans le sens d'une plus grande solidarité. Le sujet était formulé ainsi :

« Faïza Guène envoie à un éditeur le manuscrit de son livre accompagné d'une lettre qui lui demande de le publier.

Vous rédigerez cette lettre, dans laquelle :

- elle se présente rapidement;
- elle présente le contenu de son livre;
- elle explique ce qu'elle veut montrer à travers ce livre;
- elle précise à quel public elle s'adresse plus particulièrement;
- elle conclut en exprimant ce qu'elle attend de cette publication et ce qu'elle espère pour elle-même.

Le langage devra être adapté à la situation de communication. »

Les élèves ont eu du mal à revenir sur la question du public visé car cet aspect n'avait été traité que de façon implicite. Ils sont souvent restés sur leurs deux idées de départ : ceux qui se trouvaient très différents de la jeune fille ont pensé que le roman s'adressait à des jeunes comme elle, les autres se sont sentis plus

concernés et se sont inclus dans la cible. Tous ont estimé qu'elle s'adressait à des jeunes, mais ils ont senti le ton et la personnalité de l'auteure, à laquelle l'un d'eux a fait écrire : « J'ai écrit un livre plein de sève, d'humour et de vie. » La perception du projet de F. Guène a été en revanche très différente de ce qu'elle avait pu être avant le débat comme en témoigne cette phrase en deux parties : « Je m'adresse particulièrement aux personnes qui ont la même vie que moi : j'aimerais que mon livre réunisse deux mondes différents, celui des pauvres et celui des riches. » C'était bien un des objectifs de la lecture de cette œuvre. Les personnages ont été remis à leur juste place dans cette tranche de vie qui montre l'importance de l'école, la chance d'avoir accès à l'éducation, la valeur de la solidarité et du combat pour l'égalité, comme un collégien le souligne dans sa lettre fictive : « Je veux montrer aux lecteurs que nous sommes tous égaux malgré nos différences et que nous avons tous des valeurs communes. »

Après la lecture de *No et moi* de Delphine de Vigan²⁷⁶, les élèves étant très frustrés, comme c'était prévisible, par l'attitude de No et l'inachèvement de cette histoire, l'exercice d'écriture a porté sur la suite à inventer. Là encore a été proposé un sujet type du brevet dans une forme épistolaire.

« Quelque temps après, Lou reçoit une lettre de No.

Vous écrirez cette lettre en respectant les codes.

Dans cette lettre :

- elle résume à sa façon la période de sa rencontre avec Lou;
 - elle justifie son comportement et son choix final;
 - elle donne son point de vue sur cette histoire en évoquant : son évolution grâce à ce que Lou lui a apporté;
 - l'évolution de Lou et de ses proches;
 - elle termine par des vœux pour le futur.
- Vous soignerez l'expression de cette lettre (orthographe et syntaxe) même si vous respectez le langage de No (niveau de langue). »

Le guidage très précis de ce sujet reprenait les étapes de la réflexion préparatoire : la compréhension des événements du livre, la motivation implicite des personnages, la question des points de vue divergents. Il s'agissait

275 Voir deuxième partie, p. 49-50.

276 Voir deuxième partie, p. 50-51.

d'amener l'élève à adopter un point de vue interne en cohérence avec une lecture informée du texte. C'est une compétence difficile à mettre en place dans la mesure où l'identification au(x) personnage(s) est le réflexe premier des élèves. Mais cette compétence a pu se construire grâce à la démarche suivie et la richesse des confrontations lors du débat.

Les élèves ont fait preuve d'une grande finesse dans leur lettre; les propositions ont été pour l'essentiel toujours plausibles, même si parfois un peu naïves. Le rôle de la famille a été remis à sa place (« Je n'avais pas le droit de t'enlever à tes parents puisqu'ils ont déjà perdu une de leurs filles et je m'en serais voulu de leur imposer cette souffrance »); l'évolution de la mère de Lou a également été reprise (« Ta mère a eu comme un déclic : tu m'avais raconté son histoire et quand je l'ai vue repartir de l'avant, j'ai compris que quelque chose s'était passé ») ainsi que la réciprocité de la relation d'aide entre les deux adolescentes. L'idée de trahison n'a pas disparu (« Tu dois te sentir trahie mais comment pourrais-je t'en vouloir? ») mais elle a abouti à une explication complexe de la situation. L'abandon a été justifié, pour le « bien » de Lou (« Ce n'est pas une vie pour toi, Lou. Tu as une famille, des parents qui t'aiment et tu travailles bien à l'école. Tu aurais gâché ta vie avec moi »). Et la psychologie des deux adolescentes a été cernée avec justesse : « Et toi, ma Lou, j'espère que tu t'es affirmée et que les filles de ta classe ne t'impressionnent plus du tout! J'espère aussi que tu continues tes expériences et que tu rêves toujours beaucoup. » Le cadrage a donc permis cette lecture plus fine du roman et l'exploitation de réactions fondées, justifiées dans le débat et cohérentes avec le texte.

Dans ces différents exemples, le travail d'écriture, prévu en prolongement des activités de lecture, a pu être mené à bien grâce au processus intellectuel engagé dans le cadre du cahier et du débat. Dans tous les cas, le sujet aurait pu en effet être traité avec une totale identification au(x) personnage(s) et une difficulté à prendre en compte le destinataire. Mais ces obstacles ont pu être levés car le débat avait construit une vision beaucoup plus ouverte de la situation, avec des points de vue enrichis et beaucoup moins simplistes qu'au départ. La progressivité donnée à l'ensemble des tâches réalisées par les élèves leur a permis de passer aisément d'une lecture sensible et liée à l'identification – que les fictions narratives peuvent favoriser, surtout quand elles sont soumises à un régime de lecture « courante » – à une lecture objective, et de développer par là même une plus grande autonomie dans la réflexion. Dans

les trois cas, l'écriture finale répondait à un objectif de décentration du sujet lecteur et scripteur dans la mesure où elle l'invitait à sortir de l'écueil naturel que constitue l'écriture en « je », généralement lieu de repli sur soi et d'introspection, *a fortiori* au moment de l'adolescence.

Assurer un prolongement aux activités liées à l'utilisation du cahier en lien avec le débat donne à la démarche de la cohérence. Celle-ci peut également être perçue par les élèves si le professeur leur offre régulièrement un espace d'échanges autour du travail réalisé.

MÉNAGER UN TEMPS DE RETOUR RÉFLEXIF SUR LA DÉMARCHE : « LE BLOG DU BLOG »

Pour les besoins de la recherche, les élèves ont été interrogés à plusieurs reprises sur les situations d'enseignement et d'apprentissage qui leur étaient proposées. Mais une telle activité est à programmer régulièrement pour deux raisons : d'une part, questionnés sur les enjeux et les modalités du travail scolaire qu'ils réalisent, les élèves lui donnent du sens et s'engagent ainsi plus aisément dans la réalisation des tâches; d'autre part, le traitement des données collectées permet au professeur d'ajuster ses gestes professionnels aux situations qu'il propose. La programmation d'une telle pause métacognitive est notamment nécessaire quand on rompt profondément avec les *habitus* scolaires.

L'utilisation d'un blog qui privilégie la réception personnelle des textes et invite les élèves à échanger autour de celle-ci est, de toute évidence, une situation de travail nouvelle pour eux. En effet, le blog est un espace ouvert à une communauté de lecteurs, où chacun peut lire le commentaire des autres, ce qui peut susciter une curiosité nouvelle pour le texte et un appétit pour sa lecture. Il constitue la classe en un réseau de lecteurs, fédérant le groupe par des échanges intersubjectifs en dehors du temps scolaire, mais reconvoqués et problématisés en cours. Cette configuration d'apprentissage permet aux élèves de se (re)découvrir les uns les autres en tant que lecteurs, situation qui est susceptible d'enrichir les relations interpersonnelles mais qu'il convient d'interroger collectivement afin que le contrat didactique soit clair pour tous.

Dans une classe de 1^{re} par exemple, le professeur a ouvert une page intitulée « le blog des blogs », après que les élèves ont tenu trois fils de discussion entre septembre et début novembre :

« Que pensez-vous de l'utilisation du blog comme support du cours de français ? En quoi cet outil vous a-t-il aidé(e) dans l'approche des textes ; dans la préparation aux exercices d'écriture du baccalauréat ? »

La quasi-totalité des élèves a apprécié, pour plusieurs raisons, ce support de travail qui « change des méthodes traditionnelles ». Mais l'enjeu d'un tel questionnement est principalement de mesurer la prise de conscience, par chacun, des déplacements réalisés dans sa manière de lire les textes et de tenir un discours sur les textes. L'analyse de ce « blog des blogs » a permis de constater que, deux mois après la mise en place de cet outil numérique, les lycéens en avaient perçu les enjeux essentiels : d'une part, devenir un lecteur critique et autonome, capable d'argumenter sa lecture sensible d'un texte, de développer une « conscience esthétique permettant d'apprécier les œuvres, d'analyser l'émotion qu'elles procurent et d'en rendre compte à l'écrit comme à l'oral » (programmes du LEGT de 2010), compétence qui se construit dans l'échange avec d'autres lecteurs et non dans la mémorisation de la lecture savante du professeur ; d'autre part, se préparer autrement aux épreuves du baccalauréat.

L'enseignant n'est plus dès lors le point de convergence des regards et des voix comme en classe : les élèves « regardent » (ce verbe était récurrent dans leurs commentaires) ce qu'ont fait les autres : « On peut regarder et comparer ce qu'on a fait avec les autres »/« J'ai pu regarder un peu tout ce qu'avaient fait les autres ». L'apprentissage d'une posture de lecteur critique se réalise dans une démarche collaborative. Les élèves lisent les commentaires postés par les autres, « les différents points de vue », ce qui « développe [leur] esprit critique », car il s'agit de déterminer « le meilleur de chacun [pour le] reprendre » et s'en nourrir : « Ça nous permet de trouver d'autres idées qui ne nous venaient pas en tête »/« c'est souvent en lisant les idées des autres qu'il m'en arrive de nouvelles ». Ils écrivent en lisant et lisent en écrivant. Ils valident ou invalident les « idées » en les reprenant et en les enrichissant. Les sensibilités se greffent les unes sur les autres. C'est un discours polyphonique sur le texte qui s'élabore, un discours « incarné » car produit par des lecteurs, qui sont certes des élèves mais aussi des sujets aux identités lectorales variées et complémentaires.

Le blog assure également aux apprentissages une meilleure progression : c'est une « manière moins "agressive" que le cours en lui-même d'atterrir progressivement à un sujet avec la succession de plusieurs

petits sujets ». Effectivement, le professeur projette en classe la page du blog et sélectionne quelques commentaires qu'il met en débat.

Le blog permet enfin des échanges culturels implicites. Par exemple, la page « un roman aimé et un roman détesté »²⁷⁷, ouverte pour préparer à la dissertation, a eu l'avantage, insoupçonné par le professeur, de mettre les lectures des élèves en réseau, rendant chacun curieux du goût des autres :

« J'ai appris l'existence d'autres œuvres que je ne connaissais pas et qui m'ont attiré. En lisant les commentaires de mes camarades, j'ai pu découvrir quelques livres, que je vais certainement me procurer par la suite, et dont je ne connaissais pas l'existence. »

Chacun se voit, grâce à ses lectures personnelles, porteur d'un savoir valorisant : il détient des « connaissances » qu'il peut transmettre aux autres alors que le rôle du « lettré savant » est généralement attribué au professeur. Les élèves enrichissent aussi leur bibliothèque personnelle et, dans certains cas, voient leur rapport à la discipline scolaire évoluer dans la mesure où ils saisissent mieux les finalités de son enseignement, perçoivent davantage ce qu'il est attendu d'eux aux épreuves d'examen : « Je rajouterais juste que je trouve que cela m'a aidé à ne plus être en "conflit" avec le français. »

Quels que soient les outils didactiques utilisés, les élèves ont conscience du gain qu'ils tirent à s'investir dans leurs lectures, à les partager avec leurs pairs pour ensuite les mettre en mots plus aisément.

OBSERVER LES DÉPLACEMENTS LANGAGIERS DES ÉLÈVES

Si la mise en place du cahier et du débat vise en premier lieu la formation de lecteurs²⁷⁸, elle s'accompagne parallèlement d'apprentissages tout à fait intéressants aux plans discursif et langagier. La particularité de ces apprentissages constatés au cours de quatre ans d'expérimentation²⁷⁹ est qu'ils ne résultent pas d'un

277 Voir troisième partie, p. 123-124.

278 Ou de spectateurs.

279 Les situations de classe évoquées dans cette section ont été menées par Françoise Ravez.

processus d'acquisition « traditionnel ». Ils n'ont pas été le fruit de séances imaginées par le professeur sur telle ou telle notion en lien avec l'œuvre étudiée, mais celui du partage et de la mise en commun d'outils langagiers, que les élèves échangent et s'approprient, oralement lors du débat, ou qu'ils sont, à l'occasion des phases d'écriture, appelés à élaborer, (re)mobiliser, pour traiter les questions et consignes données.

La comparaison des productions réalisées par des collégiens de 3^e aux trois moments du parcours (en amont du débat, pendant le débat, en aval du débat) fait apparaître un certain nombre de ces savoirs et savoir-faire qui se sont construits et transmis, hors injonctions professorales, dans ce « laboratoire langagier » d'une nouvelle sorte.

Favoriser les acquisitions lexicales

C'est sur le plan du vocabulaire que l'on a pu constater les retombées les plus visibles de la démarche qui associe cahier et débat. Dans cette configuration, le débat se constitue comme le lieu de la découverte par beaucoup d'élèves de termes nouveaux, introduits par les camarades ou le professeur, réemployés dans les seconds écrits. Ces termes relèvent souvent du vocabulaire abstrait ou conceptuel, et sont généralement trouvés collectivement après tâtonnements et ajustements successifs ; ils font l'objet d'une recherche et d'un consensus que l'enseignant guide puis valide. Ainsi, lors d'un débat, l'adjectif « belliqueux » a été préféré par la classe à « guerrier/agressif/violent » et « manichéisme », suggéré par le professeur comme alternative à « tout noir tout blanc/avec des méchants et des gentils », l'important étant que les deux termes ont ensuite été spontanément, et pertinemment, remobilisés dans les cahiers.

L'assimilation du vocabulaire de l'analyse littéraire peut également passer par cette voie. À titre d'exemple, la fin d'une œuvre ayant été définie comme « ouverte » pendant le débat, une question de l'écrit qui suivait, « Que se passe-t-il, selon toi, après la fin ? », invitait implicitement à s'emparer de ce nouvel outil pour pouvoir répondre, ce que les élèves ont été très nombreux à faire.

Le constat du réemploi à bon escient du vocabulaire nouveau dans une majorité de cahiers à l'occasion des retours à l'écrit nous apprend deux choses : il signale ce mode de fixation du lexique à l'enseignant, en même temps qu'il lui rappelle la nécessaire attention aux questions posées dans le second écrit. Celles-ci

doivent en effet, autant que faire se peut, offrir aux élèves l'opportunité du réemploi.

Les écrits de réception²⁸⁰ demandés en amont et en aval du débat sollicitent également plusieurs grands champs lexicaux (entre autres, celui des sentiments, des émotions, du jugement, de l'argumentation), dont les programmes du secondaire prescrivent l'acquisition²⁸¹. Afin de favoriser celle-ci, on peut inviter les élèves et notamment les collégiens à tenir dans le classeur – ou dans un carnet spécifique – une liste, enrichie régulièrement, de mots et d'expressions se rattachant à ces domaines lexicaux.

Apprendre à reformuler

Le brassage lexical dans lequel est plongée la classe induit un autre phénomène intéressant, constaté à la fois dans le débat et dans les écrits : les élèves s'enhardissent à la reformulation de leurs propos, à celle d'idées avancées par les camarades, à leur glose, ce qui constitue une étape importante dans la compréhension de l'œuvre et l'appropriation d'outils pour en parler. Les deux compétences se construisent conjointement, comme on peut le voir à travers ces extraits rédigés respectivement avant et après le débat portant sur la projection de *Looking for Éric*²⁸², où il était question d'interroger le réalisme du film.

« Avant le débat »

Il existe des gens qui ont besoin de se créer un personnage ou de s'identifier devant eux pour avancer et évoluer dans leur vie, tout comme ici, dans ce cas présent.

Après le débat

Éric Cantonna n'est qu'une conscience. Il apparaît seulement dans l'esprit d'Éric. C'est toujours au moment des décisions importantes, ou à des choix cruciaux que

280 Voir F. Le Goff, M.-J. Fourtanier (dir.), *Les formes plurielles des écritures de la réception*, vol. 1, *Genres, espaces et formes* et vol. 2, *Affects et temporalités*, Presses universitaires de Namur, 2017.

281 Programmes du LP de 2009 (Connaissances à acquérir : « Lexique : objectivité/subjectivité » p. 3 ; « Lexique de la perception et de la sensibilité » p. 4 ; « Lexique des émotions » p. 6 ; « Lexique du jugement et des valeurs » p. 9, etc.) ; programmes du LEGT de 2010 (Compétences visées : « parfaire sa maîtrise de la langue pour s'exprimer, à l'écrit comme à l'oral, de manière claire, rigoureuse et convaincante, afin d'argumenter, d'échanger ses idées et de transmettre ses émotions ») ; programmes du collège de 2015 p. 167 (cycle 3), p. 224, 232 (cycle 4).

282 Ken Loach, 2009.

Cantonna intervient. De plus, Cantonna n'apparaît que dès qu'Éric fume. Cantonna existe car il est son mentor (vient du grec), mais dans le film, pour les amis d'Éric, il n'existe pas [...]. »

Dans le premier passage, l'élève identifie la relation qui unit les deux Éric : l'idole et son fan qui le prend pour modèle. Dans le second extrait, on voit bien que le recours à « conscience, mentor » – substantif découvert lors du débat –, l'emploi des verbes « exister, apparaître », accompagnent une réflexion plus poussée sur le statut du personnage de Cantonna dans le film.

Ce qu'une autre élève, plus en difficulté, écrit sur le même sujet, permet de mesurer ce que chacun « braconne » au cours du débat. Elle n'évoque pas les apparitions de Cantonna dans un premier temps :

« Avant le débat

[C'est un film réaliste] parce que ça peut se passer comme ça dans la vraie vie. Il n'y a presque pas d'effets spéciaux. Les personnes sont comme nous. »

De retour à l'écrit, le recentrage sur Cantonna désormais personnage indique qu'elle a accédé à un stade supérieur et qu'elle distingue la fiction de la réalité :

« Après le débat

Cantonna existe dans la vie réelle mais pas dans le film. Cantonna est le fruit de l'imagination d'Éric. Cantonna est comme le mentor d'Éric. Il apparaît quand Éric a des décisions à prendre ou qu'il se sent seul. »

La désignation claire du footballeur par son patronyme et celle de son supporter par le prénom qu'ils ont en commun témoignent aussi, à leur façon, de la clarification qui s'est opérée dans l'esprit de cette jeune fille.

Le constat a été établi que la reformulation conduit mécaniquement à l'étoffement des écrits. De manière générale, on observe que les productions des élèves sont bien plus abondantes après le débat. Les seconds écrits se présentent comme une amplification du premier jet, nourrie des significations apportées par chacun et négociées lors des échanges. Tout enseignant désireux de « stimuler » quantitativement l'écriture de ses élèves trouve dans la démarche un moyen de parvenir à ses fins. Dès lors que l'élève a compris que dire à sa manière ce qu'il a lu ou vu, puis entendu

au cours du débat, est ce qui est attendu de lui, son discours s'expande.

Provoquer des tournures syntaxiques complexes

Un autre élément sert de catalyseur à l'expansion du discours des élèves, ainsi qu'à son amélioration, c'est la production d'énoncés à justifier, que les questions et consignes imposent systématiquement. Le rôle de l'enseignant consiste alors à créer des situations de communication et/ou à proposer des sujets de nature à impulser le recours à des énoncés plus élaborés. La syntaxe des élèves s'en trouve affectée. Ils justifient d'abord ce qu'ils avancent sur l'œuvre et sur leur réception pour eux-mêmes au cours du premier écrit. La deuxième étape que constitue le débat entre pairs, même s'il faut veiller à ce qu'il reste interprétatif et ne dérive pas vers le « débat d'opinion », reste une situation d'argumentation orale idéale. Enfin, au moment du retour à l'écrit, l'élève doit prendre en compte les points de vue de ses camarades, qu'il confronte aux siens pour élaborer sa position définitive.

Sur le plan du langage, cela signifie que sont intensément sollicités lors du travail les outils grammaticaux appropriés pour dire la cause, la conséquence, la concession, l'opposition, l'hypothèse. Les premiers écrits sont généralement faits de phrases simples, certains élèves faibles s'en tenant même à de la parataxe. Exposés à des moyens linguistiques plus sophistiqués au cours des débats, ils s'en emparent progressivement, par une sorte de « contamination », et produisent des phrases complexes correctes, résultat difficile à obtenir lorsque l'on s'en tient à prescrire les traditionnels exercices du manuel après la leçon. L'exemple de cet élève est particulièrement frappant. Son premier écrit est composé de deux phrases simples : « Bon film dans l'ensemble. Pourquoi pas le faire en vrai film (long-métrage). »

Après le débat cela devient :

« *Le Tombeau des lucioles* est un film humain et sérieux et aussi un des rares films d'animation à aborder le sujet de la guerre, c'est un genre plutôt réservé aux adultes. Le réalisateur nous montre que dans le monde certains n'ont pas la vie facile, je ne sais pas s'il y a un message à comprendre dans ce dessin animé, mais on se sent vraiment comme ces personnes, on se met à leur place. »

Ce paragraphe comporte désormais deux phrases complexes, distribuées en propositions juxtaposées,

coordonnées – on note le « mais » qui sert l'expression de l'opposition –, pourvues de subordonnées, dont une complétive, une interrogative indirecte.

Cet autre exemple met en lumière l'impact que peut avoir la question type « Trouve trois mots/adjectifs pour caractériser cette œuvre et justifie-les » sur l'expression de la cause dans les réponses :

« Je pense que les mots adaptés sont “ordinaire” car le film est et montre le quotidien de personnes banales de notre époque, “réaliste” parce que la vie des personnages est tout à fait le genre de vie d'à peu près tout le monde. “Symétrique” car le quotidien de Mathieu se partage entre sa famille d'origine et là où il travaille mais c'est là aussi où il trouve du soutien, de l'amour, c'est pour cela que les deux vies qu'il mène sont parallèles. »

Ces cas ne sont pas isolés. L'activation de structures syntaxiques complexes est constatée à chaque étape du travail, oral et écrit. Elle s'accompagne de manière concomitante au plan cognitif de la structuration d'une pensée qui se nuance et se complexifie.

Faire organiser les écrits

L'organisation des écrits passe par la maîtrise de plusieurs outils : il faut entre autres savoir hiérarchiser les propos, les relier, assurer la cohérence et la progression du texte. Ces apprentissages se construisent dans la durée. Le succès tient pour beaucoup au fait que les activités du cahier et du débat sont répétées et régulières : on ne saurait en effet imaginer qu'une ou deux fois suffisent à installer durablement les compétences décrites !

La structuration des écrits est ce qui prend le plus de temps. Tous les élèves n'en sont hélas pas capables au terme de la classe de 3^e. Cependant, le professeur peut parvenir à des résultats satisfaisants s'il prend le parti pédagogique de demander en fin d'année – ou de parcours/séquence – des productions plus longues, de type scolaire, hors cahier²⁸³, ou bien une réponse approfondie à une unique question. Cette configuration induit alors que soit produit un texte suivi, qui invite à la mise en place de connecteurs appropriés, à l'élaboration de chaînes de reprises nominales et

pronominales variées, à la construction d'un embryon de plan.

Les connecteurs sont ce qui est introduit le plus spontanément dans les textes par les élèves. À l'instar des structures syntaxiques exprimant les rapports logiques, l'utilisation raisonnée des connecteurs suit le développement de la pensée. Du reste, les élèves les emploient abondamment à l'oral, et le transfert s'opère plutôt aisément. Deux exemples, tirés des cahiers de deux élèves de profils différents, illustrent le niveau atteint en fin de collège à travers le texte écrit avant débat. Ils devaient se prononcer sur la violence du film et son caractère réaliste.

Le premier extrait est dû à une très bonne élève, qui maîtrise toutes les compétences, y compris la capacité à désigner l'œuvre de façon pertinente – mis à part une petite erreur sur le subordonnant de la consécutive.

« En premier lieu, je ne pense pas que ce film soit violent. Il n'y a pas de scènes très violentes où les personnages se font massacrer ou quelque chose comme ça. Mais d'un autre côté, il est vrai que les scènes, par leur réalisme, peuvent heurter la sensibilité des plus jeunes, notamment au moment où Éric, voulant rendre l'arme à Zac, se fait attaquer par des chiens. Les scènes sont filmées de sorte à ce que le film soit le plus réaliste possible et parfois, la violence s'inscrit dans le scénario de *Looking for Éric*. »

Ce qu'écrit son camarade, élève en difficulté, pêche nettement en intelligibilité en raison d'une gestion problématique du « il » et des reprises anaphoriques des quatre substantifs masculins que sont le film, Éric, son fils et Cantonna, mais reste néanmoins encourageant pour ce qui est de la structuration du propos, qu'il a su scinder en paragraphes et eu à cœur d'illustrer :

« Il n'est pas particulièrement violent à part certaines scènes mais sinon le film est plutôt posé même si quand il s'embrouille avec son fils et que celui-ci le frappe à la tête avec une arme à feu. Je pense que oui car même si on dit qu'il voit Éric Cantonna alors qu'il n'est pas là, je pense que s'il voit Cantonna c'est parce qu'il fume ou qu'il boit, on le voit bien quand il pique la drogue ou quand il boit du vin en quantité. »

283 Voir p. 129-131.

Permettre un glissement énonciatif

Mais ce qui est en définitive le plus profitable aux élèves, c'est de pouvoir accéder progressivement à la posture énonciative indispensable à l'élaboration d'un commentaire de l'œuvre. Là encore, le cheminement prend du temps. Si tous ne parviennent pas à ce stade à la fin du collège, le travail effectué selon le protocole proposé permet au plus grand nombre, y compris aux plus faibles, de faire leurs un certain nombre d'outils langagiers pour parler de l'œuvre.

Ce qui est venu en premier dans les discours des collégiens, c'est le recours à la modalisation, avec une préférence pour le conditionnel dans des énoncés du type : « Je rapprocherais ce film d'un documentaire », les auxiliaires modaux et les adverbes évaluatifs : « Cela peut légèrement choquer les plus jeunes. » On trouve aussi l'emploi des verbes comme « paraître, sembler » qui témoignent d'une première prise de distance dans leur posture.

Il est possible ensuite d'initier les élèves aux spécificités d'écriture du commentaire littéraire en leur donnant l'habitude de substituer dans leurs écrits les temps du récit à ceux du discours. Très logiquement, les passé simple/imparfait des débuts, où beaucoup « racontent » encore l'œuvre, laissent place au présent qui prend en charge le discours sur l'œuvre et sa réception demandé dans les travaux.

Conjointement, s'opère le passage du « je » omniprésent de la lecture empirique à une énonciation plus générale, faite de tournures impersonnelles, de recours au « nous » ou au « on », d'emploi de termes comme « le lecteur, le spectateur », qui montrent que l'objectivation du discours est à l'œuvre. Ces déplacements énonciatif et discursif, qui associent réception singulière et posture analytique, sont particulièrement lisibles dans l'extrait suivant :

« Dès le début du film, on aperçoit un jeune garçon maigre, adossé à une colonne, il murmure dans un souffle "Je suis mort". Cela nous introduit directement dans sa situation, en nous gratifiant au passage d'un sentiment lourd de compassion et d'horreur qui nous assiègera jusqu'à la fin. Néanmoins, ressentir des sentiments troublants et caractéristiques de la tragédie m'a plu. La peur et surtout la pitié, qui sont de très fortes émotions, heurtent et rongent le spectateur, notamment au moment où [...] »

Le bilan du travail mené montre le double bénéfice que les élèves peuvent en tirer. En plus de les amener à explorer romans, films ou spectacles avec plaisir dans la mesure où leur réception personnelle est prise en compte, le professeur les conduit à développer leurs capacités langagières, à mettre en place des stratégies discursives nouvelles, à emprunter un cheminement grammatical insoupçonné. Une précision s'impose cependant : les cours d'étude de la langue restent indispensables, car ils sont le moment essentiel d'une réflexion sur la langue et son fonctionnement. Mais l'objectif final est bien que tous les élèves puissent l'employer et la mettre au service d'un discours sur les œuvres à la fois singulier, précis et riche. Il revient donc à l'enseignant de cadrer et penser les activités, de cibler les questionnements, d'accompagner les écrits de ses élèves pour que chacun d'eux puisse atteindre, à son rythme, cet objectif.

CONCLUSION

Les diverses démarches mises en œuvre dans les classes du secondaire ont conduit l'équipe à dresser le constat suivant : enseignants et élèves ont appris, les uns et les autres, à établir un rapport bien différent aux textes littéraires et à envisager autrement la préparation aux épreuves des examens, qu'il s'agisse du diplôme national du brevet des collèges ou du baccalauréat.

Alors que l'enseignement du français (ou des lettres) vise à construire chez les élèves des compétences de lecture qui puissent être convoquées de manière de plus en plus autonome, perdurent des habitudes de questionnements morcelés et extrêmement guidés sur les textes, même si une petite évolution semble se dessiner, notamment pour ce qui concerne la lecture cursive. Les situations didactiques expérimentées montrent qu'il est possible de s'appuyer sur les lectures effectives des élèves pour les mener à une interprétation argumentée qui témoigne de la rencontre entre un auteur, un texte mais aussi un lecteur réel – un lecteur du XXI^e siècle en formation –, pour leur permettre de se construire « une conscience esthétique » des textes qui ne soit pas imposée mais qui soit au contraire le reflet de leur identité de lecteurs en construction, comme le recommandent aujourd'hui les programmes du secondaire.

Quelles que soient les démarches mises en œuvre à partir des outils didactiques présentés, c'est bien l'autonomie critique des sujets lecteurs qui est recherchée et construite : les élèves sont invités à penser par eux-mêmes, à éprouver et exprimer des émotions, des réactions personnelles, sans se préoccuper d'emblée des attentes professorales ni plaquer artificiellement sur leur lecture des contenus de savoir. Un élève de 3^e a d'ailleurs soulevé cet avantage dans un bilan de fin d'année, en écrivant, dans une formule sévère pour le professeur :

« On trouve soi-même le sens du livre avec les autres alors que dans le cours c'est le prof qui dit le sens de l'œuvre ; on s'exprime plus, on communique plus dans un débat, car c'est fait pour s'exprimer, contrairement au cours. »

Les élèves se sentent entendus, reconnus, pris en compte dans leurs lectures, avec leurs doutes, leurs imperfections, leurs erreurs peut-être, mais toujours leur sensibilité, qui prend ici un statut particulier. L'autonomie critique commence bien par le fait de s'auto-riser à réfléchir par soi-même, ce qui passe par la confiance en soi lecteur. Or celle-ci n'est possible que si la lecture personnelle est reconnue, discutée certes et peut-être même contredite, mais toujours prise en compte et utilisée comme objet de réflexion collective. Ce n'est que dans ce cadre de bienveillance et de confiance que les élèves peuvent ensuite, grâce au débat, accepter la confrontation, parce que celle-ci n'est pas ressentie comme intrusive ni irrespectueuse par rapport à leur propre expérience de lecture. C'est au contraire donner à toutes ces lectures singulières de la valeur et du sens que de permettre à chacune d'elles de s'exprimer face aux autres, avec la même force, le même intérêt pour le groupe. Dans ce contexte d'expression libérée, les élèves peuvent reconnaître la valeur des arguments des autres, entrer dans une autre logique, s'ouvrir aux autres propositions et construire peu à peu, avec l'accompagnement de leurs pairs, une interprétation infiniment plus riche.

Tous les travaux réalisés en prolongement des débats confirment le déplacement opéré par les élèves : ils dépassent leur lecture subjective en la questionnant au regard de celles de leurs pairs et du texte. Ce déplacement est d'autant plus formateur qu'il se réalise par une démarche autonome, collective et individuelle à la fois, dans un va-et-vient entre des réactions spontanées et leur confrontation à la réalité du texte par le regard critique du groupe. Cela suppose de la persévérance, de l'engagement de la part des élèves, mais aussi de la part du professeur, la capacité à les mobiliser et à les motiver en leur faisant percevoir les apports d'une telle démarche dans leur formation de lecteurs.

BIBLIOGRAPHIE

Ahr Sylviane

« La sélection 2016 des "Lectures pour les collégiens" : quelles valeurs ? quelles postures de lecture », dans « Littérature et valeurs », *Le Français aujourd'hui*, n° 197, Paris, Armand Colin, 2017, p. 37-48.

Ahr Sylviane

« Les écritures de la réception chez les professeurs stagiaires de lettres », dans F. Le Goff et M.-J. Fourtanier (dir.), « Les formes plurielles des écritures de la réception, vol. I, Genres, espaces et formes », *Diptyque*, n° 34, Namur, Presses universitaires de Namur, 2017, p. 95-109.

Ahr Sylviane

Enseigner la littérature aujourd'hui : « disputes » françaises, Paris, Honoré Champion, 2015.

Ahr Sylviane

« "Le Profil, il était mieux que *Le Rouge et le Noir* !" », dans M.F. Bishop et A. Belhadjin (dir.), *Les patrimoines littéraires à l'école. Tensions et débats actuels*, Paris, Honoré Champion, 2015, p. 263-274.

Ahr Sylviane et Joole Patrick [dir.]

Carnet/journal de lecteur/lecture : quels usages, pour quels enjeux, de l'école à l'université ?, Namur, Presses universitaires de Namur, 2013.

Aron Paul et Viala Alain

L'Enseignement littéraire, Paris, Presses universitaires de France, 2005.

Baroni Raphaël

Les Rouages de l'intrigue. Les outils de la narratologie postclassique pour l'analyse des textes littéraires, Genève, Éditions Slatkine, 2017.

Barthes Roland

Le Bruissement de la langue. Essais critiques IV, Paris, coll. « Points Essais », Éditions du Seuil, 2015.

Bayard Pierre

Comment parler des livres que l'on n'a pas lus ?, Paris, Les Éditions de Minuit, 2007.

Bucheton Dominique [dir.]

L'Agir enseignant : des gestes professionnels ajustés, Toulouse, Octarès Éditions, 2009.

Bucheton Dominique

« Les postures de lecture des élèves au collège », dans M.-J. Fourtanier et G. Langlade (dir.), « Enseigner la

littérature », *Savoir et faire en Français*, Paris, Delagrave-CRDP de Midi-Pyrénées, 2000.

Citton Yves

L'avenir des humanités. Économie de la connaissance ou cultures de l'interprétation ?, Paris, La Découverte, 2010.

Citton Yves

Lire, interpréter, actualiser. Pourquoi les études littéraires ?, Nouvelle édition augmentée, Paris, Éditions Amsterdam, 2017.

Citton Yves

Préface à S. Fish, *Quand lire c'est faire. L'autorité des communautés interprétatives*, Paris, Les Prairies ordinaires, 2007.

Compagnon Antoine

Le Démon de la théorie. Littérature et sens commun, Paris, coll. « Points Essais », Éditions du Seuil, 2014.

Dufays Jean-Louis

« Le pluriel des réceptions effectives. Débats théoriques et enjeux didactiques », *Recherches*, n° 46, 2007, p. 71-90. 3^e éd. revue et actualisée.

Dufays Jean-Louis, Gemenne Louis et Ledur Dominique

Pour une lecture littéraire : histoire, théories, pistes pour la classe, 3^e éd. revue et actualisée, Bruxelles, De Boeck, 2015.

Eco Umberto

Les Limites de l'interprétation, (trad. M. Bouzaher), Paris, Éditions Grasset & Fasquelle, 1992.

Eco Umberto

Lector in fabula ou la coopération interprétative dans les textes narratifs, (trad. M. Bouzaher), Paris, Éditions Grasset & Fasquelle, 1985.

Le Goff François et Fourtanier Marie-José [dir.]

Les formes plurielles des écritures de la réception, vol. I, Genres, espaces et formes et vol. II, Affects et temporalités, Namur, Presses universitaires de Namur, 2017.

Langlade Gérard et Fourtanier Marie-José

« La question du sujet lecteur en didactique de la lecture littéraire », dans É. Falardeau, C. Fisher, C. Simard et N. Sorin (dir.), *La Didactique du français. Les voies actuelles de la recherche*, Laval, Presses universitaires de Laval, 2007, p. 101-123.

Gabathuler Chloé

Apprécier la littérature. La relation esthétique dans l'enseignement de la lecture des textes littéraires, Presses universitaires de Rennes, 2016.

Hébert Manon

Co-élaboration du sens dans les cercles littéraires entre pairs en première secondaire : étude des relations entre les modalités de lecture et de collaboration, Thèse de doctorat, Université de Montréal, 2002.

Inspection générale de l'Éducation nationale

La Lecture au collège : le bilan des évaluations PISA, Canopé-CNDP, 2011.

Iser Wolfgang

L'Acte de lecture. Théorie de l'effet esthétique, Bruxelles, Mardaga, 1997.

Jauss Hans Robert

Pour une esthétique de la réception, Paris, Éditions Gallimard, 1978. (Hans Robert Jauss, *Literaturgeschichte als Provokation*. © Suhrkamp Verlag Frankfurt am Main 1970. All rights reserved by and controlled through Suhrkamp Verlag Berlin.)

Jorro Anne

Le Lecteur interprète, Paris, Presses universitaires de France, 1999.

Jorro Anne et Croc-Spinelli Hélène

« Le développement de gestes professionnels en classe de français. Le cas de situations de lecture interprétative », dans A. Halté et A. Petitjean (dir.), « Didactique du français », *Pratiques*, n° 145-146, 2010, p. 125-140.

Jouve Vincent

« La lecture comme retour sur soi : de l'intérêt pédagogique des lectures subjectives », dans A. Rouxel et G. Langlade (dir.), *Le Sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2004, p. 105-114.

Jouve Vincent

Poétique des valeurs, Paris, Presses universitaires de France, 2001.

Jouve Vincent

La Lecture, Paris, Hachette, 1993.

Jouve Vincent

L'effet-personnage dans le roman, Paris, Presses universitaires de France, 1992.

Laugier Sandra [dir.]

Éthique, littérature, vie humaine, Paris, Presses universitaires de France, 2006.

Louichon Brigitte

« Dix ans de "sujet lecteur" », dans A. Petitjean (dir.), « Didactiques du français et de la littérature », *Recherches textuelles*, n° 14, Université de Lorraine/Creem, 2016, p. 387-404.

Louichon Brigitte

« La lecture littéraire est-elle un concept didactique ? », dans B. Daunay, Y. Reuter et B. Schneuwly (dir.), *Les Concepts et les Méthodes en didactique du français*, Presses universitaires de Namur, 2011, p. 195-216.

Louichon Brigitte

La Littérature après coup, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2009.

Macé Marielle

Façons de lire, manières d'être, Paris, Éditions Gallimard, 2011.

Manguel Alberto

Journal d'un lecteur, Arles, Actes Sud, 2004.

Mazauric Catherine, Fourtanier

Marie-José et Langlade Gérard [dir.]
Le Texte du lecteur, Bruxelles, Peter Lang, 2011.

Mazauric Catherine, Fourtanier

Marie-José et Langlade Gérard [dir.]
Textes de lecteurs en formation, Bruxelles, Peter Lang, 2011.

Merlin-Kajman Héléne

Lire dans la gueule du loup. Essai sur une zone à défendre, la littérature, Paris, Éditions Gallimard, 2016.

Michel Raymond

« Expérience de lecture et expérience esthétique : du plaisir et de l'émotion », dans V. Jouve (éd.), *L'Expérience de lecture* (actes du Colloque de Reims, 2002), Paris, L'Improviste, 2005.

Moinard Pierre

« Commenter des textes littéraires en collaboration sur des forums et des blogs dans le secondaire », dans « Écritures numériques : des usages sociaux aux formations », *Le Français aujourd'hui*, n° 196, Paris, Armand Colin, 2017, p. 71-80.

Moinard Pierre

« Le forum et le blog : un carnet numérique ? », dans S. Ahr et P. Joole (dir.), « Carnet/journal de lecteur/lecture : quels usages pour quels enjeux, de l'école à l'université ? », *Diptyque*, n° 25, Namur, Presses universitaires de Namur, 2013, p. 183-196.

Nussbaum Martha

M. C. Nussbaum, *L'art d'être juste – L'imaginaire littéraire et la vie publique* [1995], (trad. S. Chavel), Paris, coll. « Climats », Flammarion, 2015.

Péguy Charles

Clio, dialogue de l'histoire et de l'âme païenne [1913], *Œuvres en prose complètes*, t. III, « Bibliothèque de la Pléiade », Paris, Éditions Gallimard, 1992.

Picard Michel

La Lecture comme jeu. Essai sur la littérature, Paris, Les Éditions de Minuit, 1986.

Renard Fanny

Les lycéens et la lecture. Entre habitudes et sollicitations, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2011.

Rosenblatt Louise M.

The Reader, the Text, the Poem. The Transactional Theory of the Literary Work, Carbondale (Ill.), Southern Illinois University Press, 1978.

Rouxel Annie

Lectures cursives : quel accompagnement?, Savoir et faire en Français, Paris, Delagrave-CRDP de Midi-Pyrénées, 2005.

Rouxel Annie et Langlade Gérard [dir.]

Le Sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2004.

Sander Emmanuel

« L'analogie, fondement de nos apprentissages », *La Recherche*, n° 353, 2002.

Sartre Jean-Paul

Qu'est-ce que la littérature?, Paris, Éditions Gallimard, 1964.

Schaeffer Jean-Marie

L'expérience esthétique, Paris, Éditions Gallimard, 2015.

Schaeffer Jean-Marie

Adieu à l'esthétique, Paris, Presses universitaires de France, 2000.

Terwagne Serge, Vanhulle Sabine et Lafontaine Annette

Les Cercles de lecture. Interagir pour développer ensemble des compétences de lecteur, Bruxelles, De Boeck Éducation, 2006.

Trouvé Alain

Le Roman de la lecture. Critique de la raison littéraire, Bruxelles, Mardaga, 2004.

Valenti Jean

« Lecture, processus et situation cognitive », dans B. Gervais et R. Bouvet (dir.), *Théories et pratiques de la lecture littéraire*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2007, p. 43-92.

Viala Alain

La Culture littéraire, Paris, Presses universitaires de France, 2009.

Vibert Anne

« Le goût des lettres à l'épreuve de l'enseignement », *MaLiCE, le Magazine des Littératures et des Cultures à l'ère numérique*, CIELAM, université d'Aix-Marseille, n°6, janvier 2016.

langage.ac-creteil.fr

Bucheton Dominique, « Devenir l'auteur de sa parole, juillet 2000, Recherche : Devenir l'auteur de sa parole/Dominique Bucheton.

lettres.ac-creteil.fr

Lepetit Marie-Laure, Nauche Isabelle, Stissi Daniel, Taboulot Jean-Philippe, « Pratiquer la lecture analytique au collège et au lycée pour développer des compétences de lecteur et préparer les élèves à l'épreuve orale de l'EAF », mai-juin 2009, mai-juin 2011, rubrique : En classe : Lecture/Pratiquer la lecture analytique/Le compte rendu des IA-IPR de l'académie sur la lecture analytique/Pratiquer la lecture analytique au collège et au lycée pour développer des compétences de lecteur et préparer les élèves à l'épreuve orale de l'EAF.

litterature.ens-lyon.fr

Jorro Anne, « D'une épistémologie de la connaissance vers une épistémologie de l'action », rubrique : Discussion en ligne/Enseignement de la littérature : l'approche par compétences a-t-elle un sens?/Anne Jorro : D'une épistémologie de la connaissance vers une épistémologie de l'action.

liris.cnrs.fr

Nogry Sandra, « Faciliter l'apprentissage à partir d'exemples en situation de résolution de problèmes », décembre 2005.

oecd.org

Sélectionner « français », rubrique : Thèmes/Education/Liens clés : Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA).

eduscol.education.fr

Laudet Patrick, « Explication de texte littéraire : un exercice à revivifier », juin 2011, rubrique : Contenus et pratiques d'enseignement/Lycée/ Programmes, référentiels et ressources d'accompagnement au lycée/Français/ Les dernières publications : Ressources pour l'enseignement du français/ Explication de texte littéraire : un exercice à revivifier, Patrick Laudet.

Vibert Anne, « Faire place au sujet lecteur en classe : quelles voies pour renouveler les approches de la lecture analytique au collège et au lycée? », mars 2011, rubrique : Disciplines/Lettres/S'informer/ Lettres au sein de l'Éducation nationale : Réflexions et propositions de l'inspection générale/Faire place au sujet lecteur en classe : quelles voies pour renouveler les approches de la lecture analytique au collège et au lycée?

lidil.revues.org

Dufays Jean-Louis, La lecture littéraire, des « pratiques du terrain » aux modèles théoriques, Lidil, 2004, rubrique : Tous les numéros/33|2006, La réception des textes littéraires/Jean-Louis Dufays, La lecture littéraire, des « pratiques du terrain » aux modèles théoriques.

journals.openedition.org

Ahr Sylviane, « L'enseignement de la littérature en dialogue avec les arts : des discours institutionnels à harmoniser », Pratiques, 2007, rubrique : Catalogue des revues : Pratiques/Site/175-176| 2017-Didactiques et médiations des arts et de la littérature/Sylviane Ahr, « L'enseignement de la littérature en dialogue avec les arts : des discours institutionnels à harmoniser ».

recherchestravaux.revues.org

Ahr Sylviane, « Actualisation/ (re)contextualisation des textes patrimoniaux : d'un questionnement épistémologique à des questions d'ordre didactique », Recherches et travaux, 2017, rubrique : numéros en texte intégral/91|2017, Contextualiser et actualiser les œuvres littéraires au collège et au lycée/Sylviane Ahr, « Actualisation/(re)contextualisation des textes patrimoniaux : d'un questionnement épistémologique à des questions d'ordre didactique ».

erudit.org

Falardeau Érick, « Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire », 2003, Revue des sciences de l'éducation, rubrique : Type de publication/Revue/ sélectionner « R » : Revue des sciences de l'éducation/Voir tous les numéros/2003 : vol. 29, n° 3, 2003/Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire, Érick Falardeau.

cielam.univ-amu.fr

A. Vibert, « Le goût des lettres à l'épreuve de l'enseignement », MaLiCE, le Magazine des Littératures et des Cultures à l'ère numérique, CIELAM, université d'Aix-Marseille, n°6, janvier 2016.

ugam.ca

Lacelle Natalie, « Modèle de lecture-spectature, à intention didactique, de l'œuvre littéraire et de son adaptation filmique », septembre 2009, Recherche : Modèle de lecture-spectature, à intention didactique, de l'œuvre littéraire et de son adaptation filmique.

TEXTES INSTITUTIONNELS

ENSEIGNER AVEC LE NUMÉRIQUE

eduscol.education.fr

Pratiques collaboratives, rubrique numérique/Recherche : Pratiques collaboratives/Apprendre avec de nouveaux outils : les pratiques collaboratives/3. Outils collaboratifs dans l'enseignement/Utilisez les blogs.

eduscol.education.fr

Le français avec les TICE, rubrique numérique/Recherche : Utilisez les blogs.

LYCÉE GÉNÉRAL ET TECHNOLOGIQUE

eduscol.education.fr

Ressources d'accompagnement au lycée, Français, rubrique : Contenus et pratiques d'enseignement/Lycée/Programmes, référentiels et ressources/ Ressources d'accompagnement au lycée/Français.

LYCÉE PROFESSIONNEL

eduscol.education.fr

Ressources pour la voie professionnelle, rubrique : Contenus et pratiques d'enseignement/Lycée/Programmes, référentiels et ressources/Ressources d'accompagnement au lycée/Français/ Rubrique : Dans ce dossier/Ressources pour la voie professionnelle.

PROGRAMMES DU COLLÈGE DE 2015

education.gouv.fr

Rubrique : Le système éducatif/Le ministère/Missions et organisation du ministère/Les organismes rattachés au ministère de l'Éducation nationale/ Le Conseil supérieur des programmes/ Les publications du Conseil supérieur des programmes (CSP)/Programmes d'enseignement des cycles 2, 3 et 4 : Bulletin officiel spécial n° 11 du 26 novembre 2015/En PDF : Télécharger les programmes (version mise à jour le 24 décembre 2015).

SOCLE COMMUN

education.gouv.fr

Rubrique : Politique éducative/Les grands dossiers : Collège/L'évaluation au collège/ Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture.

PROGRAMMES DE FRANÇAIS DU LYCÉE GÉNÉRAL ET TECHNOLOGIQUE DE 2010

education.gouv.fr

Rubrique : Le B.O./Rechercher un B.O./Année : 2010-Mois : Septembre-Type : Numéro spécial/30 septembre 2010 : spécial n° 9 du 30 septembre 2010 en ligne/NOR MENE 1019760A/Programme de l'enseignement commun de français en classe de seconde générale et technologique et en classe de première des séries générales et programme de l'enseignement de littérature en classe de première littéraire.

PROGRAMMES DE FRANÇAIS DU LYCÉE PROFESSIONNEL DE 2009

education.gouv.fr

Rubrique : Le B.O./Rechercher un B.O./Année : 2009-Mois : Février-Type : Numéro spécial/19 février 2009 : spécial n° 2 du 19 février en ligne/NOR MENE 0829953A/ Programme d'enseignement de français pour les classes préparatoires au baccalauréat professionnel/Annexe : Programme d'enseignement de français.

RESSOURCES D'ACCOMPAGNEMENT DES PROGRAMMES DE FRANÇAIS

eduscol.education.fr

Cycle 3/Collège, rubrique : Contenus et pratiques d'enseignement/École élémentaire et collège/Cycle 3/3/Ressources d'accompagnement : Français.

eduscol.education.fr

Cycle 4, rubrique : Contenus et pratiques d'enseignement/École élémentaire et collège/Cycle 4/3/Ressources d'accompagnement : Français.

LIRE EN RESEAUX

eduscol.education.fr

Rubrique : Contenus et pratiques d'enseignement/École élémentaire et collège : Cycle 3/Ressources d'accompagnement : Français/ Ressources d'accompagnement du programme de français : pour une culture littéraire et artistique au cycle 3/Des outils pour la classe : Lire en réseaux.

LE DÉBAT LITTÉRAIRE INTERPRÉTATIF

eduscol.education.fr

Rubrique : Contenus et pratiques d'enseignement/École élémentaire et collège : Cycle 3/Ressources d'accompagnement : Français/Ressources d'accompagnement du programme de français : pour une culture littéraire et artistique au cycle 3/Des outils pour la classe : Le débat littéraire interprétatif.

QUELQUES PRINCIPES SUR LA CULTURE LITTÉRAIRE ET ARTISTIQUE AU CYCLE 3

eduscol.education.fr

Rubrique : Contenus et pratiques d'enseignement/École élémentaire et collège : Cycle 3/Ressources d'accompagnement : Français/Ressources d'accompagnement du programme de français : pour une culture littéraire et artistique au cycle 3/Quelques principes/ Quelques principes sur la culture littéraire et artistique au cycle 3.

CONCOURS ET RAPPORTS DE JURYS

devenirenseignant.gouv.fr

Rubrique : Devenir enseignant : Se repérer dans les concours/Enseigner au collège ou au lycée général : le Capes/Les concours du Capes/Les épreuves du concours : Consultez le descriptif des épreuves/Épreuves du Capes externe de lettres [toutes options].

devenirenseignant.gouv.fr

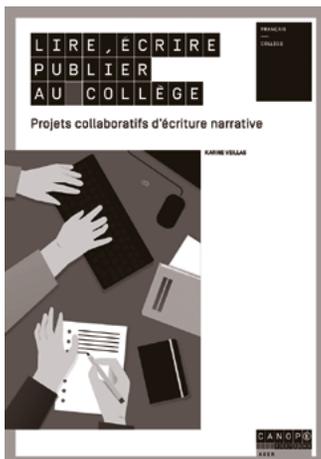
Rubrique : Devenir enseignant : Se repérer dans les concours/Enseigner au collège ou au lycée général : le Capes/Se former pour devenir enseignant : Programmes, sujets et rapports de jury/Sujets et rapports de jury : consultez les sujets et rapports de jury/Sujets et rapports de jurys des concours du Capes : Capes - session 2014/Concours externe du Capes et Cafep-Capes : section lettres/Rapport du jury : rapport du jury du Capes externe de lettres [PDF].

SUR LA MÊME THÉMATIQUE



La lecture littéraire au cycle 4 Progressions et séquences

Collectif
2018, 171 p.
Livre : Réf. W0009815 – 22,90 €
PDF : Réf. W0011463 – 8,99 €



Lire, écrire, publier au collège

Karine Veillas
2018, 171 p.
Livre : Réf. W0009652 – 22,90 €
PDF : Réf. W0009653 – 8,99 €



Être enseignant au collège en français

J.-J. Claude, L. Marion, A. Renault, R. Lefort
2018, 128 p.
Livre : Réf. W0007895 – 16,90 €
PDF : Réf. W0008831 – 6,99 €



Entrer dans la lecture en FLS Apprendre à lire le français aux élèves allophones

63 p. + application Windows, 2018
Livre : Réf. W0008113 – 29,90 €
PDF : Réf. W0008114 – 24,90€
EPub : Réf. W0008115 – 24,90€



Slam, le français autrement

Fabrice Millot, Jean-Claude Midy,
Brigitte Thomas
DVD 140 min + livret 32 p., 2015
DVD : Réf. 51000A26 – 18 €



52 méthodes Pratiques pour enseigner

Wolfgang Mattes, Rémy Danquin
2015, 311 p.
Livre : Réf. 670B4242 – 39 €

MAÎTRISER

Pour étayer
vos connaissances

Quand un élève déclare « On trouve soi-même le sens du livre avec les autres », quel chemin a-t-il parcouru guidé par l'enseignant ? Comment établir un rapport différent aux textes littéraires ? Comment (se) former à la lecture littéraire pour réussir ce défi de réunir expression d'émotions et construction des connaissances et compétences ?

En lien avec les programmes, cet ouvrage permet d'amener les élèves à prendre position face à la lecture d'un texte et d'argumenter leurs interprétations. Il analyse de nombreuses situations expérimentées, sans volonté de modélisation, et il développe de nouveaux gestes professionnels basés sur la réalité des classes.

Cette réédition de *Vers un enseignement de la lecture littéraire*, plébiscitée par de nombreux formateurs enseignants, s'adresse aux étudiants préparant les épreuves orales de lettres du Capes ou du CAPLP, et à tous ceux qui souhaitent faire évoluer leurs pratiques au collège, LEGT ou LP.

Sylviane Ahr est professeure d'université émérite en langue et littérature françaises. Elle a enseigné dans le cadre de la formation des enseignants du second degré. Ses recherches portent sur la didactique de la littérature et de la lecture littéraire dans le secondaire, sur la littérature de jeunesse et la formation des professeurs de français.

Cet ouvrage existe en version imprimée.



MAÎTRISER

ISSN 2416-6448
ISBN 978-2-240-04309-2
Réf. W0010680

