UCL Université catholique de Louvain

Faculté de philosophie, arts et lettres
Institut d'analyse du changement dans l'histoire et les sociétés contemporaines
CRIPEDIS

Entre contextualisation et actualisation, quelle lecture des romans du 19e siècle à la fin du secondaire ?

Etat des lieux et analyse de dispositifs didactiques

Thèse réalisée par

Cendrine Sorignet-Waszak

En vue de l'obtention du grade de docteur en langues et lettres

Sous la direction de Jean-Louis Dufays

Jury :

Jean-Louis Dufays, Université catholique de Louvain, promoteur
Dominique Ulma, Université d'Angers
Séverine De Croix, Haute école Léonard de Vinci, Louvain-la-Neuve
Brigitte Louichon, Université de Montpellier
Olivier Dezutter, Université de Sherbrooke
Lambert Isebaert, Université catholique de Louvain, Président

Louvain-la-Neuve
Année académique 2016-2017

Remerciements :

Mes plus vifs remerciements à Jean-Louis Dufays, mon promoteur. Mon admiration pour ses travaux n'a d'égale que ma gratitude pour son soutien indéfectible, sa patience et sa disponibilité. Je garde en mémoire, comme un modèle, son engagement respectueux, encourageant et exigeant dans l'encadrement de mon travail.

Aux membres de mon comité d'encadrement : Séverine De Croix, pour ses conseils éclairants et ses lectures précises de mes écrits, et Dominique Ulma, mon amie de longue date. Merci, Dominique, pour ce chemin parcouru ensemble, avant, pendant… et après la thèse. Peu d'amis auraient accepté ce rôle, et personne ne l'aurait rempli avec autant de compétence, de dévouement et de délicatesse.

Aux membres du jury, Brigitte Louichon et Olivier Dezutter, qui me font l'honneur de s'intéresser à mon travail. Leur présence et leur avis me sont d'autant plus précieux que leurs écrits scientifiques ont été une de mes sources d'inspiration.

Plus généralement, je souhaite remercier la communauté des chercheurs en didactique de la littérature, pour l'accueil qui m'a été fait, pour les encouragements prodigués à l'occasion de différents congrès. Je garde de beaucoup de chercheurs l'image de scientifiques rigoureux et d'enseignants généreux.

Mes remerciements particuliers à Pierre Moinard, pour la complicité intellectuelle de ces dernières années, nos discussions passionnées qui m'ont fait avancer dans ce projet ; à Marielle Crahay, Sébastien Marlair, Marie Barthélémy, Elodie Ogier, mes compagnons de route sur ce chemin ardu qu'est la thèse.

Merci enfin, et surtout, aux professeures qui se sont engagées dans ce travail avec moi : Manuela, Catherine, Gaëlle et Valérie. Leur dévouement professionnel est inépuisable.

Mes remerciements affectueux à mon entourage, parents et amis qui m'ont soutenue pendant ces six années ; à mon mari, Paul, si confiant, mon conseiller scientifique occulte ; à nos enfants, Adrien, Alexandra, Eléonore et Jean, qui me font l'immense joie de partager des histoires, et même désormais, d'en créer. Je leur dédie cette thèse.

Table des matières

INTRODUCTION 13

PARTIE 1 : FAIRE LIRE DES ROMANS DU 19E SIECLE EN ŒUVRE INTEGRALE : CONTEXTUALISATION GEOGRAPHIQUE, HISTORIQUE ET PHILOSOPHIQUE 21

CHAPITRE 1 : CONTEXTE DE LA RECHERCHE : UNE PRESCRIPTION SCOLAIRE ENCADREE PAR LES INSTITUTIONS ET HISTORIQUEMENT SITUEE 23

1. LES PROGRAMMES BELGES ET FRANÇAIS 23

1.1. PRESENTATION DES PROGRAMMES 23
1.2. EN FEDERATION WALLONIE-BRUXELLES 25
1.2.1. Le référentiel de compétences terminales en FBW 25
1.2.2. Mise en application dans le programme du réseau officiel 28
1.2.3. Mise en application dans le programme de la Fesec 29
1.3. EN FRANCE 31
1.3.1. Le programme français 31
1.3.2. Des indicateurs de l'application des programmes en France 33
1.4. ET AILLEURS ? 34
BILAN 35

2. UNE PRESCRIPTION HISTORIQUEMENT SITUÉE 36

2.1. AVANT LES ANNEES 1960 37
2.1.1. Deux systèmes duels 37
2.1.2. La lecture expliquée en classe 39
2.1.3. La lecture suivie ou personnelle d'une œuvre complète 41
2.1.4. Et le roman du 19e siècle ? 45
2.2. UNE OBLIGATION GENERALISEE 47
2.2.1. Une nouvelle prescription : la lecture intégrale 48
2.2.2. Nouveau rapport à la lecture 49
2.2.3. Nouvelles modalités d'accompagnement 52

CONCLUSION DU CHAPITRE 53

CHAPITRE 2 : UNE CRISE DE L'ENSEIGNEMENT DE LA LITTÉRATURE ? 55

1. UNE LITTÉRATURE POUR L'ÉLITE ? 56

1.1. LA LITTÉRATURE LÉGITIME ET LA REPRODUCTION 56
1.2. DE NOUVELLES PRATIQUES POUR ACCOMPAGNER LA MASSIFICATION 59
BILAN 62

2. DE « BONNES LECTURES » AUX MAUVAIS EFFETS ? 62

2.1. DES HABITUDES DE LECTURE INCHANGÉES 63
2.2. EFFETS SECONDAIRES DE LA LECTURE IMPOSÉE 64
2.2.1. Des effets sur les lecteurs 64
2.2.2. Des effets sur l'image de la littérature 65
2.2.3. Perte de valeur sociale de la littérature légitime 66
BILAN 67

3. DES MODALITÉS DE LECTURES INADÉQUATES 68

3.1. LE NON-TRANSFERT D'UNE COMPÉTENCE SCOLAIRE ? 69
3.2. LE CHOIX D'UNE DÉMARCHE INAPPROPRIÉE AU PUBLIC ? 71

3.3. UNE ACTION DIDACTIQUE INEFFICACE 75
BILAN 77

CONCLUSION DU CHAPITRE 78

CHAPITRE 3 : POURQUOI FAIRE LIRE DES ROMANS DU 19E SIECLE A DES ADOLESCENTS ? 79

1. DES ATTENTES FONDEES SUR LA VALEUR DES TEXTES LITTERAIRES 82

1.1 LA DOXA : DEUX DISCOURS SUR L'ENSEIGNEMENT PAR LA LITTERATURE 82
1.1.1 Deux discours 83
1.1.2 Deux discours situés 85
1.2 SUR QUELLE DEFINITION DE LA LITTERATURE FONDER SA VALEUR ? 87
1.2.1 Une liste de définitions révocables 88
1.2.2. Une liste de textes révocables 93
BILAN 97

2. UN ENSEIGNEMENT PAR LA LITTERATURE ? 98

2.1 LE CONTENU EXPLICITE D'UN ENSEIGNEMENT 98
2.1.1 Un « partage du sensible » 99
2.1.2 Un « discours constituant » 100
2.2 UN ENSEIGNEMENT DIFFUS 103
2.2.1 Une initiation aux valeurs 103
2.2.2 Connaissance des émotions et des passions 104
2.2.3 Des modélisations de l'expérience vécue 106
2.3 UN ENSEIGNEMENT CACHE : « *TOUT Y PARLERAIT, A L'AME, EN SECRET* ... » 108
2.3.1 La littérature parle de la littérature 108
2.3.2 La littérature contient un « message caché » 108
2.3.3 La littérature nous parle de nous-mêmes 109
2.4 LA LITTERATURE ENSEIGNE AUTREMENT 111
2.4.1 Un plaisir revendiqué 111
2.4.2 Un plaisir gratuit ? 113
2.4.3 Implications scolaires 116
CONCLUSION 117

3. OBJECTIFS DECRITS PAR LA COMMUNAUTE SCIENTIFIQUE 118

3.1. DES « FAMILLES » D'OBJECTIFS D'ENSEIGNEMENT DE LA LITTERATURE 120
3.1.1 Des classements possibles 120
3.1.2 Une proposition de classement 124
3.2. TROIS FAMILLES DE FINALITES POUR UN CORPUS 130
3.2.1 Les raisons anthropologiques 130
3.2.2 Développement de compétences 135
3.2.3 Développement psycho-affectif et développement d'une pratique 142
BILAN 147

CONCLUSION DU CHAPITRE 148

DEUXIEME PARTIE: CADRAGE DIDACTIQUE 151

CHAPITRE 4 : ENQUETE PROSPECTIVE : LES DIFFICULTES DES ELEVES 153

1. LES REPRESENTATIONS DES ENSEIGNANTS 154

1.1 CONDITIONS DE L'ENQUETE 155
1.2 LES DIFFICULTES TELLES QU'ELLES SONT PRESENTEES PAR LES ENSEIGNANTS 156
1.2.1 Les questionnaires 156

1.2.2 Les entretiens ... *157*
a) Le rythme ... *157*
b) Le manque de pertinence ... *158*
c) Les connaissances langagières et culturelles ... *158*
d) Un nouveau facteur : le contournement de la prescription ... *159*

2. LES TEMOIGNAGES DES ELEVES ... **160**

2.1 CONDITIONS DE RECUEIL DES DONNEES ... 160
2.2 LES DIFFICULTES DECLAREES PAR LES ELEVES ... 162
2.2.1 Les questionnaires ... *162*
2.2.2 Les entretiens ... *165*
2.2.3 Gout de la lecture et appréciation des lectures scolaires ... *166*
BILAN ... 168
2.3 LA NON-LECTURE AVOUEE ... 168
2.3.1 Les enquêtes entre les lignes ... *169*
2.3.2 Quelles sont les conséquences de la non-lecture ? ... *173*
BILAN ... 174

3. POINTS DE RENCONTRE ET DECALAGES ... **174**

3.1 DECALAGES ENTRE LES ENQUETES ... 174
3.1.1 Un contenu polémique ... *174*
3.1.2 Ignorances culturelles et intérêt pour un héritage ... *175*
3.1.3 La prise en compte inégale de la non-lecture ... *175*
3.2 DECALAGES AVEC LES PRATIQUES DECLAREES ... 177
3.2.1 Prise en charge de la non-lecture ... *177*
3.2.2 Enseignement explicite de la lecture ... *178*

CONCLUSION DU CHAPITRE ... **180**

CHAPITRE 5 : LIRE UN ROMAN DU 19E SIECLE : ANALYSE THEORIQUE ... **181**

1. LES FACTEURS MOTIVATIONNELS ... **181**

1.1. LES THEORIES DE LA MOTIVATION ... 182
1.2. LISTE DE FACTEURS MOTIVATIONNELS POTENTIELS ... 185
1.2.1. Les motivations liées aux buts d'apprentissage ... *185*
a) Les buts intrinsèques ... *186*
b) Les buts liés à l'image de soi ... *187*
c) Les buts extrinsèques ... *187*
1.2.2. Les motivations liées aux conditions d'apprentissage perçues ... *189*
BILAN ... 191

2. LIRE, LIRE UN TEXTE LITTERAIRE ... **192**

2.1. DEUX MODELES COMPLEMENTAIRES : LA LECTURE ET LA LECTURE LITTERAIRE ... 192
2.2. LE PROCESSUS DE LECTURE ... 195
2.2.1. Les compléments circonstanciels de la lecture ... *196*
a) Avant la lecture ... *196*
b) Pendant la lecture ... *200*
c) Après la lecture ... *202*
2.2.2. La progression dans le texte ... *206*
BILAN ... 209
2.3. LA LECTURE LITTERAIRE RECONFIGUREE ... 210
2.3.1. La lecture littéraire ... *210*

2.3.2. Le sujet lecteur ... *212*
2.3.3. Un choix théorique ... *216*
2.3.4. Une reconfiguration de la lecture littéraire ... *217*
2.3.5. Usages de ce schéma en didactique de la littérature ... *222*
BILAN ... 227

3. HYPOTHESE ... 227

3.1. BILAN ET HYPOTHESE ... 228
3.2. LE PRECADRAGE CONÇU COMME UN VA-ET-VIENT DIALECTIQUE SUR L'AXE DES LECTURES 229

CONCLUSION DU CHAPITRE ... 231

TROISIEME PARTIE : LA METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE ... 233

CHAPITRE 6 : DESCRIPTION DE LA METHODOLOGIE ... 237

1. LES ACTEURS DES EXPERIENCES ... 237

1.1. LES PROFESSEURES ... 238
1.2. LES ELEVES ... 240

2. ETAPES DE LA CONSTRUCTION DES SEQUENCES EXPERIMENTALES ... 241

2.1. ETAPE 1 : VERIFICATION DE LA PERTINENCE DU CADRAGE JAUSSIEN ... 243
2.2. ETAPE 2 : FORMATION DE TROIS ENSEIGNANTES A UNE DEMARCHE METTANT EN TENSION LA CONTEXTUALISATION JAUSSIENNE ET L'ACTUALISATION SUR UNE NOUVELLE DE MAUPASSANT ... 245
2.2.1. Déroulement prévisionnel du cours d'introduction ... *246*
2.2.2. Matériel mis à la disposition des enseignantes ... *248*
2.3. ETAPE 3 : EXPERIMENTATION DE LA DEMARCHE PAR TROIS ENSEIGNANTES DANS UNE SEQUENCE COMPLETE SUR UN ROMAN ... 249
2.3.1. Les aspects laissés à la discrétion des enseignantes ... *250*
2.3.2. Les invariants de l'expérience ... *251*
2.3.3. Les aspects négociables ... *254*
2.3.4. Choix des enseignantes ... *257*

3. RECUEIL ET TRAITEMENT DES DONNEES ... 259

3.1. CHOIX DU « MATERIEL » PRELEVE ... 259
3.2. DESCRIPTION DU MATERIEL PRELEVE ... 261
3.2.1. Les cours observés et enregistrés ... *261*
3.2.2. Les productions orales des élèves ... *262*
3.2.3. Les productions écrites des élèves ... *262*
3.2.4. Les entretiens avec les élèves ... *264*
3.2.5. Les questionnaires fractionnés ... *266*
3.3. CONSTITUTION DES VERBATIMS ... 267

4. METHODES D'ANALYSE DES DONNEES ... 270

4.1. L'EFFICACITE DU DISPOSITIF A TRAVERS LES ENTRETIENS ET LES QUESTIONNAIRES FRACTIONNES ... 270
4.1.1. Les questionnaires fractionnés ... *270*
4.1.2. Les entretiens avec les élèves ... *271*
4.2. L'ADAPTATION DE LA DEMARCHE PAR LES ENSEIGNANTES DANS LES VERBATIMS ... 272
4.2.1. Constitution de résumés synoptiques ... *272*
4.2.2. Analyse de discours ... *272*
4.2.3. Analyse de contenu ... *274*
4.2.4. Les gestes professionnels ... *274*

4.3. MODALITES D'APPROPRIATION DES ŒUVRES LUES DANS LES PRODUCTIONS DES ELEVES..276
4.3.1. Les écrits de la première étape de l'expérience....276
4.3.2. Les tableaux récapitulatifs....277
4.3.3. Les textes de lecteurs et les productions orales : analyses croisées....278

RESUME....284

QUATRIEME PARTIE : LES RESULTATS....287

CHAPITRE 7 : PREMIERE ETAPE, EXPERIMENTATION DU CADRAGE JAUSSIEN....289

1. L'ADAPTATION DU CADRAGE JAUSSIEN PAR MATHILDE....289

1.1. TABLEAUX RECAPITULATIFS DU DEROULEMENT DES COURS....289
1.1.1. Résumé du déroulement des deux cours (A et B)....289
1.1.2. Pilotage des séances....291
1.1.3. Comparaison des déroulements des deux cours....292
1.2. LA PHYSIOGNOMONIE....293
1.2.1. Dans la classe B....293
1.2.2. Dans la classe A....295
1.3. LE LECTEUR CONTEMPORAIN DE BALZAC....297
1.3.1. Le lecteur dans la classe A....298
1.3.2. Le lecteur dans la classe B....303
1.4. LES AJUSTEMENTS DANS LES INTERACTIONS....306

2. ANALYSE DES DONNEES CONCERNANT LES ELEVES....310

2.1. LES ENTRETIENS....310
2.1.1. Taux d'auto-déclaration de lecture et de non-lecture....310
2.1.2. Les non-lecteurs déclarés....312
2.1.3. Les autres entretiens....315
Bilan des entretiens....317
2.2. LES PRODUCTIONS ECRITES DES ELEVES....317
2.2.1. Les notes....318
2.2.2. Les sujets proposés : analyse de la tâche....319
2.2.3. Les copies des élèves....320

CONCLUSION DU CHAPITRE....323

CHAPITRE 8 : DEUXIEME ETAPE, INITIATION A LA DEMARCHE....325

1. ANALYSE DES VERBATIMS....325

1.1. GESTION DU TEMPS DANS LES TROIS DOUBLES SEANCES....325
1.1.1. Les choix de Mme EI....328
1.1.2. Organisation du temps dans les séances de Mmes C et B....329
1.2. LES CONSIGNES ET LES COMMENTAIRES DANS LES VERBATIMS....330
1.2.1. La lecture....330
1.2.2. Les échanges après la lecture....330
1.2.3. L'exploitation des documents accompagnateurs....331
1.2.4. L'actualisation....333
1.2.5. Les commentaires....335
1.3. LES ECHANGES TERNAIRES DANS LES INTERACTIONS COLLECTIVES....336
1.3.1. La forme des questions posées....337
1.3.2. Les réponses évaluatives dans les échanges ternaires....340
1.4. LE TISSAGE....348
BILAN....354

2. ANALYSE DES ECRITS DES ELEVES : LA NOUVELLE ACTUALISEE..... 356

2.1. LE CADRE SPATIOTEMPOREL CHOISI..... 356
2.2. LES « ELEMENTS PERTINENTS »..... 357
BILAN..... 358

CONCLUSION DU CHAPITRE..... 359

CHAPITRE 9 : TROISIEME ETAPE, LE ROMAN LONG DU COTE DES PROFESSEURS..... 361

1. DEROULEMENT DES TROIS SEQUENCES D'APRES LES SYNOPSIS..... 361

1.1. *BRUGES-LA-MORTE* A CHARLEROI..... 362
1.2. *LE COLONEL CHABERT* A BRUXELLES..... 363
1.3. *AU BONHEUR DES DAMES* DANS UNE ECOLE INTERNATIONALE..... 365
1.4. LES ARBITRAGES DES ENSEIGNANTES OBSERVABLES DANS LES SYNOPSIS..... 366
1.4.1. La gestion du travail..... 366
1.4.2. Dynamiques de la lecture littéraire induites par le dispositif..... 368
BILAN..... 370

2. LES INTERACTIONS DANS LES VERBATIMS..... 371

2.1. MME C, LA COMPLICE..... 371
2.1.1. La prise en compte de la réception de l'œuvre..... 371
2.1.2. Les gestes de tissage..... 375
2.1.3. L'enrôlement dans les tâches..... 377
2.2. MME B, L'EXPERIMENTATRICE..... 379
2.2.1. La prise en compte de la réception de l'œuvre..... 379
2.2.2. Les gestes de tissage et d'enrôlement..... 381
2.3. MME EI : UNE MULTIPLICITÉ D'INJONCTIONS INTENABLE..... 385
2.3.1. La prise en compte de la réception de l'œuvre..... 385
2.3.2. L'enrôlement..... 389
2.3.3. Le tissage..... 390
BILAN..... 391

CONCLUSION DU CHAPITRE..... 392

CHAPITRE 10 : LES RESULTATS DU COTE DES ELEVES..... 395

1. LES TEMOIGNAGES DES ELEVES..... 395

1.1. LES QUESTIONNAIRES FRACTIONNES..... 395
1.1.1. Les réponses en valeur absolue..... 396
1.1.2. Les indices d'exigence en lecture..... 398
1.1.3. Comparaison des indices de lecture..... 400
1.1.4. Engagement et persévérance dans la lecture..... 402
1.2. LES ENTRETIENS AVEC LES ELEVES..... 404
1.2.1. Le degré de satisfaction..... 405
1.2.2. Les aspects approuvés : le séquençage et les échanges en groupe..... 406
1.2.3. Un aspect du dispositif plus discuté : les écrits de soutien..... 409
1.2.4. Le travail final : amusant et original..... 411
1.2.5. La séance d'introduction à la lecture..... 412
BILAN..... 413

2. LES TRAVAUX DES ELEVES..... 414

2.1. DES JOURNAUX INTIMES DE BRUGES AU CONFESSIONNAL DE CHARLEROI..... 415
2.1.1. Du roman au journal intime : stratégie d'écriture, posture de lecteur ?..... 417

2.1.2. La « confession » *428*
BILAN 436
2.2. DE LA BATAILLE D'EYLAU AUX PAPARAZZIS DE BRUXELLES 436
2.2.1. Le colonel Chabert : un roman historique, des focalisations multiples *438*
2.2.2. Les tableaux récapitulatifs *439*
2.2.3. Les articles *445*
BILAN 457
2.3. DU *BONHEUR DES DAMES* AU COURRIER DES LECTEURS 458
2.3.1. La lettre à l'éditeur : jeu autour d'une situation d'énonciation *460*
2.3.2. Les avis des lecteurs : un jugement de gout *464*
2.3.3. Les gestes appropriatifs dans la séquence *466*
BILAN 470
CONCLUSION DU CHAPITRE **470**
CONCLUSION GENERALE **475**
BIBLIOGRAPHIE **481**
TABLE DES TABLEAUX **509**
TABLE DES SCHEMAS **511**
TABLE DES GRAPHIQUES **511**

Introduction

En 1992, Daniel Pennac, dans *Comme un roman*, refusant de désespérer de la lecture des lycéens, invitait les enseignants à leur lire les œuvres à voix haute pour susciter leur pratique personnelle de la lecture. En 2012, Pierre Bayard montrait l'importance pour les étudiants d'apprendre à citer des œuvres sans les avoir lues, dans un essai au titre déroutant : *Comment parler des livres qu'on n'a pas lus*. Un lecteur inattentif de cet essai pourrait croire qu'en vingt ans, la lecture des œuvres littéraires serait devenue une pratique superflue réservée, finalement, aux malheureux qui ignorent l'art de cacher leurs non-lectures derrière un discours habile, policé et convenu. Par son propos, Bayard permet plutôt de considérer sous un nouvel angle le rapport des jeunes à la lecture, bien documenté par les sociologues.

Dans la période qui sépare les deux essais de Pennac et Bayard, deux enquêtes sur la lecture des lycéens ont été menées par Christian Baudelot, Marie Cartier et Christine Detrez, d'une part, en 1999, et Fanny Renart, d'autre part, en 2014. Les uns et les autres font le même constat : les jeunes gens lisent mais la lecture des œuvres imposées au lycée présente des difficultés non résolues, et elle reste dépendante des origines socio-culturelles des élèves. Le scandale pointé par Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, au moment où s'intensifiait la massification scolaire (*Les Héritiers,* 1964 ; *La reproduction,* 1970) s'est accentué. Non seulement les œuvres imposées par les programmes ne sont pas plus accessibles aujourd'hui que naguère aux jeunes gens les plus éloignés de la culture que les deux sociologues ont appelée « légitime » (c'est-à-dire légitimée par les institutions scolaires et universitaires), mais en plus, comme le signale Bayard, les lycéens et étudiants les plus proches de cette culture apprennent à s'exprimer sur des œuvres qu'ils n'ont pas toutes lues, alors que d'autres jeunes gens, moins dotés culturellement et qui ont pourtant mené à bien la lecture de ces mêmes œuvres, n'en sont pas capables.

Les deux essais de Pennac et Bayard inspirent finalement deux réflexions rassurantes et complémentaires. D'une part, il est possible d'amener des élèves à lire les œuvres dites « légitimes », c'est-à-dire les œuvres patrimoniales (Ahr et Denizot, 2013) ou classiques (Viala, 1992) inscrites dans les programmes. D'autre part, ce n'est pas la

lecture intégrale et extensive d'œuvres littéraires « légitimes » qui garantit la réussite scolaire ou universitaire, c'est la capacité à en parler, dont Bayard nous a montré qu'elle est d'abord une capacité à situer les œuvres les unes par rapport aux autres. Autrement dit, la lecture intégrale des œuvres, celle que préconise Pennac, est en grande partie exonérée de la lourde fonction de combattre les inégalités sociales.

Elle peut remplir en revanche deux autres fonctions. Elle développe d'abord des compétences particulières, qu'aucune autre tâche ne peut développer. Comme le rappelle Julie Babin (2016), dans l'introduction de sa thèse, l'apprentissage de la lecture se poursuit tout au long de la vie, et les œuvres littéraires patrimoniales sont des *lieux* d'exercices particulièrement riches. Ensuite, la lecture intégrale des œuvres peut seule permettre une expérience de lecture (que Stéphanie Lemarchand-Thieurmel (2014) distingue des expériences *de la* lecture), ces œuvres patrimoniales sont des *lieux* communs, *lieux* d'une expérience partagée dont, à la suite de Rancière (2000), j'essaierai également de montrer l'intérêt.

Le but de ma thèse est de contribuer à ces objectifs. Comment amener les élèves à lire effectivement les œuvres proposées par les programmes ? Dans une perspective socioconstructiviste, la question pourrait être reformulée ainsi : quel étayage doit être construit pour soutenir un jeune dans sa lecture d'une œuvre littéraire ?

Choix théoriques et pratiques

J'ai choisi de mener ma recherche sur des œuvres dont la lecture nécessite un étayage pour la plupart des jeunes gens, parce qu'elles sont, d'après mon expérience d'enseignante, à la limite de la Zone de Développement Proche (ZDP, Vygotsky, 1933) de la plupart d'entre eux : les romans du 19e siècle. Ces œuvres, en effet, cumulent de nombreuses difficultés : elles sont longues et culturellement éloignées des élèves. Leur longueur impose une dévolution importante de la tâche de lecture, contrairement à d'autres œuvres traditionnellement prescrites par les programmes (notamment les œuvres poétiques et théâtrales) dont la lecture peut être menée en classe en grande partie. La dévolution inévitable de la lecture empêche d'imaginer un étayage qui comblerait au fur et à mesure de la progression dans le texte la distance culturelle entre l'œuvre à lire et le jeune lecteur. J'ai donc choisi les romans du 19e siècle comme une pierre de touche

particulièrement résistante pour tester l'éventuelle efficacité d'une démarche d'accompagnement de la lecture intégrale.

L'analyse de la tâche à accomplir m'a amenée à construire successivement différents cadres théoriques pour prendre en compte les trois éléments évoqués par Giasson (1997, 1996) dans sa propre analyse de la lecture : le texte, le lecteur et le contexte, mais également les trois pôles du triangle didactique (Chevallard, 1985) : l'apprenant, le savoir et l'enseignant. La lecture, et particulièrement la lecture des œuvres littéraires patrimoniales est objet de débats multiples. Ces débats déterminent très fortement le contexte dans lequel la lecture s'inscrit ainsi que les représentations que les enseignants et les élèves ont de l'objet à enseigner ou à apprendre. J'ai donc tenté de déplier à plusieurs niveaux ce qu'est la lecture des œuvres littéraires, en m'attachant aussi bien aux représentations liées aux débats scolaires sur l'enseignement de la littérature, qui déterminent le contexte de la lecture, qu'aux différentes représentations de ce qu'est la littérature, qui déterminent les représentations de l'objet à enseigner.

Cette analyse m'a permis de me rendre compte du rôle de la culture d'enseignement des pays dans lesquels la lecture intégrale des œuvres patrimoniales est prescrite, et des difficultés éventuelles que pouvait poser le contexte d'enseignement dans la conception d'un étayage à la lecture. En France, l'exploitation de la lecture intégrale à des fins d'enseignement de la littérature a pris une importance croissante depuis les programmes du lycée de 1981 (Houdart-Mérot, 1998 : 185). Depuis 1988, les *Instructions officielles* de ce pays recommandent que la *lecture* des œuvres au lycée soit *préalable* à leur étude. Cette recommandation exclut la lecture suivie, et elle n'encourage pas l'accompagnement de la lecture personnelle des élèves. De même, au Québec, la lecture intégrale d'œuvres patrimoniales est imposée dans tous les Cégep[1]. Cependant, Babin et Dezutter (2012) ont montré que l'appropriation de l'œuvre par les étudiants est peu didactisée. Selon Babin (2016), la formation et la culture universitaire des enseignants du Cégep (notamment leur méconnaissance des mécanismes cognitifs de la lecture) est en partie responsable du faible développement des pratiques d'accompagnement des étudiants dans la lecture. Dans les écoles belges francophones, il n'y a pas d'obstacle institutionnel à cet accompagnement, les enseignants de la fin du secondaire susceptibles

[1] Le Cégep (*Collège d'enseignement général et professionnel*) accueille les étudiants à la fin de leurs études secondaires (après 11 années d'enseignement) et leur propose une formation pré-universitaire ou professionnalisante. Les étudiants entrent au Cégep à l'âge où les élèves sont en Terminale en France et en Rhétorique en Belgique.

de le mettre en œuvre sont formés à la didactique dans leur parcours universitaire. Cette situation, qui n'est pas exempte d'obstacles, m'a permis de développer et de tester en Belgique une démarche d'accompagnement qui s'apparente à un travail à la limite du hors-programme en France.

J'ai enfin complété mes analyses très théoriques par deux enquêtes préalables, l'une menée auprès des professeurs sur leurs pratiques d'accompagnement ou d'exploitation de la lecture des romans du 19e siècle, l'autre menée auprès des élèves. Cette double enquête m'a permis de choisir comme bases de mon action didactique deux domaines : les théories de la motivation et celles de la lecture littéraire.

Les démarches didactiques dans la lecture des œuvres intégrales

Peu de démarches d'accompagnement de la lecture des œuvres intégrales sont décrites dans les publications consacrées à la didactique de la littérature au lycée en France. Dans les démarches les plus anciennes, les auteurs promeuvent des dispositifs d'exploitation de la lecture de l'œuvre *après* une lecture intégrale (Viala et Schmitt, 1979 ; Veck, 1998). Le « projet de lecture » est toujours un projet de relecture. Aussi me suis-je appuyée sur des recherches menées au Canada et en Belgique, sur les étayages conçus pour des élèves plus jeunes ou pour des lectures plus brèves, qui peuvent être réalisées en grande partie en classe.

On peut classer les pratiques d'accompagnement en quatre catégories :

- Les pratiques qui tiennent compte de l'écart entre les connaissances requises pour la lecture de l'œuvre et les connaissances effectives des élèves. Falardeau (2002) au Québec propose ainsi pour les classes de Cégep un travail de contextualisation de l'œuvre en amont de la lecture. Il s'agit d'apporter des connaissances en l'absence desquelles la compréhension de l'œuvre pourrait être entravée.
- Les pratiques qui accompagnent une lecture séquencée pour assurer la compréhension à différentes étapes et permettre à tous les élèves de poursuivre leur parcours dans l'œuvre. Joole (2006) a proposé ce type d'accompagnement pour l'enseignement primaire en France, tandis que Lecavalier et Richard

(2010) l'ont fait dans l'enseignement secondaire et au Cégep au Québec. Il s'agit ici d'étayer la progression dans l'œuvre en assurant la compréhension.

- Les pratiques qui valorisent la réception sensible de l'œuvre par les élèves. Les journaux de lecture (Ahr, 2013 ; Lemarchand-Thieurmel, 2017) relèvent de cette logique, de même que les travaux de Shawky-Milcent (2016) sur l'interprétation et l'après-coup de la lecture. Les cercles de lecture (Hébert, 2002, 2010 ; Terwagne, Vanhulle et Lafontaine, 2003) et leur version moderne que sont l'exploitation des blogs et des forums de lecteurs (ou de lectures) (Moinard, 2013, 2017) reposent sur les échanges sociaux dans lesquels les élèves sont invités à exprimer leurs impressions de lecture, et à les discuter avec leurs pairs. Les dispositifs centrés sur les scènes de lecture, les récits de lecture et les autobiographies de lecteurs (De Croix et Ledur, 2005 ; De Croix et Dufays, 2004) procèdent de la même attention portée au lecteur. Il s'agit ici de motiver la lecture par les échanges sociaux qu'elle permet ou de la soutenir par une écriture réflexive sur la lecture elle-même.
- Enfin, l'accompagnement de la lecture peut être scandé par la production d'hypertextes plus ou moins ludiques qui défient l'imagination et la créativité des élèves. La rédaction du journal intime du personnage (Larrivé, 2013), les dispositifs ludiques permettant d'actualiser des éléments de l'œuvre lue, dont de nombreuses versions sont proposées sur les blogs d'enseignants, suscitent une immersion fictionnelle intense ou au contraire une distanciation actualisante. L'aspect ludique du dispositif est censé motiver la lecture préalable en amont de l'écriture.

Ces approches, qui jouent sur des leviers motivationnels différents et étayent des étapes particulières du processus de lecture, ne sont pas exclusives les unes des autres. Une partie de mon travail de recherche a été dédiée à combiner plusieurs de ces démarches, pour bénéficier d'un appareillage motivationnel diversifié et pour couvrir le plus d'étapes possible du processus de lecture. Une autre partie de ma recherche a consisté à construire et à tester une démarche nouvelle, à partir de mon hypothèse.

Hypothèse et démarche expérimentale

Il est possible de susciter la lecture des élèves et d'étayer leur progression dans un texte long et exigeant (comme le sont les romans du 19e siècle) en suivant une démarche qui réduise l'écart entre les connaissances des élèves et les connaissances requises par le roman à lire et qui suscite également, en même temps, une attention des élèves à leur propre réception de l'œuvre. Telle est mon hypothèse.

Pour construire la démarche que j'ai testée, je me suis inspirée des travaux de Jauss (1978) sur l'horizon d'attente et des écrits de Citton (2007 ; 2010) sur l'actualisation. La partie expérimentale de ma recherche a été menée pendant deux années. Dans le courant de la première année, une séquence centrée sur une lecture « jaussienne » a été observée dans une classe, tandis qu'en parallèle, la professeure qui a réalisé l'expérience a travaillé sur la même œuvre dans une autre classe, selon sa méthode habituelle. Une comparaison entre les deux démarches a pu ainsi être esquissée. Pendant la deuxième année, j'ai testé une combinaison de plusieurs approches, en conservant la contextualisation jaussienne. L'actualisation est fortement développée dans cette combinaison, et j'ai ajouté une scansion de la lecture par des moments d'écriture d'hypertextes ainsi que des échanges entre pairs qui s'inspirent des cercles de lecture. Trois versions différentes de cette combinaison, coconstruites avec les trois enseignantes qui ont réalisé les expériences, ont été observées.

J'ai conçu mes observations sur deux plans. D'une part il s'agissait de vérifier l'efficacité des approches d'accompagnement de la lecture testées et d'analyser les conduites de lecture ou d'évitement effectivement observables chez les élèves. D'autre part, j'ai observé la manière dont chaque enseignante a adapté et mis en œuvre dans ses classes les démarches construites.

La vérification de l'efficacité des démarches expérimentées est entièrement dépendante des déclarations des élèves. J'ai tenté de construire des outils plus objectifs, mais il s'est avéré, comme le signalait Bayard, que certains élèves peuvent parler des livres qu'ils n'ont pas lus. Lemarchand-Thieurmel (2017) montre, de plus, qu'ils le font plus facilement lorsqu'ils ont écrit sur ces livres, ce que les démarches d'accompagnement de la lecture expérimentées les ont incités à faire. J'ai donc cherché à neutraliser le très fort degré d'incertitude lié à l'usage de l'autodéclaration dans les résultats de la recherche. Mes résultats sont construits à partir de données de natures

variées : enregistrement des cours, des travaux de groupes, prélèvement des écrits des élèves, entretiens avec les élèves et questionnaires écrits. L'appareillage méthodologique nécessaire à l'analyse de ces données ayant été passablement alourdi par leur diversité, il m'a fallu deux années pour les exploiter et produire des résultats.

Organisation du texte de la thèse

Cette thèse comporte quatre parties. De nature théorique, la première vise à répondre à la question : pourquoi faire lire des romans du 19e siècle ? J'y aborde la lecture des romans du 19e siècle dans les classes d'un point de vue institutionnel et historique, (dans le premier chapitre) sociétal (dans le deuxième chapitre), et littéraire (dans le troisième chapitre). La deuxième partie présente un cadrage didactique. Je commence, dans le chapitre 4, par rendre compte de mon enquête préalable, qui a orienté mes choix théoriques. Ces choix sont ensuite exposés dans le chapitre 5, qui s'achève sur l'énonciation de mon hypothèse de recherche. Dans la troisième partie, qui se limite au chapitre 6, j'explicite la méthodologie de la partie expérimentale de ma recherche. Enfin, la quatrième partie comporte quatre chapitres, dans lesquels je déplie les résultats. Le chapitre 7 est consacré à la première expérimentation de la démarche jaussienne. Dans le chapitre 8, j'ai rendu compte d'une initiation à la démarche jaussienne et à l'actualisation qui a précédé la deuxième expérimentation, plus complète. Les chapitres 9 et 10 sont dédiés à l'exposé des résultats de cette deuxième expérimentation « du côté des professeurs », puis « du côté des élèves ».

Dans l'ensemble de mon travail, je distingue deux types de citations par deux conventions différentes. Les citations tirées d'articles ou d'ouvrages publiés ainsi que les extraits des copies d'élèves sont en italiques et en retrait. Les citations extraites des verbatims, dont l'origine est un document sonore, sont en caractères 10, en retrait également. Dans le corps de mon texte, lorsque je cite quelques mots, je conserve l'italique entre guillemets pour les citations de documents écrits, et les caractères droits avec des guillemets pour les citations de documents audio.

Avant d'entrer dans le premier chapitre, je souhaite saluer le dévouement professionnel et amical des quatre professeures qui ont participé à cette recherche : Manuela, Gaëlle, Catherine et Valérie. Sans leur engagement dans ce projet, sans leur

courage au moment de laisser entrer dans leur classe une observatrice extérieure, sans leur contribution en amont, à la construction des séquences expérimentales, et en aval, à l'évaluation des nombreuses copies produites pendant les expériences, cette thèse n'aurait pu se faire. On verra qu'à plusieurs reprises, ces professeures ont négocié et se sont délibérément écartées des expériences prévues pour atteindre leurs objectifs d'enseignement, toujours dans le souci du bien des élèves. Elles ont fait des choix éthiques. Je suis fière d'être leur collègue.

Partie 1 : Faire lire des romans du 19e siècle en œuvre intégrale : contextualisation géographique, historique et philosophique

En septembre 2001, à la faveur des nouveaux programmes en France, la première réunion des professeurs de français du lycée dans lequel j'enseignais a été en partie consacrée à une grave question : quels romans du 19e siècle allions-nous proposer aux élèves de 2nde (4e secondaire) ? Puisque les programmes ne prévoyaient plus cette lecture en 1re (5e secondaire), nous n'avions désormais plus d'autre choix que de l'imposer un an plus tôt. Cette question relevait d'une règle informulée de l'ensemble de l'équipe enseignante dans laquelle j'exerçais : un élève de l'enseignement général et technique ne peut quitter le système scolaire, en possession d'un diplôme de fin d'études secondaires générales, sans avoir lu au moins un roman du 19e siècle. Ce que Daniel Pennac a appelé « le dogme » (1992), cette certitude que l'enseignement de la littérature patrimoniale doit nécessairement passer par la lecture d'œuvres intégrales, et notamment par les « grands romans » du 19e siècle, était bien en application dans les années 2000 en France, alors même que les programmes offraient la possibilité aux enseignants de faire lire des œuvres réputées plus accessibles. Depuis les changements de programme en 2011 qui ont réintroduit l'étude du roman en classe de 1re, ce dogme est toujours d'actualité.

La lecture de ces œuvres n'est pas une spécificité française, loin de là, elle est prescrite dans plusieurs régions de la francophonie, à commencer par les écoles du réseau catholique de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Cette tâche n'a pourtant rien de simple : elle ne peut être effectuée qu'en devoir à la maison par les élèves, elle requiert au moins du temps et de la motivation. On ne peut imposer ce genre de travail sans de solides raisons. Or, comme souvent en éducation, les raisons invoquées de cette pratique sont l'occasion de discours multiples et plus ou moins légitimes du point de vue de la recherche en didactique. Cette thèse a pour but de mieux comprendre *comment* aborder la lecture intégrale des romans du 19e siècle dans les classes de lycée. Mais auparavant, il me semble nécessaire de déterminer *pourquoi* et *pour quoi* (en deux mots) le faire. Dans cette première partie, j'analyserai les raisons de la prescription de la lecture des romans du 19e siècle. Je montrerai d'abord que cette prescription est encadrée par des instructions officielles et qu'elle est située dans le temps. Puis je m'intéresserai aux discours de

contestation à laquelle elle s'oppose, enfin, je tenterai de déplier les raisons plus philosophiques qui la justifient.

Chapitre 1 : Contexte de la recherche : une prescription scolaire encadrée par les institutions et historiquement située

L'étude des romans du 19e siècle en œuvre intégrale est une pratique observable et prévue par les programmes en France, et dans certains cas en Belgique. La Belgique est mon terrain de recherche et la France est mon terrain de formation et d'exercice. De plus, une partie de mes observations ont été menées dans une école internationale, à Bruxelles, dont les enseignants sont belges ou français, formés sur l'un ou l'autre terrain, et formant des élèves destinés à poursuivre leur scolarité dans l'un ou l'autre pays. C'est la raison pour laquelle je décrirai le contexte de ma recherche sur les deux terrains, belges et français, en commençant par une analyse des contraintes institutionnelles qui ont influé sur l'expérience professionnelle des enseignants avec qui je travaille, parce qu'elle leur sert de référence. Dans un deuxième temps, j'évoquerai le contexte historique qui a amené à prescrire la lecture de romans du 19e siècle en œuvre intégrale.

1. Les programmes belges et français

Dans quelles mesures la lecture des romans du 19e siècle est-elle réellement imposée par les institutions ? Pour tenter de départager ce qui est programmé par les institutions de ce qui relève plutôt d'une culture disciplinaire, différente d'un pays à l'autre, mon analyse commencera par une lecture des programmes. Je présenterai d'abord le champ d'application de ces textes officiels, puis je lirai de près ce qui est prescrit par les programmes belges avant de m'intéresser au programme français.

1.1. Présentation des programmes

En Belgique, les programmes d'enseignement sont établis par des pouvoirs organisateurs (direction de l'établissement, associations, communes ou régions, suivant les cas), fédérés le plus souvent en réseaux. Ces programmes sont soumis à l'approbation du Ministère de l'Education de la Fédération Wallonie-Bruxelles (FBW), qui est lui-même à l'origine du « Décret Mission » (1997), dont émane un référentiel : *Compétences terminales et savoirs requis en français. Humanités générales et technologiques*. Ce dernier document est la liste des compétences que tout enseignement en Belgique doit permettre aux élèves d'acquérir ou d'exercer. Il fixe les objectifs pour les deux tiers des

élèves belges, qui ont choisi l'enseignement de transition[2]. Les choix précis des situations d'apprentissage, des contenus et des méthodes pour atteindre ces objectifs sont à la discrétion des pouvoirs organisateurs. Les deux plus grands réseaux d'enseignement sont l'enseignement officiel, et la Fésec (enseignement catholique). L'un et l'autre réseaux sont subventionnés par l'état, l'enseignement y est gratuit. Le choix de l'un ou l'autre réseau pour les parents peut être philosophique, géographique, ou lié aux options et aux programmes proposés. Cette distinction entre les réseaux ne correspond pas à la distinction française entre enseignement publique et enseignement privé.

En France, les programmes sont eux aussi imposés par filière, pour tout le territoire, et ils sont applicables quel que soit le type d'établissement, privé ou public. Ils concernent les élèves de 2nde (4e année du secondaire) et 1re (5e année). Seuls les élèves inscrits en filière littéraire bénéficient d'un enseignement en dernière année du secondaire. Je ne m'intéresserai qu'au programme commun aux élèves des sections générales et technologiques en 2nde, et générales en 1re (le programme pour les séries technologiques est très proche, notamment pour les objets d'étude proposés). Ici encore, deux tiers des élèves scolarisés sont concernés par ces programmes.

Chacun des deux programmes belges touche un public plus restreint, et susceptible d'avoir choisi son école en fonction du curriculum proposé. Par ailleurs, la certification des compétences acquises se fait sous la forme d'examens internes aux établissements scolaires, et même à chaque classe, sous le contrôle d'inspecteurs, alors qu'en France, les élèves préparent un examen national, corrigé de manière anonyme par des enseignants extérieurs à l'établissement. Ces différences pourraient laisser penser que l'on trouvera une plus grande variété dans les prescriptions et dans les évaluations dans les établissements belges.

Malgré ces différences importantes, l'orientation affichée de ces programmes dans la logique du développement des compétences et la relative proximité des contenus prescrits en lecture permettent de rapprocher les textes officiels que je viens de présenter, et donc de travailler en référence à ces deux terrains.

Comme je passerai très souvent d'un terrain à l'autre, pour faciliter la lecture, j'indique dans le tableau 1 les correspondances entre les différentes années

[2] L'enseignement de transition est général ou technique, il est une « transition » vers une formation dans l'enseignement supérieur, contrairement à l'enseignement « qualifiant » qui est professionnalisant.

d'enseignement du secondaire supérieur (lycée), et je surligne en gras les classes éventuellement concernées par la lecture des romans du 19e siècle.

TABLEAU 1 : CORRESPONDANCE ENTRE LES ANNÉES D'ENSEIGNEMENT EN BELGIQUE ET EN FRANCE

Âge	FWB	France
15-16 ans	4e secondaire	**2nde**
16-17 ans	**5e secondaire**	**1er**
17-18 ans	**6e secondaire « Rhéto »**	Terminale (enseignement du français réservé à la filière littéraire)

1.2. En Fédération Wallonie-Bruxelles

Je me pencherai d'abord sur le *Référentiel de Compétences* qui fixe les objectifs finaux de tous les programmes de la FWB, puis sur les programmes des deux plus grands réseaux : l'enseignement officiel (*Enseignement secondaire ordinaire de plein exercice, humanités générales et technologiques Enseignement secondaire général et technique de transition,* 2000) et la Fédération de l'enseignement secondaire catholique (Fesec) (*Français, troisième degré Enseignement général et technologique*, 2000). Je me focaliserai sur les deux dernières années de l'enseignement secondaire (5e et 6e), dans lesquelles est évoqué mon objet d'étude.

1.2.1. Le référentiel de compétences terminales en FBW

Le référentiel de la FWB est organisé en deux parties : d'une part l'exposé des compétences, d'autre part la description des savoirs disciplinaires nécessaires à la mise en œuvre de ces compétences. Le « cadre conceptuel » du document insiste sur le fait que la langue et la culture ne sont pas figées et que leur enseignement doit être au service des besoins de l'élève :

> *D'une manière générale, la langue et la culture ne doivent pas être sacralisées ni abordées en elles-mêmes pour elles-mêmes, d'une manière contraignante et exclusive, mais au contraire être envisagées dans leur diversité, leur souplesse, leur devenir, leur utilité, leur inventivité, et ainsi être mises à la disposition des élèves qui en feront un usage en vue de projets personnels et collectifs.*
> *C'est à cette condition que* ***le cours de français aura un sens****, dans les deux acceptions du terme :*
> - *il devrait d'une part* ***susciter la construction de significations*** *et d'interprétations nouvelles, originales, pertinentes pour chacun (sur les plans poétique, fictionnel, argumentatif...) ;*

- *il devrait d'autre part* ***viser des finalités précises****, explicites, fondées qui correspondent aux attentes et aux besoins de l'élève*. (*Compétences Terminales,* 1999 : 6, surligné par l'auteur du programme)

Ce référentiel fixe donc un double objectif à l'enseignement du français : construire des significations et permettre aux élèves d'atteindre des buts explicites, correspondant à leurs attentes propres.

Les compétences à atteindre sont réparties en trois sous-chapitres : « lire » « écrire » et « écouter-parler ». Sous le chapitre « lire » est énumérée une série d'opérations mentales que chaque élève devrait être capable d'exercer dans sa lecture, pour lui donner pleinement une signification :

1. Orienter sa lecture en fonction de la situation de communication
2. Construire du sens : a) le sens littéral, b) le sens inférentiel
3. Exercer son esprit critique
4. Acquérir des connaissances
5. Identifier, comprendre et interpréter différents types de textes
6. Décoder les images et les productions audiovisuelles
7. Développer une réflexion critique sur sa propre lecture (*Ibid*. p.2)

Si le mode et la qualité de la lecture sont, dans le document, finement détaillés, on remarque qu'aucune précision n'est donnée quant aux objets à lire, à leur nature, ni à leur longueur dans la partie décrivant les compétences. Cette responsabilité est explicitement dévolue aux programmes des différents réseaux.

La partie « *savoirs disciplinaires* » est subdivisée en « *savoirs sur la langue* », « *savoirs sur la littérature et l'art* » et « *savoirs sur le monde* ». C'est la deuxième partie qui nous intéresse. Elle est précédée d'un préambule qui précise que

> *l'objectif à poursuivre dans l'enseignement de savoirs littéraires et artistiques n'est en aucune manière de transmettre une culture encyclopédique passéiste, mais de donner de manière vivante aux élèves la maitrise des références culturelles qui ont influencé durablement la pensée et l'écriture occidentale et/ou s'avèrent les plus utiles pour décoder les productions culturelles contemporaines.* (*Ibid*. p.17)

Encore une fois, on rappelle que la culture à acquérir doit être mise au service d'une pratique culturelle vivante. L'objectif de cet enseignement de la littérature est de permettre aux élèves de comprendre l'origine et le sens de ce que Brigitte Louichon (2015) appelle les « objets sémiotiques secondaires » ou (OSS). Ces savoirs sont

présentés en trois listes : les courants littéraires et artistiques, les références littéraires, et des « savoirs conceptuels ». Dans la première liste, figure « *le réalisme et la reconstruction du réel* », dans la deuxième :

> *Hugo, ses personnages, sa poésie et leur pérennité.*
> *Balzac, Stendhal et leur univers.*
> *L'écriture flaubertienne.*
> *Zola et Maupassant : le naturalisme et ses marges* (p.21)

Je ne reproduis ici qu'un court extrait de cette liste beaucoup plus complète. La prescription, on le voit, est assez précise en ce qui concerne les auteurs. Ces listes sont précédées de la mention suivante :

> *La plupart des œuvres citées* ***ne doivent pas nécessairement faire l'objet d'une lecture intégrale ni d'une évaluation certificative.*** *Dans une visée de formation culturelle, l'analyse de l'un ou l'autre* ***extrait*** *bien choisi s'avèrera souvent beaucoup plus efficace ; parfois même, une simple information sur l'œuvre ou le thème suffira.* ***Le professeur réservera surtout la lecture intégrale à des œuvres contemporaines*** *qui ne sont pas citées ici.* (p.19, surligné par l'auteur)

Cette recommandation laisse donc toute latitude au professeur d'imposer ou non la lecture intégrale d'œuvres anciennes, puisqu'elle est plutôt réservée aux œuvres contemporaines, et que la lecture des œuvres patrimoniales citées ne doit pas nécessairement donner lieu à une évaluation certificative. Le référentiel distingue bien d'ailleurs deux objectifs différents dans le cours de littérature :

> *On* ***ne confondra pas l'objectif de formation culturelle avec l'objectif de développement de la lecture*****,** *qui à la fois le comprend et l'excède, et qui requiert l'exploitation de nombreux textes ne relevant pas nécessairement de la culture commune. Ces deux objectifs sont complémentaires et demandent une égale attention de la part du professeur.* (p.17, c'est moi qui surligne)

Selon le référentiel de compétences, les textes patrimoniaux sont donc plutôt destinés à la formation culturelle, tandis que la formation à la lecture se fait à travers des textes contemporains. La formation culturelle par ailleurs n'est pas « gratuite » et « désintéressée », elle est au service de la compréhension des productions contemporaines, elle contribue à la construction de cette compétence. La capacité à situer les œuvres patrimoniales est clairement énoncée, mais lire ces œuvres n'est pas présenté comme une compétence en soi, en tout cas pas une compétence visée.

1.2.2. Mise en application dans le programme du réseau officiel

Le programme du réseau officiel traite du deuxième (classes de 3e/4e) et du troisième degrés (5e/6e) dans un même document. Il est calqué sur le référentiel du Décret Missions, et en reproduit le descriptif des compétences dans le domaine de la lecture. Pour le deuxième degré, il est précisé :

> *La lecture étant un objectif prioritaire, on s'efforcera de* ***faire lire beaucoup*** *: des* ***extraits*** *d'œuvres littéraires (romans et nouvelles, pièces de théâtre) et de documents (articles de journaux...), mais aussi des œuvres et des documents dans leur* ***intégralité***. (Ministère de la Communauté française, p.16)

Le choix des objets à lire est présenté comme relevant d'une progression :

> *Le second degré prolongera donc le premier, mais préparera aussi au troisième. Cette transition s'effectuera de deux manières. D'une part, s'il n'est pas exclu de poursuivre un certain temps la lecture d'œuvres et de documents destinés à la jeunesse, il est indispensable de s'habituer progressivement à lire des œuvres et documents contemporains ayant pour destinataire un public adulte, puis des textes issus du patrimoine culturel. D'autre part, si la plupart des compétences en lecture développées au premier degré restent en chantier au deuxième, il s'agit de les appliquer à des objets de plus en plus complexes et de hausser le niveau des performances exigées, selon le principe de la spirale.*

Cette progression est donc double : elle concerne également les compétences de lecture. En ce qui concerne les œuvres complètes à lire, il n'y a aucune prescription de titre, la seule contrainte est la prise en compte des capacités des élèves et l'intérêt du texte :

> *Les textes seront choisis en fonction des critères suivants :*
> - *la lisibilité (en fonction des connaissances préalables supposées des élèves et de leur intérêt présumé),*
> - *la capacité du texte de nourrir l'imaginaire des élèves, leur sensibilité, d'enrichir leur bagage culturel.*

Par ailleurs, l'initiation à « la vie littéraire et artistique » est prescrite en 4e année, mais peut commencer dès la 3e, si le public s'y prête. Les textes anciens sont « *éclairés par des œuvres relevant d'autres arts* », et « *mis en relation avec des œuvres contemporaines* ». Cette initiation ne passe pas nécessairement par la lecture de textes intégraux.

> *Les élèves liront des romans, des nouvelles, des contes, des fables. Ils seront en outre initiés à l'une ou l'autre des espèces de récit suivantes : policier, fantastique, science-fiction, aventures, sentimental, historique. Les récits courts (nouvelles, contes, fables...) feront le plus souvent possible l'objet d'une lecture*

> *intégrale, en classe ou à domicile. On privilégiera l'étude d'extraits d'œuvres romanesques, mais,* ***chaque année scolaire, le professeur travaillera en classe au minimum un roman complet et en fera lire au moins trois à domicile****. Ces œuvres complètes seront choisies dans un corpus, le plus large possible, proposé et présenté succinctement par le professeur, mais celui-ci négociera avec chacun de ses élèves un contrat de lecture adapté à ses intérêts*. (*Ibid*. p.17)

Ainsi, le programme impose la lecture d'œuvres patrimoniales brèves. La lecture des romans du 19e siècle relève de l'appréciation du professeur pour ce degré.

Pour le troisième degré, les finalités de la lecture sont plus développées. Il faut « *faire lire beaucoup* », des extraits et des œuvres intégrales, pour rendre les élèves capables de lire « *tous les types de textes* » et de tirer de leur lecture un profit personnel. On vise **« *l'installation d'un savoir-être*** *qui permette à l'adolescent de se découvrir, de réfléchir sur lui-même et sur les différentes attitudes face à l'existence* » (p. 33). La lecture littéraire est implicitement préconisée, ainsi qu'une démarche comparatiste. La place des œuvres anciennes est importante, puisqu'elles sont conçues comme permettant de comprendre les œuvres contemporaines. Mais encore une fois, les romans longs anciens ne sont pas prescrits, la pertinence de les faire lire en version intégrale est laissée à l'appréciation des professeurs.

Le « *rappel des prescrits pour le troisième degré* », qui synthétise l'ensemble du document, le confirme :

> *Chaque année scolaire, le professeur travaillera en classe au minimum une œuvre intégrale et en fera lire au moins cinq à domicile. En 5e, il exigera la lecture d'un livre d'écrivain belge d'expression française ; en 6e, celle d'un essai*.

Ainsi, l'enseignement officiel n'impose en rien la lecture des romans du 19e siècle, suivant en cela le *Référentiel de Compétences* du décret Missions.

1.2.3. Mise en application dans le programme de la Fesec

Le programme du troisième degré de la Fesec se présente sous la forme de six tableaux complexes, précédés d'une introduction, dans laquelle les rédacteurs mettent en garde les enseignants contre une vision réductrice de la lecture littéraire :

> *Il convient donc moins d'amener les élèves du troisième degré à adopter une lecture critique et distanciée que de les exercer à cette compétence complexe de lecture que tend à mettre en jeu la fiche consacrée à la lecture littéraire et qui suppose le développement conjoint du sens critique, de la sensibilité et de l'imaginaire.* (*Programme de la Fesec*, p.11.)

Ils explicitent également le mode d'emploi des tableaux. Nous nous intéresserons au tableau 5, consacré à la compétence « *Lire* ». On attend des élèves qu'ils puissent :

> *Dans une situation-problème significative, construire un ou plusieurs réseaux de signification, pour répondre à des questions suscitées par la lecture d'un texte, porter une appréciation personnelle sur le texte, faire part de son interprétation à travers divers moyens d'expression (au cours d'une discussion, dans un compte rendu de lecture, par des réécritures, des mises en voix)*. (*Ibid*., p.26)

Une définition de la lecture est formulée dans le tableau :

> *Apprendre à lire au troisième degré, c'est réfléchir à la manière dont s'articulent les processus de compréhension et d'interprétation, réfléchir aux enjeux en présence : le texte organisé pour résister au lecteur, l'auteur avec ses intentions, son vouloir-dire, et le lecteur avec ses intérêts, ses désirs, ses expériences et son histoire personnelle.* (*Ibid*., p.26.)

L'immersion fictionnelle, l'identification, tout autant que la distanciation critique sont des modes de lecture possibles et valorisés, le descriptif de la compétence le précise :

> *Identification et valorisation de plusieurs pratiques concrètes de lecture* que le texte littéraire met en jeu successivement ou conjointement :*
> *– investissement du lecteur qui vit à travers l'œuvre lue des situations fantasmatiques, pulsionnelles*
> *– participation à l'illusion référentielle, identification du lecteur*
> *– rapport particulier du lecteur à l'objet-livre : ancrage dans le réel (matière du livre, temps, lieu et rythme de la lecture)*
> *– construction active des significations par recherche d'indices textuels, anticipations, rétroactions*
> *– déchiffrement du sens global de l'œuvre* (*Ibid*., p.27)

On constatera que cette définition de la lecture coïncide avec la lecture littéraire décrite par Dufays, Gemenne et Ledur (2005) qui est l'une des principales références proposées aux enseignants dans le programme, et l'on reconnait, dans ces différentes approches citées, les instances du lecteur mises à jour par Picard : le *lu*, le *lisant* et le *lectant*.

Les objets à lire sont clairement définis :

> *Prescrit minimal :*
> - ***Deux romans du 19e et deux du 20e siècle***
> - *Un film (création ou adaptation cinématographique)*
> - *Une pièce de théâtre du 17e et du 20e siècle*
> - *Une représentation théâtrale (en vidéo ou en fonction des opportunités de la programmation)*
> - *Un recueil de poèmes*

> *Privilégier les textes ouverts, problématiques, présentant de nombreux éléments potentiellement polysémiques, des indices diversement interprétables* (*Ibid.*, p.26, c'est moi qui souligne).

L'introduction est par ailleurs explicite quant à la manière d'adapter cette prescription :

> *Les listes figurant dans les différents tableaux sont exclusives (elles n'autorisent pas de choix externe à la liste), sauf pour la lecture littéraire (p. 26) où les indications sont données comme minimales.* (*Ibid.* p.15)

Autrement dit, n'est laissée à l'appréciation du professeur que la pertinence de faire lire plus de deux romans du 19e ou du 20e siècle au cours du cycle 3. Comme dans le réseau officiel, les romans seront choisis en fonction de leur compatibilité avec la liste des notions littéraires mises au programme dans le référentiel.

Le programme du réseau libre impose donc aux enseignants de donner deux romans du 19e siècle à lire aux élèves, en entier, mais aussi d'espérer une implication dans la lecture qui permette des postures de lecteurs variées. Ce programme, plus précis en matière de lecture intégrale, est celui du réseau le plus fréquenté en Belgique.

1.3. En France

Le programme français concerne les élèves de 2nde (4e année du secondaire) et de 1re (5e année). Seuls les élèves en filière littéraire bénéficient d'un enseignement du français en dernière année du secondaire. Comme les programmes, nous le constaterons, sont sujets à interprétation, je ferai un détour par d'autres indicateurs pour préciser dans quelle culture scolaire ils s'appliquent.

1.3.1. Le programme français

Les « compétences visées » sont décrites dans le préambule, elles sont cependant différentes des compétences de communication qui structurent les programmes belges : la description de quatre des sept « compétences visées » commence par le verbe « connaitre », l'une est introduite par l'expression « acquérir des connaissances », et une autre par « approfondir ses connaissances ». Cependant, dans le détail des descriptions, on retrouve des sous-objectifs très proches de ceux des programmes belges, notamment dans le domaine de la lecture. Les compétences sont bien présentes dans le programme, mais leur description apparait comme un élément secondaire par rapport aux connaissances attendues.

1) *Connaître quelques grandes périodes et les mouvements majeurs de l'histoire littéraire et culturelle*

- *savoir situer les œuvres étudiées dans leur époque et leur contexte*

2) *Connaître les principaux genres auxquels les œuvres se rattachent et leurs caractéristiques*
- *percevoir les constantes d'un genre et l'originalité d'une œuvre*
- *être capable de lire, de comprendre et d'analyser des œuvres de genres variés, et de rendre compte de cette lecture, à l'écrit comme à l'oral*

3) *Avoir des repères esthétiques et se forger des critères d'analyse, d'appréciation et de jugement*
- *faire des hypothèses de lecture, proposer des interprétations*
- *formuler une appréciation personnelle et savoir la justifier*
- *être capable de lire et d'analyser des images en relation avec les textes étudiés*

4) *Connaître les principales figures de style et repérer les effets rhétoriques et poétiques*
- *savoir utiliser ces connaissances pour dégager des significations et étayer un commentaire*

(*Bulletin officiel spécial n°9* du 30 septembre 2010. J'ai rendu plus visible par ma mise en page la hiérarchisation du texte du BO.)

La lecture représente à elle seule quatre entrées sur les sept proposées par le prologue du programme. Cependant, les trois autres compétences communicationnelles sont présentes également dans le document, même si, parce qu'elles ne le structurent pas, elles sont moins visibles que dans les programmes belges. L'apparent déséquilibre du programme en faveur de la lecture et de l'histoire littéraire masque le fait qu'un autre curriculum est de fait en œuvre dans les classes : celui qu'impose la maitrise des exercices écrits et oraux que les élèves devront réaliser pour réussir l'examen national de fin de secondaire (le baccalauréat).

Pour chacune des deux années du programme sont énoncés quatre objets d'étude, pour chacune de ces deux années, c'est la narration qui est citée en premier : « *le roman et la nouvelle au 19e siècle : réalisme et naturalisme* » en 2nde, et « *le personnage de roman, du 17e siècle à nos jours* » pour la 1re. Les élèves ont donc deux fois, dans leur curriculum, l'occasion de lire un roman du 19e siècle, mais ils peuvent aussi lire d'autres œuvres intégrales. Pour la classe de 2nde, le corpus prescrit est : « *Un roman ou un recueil de nouvelles du XIXe siècle, au choix du professeur* », et pour la 1re, « *Un roman, du XVIIe siècle à nos jours, au choix du professeur* ». Un élève peut fort bien arriver à la fin de son parcours en secondaire sans qu'on lui ait imposé la lecture d'un roman du 19e siècle, même s'il aura eu souvent l'occasion d'en lire des extraits.

Par ailleurs, le programme impose « *l'étude de trois œuvres au moins* » et de « *trois groupements de textes* », ce qui laisse supposer que la lecture des trois œuvres étudiées est intégrale. A ces lectures qui donnent lieu à une analyse en classe, s'ajoutent

des lectures cursives. Au total, par année, l'élève devra avoir lu au moins six œuvres intégrales, qui peuvent être des pièces de théâtre, des recueils de poésie, des romans.

1.3.2. Des indicateurs de l'application des programmes en France

Comme n'importe quel message, le programme ne peut être compris qu'à l'intérieur d'un cadre particulier : celui de la culture scolaire, commune aux prescripteurs et aux exécutants, aux rédacteurs des programmes et aux enseignants. La question n'est pas tant ici de savoir ce qu'exige vraiment l'institution, mais ce que l'évaluateur à l'examen final attend des candidats… or cet évaluateur est un enseignant acculturé à une tradition. La soumission des élèves à un examen final commun rend beaucoup plus importante la pression que cette tradition fait peser sur les choix de chaque enseignant. Une dizaine d'années après l'enquête menée par Veck (1992), Dominique Ducos (2010) a analysé 30 descriptifs de la progression annuelle des élèves de 1e destinés à interroger les candidats à l'épreuve orale du bac (le diplôme de fin d'études secondaires en France). Elle constate la permanence de certaines œuvres. Les romans du 19e siècle sont majoritairement représentés pour l'« *étude du personnage* », inscrite au programme : « *Les romans de Maupassant,* Bel-Ami *et* Pierre et Jean *sont les plus étudiés. Le réalisme et le naturalisme semblent figurer l'apogée du roman* ». On voit donc ici que les possibilités offertes par les programmes sont finalement inégalement exploitées : les corpus se resserrent autour d'œuvres traditionnellement scolarisées, dont le roman de la seconde partie du 19e siècle. Ce choix s'explique en partie par une sorte de combinaison entre le nombre imposé d'œuvres à lire et les connaissances littéraires prescrites par les programmes, la lecture de ces romans est « rentable » du point de vue de la gestion du temps pédagogique.

Les manuels scolaires font échos aux programmes : ils sont la réponse des éditeurs à de nouvelles injonctions. Or cette réponse est très largement diffusée dans le corps enseignant, et influence probablement la lecture que les professeurs ont eux-mêmes des programmes.

En 2011, quelques mois après la parution du nouveau programme en France, les professeurs en poste dans des lycées ont reçu, dans leurs établissements, les « spécimens » envoyés gratuitement par les éditeurs. Cette pratique est habituelle, la plupart des enseignants choisissent un manuel parmi ceux qui leur sont envoyés

gratuitement. En feuilletant les douze manuels reçus en juin 2011[3] (7 destinés aux élèves de 2nde, 3 pour les élèves de 1re et 2 pour les deux niveaux), on peut constater que neuf d'entre eux proposent un ou plusieurs « parcours » dans un roman, dont huit dans un ou plusieurs romans du 19e siècle, parfois estampillés « œuvre intégrale » dans le sommaire.

Parmi les huit manuels retenus, seulement deux permettent aux élèves de réaliser toutes les activités proposées sans sortir du manuel : les extraits du roman proposés sont nombreux, accompagnés de questions pour guider le commentaire des extraits proposés, le dossier introductif ou conclusif est suffisant pour répondre à des questions plus générales sur le roman. En revanche, six manuels présentent l'œuvre, parfois des extraits, de façon succincte et engagent l'utilisateur à une réflexion qui l'oblige à lire l'œuvre ou, au moins, à chercher des informations en dehors du manuel.

Ainsi, la moitié des manuels offerts aux enseignants pour mettre en œuvre les nouveaux programmes tendent-ils à promouvoir la lecture de roman du 19e siècle en œuvres intégrales parmi les exercices scolaires. Je distingue cette promotion de la simple suggestion de lecture, avec invitation éventuelle à une comparaison, qui figure parfois aussi dans ces manuels. A cette proposition s'ajoutent les romans présentés dans des éditions scolaires, eux aussi estampillés « œuvre intégrale ». La collection « Bibliolycée », par exemple, propose 14 titres de romans du 19e siècle, de Chateaubriand à Zola, sur les 59 que compte la collection, soit presque le quart. Cette collection est clairement destinée à soutenir l'effort de préparation des enseignants, elle contient des questionnaires, des groupements de textes, des documents supplémentaires qui leur permettent d'organiser différents parcours dans l'œuvre sans avoir à chercher par eux-mêmes la documentation nécessaire. Ce type d'édition est fortement incitatif, et du coup, prescripteur d'un corpus.

De toute évidence, la lecture du roman du 19e siècle, en texte intégral, en France, au lycée, est suffisamment répandue pour susciter une offre éditoriale, dans les manuels comme dans des collections parascolaires.

1.4. Et ailleurs ?

Les programmes francophones belges et français ne sont pas les seuls à prescrire la lecture intégrale d'œuvres patrimoniales. Je ne peux ici recenser les programmes de

[3] La liste de ces manuels est en annexe 1.

l'ensemble des pays francophones susceptibles d'être concernés par cette thèse, aussi n'évoquerai-je que la situation québécoise, puisqu'une partie des travaux de recherche sur lesquels je me suis appuyée ont été menés au Canada.

Un peu plus de la moitié des jeunes gens de 17 à 20 ans sortant du secondaire poursuivent leur curriculum au Cégep, soit pour se professionnaliser et intégrer le marché de l'emploi, en trois ans, soit pour préparer, en deux ans, leur entrée à l'université. Toutes les filières, techniques ou préuniversitaires, comportent un tronc commun en français. La lecture intégrale d'œuvres patrimoniales est inscrite dans les programmes de l'enseignement collégial. Selon l'enquête menée par Olivier Dezutter, Julie Babin, Marcel Goulet et Luc Maisonneuve (2012), les enseignantes du Cégep plébiscitent le genre narratif (91,9%). Les auteurs les plus lus cités dans l'enquête de ces chercheurs sont Molière, Voltaire, Tremblay, Maupassant et Hugo. Il n'y a pas d'obligation de lire spécifiquement des romans du 19e siècle au Québec, mais la lecture intégrale d'œuvres patrimoniales pose des problèmes assez proches : ces œuvres sont longues et éloignées culturellement des étudiants qui les abordent. Les travaux d'observation de la pratique enseignante, menés notamment par Julie Babin (2016) montrent la nécessité d'aider les professeurs à s'engager dans une réflexion didactique pour soutenir la lecture des étudiants.

Bilan

Si la lecture des programmes laissait le moindre doute sur l'obligation qui est faite aux élèves français de lire certains romans du 19e siècle, la proposition éditoriale et l'examen des listes de bac réalisé par D. Ducos confirmeraient qu'elle est bien ancrée dans la culture scolaire. Pour la Belgique, comme cette obligation est clairement inscrite dans les programmes de la Fesec, elle s'impose à la majorité des élèves scolarisés dans l'enseignement général. Cependant, certains élèves, en Belgique comme en France, n'ont pas l'occasion de lire ces œuvres intégrales, même dans l'enseignement général, où elles sont le plus souvent prescrites. La lecture ou la non-lecture de ces œuvres relève d'un choix autorisé par les institutions : celui des parents, en Belgique, qui se déterminent pour un curriculum en inscrivant leur enfant dans un réseau d'enseignement, ou celui des enseignants, en France. Le dogme de Pennac s'avère, après analyse des programmes, un dogme aujourd'hui relatif, et contournable.

2. Une prescription historiquement située

Dans le *Journal des frères Goncourt*, à l'entrée du 29 janvier 1882, on peut lire cette anecdote :

> *Je reçois une lettre de M^me^ Daudet, une lettre qui contient un paragraphe curieux. On a donné au collège où est son fils, une narration française, dont le sujet est la mort d'un personnage quelconque. Trois élèves lisent successivement une mort, dans laquelle tous les trois avaient introduit l'agonie sardonique de la Faustin. Ébahissement du professeur, très ignorant de la littérature contemporaine, tandis que le jeune Léon rit dans sa barbe future*[4].

Ainsi, donc, fut un temps où la lecture d'un roman d'Edmond de Goncourt était une distraction pour les lycéens… ce constat peut faire rêver certains enseignants, mais il donne plutôt à réfléchir. Certes, le « *jeune Léon* » et ses camarades lisaient *La Faustin*, œuvre toute nouvelle, pour eux, mais ce roman n'était pas au programme, loin s'en faut. Cette lecture buissonnière concurrençait peut-être une œuvre plus « classique » (Viala, 1992), dans laquelle ils auraient dû trouver un modèle pour rédiger la « *mort d'un personnage* », comme le suggèrent les travaux d'Houdart-Mérot (1998) et de Chervel (2006). Le professeur, « *très ignorant de la littérature contemporaine* », aurait peut-être déploré les mauvaises lectures de ses élèves s'il avait pu les reconnaitre dans leur plagiat.

On associe souvent la difficulté de la lecture au gouffre culturel qui sépare les « nouveaux lycéens » (Bautier et Rochex, 1998) de ces œuvres. Mais ce qui les en sépare, d'abord, c'est le temps, comme le temps séparait les camarades de Léon des modèles littéraires (les classiques du 17^e^ siècle) sur lesquels ils auraient dû s'appuyer pour écrire leur devoir scolaire. La tâche de lire un corpus ancien a-t-elle jamais été facile ? Le public des « anciens lycéens[5] », plus restreint, plus doté culturellement que les « nouveaux lycéens », a-t-il seulement été soumis à l'obligation de lire des œuvres intégrales non contemporaines aussi longues que le sont les romans du 19^e^ siècle ? Sont-ce les caractéristiques du public, du roman, ou les modalités de lecture qui rendent la tâche difficile ? A travers l'histoire de la scolarisation de la littérature française, j'espère comprendre quand, comment et pourquoi des œuvres intégrales ont été données à lire aux élèves, et plus précisément des romans du 19^e^ siècle. Il s'agit également de vérifier si le public des « nouveaux lycéens », est réellement « inadapté » à cette lecture, comme si le

[4] http://fr.wikisource.org/wiki/Journal_des_Goncourt/VI/Ann%C3%A9e_1882
Consulté le 14/11/13 (*la Faustin*, d'Edmond de Goncourt, avait été publié au début de l'année 1882).
[5] Je désigne ici les lycéens avant la massification scolaire, par opposition aux « nouveaux lycéens ».

public qui a précédé la massification scolaire y avait été « adapté », idée courante dans les sales des professeurs.

La scolarisation en France et en Belgique n'a cessé de se massifier tout au long des 19e et 20e siècles. Pour décrire l'évolution de l'enseignement de la littérature pendant la période qui s'ouvre en 1880 en France, avec l'obligation scolaire initiée par les lois Ferry, je m'appuierai sur les recherches menées par Violaine Houdart-Mérot, Anne-Marie Chartier, Anne-Marie Chartier et Jean Hébrard, Martine Jey, et plus récemment André Chervel et Nathalie Denizot. En Belgique, l'obligation scolaire est décrétée en 1914, et appliquée après la Première Guerre Mondiale. J'ai utilisé pour ce pays un article de Jean-Louis Dufays et Jean-Maurice Rosier, écrit à l'occasion des Rencontres Internationales de Namur de 1997, et publié dans la revue *Enjeux*, ainsi que l'ouvrage d'Anne-Marie Dieu, Geneviève Druart et Emmanuel Renard (1995). Le découpage chronologique de Dufays et Rosier commence en 1846, au moment où s'organisent véritablement les écoles dans un pays indépendant depuis une quinzaine d'années. Il serait difficile de superposer les deux chronologies, cependant, une ligne de démarcation est évidente entre 1960 et 1970 dans les deux pays, je l'utiliserai pour structurer mon propos.

2.1. Avant les années 1960

Je montrerai dans un premier temps que l'enseignement en Belgique et en France est organisé dans des systèmes duels qui sont différents l'un de l'autre. Ensuite, je décrirai les textes lus en classe dans les deux systèmes, et la manière dont ils le sont, avant de m'intéresser à ce que les élèves sont encouragés à lire chez eux. Enfin, je m'interrogerai sur la place des romans du 19e siècle dans ces deux systèmes d'enseignement, avant 1960.

2.1.1. Deux systèmes duels

En Belgique comme en France, les systèmes d'enseignement sont duels au début de la période qui nous intéresse, pour des raisons différentes.

a) En Belgique

La Belgique est déchirée par des guerres scolaires qui donnent plus ou moins de place à l'enseignement catholique ou à l'enseignement d'Etat, au gré des gouvernements. Le « pacte scolaire » de 1958, met fin à cette situation, il garantit le financement des deux réseaux, catholique et officiel, et par conséquent, la gratuité de l'enseignement, dans toutes les écoles reconnues, pendant toute la durée de la formation primaire et secondaire.

Il met également en place les modalités d'enseignement des différentes religions et de la morale dans les écoles des différents réseaux. Quel que soit le réseau, les humanités classiques, reposant sur l'enseignement intensif (Dufays et Rosier, 1999) du latin et du grec, sont prédominantes, au point que la filière classique, jusqu'en 1964, soit la seule qui donne accès à toutes les formations universitaires (Dieu, Druart, Renard, 1995 : 99). La démocratisation de l'enseignement est corrélée avec la montée en puissance des autres filières. Elle est essentiellement marquée par le prolongement de la scolarisation, et par l'assouplissement des conditions d'accès aux études universitaires. Le mouvement de massification se fait par la poursuite de la scolarité de plus en plus d'enfants qui ont tous bénéficié des mêmes enseignements. Dans cette lente évolution, le français devient langue de culture et de formation (scolaire et personnelle), se détachant petit à petit de l'enseignement des langues anciennes (Dufays et Rosier, 1999).

La séparation entre les deux réseaux d'enseignement, catholique et officiel, est d'ordre philosophique, plus que social, chacun des deux réseaux proposant un cursus complet, de l'école « gardienne » à l'université, en passant par l'école primaire, l'école « moyenne » et l'athénée, ou le lycée (l'appellation dépend du réseau). De plus, les programmes de français diffèrent à certaines époques lorsqu'un réseau opère une réforme plus rapidement que l'autre, mais sur beaucoup de points, ils sont très proches.

b) **En France**

En France, en 1880, l'enseignement est lui aussi marqué par un système duel : d'une part, le lycée est réservé à une élite, on peut y préparer ses deux baccalauréats puis envisager de poursuivre des études universitaires. Il est précédé du « petit lycée », qui a pour fonction d'enseigner la lecture et l'écriture, et qui a remplacé, au cours du 19^{e} siècle, la formation informelle familiale. L'enseignement du français s'y fait, comme en Belgique, dans la dépendance du latin. D'autre part, l'enseignement primaire, rendu obligatoire par les lois Ferry, a pour fonction principale d'alphabétiser toute une génération. Les meilleurs élèves peuvent poursuivre leur cursus dans des écoles primaires supérieures, jusqu'au certificat d'études et éventuellement des écoles normales, de très rares élus changent de filière et intègrent les lycées puis l'université, à la faveur d'une bourse. Les livres et le matériel scolaire sont à la charge des lycéens, alors que la gratuité dans l'enseignement primaire s'étend jusqu'aux plumes et aux cahiers. Le public de ces deux types d'école se différencie par sa condition sociale d'origine, et par la condition à

laquelle il peut aspirer. Entre ces deux filières, il a été institué, au milieu du 19e siècle, dans l'enceinte des lycées, un enseignement « spécial », technique, réservé à la classe moyenne, à partir duquel se développe, à la fin du 19e siècle, la filière « moderne » des lycées. Les problèmes pédagogiques posés par l'enseignement du français dans cette troisième voie permettent d'amorcer une réflexion qui se poursuivra jusqu'à la fusion des différents « ordres » (Chartier et Hébrard, 1989) de l'enseignement. Les objectifs et les moyens fixés pour chacune de ces filières étant très différents, la version du savoir littéraire transmis l'est bien évidemment aussi.

Contrairement à la situation belge, les deux ordres d'enseignement sont deux filières parallèles, socialement distinctes, qui seront réunies dans les années 1960 et placées dans un rapport de continuité l'une par rapport à l'autre : l'enseignement primaire préparant désormais la poursuite de la scolarité dans les lycées.

2.1.2. La lecture expliquée en classe

a) Le recul du latin

L'enseignement de la littérature en français au lycée, en France comme en Belgique gagne lentement du terrain sur l'enseignement des langues anciennes. En Belgique, c'est à partir des programmes du réseau officiel de 1926 que le français acquiert véritablement une autonomie, avec l'apparition de manuels propres (Dufays et Rosier, 1999). Mais il lui reste subordonné jusque dans les années 1950. En France, une première évolution se fait au milieu de 19e siècle lorsqu'on remplace la dissertation latine par la dissertation française. Il faut désormais apprendre à rédiger en français. La création d'une filière « moderne », sans latin, en 1902 (Jey : 2005), dans les lycées, accélère le processus.

L'étude des textes en français, avant 1880, a essentiellement pour fonction la formation à l'écriture. On apprend, en imitant les discours d'auteurs modèles, à devenir un scripteur lettré, un notable dont l'expression serait élégante, ou efficace, suivant les besoins professionnels (Jey : 2005). Avec la moindre influence de l'éducation en latin, une partie de la formation qui lui était dévolue, la formation intellectuelle, l'argumentation, mais aussi la formation morale, reviennent désormais au français.

b) De nouveaux objectifs, un nouveau corpus

Dès lors, les auteurs choisis comme modèles en France doivent être porteurs des valeurs sociétales. Le choix d'auteurs anciens compatibles avec les valeurs républicaines

laïques ne se fait pas sans difficulté. Ainsi, les programmes, qui étaient essentiellement centrés sur les auteurs « classiques », du 17e siècle (Viala, 1992), s'élargissent au 18e siècle, et même au début du 19e siècle. Ce mouvement d'élargissement est le même en Belgique, on passe d'un unique auteur, Fénelon, prescrit explicitement par les programmes en 1846 à sept, puis treize, et enfin à la mention « auteurs divers » en 1910, dans les programmes des écoles des jésuites, ces auteurs divers sont cependant toujours du 17e siècle (Dufays et Rosier, 1999). L'importance de la transmission des valeurs par la littérature francophone est marquée en Belgique par l'apparition, dans les programmes qui ont suivi la Première Guerre Mondiale, de la littérature nationale. Dans les années 1950, les programmes belges évoquent des textes « *de valeurs* », les « *chefs-d'œuvre qui n'ont cessé d'enrichir le patrimoine spirituel et artistique de la France et de la Belgique romane depuis le moyen âge jusqu'à l'époque contemporaine* » (*Programme de l'Etat* de 1952, cité par Dieu *et al.*, p.60). Le fait qu'il ne soit pas nécessaire de les citer dans les programmes témoigne du consensus qui entoure leur nom.

A cet élargissement du corpus, s'ajoute une modification des objectifs de la lecture. Les activités menées autour des œuvres ne sont plus désormais centrées sur l'écriture exclusivement, mais sur la glose, il s'agit de rendre compte des qualités esthétiques et morales du texte. Les programmes belges sont assez explicites à ce sujet : dans les « petites classes », on se consacre à l'explication littérale et au commentaire « philologique » (on dirait grammatical ou stylistique aujourd'hui), tandis que les exercices d'imitation proposés dans les manuels jusque dans les années 1970 sont nombreux. Aux plus grandes classes est réservé le développement des considérations philosophiques qu'inspire le texte : la dissertation est l'exercice privilégié (Dufays et Rosier, 1999).

En France, les exercices d'imitation et d'amplification, qui caractérisaient la formation à l'art de la rhétorique (Houdart-Mérot, 1998), sont remplacés au baccalauréat par deux exercices universitaires : la dissertation et le commentaire de texte. Le commentaire s'appuie essentiellement sur l'histoire littéraire, ce qui est moins le cas en Belgique.

c) L'enseignement primaire

L'enseignement primaire, de son côté, doit d'abord alphabétiser en masse, et pour cela, il faut former des enseignants. Ce sera la fonction des écoles normales. On apprend

essentiellement à lire à voix haute des manuels scolaires. Les efforts sont portés sur le déchiffrage, puis sur une lecture expressive (Chartier et Hébrard, 1989). Le corpus des textes à lire dans les écoles primaires supérieures en France évolue, ainsi, entre 1890 et 1902, les auteurs classiques entrent dans les programmes et les manuels, ce dont se réjouit un inspecteur.

> *A tant de raisons de cultiver avec plus de foi et d'ardeur que jamais l'étude des classiques peut-être s'en ajoute-t-il aujourd'hui une nouvelle. Les grands écrivains français figurent à présent sur tous les programmes : dans l'enseignement spécial ils tiennent la première place, par les écoles supérieures de Saint-Cloud et Fontenay-aux-Roses ils pénètrent dans l'enseignement primaire pour l'élever et le vivifier. N'offrent-ils pas ainsi le lien que l'on cherchait pour unir entre eux, sur quelques points du moins, des enseignements si dispersés ? Du lycée à la plus modeste école de village ne peut-il ainsi s'établir une sorte de concert entre tous les enfants de la même patrie ?* (cité par Chartier et Hébrard, *Ibid.* : 195)

Les corpus tendent à se rapprocher entre les écoles normales, puis primaires, et les lycées, même si les pratiques autour des textes sont clairement distinctes. Un corpus patrimonial minimal se constitue donc, partagé par l'ensemble de la société, et donne lieu à des interprétations enseignées, fixées, consensuelles.

2.1.3. La lecture suivie ou personnelle d'une œuvre complète

La lecture expliquée se fait sur des extraits brefs des œuvres. Mais les élèves sont aussi amenés à lire de livres ou de larges passages de manière cursive, en classe ou seuls, hors de la classe, plus vite dans les lycées que dans l'enseignement primaire.

a) Au lycée

Nul doute, on l'a vu en introduction, que les lycéens les plus cultivés pratiquent une lecture privée, personnelle, en dehors des recommandations de l'institution. Mais qu'en est-il de la lecture scolaire ? La lecture donnée en devoir est présente dans les programmes d'enseignement du français, au moins depuis 1890. Houdart-Mérot le constate :

> *Les* Instructions *de 1890 distinguent, à côté de l'explication approfondie d'extraits menée durant la classe, trois autres "formes" de lecture : la lecture "courante", la lecture "plus ou moins courante", plus ou moins "expliquée" en classe, liée à la nécessité de parcourir des ensembles, et enfin* ***la lecture "complémentaire", que l'élève doit faire en dehors de la classe, lecture qui n'est pas expliquée mais***

contrôlée par le professeur *(...)* (Houdart-Mérot, 1998 : 48. c'est moi qui souligne).

Ces différents modes de lecture sont aussi préconisés en Belgique. Ils sont entrés dans les programmes en 1926 (Dufays et Rosier, 1999). On distingue trois types de lecture dans les programmes des années 1950 : la lecture approfondie sur un extrait bref, la lecture cursive sur de larges extraits, effectuée à voix haute et commentée par le professeur, et la lecture faite en privée.

Chartier et Hébrard estiment qu'on assigne à la lecture personnelle des élèves un rôle important dans les filières modernes en France :

> *La lecture est explicitement assignée à une double fonction : elle est la pratique ordinaire d'une personne cultivée et, à ce titre, doit devenir une habitude et un plaisir pour chaque élèves de l'enseignement secondaire ; elle est un moyen de formation intellectuelle et morale qui, au cœur d'un enseignement précocement spécialisé, est le gage d'une éducation générale et désintéressée.* (Chartier et Hébrard, 1989 : 197)

Il s'agirait ici, en d'autres termes, de ménager un habitus, de remplacer la culture latine que les élèves n'acquerront pas dans cette filière, et en même temps, d'approfondir un rapport « désintéressé » au monde. Cette pratique est décrite dans les programmes belges comme « une distraction de qualité ». Elle est très encadrée : les enseignants proposent des listes d'œuvres, que l'on peut emprunter à la bibliothèque de classe. Cependant, s'il est assuré qu'on ait fait lire aux élèves, chez eux, des textes de leurs manuels, et qu'on les ait poussés à lire seuls des livres de la bibliothèque de classe, on peut douter qu'on ait pu leur imposer la lecture d'une même œuvre intégrale, à tous, comme on le fait aujourd'hui, tout simplement parce qu'il n'existait aucune édition dont le prix ne fût pas un obstacle.

En France, la lecture d'œuvre intégrale est à nouveau recommandée par les programmes de 1938. Selon Chartier et Hébrard, alors qu'elle était prescrite depuis 1920, elle n'a été mise en œuvre qu'au moment où il était possible de disposer d'exemplaires d'une même œuvre en nombre suffisant pour permettre une lecture commune en classe, ce qui semble possible avec l'apparition des « petits classiques ».

> *La lecture suivie est maintenant le moyen privilégié de faire pénétrer les œuvres elles-mêmes, plutôt que leurs extraits, dans l'espace de la classe : œuvres complètes, choisies dans le répertoire dramatique classique ou romantique,*

> *recueils de pièces (poésie ou œuvres épistolaires) ou, lorsqu'une lecture* in extenso *reste tout de même trop longue, fragment « étendus » d'un texte découpé selon ses articulations naturelles (chapitre, scène, etc…). L'œuvre complète, jadis réservée au lecteur cultivé ou à l'étudiant, doit être lue sous la direction d'un professeur qui saura « diriger » le rythme et l'acuité du regard.* (Chartier et Hébrard, 1989 : 215)

Cette lecture suivie serait ainsi une première étape de la scolarisation d'une pratique de lecture perçue comme cultivée ou savante, puisqu'il s'agit d'un texte de qualité reconnue, assez long, et lu dans son ensemble. Selon Houdart-Mérot (1998), cette lecture est conçue comme un prolongement du cours et de l'explication d'extraits en classe. On voit ici que deux obstacles majeurs limitent cette pratique : l'accessibilité matérielle du texte, qui ne peut pas excéder un certain nombre de pages, pour des raisons éditoriales, et la nécessité du guidage par un expert, pour en assurer la compréhension… à moins que ce ne soit pour en assurer une interprétation orthodoxe.

b) Dans l'enseignement primaire

L'encouragement à la lecture personnelle est plus frileux dans l'enseignement primaire du système français. A.-M. Chartier (2007) en a analysé les étapes. Peu d'enseignants pratiquent eux-mêmes cette lecture au 19e siècle, il faut donc les former. Ferdinand Buisson s'en fait le chantre :

> *Ce livre qu'on lit tout d'une haleine, qui est un repos et un plaisir de bon aloi, qui récrée, c'est-à-dire, vous refait* (*Catalogue de livres destinés aux lectures récréatives,* 1888, cité par A.-M. Chartier, 2007 : 191).

Le mode de lecture décrit est clairement la lecture participative, on peut supposer que le « livre » en question est un récit de fiction, il est décrit par opposition avec d'autres types de lectures plus fréquentes chez les enseignants contemporains de Buisson :

> *On lit des manuels de sciences et de lettres, les traités de pédagogies, des recueils de morceaux choisis, quelques classiques même, ceux qui sont portés au programme. Très bien, mais tout cela n'est pas lire, c'est étudier. On apprend ainsi à se servir du livre, non à en jouir ; à l'utiliser, non à l'aimer* (*Ibid.* 191).

L'opposition entre « *se servir de* » et « *en jouir* » rend compte ici de deux modes de lecture dont aucun ne peut être qualifié d'esthétique, ni même de distancié. Il s'agit de deux modes pragmatiques, l'un orienté vers un usage pratique, l'autre plus vraisemblablement vers une lecture « immersive », identificatoire. Les titres suggérés sont des romans du 19e siècle, presque contemporains de leurs lecteurs, voire

contemporains. La différence avec les œuvres recommandées pour les lycées est importante ici, on le voit. Chartier évoque une liste assez longue : Sand, Mérimée, Gautier, Daudet, Loti, Malot, About, à laquelle s'ajoutent des auteurs étrangers bien connus : Defoe, Dickens, Cooper et Stevenson, mais également Tourgueniev, Gorki et Manzoni. Il existe une revue, créée par Jules Steeg en 1894, *La lecture en classe*, dont la vocation est de guider les choix des enseignants, pour *« mettre les bons livres, les livres utiles, attrayants, bien écrits, bien pensés, « suggestifs », la littérature en un mot, à la portée des élèves de nos écoles »* (cité par Chartier, 2007 : 192).

Cette lecture est cependant controversée. Elle apparait à beaucoup comme futile, voire « tendancieuse », parce que l'interprétation n'est pas fixée par l'institution, et qu'elle peut donner lieu à un vagabondage imaginatif. Par ailleurs, elle se fait de manière silencieuse, elle est incontrôlable. Anne-Marie Chartier note les résistances que cette pratique a suscitées :

> *Comment savoir si celui qui reste immobile devant la page lit réellement ou bien laisse son "esprit errer au gré d'un texte" qui le captive plus ou moins, pour l'abandonner ensuite à une oisive rêverie ou à des distractions étrangères au sujet ?* (*Bulletin pédagogique du Pas de Calais*, 1900, cité par Chartier, 2007 : 193.)

On craint que cette lecture ne donne le gout du loisir à une frange de la population destinée au travail. Chartier souligne également le sens des priorités des enseignants. Ni le temps, ni les moyens ne peuvent véritablement être consacrés à une activité somme toute secondaire, au regard de l'exigence impérieuse de l'alphabétisation. Après la Première Guerre mondiale, cependant, le paradigme change, la lecture personnelle de fiction apparait comme l'alliée de la réussite scolaire (Chartier, 2007).

Comme dans les lycées, deux types de lecture se développent en parallèle, la lecture suivie, en classe, que Chartier évoque comme « la lecture du samedi », et la lecture autonome. Le corpus lu est cependant bien différent de celui du lycée. Il s'élargit d'ailleurs, puisqu'on demande à des écrivains de composer des textes pour la jeunesse, qui soient de bonne tenue morale, mais qui ne soient pas des cours déguisés. La lecture personnelle de livres empruntés à la bibliothèque de la classe repose sur le volontariat. Chartier note alors le paradoxe qui marque la répartition des lectures accompagnées et autonomes. Avec la classe entière, le maitre lit des œuvres accessibles à tous. Il laisse la lecture d'œuvres classiques, celles qu'on fait lire dans les « petits lycées », comme

l'Odyssée, au hasard des tentatives des élèves les plus motivés. Ce fonctionnement à deux vitesses, dans la classe, s'il permet aux meilleurs élèves de progresser, et, à terme, de se forger une culture littéraire grâce à laquelle ils intègreront avec succès un lycée, n'encourage pas la lecture autonome de la grande majorité des élèves. Cette lecture autonome est indirectement un levier de sélection scolaire.

Avec le début de la massification scolaire, dans les années 1950, un nouveau discours apparait, discours de déploration, qui prend pour thème la non-lecture, ou la « mal-lecture » (celle des illustrés), comme le soulignent Chartier et Hébrard :

> *La valorisation inconditionnelle de la lecture, assortie d'une inquiétude sociale pour les non-lecteurs, est un thème absent jusqu'à la fin des années 1950 où ne cessent de coexister des discours prescriptifs, valorisant une lecture idéale et des représentations défensives, dénonçant le danger des mauvaises lectures.* (Chartier et Hébrard, 1989 : 10)

En un siècle, en France, la lecture a changé de statut. Elle était un outil d'apprentissage : elle permet d'apprendre à écrire, dans les deux ordres, à penser, au lycée, à lire les documents indispensables pour apprendre autre chose dans le système primaire. Elle devient à la fin des années 1950 un devoir privé. La lecture « savante » des œuvres est recommandée dans les lycées, et elle devient un levier de réussite scolaire et social pour les élèves des écoles primaires. Au début de la massification, c'est, par un lent retournement, la non-lecture qui devient un mal à craindre pour les enfants. Le même parcours a été suivi en Belgique : on est passé de la lecture dangereuse à une lecture récréative et intelligente.

2.1.4. Et le roman du 19e siècle ?

En France comme en Belgique, le corpus s'est élargi, la lecture d'ouvrages complets est encouragée. La lecture des romans du 19e siècle relève d'une pratique privée, elle n'est jamais exigée par l'institution.

Nathalie Denizot (2013) a analysé la présence d'extraits de romans de Balzac dans les manuels depuis 1880. Jusque dans les années 1930, cet auteur est présenté avec quelque condescendance. Ensuite, les extraits choisis ont clairement des objectifs moralisateurs, on s'intéresse notamment aux scènes de morts édifiantes, quitte à proposer un découpage suggestif de l'extrait. Dans la dernière période, après 1970, Balzac devient un auteur de descriptions et de portraits (Denizot, 2013 : 226-236). Cette manière de

présenter le romancier, partielle et partiale, laisse planer le doute sur le fait qu'il soit lu effectivement en œuvre intégrale sur la recommandation des enseignants entre 1880 et 1970. Il va de soi que la plupart des lycéens n'ont pas besoin de cette recommandation pour lire les œuvres dont les extraits leur inspirent la curiosité.

Dans l'enseignement primaire, les romans du 19e siècle recommandés aux futurs enseignants au début de la scolarisation de la lecture cursive, dès le programme de 1890, sont presque contemporains de leurs lecteurs. Ce sont des lectures récréatives. Par la suite, les enseignants cherchent à développer une lecture suivie, en classe, qui soit accessible à leur public, les propositions de titres ont donc évolué, les enseignants se tournent vers la littérature pour la jeunesse dont on suscite la production pour des raisons pédagogiques. La lecture personnelle encouragée auprès de quelques élèves prometteurs se pratique dans des conditions identiques à la lecture des lycéens : elle est dépendante d'abord de la disponibilité des textes, de la bibliothèque de classe et de la bibliothèque familiale (à supposer qu'elle existe), et ensuite, suivant les titres, de l'ouverture d'esprit (ou de l'ignorance) parentale.

On dispose de peu d'informations sur la lecture autonome des romans en Belgique. Les programmes belges restés en vigueur entre 1926 et 1970 proposent une progression dans l'initiation aux grands genres littéraires. Le roman et l'essai en sont les deux dernières étapes, ils sont donc imposés très tard dans la scolarité, mais des extraits de romans sont proposés dans les manuels dès les petites classes.

La lecture de ces romans relayée par une étude en classe est tout simplement limitée par l'accès au texte : Zola et Flaubert, dont les romans sont particulièrement volumineux, ne sont pas publiés en « Petits classiques ». Ce que Chartier et Hébrard résument ainsi :

> *L'arrivée sur le marché des livres de poche permettait enfin l'entrée dans les classes d'œuvres complètes autres que les* Horace, Dom Juan *et* Bérénice *édités depuis longtemps en « petits classiques ». En réclamant l'abandon des morceaux choisis pour les œuvres complètes, les rénovateurs du temps* [on est au début des années 1970] *ne voient pas qu'ils demandent ce qui est depuis longtemps la loi (la lecture suivie et dirigée), mais une loi restée lettre morte, sauf pour le théâtre, faute de livres. Comment aurait-on pu exiger que chaque lycéen ait un exemplaire de* Madame Bovary *ou du* Père Goriot *? Il fallait bien se contenter de lire les résumés et les extraits de morceaux choisis.* (Chartier et Hébrard, 1989 : 229)

Beaucoup de romans du 19e siècle étaient sans doute lus par les lycéens et les élèves des écoles primaires, mais ils le faisaient volontairement, en plus des prescriptions scolaires, dans leur prolongement, ou peut-être malgré ces prescriptions. La différence la plus notable entre les élèves des écoles primaires et les enfants scolarisés en lycée est le moindre accès à des œuvres littéraires, et le moindre encadrement de la lecture de textes classiques, puisque le travail en classe porte sur un corpus plus moderne, et que les efforts de lecture n'intègrent pas toutes les connaissances culturelles données aux enfants des lycées. Par conséquent, l'acculturation scolaire à ce type de textes est moindre, et l'acculturation familiale a peu de chances d'être plus efficace. C'est en cela que réside la véritable inégalité face à la lecture de ces œuvres longues et exigeantes. En ce qui concerne la lecture des romans du 19e siècle, elle est une lecture buissonnière, dépendant de l'accessibilité des livres.

2.2. Une obligation généralisée

Les mutations profondes de la société, aussi bien en France qu'en Belgique, provoquent une massification de la scolarisation. Le mouvement avait été amorcé dans les années 1960. En France, la massification prend la forme d'une fusion entre les deux filières existantes. Selon Chartier et Hébrard, « *on est alors passé de la coexistence de deux "ordres" d'enseignement à la succession de deux "degrés"* » (p.173). Les petites classes des lycées disparaissent, tous les élèves sont désormais scolarisés à l'école primaire, plus tard, ils intègrent tous les collèges d'enseignement général, et enfin, ils sont de plus en plus nombreux à poursuivre leur cursus au lycée d'enseignement général ou technique, qui devient la filière la plus fréquentée. Chartier et Hébrard proposent de modéliser le mouvement de transformation dans chacune des deux filières sous forme d'un chiasme. Les écoles primaires doivent, à toute force, former des amateurs de livres, ce qu'ils n'avaient fait jusqu'ici qu'avec un petit nombre d'élèves motivés. Ils doivent aussi les doter des compétences qui permettront à tous de suivre un enseignement au secondaire. Les enseignants du lycée, eux, se voient confier des enfants qui ne sont pas prêts à recevoir l'enseignement qu'ils ont toujours dispensé, et, sans formation, doivent contribuer à faire de ces nouveaux collégiens des élèves capables de lire de la littérature classique.

En Belgique, la massification prend une autre tournure. Elle se fait par un allongement de la scolarité, ce que ne manquent pas de remarquer les observateurs

contemporains : « *75% de [la] jeunesse fréquente l'école jusqu'à 15 ans* » écrit M. Nauwelaerts en 1961, « *l'enseignement secondaire est sur le point de devenir un enseignement de masse* » (Propos cités par Dieu et al., 1995 : 129-130). Que faire alors de ces élèves qui ne sont pas engagés dans les filières d'élite que sont les « humanités classiques » ? A cette poussée sociale se conjugue la nécessité économique de former des travailleurs plus qualifiés. L'université s'ouvre en 1964 aux élèves du secondaire qui n'avaient pas été scolarisés dans les filières d'humanités classiques, sous condition de réussite à un examen de « maturité ». Dieu, Druart et Renard montrent que la massification s'accompagne d'un véritable changement de paradigme. Ils analysent les articles publiés dans les revues professionnelles de l'enseignement, et rendent compte des hésitations, dans les années 1960, entre deux points de vue. Les uns défendent une école de la transmission, où le français aurait pour fonction de prolonger l'éducation morale, esthétique, humaniste que le latin et le grec ne peuvent plus assurer dans les sections scientifiques. Pour les autres, l'école, deviendrait le lieu de la préparation à une société moderne, dans laquelle le français serait l'outil de la communication des informations, et de l'expression personnelle. C'est ce dernier point de vue qui l'emporte dans les années 1970, avec l'adoption de « l'enseignement rénové ».

2.2.1. Une nouvelle prescription : la lecture intégrale

La massification de l'enseignement s'accompagne de toute une série de transformations dans les programmes et dans les habitudes, mais je ne développerai ici que ce qui concerne la lecture des œuvres intégrales. Cette évolution n'a pas eu exactement les mêmes conséquences en France et en Belgique.

La lecture des œuvres complètes devient, en France, la lecture « intégrale » dans les programmes : le terme apparait dans les années 1970 et se généralise après 1980 (Houdart-Mérot, 1998 : 185-189). Les programmes belges de l'enseignement « rénové », en 1970, préconisent le même respect des œuvres, ou plutôt des lecteurs. Proposer l'intégralité du texte permet de garantir l'intégrité du prescripteur à son égard. Il s'agit de ne plus « censurer » le texte par une sélection de morceaux choisis (Houdart-Mérot, *Ibid.*).

En parallèle, à cette époque, le roman, entré dans les programmes en France, comme genre constitué depuis les années 1950, devient le genre le plus étudié. Le roman du 19e siècle devient même l'archétype de la narration littéraire, pour ne pas dire le seul

genre de récit enseigné (Houdart-Mérot, 2004). En Belgique, paradoxalement, l'évolution de la démographie scolaire, qui est la même, a un effet inverse. Alors qu'en France, les enseignants proposent aux nouveaux lycéens des lectures qu'ils supposent éloignées d'eux culturellement, et susceptibles de leur donner un accès à une culture dite d'élite, en Belgique, la massification coïncide avec une approche plus théorique et plus linguistique dans l'enseignement du français, garantissant à tous la même ignorance devant la technicité des lectures (Dufays, Gemenne & Ledur, 2005 : 27-29). Le corpus s'ouvre en Belgique à la « paralittérature », tout est texte, tout est objet d'étude et occasion d'expression, une véritable entreprise de désacralisation du corpus traditionnel se réalise. On insiste davantage sur l'expression spontanée, le texte devenant prétexte à la créativité des élèves.

Au cours de la décennie 1980, dans les différents réseaux belges, et à travers les instructions officielles françaises, on assise à une évolution qui tend à rapprocher les deux pays. La littérature nationale retrouve une place dans les programmes belges. Une prescription plus précise par degré, en 1984-1987 puis en 1990, dans le réseau officiel, impose à nouveau la littérature patrimoniale. De son côté, le corpus français est diversifié, et la fiction narrative est un peu contenue au profit du biographique, de l'épistolaire et de l'argumentation. Les méthodes de lecture et de travail autour des textes évoluent également : on privilégie en France une approche interne, inspirée de la critique structuraliste.

De cette évolution dans les deux pays, on peut retenir, pour le roman du 19^{e} siècle, qu'en même temps que s'impose l'idée d'une lecture intégrale, les textes disponibles dans des éditions bon marché s'allongent, on impose donc à des élèves, dont beaucoup sont peu lecteurs, des devoirs de lecture plus longs qu'ils ne l'ont jamais été, même dans les filières réservées à l'élite. Par ailleurs, l'approche privilégiée est désormais plutôt interne, ce qui renouvelle complètement l'enseignement de la littérature. A un nouveau public, on propose un nouveau corpus et une nouvelle approche. Ces innovations se sont développées de manière concomitante, elles n'ont pas été préméditées pour répondre aux besoins de ce public.

2.2.2. Nouveau rapport à la lecture

La massification scolaire, avec l'obligation de former une cohorte de lecteurs plus performants qu'ils ne l'avaient été, modifie à la fois les enjeux assignés à la lecture et

donc la perception que les élèves en ont, mais aussi, le rapport lettré au monde qui avait été l'apanage des élèves des lycées. Chartier et Hébrard, qui ont étudié les discours sur la lecture en France entre 1880 et 1980, notent ces deux évolutions majeures dans les écrits émanant de la presse. D'une part, la notion de « plaisir » de lire change probablement de contenu, et d'autre part, la fonction dévolue à la lecture dans le rapport de l'enfant au monde évolue également.

Le « plaisir de lire » n'a probablement pas du tout le même sens en 1950 et en 1980. Dans les années 1950, il distinguait un enfant du fait qu'il relevait d'une pratique privée et choisie et qu'il n'était pas exigible. La nécessité d'accroitre les compétences de lecture de chacun dans les années 1970, incite à proposer des supports attrayants, il faut que les jeunes élèves aiment lire, le « plaisir » de lire devient à la fois le moteur espéré de la réussite scolaire, et un enjeu crucial : le malheureux qui n'« aime » pas lire se voit promis à l'échec. On ne se distingue plus de manière positive par ce qu'on lit, mais de manière négative parce qu'on ne lit pas.

> *Force nous est donc de penser que lorsque les pédagogues de 1950 et ceux de 1980 parlent du "plaisir de lire", ils ne parlent pas de la même expérience. En 1950, l'expression ne peut jamais qualifier ce qu'éprouve l'enfant plongé dans Mickey. C'est bien le plaisir de découvrir une histoire, mais plus souvent le plaisir de retrouver dans le livre ce qui a déjà été raconté et dont on a rencontré des extraits dans le manuel de lecture ; plaisir d'avoir triomphé d'un livre long (ou de dire qu'on l'a fait), plaisir du plaisir du maître : plaisir qui est un privilège à conquérir, non une donnée de départ. Ne pas éprouver de plaisir à lire ne signifie donc jamais que le livre est ennuyeux (il ne peut l'être) mais qu'on n'est pas capable de ressentir tout seul qu'il est intéressant. Est-ce qu'on n'a donc pas tout intérêt à croire, à faire croire, à se faire croire qu'on "aime" lire ?* (Chartier et Hébrard, 1989 : 324)

Deux logiques s'opposent donc. Alors que les enfants des années 1950 apprenaient à aimer ce qu'ils lisaient, ceux des années 1980 apprennent à lire ce qu'ils aiment. Ce changement de paradigme a peut-être augmenté le nombre de lecteurs, mais pour former les lecteurs ascétiques que requiert la lecture d'œuvres à la fois résistantes et longues, une adaptation pédagogique est désormais nécessaire, et elle s'ajoute à l'impératif de « faire aimer la lecture », qui n'est jamais acquis.

D'autre part, le rapport triangulaire « monde-élève-livre » s'est profondément modifié dans les années 1960. Pour Chartier et Hébrard, les lycéens, protégés du monde,

y étaient initiés à travers la littérature, par étapes successives, dévoilements progressifs. La littérature avait pour fonction de médier le rapport au monde, d'informer et de former l'élève. Les nouveaux lycéens sont beaucoup moins protégés du monde, l'entrée de la télévision dans les foyers met les jeunes en contact avec une réalité non médiée par la littérature.

> *L'école ne peut donc construire la relation de l'enfant au monde : au mieux peut-elle se donner pour mission de l'aider à élucider et à maitriser une expérience confuse, mais décisive (affective, sociale, technique) qui est toujours déjà là. L'école a fait entrer le monde dans la classe, non par souci utilitariste, mais parce que les élèves l'y font pénétrer avec eux.* (p.364)

Les « Belles Lettres » ne se confondent plus avec la Culture :

> *Ainsi, au moment où les professeurs de lettres ne sont pas tous d'accord sur la question de savoir si l'on peut valablement lire les Géorgiques en traduction, mais où les plus hardis sont prêts à mettre Giraudoux (et peut-être même Brecht) à côté de Corneille, une remise en cause d'une toute autre ampleur risque de prendre tout ce monde à revers : c'est la définition de la culture qui est en cause. Un discours apparait qui dissocie culture et littérature. Qui peut donc imaginer la Culture hors des Lettres ?* (p.361)

Par cette double évolution, l'objet du cours de français n'est donc plus seulement la littérature (et la culture), mais l'apprentissage de tout ce qui peut se lire. La lecture qui n'est plus l'unique moyen d'accès à la culture, trouve finalement un sens dans la participation au monde, l'apprentissage devient « utilitariste »,

> *Ainsi, au moment où l'école semble avoir perdu tout territoire spécifique de lecture, elle a potentiellement scolarisé l'ensemble de l'espace social, parce qu'elle a constitué toutes les lectures comme lectures accompagnées, comme lectures à évaluer, donc comme lectures scolarisables.* (p.393)

Ce rapport pragmatique à la lecture, imposé par les objectifs et les supports nouveaux, Fanny Renard (2012) en trouve des traces dans les lectures « inopportunes » des lycéens des années 2000, on l'évoquera plus loin. On apprend donc à l'école différentes modalités de lecture, celles qui prévalaient dans les lycées, et celles qui prévalaient dans les écoles, sans expliciter la nécessité de passer d'une modalité à l'autre en fonction des textes lus.

Ces deux modifications dans le rapport à la lecture peuvent ainsi expliquer la difficulté de certains élèves qui ont de réelles compétences en lecture à « entrer » dans les œuvres qui leur sont prescrites quand ils arrivent au lycée.

2.2.3. Nouvelles modalités d'accompagnement

Les livres imposés aux élèves sont donc plus longs, nous l'avons vu. Ils sont aussi moins codifiés du point de vue générique. Une tragédie racinienne se déroule selon des codes précis, un mécanisme transposable d'une pièce sur l'autre. Les romans sont moins prévisibles, déjouent ou déçoivent plus souvent les attentes des lecteurs, en cela, ils sont plus difficiles à lire. La diversification du corpus augmente fortement le nombre de stéréotypes que les élèves doivent maitriser pour lire de manière autonome ces textes. Or, on travaille nécessairement moins de temps sur chaque type de texte, donc l'acculturation est moindre pour chaque objet enseigné. De plus, l'encadrement didactique en amont de la lecture est moins soutenu. Les programmes français précisent que l'étude d'une œuvre est une relecture, l'œuvre doit avoir été lue par les élèves, de manière autonome, avant qu'un travail en classe ne permettre de l'approfondir (Houdart-Mérot, 1998 : 187). On est loin de l'époque où les élèves avaient plaisir à reconnaitre au cours de leur lecture un extrait déjà travaillé en classe. Bien entendu, il n'est pas exclu que les enseignants préparent effectivement cette lecture, mais cette pratique n'est pas imposée par les programmes.

Enfin, la manière dont la lecture des élèves est évaluée, en France, subit une transformation radicale entre la période des années 1930-1970 et la période qui suit. Violaine Houdart-Mérot a analysé des copies d'examens des années 1950 et en tire quelques remarques. Elle distingue deux types de commentaires :

> *Ainsi les « savoirs » mobilisés dans les devoirs de français oscillent d'une certaine manière entre deux extrêmes : le discours critique, à distance de l'œuvre que l'on connait à travers ce que les gens autorisés disent d'elle, et le commentaire fusionnel, paraphrase du texte à discuter*. (Houdart-Mérot, 1998 : 102)

Il y avait donc deux manières de commenter les textes lus : une extrême distanciation, ou une immersion, et ces deux modes de lecture n'étaient pas exigés d'un même élève sur un même texte, dans une même lecture. Les programmes belges attendent désormais des jeunes lecteurs qu'ils soient capables de ce va-et-vient entre immersion et distanciation. Ce même mouvement est fortement induit par l'exercice du commentaire

composé en France. La lecture littéraire, dont nous avons vu qu'elle est le modèle préconisé à travers les programmes, impose une lecture plurielle, personnelle, qui s'oppose fortement à l'interprétation stable et autorisée par l'enseignant de la période précédente.

Les nouvelles modalités d'accompagnement de la lecture, en laissant une plus grande place à un rapport personnel des jeunes lecteurs avec le texte, les laisse sans doute plus démunis devant des textes qui leur sont étrangers. Non seulement la lecture des œuvres littéraires s'allonge dans les années 1970-80 (c'est à ce moment-là que se généralise la prescription de lire des romans du 19e siècle) mais elle a perdu en partie son sens, les élèves y sont moins acculturés, et elle est moins préparée. La massification scolaire est loin d'être le seul facteur qui compromette la lecture des romans du 19e siècle. C'est tout à la fois le corpus, le public et les modalités de la lecture qui sont en cause. « *Le mal consiste en ce que nous donnons à des élèves, de moins en moins aptes à le recevoir, un enseignement de moins en moins propre à leur être communiqué* », affirmait Lanson en 1909[6]. Ce constat n'a rien perdu de sa pertinence. La vision pessimiste d'une inadaptation du public des nouveaux lycéens aux « bonnes lectures » que les anciens lycéens auraient réalisées facilement et avec plaisir est un mythe. Avant que ces lectures ne deviennent obligatoires, tous ceux qui s'y adonnaient, quelle que soit leur situation scolaire, le faisaient effectivement par plaisir ou par curiosité, mais tous les anciens lycéens ne s'y adonnaient pas.

Conclusion du chapitre

J'ai essayé de montrer que le « dogme », évoqué par Pennac, c'est-à-dire, la lecture obligatoire de certains classiques, dont font partie les romans du 19e siècle, n'avait rien d'un impératif catégorique. L'obligation de lire des romans du 19e siècle est située dans l'espace, circonscrite par les programmes. Nous avons vu qu'en France comme en Belgique, elle dépend d'un choix des enseignants ou des parents. Elle est située aussi dans le temps, elle a une histoire, un début, et par conséquent, elle aura une fin. Houdart-Mérot (2004), dans un article intitulé « Intentions et ruses de la transmission : tentative de définition » souligne l'aspect « tragique » de la transmission, qui se fait par des choix, des

[6] Lanson, G. (1909) op.cit.

deuils, des abandons. Elle reprend la formule de Frédéric Boyer : « *Il n'y a d'héritage que de traverser l'épreuve de la perte* ». (*La Bible, notre exil*, 2002, Paris : POL, p.114.) En adoptant une perspective historique, j'ai tenté de montrer que l'abandon d'une certaine vision de la littérature peut être perçue effectivement comme tragique, mais qu'une autre vision, toute aussi porteuse, l'a remplacée, et que nous pouvons envisager avec une certaine sérénité les débats qui ont marqué l'enseignement de cette discipline. C'est désormais à ces débats, ou plutôt aux critiques de l'enseignement de la littérature, que je consacrerai le prochain chapitre.

Chapitre 2 : Une crise de l'enseignement de la littérature ?

Christine Mongenot et Marie-France Bishop (2007), puis Sylvianne Ahr (2013), soulignent l'importance et la fréquence des « discours de crise » portant sur l'enseignement du français, et plus particulièrement de la littérature en France. La verve qui s'y déploie prouve au moins que ni les moyens rhétoriques, ni l'inventivité, ni la passion de la littérature française ne sont en déclin. Ces discours sont absents en Belgique. La raison en est peut-être que la relative liberté laissée à chaque réseau limite la portée des décisions, qui, en France, prennent un caractère très radical, accentué par l'examen commun qu'est le baccalauréat. Il serait difficile d'écrire une thèse sur l'enseignement du roman du 19e siècle sans tenir compte des différentes critiques formulées dans ces discours de crise. Ces critiques en effet témoignent des représentations qui ont cours dans la société dans laquelle les jeunes gens scolarisés sont élevés, et de plus, elles sont portées par des acteurs de l'enseignement : enseignants, didacticiens, universitaires, mais aussi parents et élèves. Je m'attacherai donc à examiner les représentations qui sont ainsi exprimées.

Les critiques qui ont été formulées à l'encontre de l'enseignement de la littérature tel qu'il s'exerce aujourd'hui sont de trois ordres. D'abord, il serait élitiste, et contribuerait au renforcement des inégalités scolaires et sociales. Ensuite, dans le meilleur des cas, il n'amènerait en rien les élèves à une lecture autonome d'œuvres littéraires complexes, dans le pire, il les découragerait de toute lecture. Enfin, sa mise en œuvre serait inefficace, faute d'une prise en compte des pratiques et des besoins réels des élèves, et d'une véritable connaissance de ce qu'est la lecture. Ces analyses reposent sur des enquêtes menées en France depuis les années 1960. Je m'appuierai essentiellement sur les travaux de Pierre Bourdieu et Jean-Christophe Passeron, de Christian Baudelot, Marie Cartier et Christine Detrez, de Bernard Lahire, de Marie-Cécile Guernier et de Fanny Renard. J'essaierai de mettre en perspective ces travaux avec des recherches de didacticiens plus orientées vers mon domaine d'étude.

1. Une littérature pour l'élite ?

Dans un article publié dans *Recherches* en 2009, « Le français d'une classe à l'autre », Bertrand Daunay rappelle que les pratiques scolaires en matière de littérature n'ont rien d'homogène :

> *La question se pose encore aujourd'hui : le français est-il le même dans toutes les classes ? Sans trop jouer sur les mots, la question est risquée si l'on entend par français aussi bien la langue que la discipline scolaire et par classes les niveaux scolaires ou les catégories sociales… De nombreuses études montrent en effet que les pratiques d'enseignement changent selon les milieux, qu'il s'agisse des contenus, des activités, voire de l'usage de la langue en classe par les enseignants.* (p.22)

Cette réflexion de Daunay donne à penser que l'enseignement du français est resté finalement sous l'influence des deux ordres scolaires évoqués par Chartier et Hébrard. Imposer la lecture des romans du 19e siècle contribue-t-il à cette différenciation que souligne Daunay (2006) avec une certaine indignation ? Si l'on tient compte de l'enquête de Baudelot, Cartier et Detrez (1999) sur la lecture des lycéens, on ne peut que s'interroger sur le fait que les œuvres classiques dont la lecture est promue au lycée sont finalement accessibles surtout aux élèves les plus dotés du point de vue culturel. Pour d'autres, cette lecture représente un effort parfois incompréhensible. A la suite des trois sociologues, on ne peut que constater d'abord que l'école n'a pas donné à tous les mêmes chances de lire des œuvres qu'elle prescrit elle-même, et qu'en cela, elle est scandaleusement différenciatrice. Le roman du 19e siècle est-il, doit-il être, ne peut-il qu'être, réservé à l'élite culturelle ? Cette question fait échos à la réflexion sur le rôle de l'école dans la reproduction de la discrimination sociale menée par Bourdieu et Passeron, dans le contexte éminemment polémique des années 1960. L'influence de leurs écrits sur le corps professoral en France et dans les programmes belges justifie qu'on s'y arrête. Je rappellerai d'abord brièvement le contenu de leurs travaux sur le système scolaire avant de montrer, en m'appuyant sur un article de Guernier, leur influence sur l'enseignement de la littérature.

1.1. La littérature légitime et la reproduction

Bourdieu et Passeron décrivent longuement dès les années 1960 les difficultés propres aux étudiants éloignés, du point de vue culturel, des attentes du système scolaire. Ils contribuent largement à remettre en cause les pratiques d'enseignement, et

particulièrement dans le domaine des lettres puisqu'ils enquêtent sur une population d'étudiants en sciences humaines, issus de classes littéraires. Pour eux,

> *l'AP* [comprendre : l'Action Pédagogique] *est objectivement une violence symbolique, en un premier sens, en tant que les rapports de force entre les groupes ou les classes constitutifs d'une formation sociale sont au fondement du pouvoir arbitraire qui est la condition de l'instauration d'un rapport de communication pédagogique, i.e. de l'imposition et de l'inculcation d'un arbitraire culturel selon un mode arbitraire d'imposition et d'inculcation (éducation).* (Bourdieu et Passeron, 1970 : 20)

Autrement dit, pour ces deux sociologues, l'enseignement repose sur le même rapport de classes que la société, dans son fonctionnement, dans ses objectifs et dans ses méthodes. Il a pour effet, sinon pour fonction, de légitimer la reproduction des différenciations sociales, parce qu'il impose les pratiques en cours dans la classe dominante et en fait la norme des modes de connaissance et de culture. L'enseignement de la culture dominante en France, dans les années 1960, est donc présenté, dans les écrits des deux sociologues, comme une forme de violence. Son contenu est déterminé de manière arbitraire, c'est-à-dire qu'il ne relève pas du choix de l'ensemble de la société mais de l'élite. C'est sur ce contenu que sont sélectionnés ses futurs membres. Or ce contenu est partagé d'abord dans les familles les plus favorisées du point de vue social et culturel, en amont de toute scolarisation, dans une « *AP primaire* ». De plus, toujours selon Bourdieu et Passeron, la culture dominante est légitimée par un enseignement partiel, trop peu déployé dans le temps et trop implicite :

> *Tout se passe comme si la durée légitime du TP* [comprendre : le Travail Pédagogique] *qui est concédée aux classes dominées était objectivement définie comme le temps qui est nécessaire et suffisant pour que le fait de l'exclusion prenne toute sa force symbolique, i.e. pour qu'il apparaisse à ceux qui le subissent comme la sanction de leur indignité culturelle et pour que nul ne soit censé ignorer la loi de la culture légitime.* (*Ibid*., p.58.)

Ce processus a pour effet de valoriser la culture dominante, et de dévaloriser la culture d'origine des étudiants et des élèves les plus défavorisés. Bourdieu et Passeron affirment que ce système d'enseignement provoque l'autodépréciation des membres de la société qui n'ont pas eu accès à la culture dominante dans une éducation première, antérieure à leur expérience scolaire. Il explique et légitime leurs échecs à leurs propres yeux, et assure ainsi une forme de stabilité dans ce que les deux auteurs ont appelé « *la reproduction* » des hiérarchies sociales. Les enseignants des années 1960 sont présentés,

dans *La reproduction*, comme les agents efficaces de ce processus. Ayant réussi par l'école, par leur parcours exemplaire, ils servent d'alibi à tout le système, et c'est avec conviction qu'ils contribuent à le reproduire et à le consolider.

Pour autant, loin d'inviter à un renoncement, les deux sociologues précisent, dans *Les héritiers*, qu'il est nécessaire d'enseigner la littérature « légitime » (c'est-à-dire la littérature que l'élite a décidé de transmettre à ses héritiers et sur la connaissance de laquelle elle sélectionne ses futurs membres) aux non-héritiers. Scolariser les « *cultures parallèles portées par les classes les plus défavorisées* » serait une forme « *d'abdication* », puisque certaines « *aptitudes* » (on emploierait sans doute le mot « compétence », aujourd'hui) exigées par l'école sont adossées à la culture « légitime ». Bourdieu et Passeron proposent donc plutôt d'enseigner la culture légitime mais de modifier les pratiques enseignantes.

> *Mais le professeur de lettres n'est en droit d'attendre la virtuosité verbale et rhétorique qui lui apparait, non sans raison, comme associée au contenu même de la culture qu'il transmet, qu'à la condition qu'il tienne cette vertu pour ce qu'elle est, c'est-à-dire une* ***aptitude susceptible d'être acquise par l'exercice et qu'il s'impose de fournir à tous les moyens de l'acquérir.***
>
> *En l'état actuel de la société et des traditions pédagogiques, la transmission des techniques et des habitudes de pensée exigées par l'Ecole revient primordialement au milieu familial.* ***Toute démocratisation réelle suppose donc qu'on les enseigne là où les plus défavorisés peuvent les acquérir, c'est-à-dire à l'Ecole ; que l'on élargisse le domaine de ce qui peut être rationnellement et techniquement acquis par un apprentissage méthodique*** *aux dépens de ce qui est abandonné irréductiblement au hasard des talents individuels, c'est-à-dire en fait, à la logique des privilèges sociaux.* (*Les héritiers*, 1964 : 110. C'est moi qui surligne).

On voit que ce n'est pas en vertu d'un attachement particulier à la culture légitime que les deux sociologues souhaitent maintenir sa transmission, mais pour des raisons pragmatiques. On voit aussi quelle responsabilité ils confient en quelque sorte aux enseignants, en leur assignant le devoir de rendre accessible la culture légitime à tous leurs élèves. On peut dire à cet égard que les différentes orientations qui ont été prises par les programmes dans les années 1970, aussi bien en France qu'en Belgique, répondaient à cette conclusion.

Si l'on se souvient qu'en 1964 (au moment de la publication de l'ouvrage de Bourdieu et Passeron), en France, l'enseignement subit encore les conséquences du

système duel, dans lequel ont coexisté deux parcours scolaires inégalement reconnus et préparant inégalement les élèves à l'assimilation de la culture légitime, on ne peut qu'admettre la pertinence d'une partie des analyses des deux sociologues. Je m'écarterai d'eux sur deux points au moins. D'abord, la violence symbolique dont sont victimes les élèves des milieux populaires est certes la conséquence d'un système profondément inégalitaire, mais jusqu'aux écrits de Bourdieu et Passeron, elle est plus impensée que préméditée par une classe dirigeante jalouse de ses intérêts. Ensuite, le fait que les héritiers maitrisent les codes acquis par l'éducation dans une culture « légitime » ne signifie pas nécessairement que cette culture soit « *arbitrairement déterminée* » (Bourdieu et Passeron, 1970). C'est la manière de la transmettre et le fait d'en user comme d'un bien symbolique valorisable dans un parcours social qui est arbitraire. Cet usage ne permet ni d'affirmer ni d'infirmer la valeur propre de cette culture. Ainsi, on peut justifier sa transmission par d'autres raisons que l'ambition sociale, ce que je m'efforcerai de faire dans le prochain chapitre.

Bourdieu et Passeron sont, bien entendu, loin d'être les seuls chercheurs en sociologie dont les écrits aient influencé les pratiques enseignantes. Bourdieu lui-même est contesté par d'autres sociologues, notamment par Lahire (1999). Cependant, la voix des auteurs des *Héritiers* a été particulièrement entendue. Les notions d' « habitus », de « champ », de « culture légitime/littérature légitime » sont désormais complètement intégrées au « champ » notionnel de la sociologie de la lecture. Leur analyse a accompagné, et peut-être même provoqué chez certains enseignants, la prise de conscience des difficultés que pose l'enseignement de la littérature patrimoniale (ou légitime) à un public qui n'est pas préparé, par un habitus familial, à le recevoir dans un système scolaire construit sur la connivence et la transmission implicite. Je m'intéresserai désormais aux effets directs de cette prise de conscience sur les pratiques enseignantes, en France et en Belgique, telles qu'elles sont présentées dans la littérature scientifique et les textes officiels.

1.2. De nouvelles pratiques pour accompagner la massification

L'obligation de lire des œuvres complètes, en France, et notamment des romans, répond, de manière indirecte, aux vœux de Bourdieu et Passeron, puisqu'elle rend explicite l'injonction de s'approprier un corpus de textes légitimes. De manière plus directe, les travaux des sociologues ont clairement influencé certaines pratiques

enseignantes. Je m'appuierai ici sur un article de Marie-Cécile Guernier pour évoquer la diversification du corpus et des activités menées autour de la lecture, et je résumerai le bilan qu'elle tire de ces approches inspirées de la sociologie.

Au colloque de Vaud, en septembre 2012, intitulé « Sociologie et didactiques. Vers une transgression des frontières », Guernier note d'abord l'extrême importance des travaux de chercheurs en sciences sociales sur la conception de la lecture :

> *Dans la mouvance des travaux d'une part des sociologues (Bourdieu & Passeron, 1964, Bourdieu 1979, 1985), d'autre part des historiens de l'éducation (Furet & Ozouf, 1977) et des pratiques culturelles, et plus particulièrement de la lecture (Chartier A.M., 1995, Chartier A.M. & Hébrard, J. 1989, Chartier R, 1985, Martin H-J, 1988), la sociologie de la lecture se développe au moment même où les débats relatifs à l'enseignement de la lecture se cristallisent autour de la question des méthodes issues des travaux en psychologie et en psychologie cognitive.* (p.1)

Ces chercheurs ont promu en effet l'idée que la lecture est une pratique culturelle socialement construite. La volonté d'enseigner désormais une « pratique » conduit à de nouveaux savoirs et de nouvelles activités.

Guernier note d'abord que l'enseignement de la littérature s'est ouvert à des références culturelles plus larges que ce qui était généralement admis dans la culture légitime, le corpus imposé s'est diversifié. On a vu qu'à partir des années 1970, les « mauvais genres » entrent dans les programmes belges, puis en 1981 dans les programmes français du secondaire, qu'il s'agisse de la littérature de jeunesse, du roman policier, de la science-fiction, et même de la chanson. Ainsi, l'article d'Yves Reuter « Les paralittératures : problèmes théoriques et pédagogiques », paru en 1986, dénonce le mépris avec lequel les genres littéraires populaires sont traités par les institutions. Depuis cette époque, en didactique, se sont développés des travaux portant sur la scolarisation des « mauvais genres », encadrés par une réflexion théorique solide. Je ne citerai qu'un ouvrage de la collection Diptyque, intitulé *Les mauvais genres en classe de français* (Rosier et Pollet, 2007) dans lequel se déploie à la fois une réflexion théorique sous la plume de Karl Canvat et des pistes didactiques pour l'exploitation de textes qui relèvent, selon la définition de Bourdieu, de la littérature non légitime.

Guernier souligne également la diversification des activités menées dans les classes autour de la lecture. Ainsi, le livre est désormais présenté comme un objet, dont

on peut lire la quatrième de couverture, illustré, mis sur le marché par un éditeur. Il fait l'objet de déplacements (vers les bibliothèques), occasionne des rencontres entre lecteurs ou avec des écrivains. Il donne lieu à des activités ludiques, comme les défis lecture, ou socialement reconnues, comme la participation à des prix littéraires. Une véritable pédagogie du projet se développe ainsi autour de la lecture et de la découverte du monde des livres.

L'article de Guernier dresse pourtant un bilan assez mitigé de la plupart de ces innovations. Beaucoup de ces activités favorisent une meilleure connaissance du livre, et un renouvellement salutaire des pratiques enseignantes, mais elles ne garantissent pas nécessairement la lecture, ni surtout l'acquisition des compétences lecturales indispensables. Selon elle, les élèves qui profitent le plus de ces nouvelles activités sont ceux qui sont déjà lecteurs. Si elle souligne l'intérêt, pour la motivation des élèves, des activités qui les font sortir d'une routine, elle en marque les limites en rappelant qu'une pratique s'apprend à travers la répétition. Enfin, elle pointe la séparation qui s'opère peu à peu entre les pratiques de lectures encouragées et la lecture interprétative, l'analyse, enseignée effectivement dans les classes. Or justement, il me semble que nous touchons ici un des points sensibles de mon sujet. S'il faut effectivement faire lire en œuvres intégrales les romans du 19^{e} siècle, ils doivent donc être traités à la fois comme des livres dont on encourage la lecture et comme des textes à analyser et à interpréter.

Enfin, Guernier oppose deux tendances. D'un côté, certains enseignants tentent de partir des pratiques de lecture des élèves pour « combler le vide » qui les sépare des pratiques souhaitées, au risque de dévaloriser, à terme, les pratiques les plus courantes. Ils « redressent » les pratiques et rétablissent ainsi une hiérarchie des genres. De l'autre, comme le suggère Yves Reuter, on pourrait relativiser la valeur de la littérature légitime. On inviterait alors les élèves à l'aborder comme un des éléments du champ littéraire, et à se positionner eux-mêmes dans ce champ. Guernier insiste sur le fait que rien encore ici n'assure la lecture effective de la littérature légitime ainsi désacralisée. Et elle conclut :

> *Ainsi, entre le lecteur redressé que vise à construire la première perspective et le lecteur réflexif et objectivé que vise à construire la seconde, il n'est pas certain que, quand elle s'empare des concepts et des analyses de la sociologie, la didactique de la lecture parvienne à développer des pratiques de lecture autonomes et assumées.* (p.24)

Pour Guernier, l'apport de la sociologie a pu faire progresser la réflexion, mais les enseignants feraient fausse route en lui empruntant ses outils conceptuels pour aider les élèves à développer leurs pratiques lectorales.

Bilan

La critique que Bourdieu et Passeron ont formulée contre l'enseignement de la culture légitime a eu des effets considérables. Ils expliquent en partie, notamment, comment l'habitus culturel rend les élèves les plus favorisés plus habiles à parler des livres qu'ils ont lus, voire qu'ils n'ont pas lus (Bayard, 2012), or c'est cette aptitude que les enseignants évaluent. Bourdieu et Passeron ne préconisent pas l'abandon de l'enseignement de la culture dominante, mais l'adoption de méthodes plus explicites. En échos aux travaux des chercheurs en sciences humaines, certaines pratiques se sont imposées dans l'enseignement du français dans les années 1970-1980.

Cependant, le fait que le corpus des textes enseignés ait été ouvert à des œuvres qui n'appartenaient pas à la littérature légitime ne résout pas le problème que pose la lecture des textes considérés comme légitimes, et particulièrement des textes longs. La prise en compte des travaux de la sociologie a ouvert la voie à la diversification des activités menées en classe autour de la lecture. Mais ces textes anciens occupent encore et toujours, dans le champ de la littérature, une position très éloignée de la plus grande partie du lectorat scolaire. Mêmes si les élèves n'énoncent pas ce constat en ces termes, ils en sont bien conscients.

2. De « bonnes lectures » aux mauvais effets ?

Malgré des pratiques innovantes décrites par Guernier, les lectures imposées au secondaire restent difficiles à aborder et à mener à bien. Quels sont les effets de cette obligation ? Plusieurs chercheurs qui ont mené des enquêtes successives en France (Baudelot, Cartier et Detrez, 1999 ; Clermont et Lepaux, 2006 ; Frier et Guernier, 2007 ; Schmitt, 2006 ; Lusetti et Quet, 2009) et en Europe (Ulma et Winkler, 2010), se sont interrogés sur les effets de la lecture d'œuvres imposées, à court (quelques mois) et moyen termes (une à plusieurs années), sur la lecture en général, la lecture des œuvres patrimoniales en particulier, et sur la représentation que le public scolaire a de la littérature. Certaines de ces enquêtes se concluent sur des bilans mitigés de l'enseignement de la littérature, d'autres des bilans nettement négatifs.

2.1. Des habitudes de lecture inchangées

La célèbre enquête publiée en 1999 par Baudelot, Cartier et Detrez, sous le titre *Et pourtant, ils lisent* tente de cerner les pratiques lectorales non scolaires d'élèves pendant quatre années de leur scolarisation en secondaire (de la 3e à la terminale). Cette enquête longitudinale menée en France sur plus d'un millier de jeunes lecteurs a montré d'abord que les lycéens lisent, contrairement aux idées reçues (même s'ils lisent de moins en moins en grandissant) et que l'enseignement de la littérature laisse une trace dans leur culture, puisqu'ils sont capables de parler des œuvres qu'ils ont étudiées. Si l'on s'en tient à ce bilan, on pourrait presque croire à la réussite du système. Cette enquête a été prolongée par d'autres, plus récentes. Selon Clermont et Lepaux, qui ont recueilli des données auprès de 1300 élèves de 3e secondaire en France en 2006,

> *plus de six élèves sur dix déclarent avoir lu la semaine précédant l'enquête, lorsqu'ils n'étaient pas au collège* [comprendre : en dehors des heures de cours et de présence à l'école]*, et plus de sept sur dix déclarent des livres préférés au cours des dernières années* (Clermont et Lepaux, 2007 : 139-140).

Si l'on en croit ces auteurs, un quart des élèves, environ, sont de « faibles lecteurs » (ils ne déclarent aucune lecture dans les semaines précédant l'enquête, ni aucun livre préféré), un autre quart sont de grands lecteurs, et une moitié environ s'adonne plus ou moins volontiers à la lecture. Cette enquête ne dit rien cependant des lecteurs lycéens, soumis à des obligations scolaires plus lourdes.

Outre ce premier constat, l'enquête de Baudelot, Cartier et Detrez montre que l'enseignement de la lecture n'incite pas les lycéens à lire les œuvres classiques au-delà de la prescription scolaire. Ils ne le font que par contrainte, sur prescription, et abandonnent cette pratique dès que l'injonction scolaire disparait. Plus récemment, Michèle Lusetti et François Quet ont publié en 2007 une enquête menée auprès des futurs enseignants de primaire, qui souligne également l'abandon de la lecture « légitime » au profit des best-sellers après les épreuves du bac :

> *Nous émettons l'hypothèse que la lecture littéraire* [ici, il faut comprendre la lecture d'œuvres littéraires] *n'a été qu'une courte expérience liée au temps scolaire si bien que la plupart des lecteurs, même enseignants, reviennent assez vite à des modalités de lecture ordinaire.* (Lusetti et Quet, 2007 : 134)

Je dirais plutôt que les lecteurs reviennent à des « corpus ordinaires », c'est-à-dire des œuvres qui ne sont pas abordées au lycée, plutôt qu'à des « modalités ordinaires ».

L'enquête internationale d'Ulma et Winkler (2010), plus récente, confirme le constat de Lusetti et Quet. Les futurs enseignants lisent en priorité des best-sellers : Rowling, Levy, Gavalda. Lorsqu'on leur demande quel est le dernier auteur dont ils ont lu une œuvre, « *il faut descendre au-delà de la dixième place pour trouver des classiques (Zola, A. Christie, Perrault, Rousseau, Daudet, Melville, Poe)* » (Ulma et Winkler, 2010 : 40).

Baudelot, Cartier et Detrez concluent que la lecture imposée éloigne les lycéens, un moment, d'une lecture personnelle, choisie, d'une pratique authentique, à laquelle ils reviennent ou qu'ils abandonnent, une fois les épreuves de français du baccalauréat passées. Les trois chercheurs restent prudents quant à l'interprétation de ces abandons : la lecture imposée a-t-elle éloigné les jeunes lecteurs d'une pratique personnelle ou a-t-elle prolongé une pratique dont ils s'éloignent ?

2.2. Effets secondaires de la lecture imposée

Pour certains chercheurs, la lecture imposée d'œuvres patrimoniales très difficiles d'accès, telles qu'elle est pratiquée en France, peut avoir de graves conséquences sur les élèves. Ces chercheurs dénoncent les effets indésirables des pratiques de lecture scolaires sur la vision que le lecteur a de lui-même et de la littérature.

2.2.1. Des effets sur les lecteurs

Frier et Guernier, dans le numéro 35 de la revue *Repères*, consacré aux « *ratés de l'apprentissage de la lecture* », en 2007, se sont intéressées aux jeunes en difficultés scolaires. Elles montrent, dans une enquête menée auprès de lecteurs scolarisés dans des classes générales, mais aussi dans des classes que les chercheuses qualifient elles-mêmes de « *classes de relégation* », que la pratique de la lecture personnelle ne garantit en rien la réussite scolaire. De plus, la lecture en classe de français est tellement éloignée de la pratique courante des élèves, dans les objets lus, les procédés et les objectifs, qu'elle ne fait qu'accroitre finalement l'échec au lieu de permettre le renforcement d'une compétence reconnue comme indispensable à la réussite scolaire. La conclusion de leur article est finalement assez pessimiste sur les effets de la lecture scolaire :

> *D'où, pour finir, la mise à jour d'un paradoxe : l'école, premier prescripteur de lecture, premier lieu d'apprentissage, apparait en même temps le lieu qui empêche en quelque sorte de pratiquer la lecture*. (Frier et Guernier, 2007 : 137)

En se penchant sur le parcours d'élèves fragiles, les deux chercheuses constatent que l'enseignement de la littérature les a davantage fragilisés qu'il n'a comblé l'écart culturel qui les séparait des plus dotés.

Lusetti et Quet (2009), pour leur part, qui interrogent des étudiants qui se destinent à l'enseignement, s'inquiètent du « *clivage identitaire* » que peut provoquer la dichotomie entre leurs lectures privées et les injonctions du programme. Les œuvres littéraires prescrites ont en effet un statut à part, alors que les pratiques de lectures des enseignants en formation sont finalement assez proches de celles de leurs futurs élèves. Cette dichotomie est confirmée par Ulma et Winkler (2010) : la liste des œuvres que les futurs enseignants européens pensent pertinent de prescrire pour la classe s'éloigne de la liste des œuvres qu'ils lisent eux-mêmes. « *Entre les propositions de lecture pour la classe et les attitudes de lecture privée des étudiants, il n'existe pas de corrélation, mais il semble que coexistent deux pratiques de lecture* » (p.42). Ulma et Winkler n'en concluent pas pour autant à un clivage identitaire de la part des enseignants. En ce qui me concerne, il me semble que le fait d'initier les élèves au canon littéraire n'oblige pas nécessairement les enseignants à se positionner comme des spécialistes et de grands lecteurs des œuvres du canon. Le clivage identitaire dont s'inquiètent Lusetti et Quet est plutôt une question de posture que de corpus imposé par les programmes.

Pour Frier et Guernier comme pour Lusetti et Quet, tout se passe comme si la critique de Bourdieu et Passeron était encore d'actualité : l'élitisme du corpus imposé au lycée et l'image de la littérature qu'il contribue à fabriquer risque de rejeter dans une sorte d'indignité scolaire ou culturelle certains lycéens de manière durable, analyse que tous les chercheurs ne partagent pas.

2.2.2. Des effets sur l'image de la littérature

Si Lusetti et Quet craignent qu'un enseignement littéraire jugé élitiste ne rejette dans une forme d'indignité les lectures « ordinaires », et dans un même mouvement, les lecteurs eux-mêmes, Schmitt conclut, de manière symétrique, que les lecteurs éprouvent une forme de rejet pour les œuvres littéraires promues par l'école. Il souligne jusque dans le titre d'un de ses articles « Ecole et dégoût littéraire » (2006) à quel point ce qu'il appelle la « *lycérature* » est nettement séparée, dans les représentations des élèves, de leurs lectures courantes. Il a mené son enquête sur une soixantaine d'élèves de 17 ans

interrogés après l'épreuve de français anticipée du baccalauréat, à la fin de leur formation du secondaire en français. Selon ce chercheur :

> *Les efforts considérables de l'institution pour transmettre le didactum se soldent par un échec mesurable à l'aune de l'oubli et de l'indifférence qui le recouvrent. L'école induit une appropriation littéraire consensuelle – c'est une de ses missions explicites – mais globalement dépréciée ou, plus souvent encore,* ***largement reçue dans l'indifférence****. Etrangère à la fois aux explorations singulières et aux mouvements de masse du goût, elle conforte une institution mais échoue à construire une culture littéraire.* (p.170)

L'enseignement de la littérature au secondaire serait donc un échec, puisque la « lycérature » est reçue avec indifférence, et n'a donc pas d'effet sur les pratiques culturelles des élèves. L'école échoue à transmettre ce que Baudelot, Cartier et Detrez appellent une « *croyance* » dans la littérature : la valeur des œuvres patrimoniales dont la lecture est imposée ne s'impose justement pas. Les trois sociologues font le même constat que Schmitt, de manière plus mesurée :

> *En fermant le large horizon ouvert par une première socialisation* [au primaire et au collège] *aux formes ordinaires de la lecture, en promouvant le modèle unique d'une lecture savante par ses formes et ses objectifs, et littéraire par ses supports, le lycée renonce aujourd'hui à s'adresser à tous. Il entérine la séparation des itinéraires de lecture : si, d'un côté, il forme les futurs littéraires, il inculque de l'autre à la majorité des jeunes une connaissance des grands auteurs dépourvue de la croyance en leur valeur.* (Baudelot, Cartier et Detrez, 1999 : 246)

L'enseignement de la littérature au lycée apparait comme dépourvu de sens. Cependant, le rejet de ce que l'école a enseigné, perçu par Schmitt comme un échec, est un effet collatéral habituel de la scolarisation. Chervel (1988) rappelle ainsi qu'à l'issue de longues heures d'études du latin, dans la première partie du 19^{e} siècle, on trouvait peu d'adultes désireux de lire des textes en latin, la plupart n'ouvraient plus que des traductions. Il présente cette réaction de rejet comme courante, et n'en conclut en aucun cas à un échec effectif de l'enseignement. Tout dépend des objectifs qu'on assigne à l'enseignement, et du profit que les apprenants en espèrent.

2.2.3. Perte de valeur sociale de la littérature légitime

L'un des profits espéré de l'enseignement de la littérature patrimoniale à un public large est la diffusion et la démocratisation d'un canon qui était réservé à une élite avant la massification de l'enseignement. Cependant, un glissement d'habitus se révèle entre les

données de Bourdieu et Passeron et celles de Baudelot, Cartier et Detrez. Les enquêtés sont désormais moins soucieux de renvoyer d'eux une image de lecteur cultivé (ce qui est révélateur de la moindre valeur accordée à la lecture des textes dits légitimes). Les trois chercheurs constatent ainsi dans la conclusion de leur ouvrage :

> *Dans notre enquête, le souci de manifester son adhésion aux normes culturelles dominantes transparait bien, ici ou là, dans des circonstances particulières, mais il est loin d'être partagé par tous les enquêtés. Comment aurait-on pu recueillir des corpus de titres aussi variés (depuis les livres de la collection Harlequin jusqu'aux Muhsen, Schweighoffer ou Betty Mahmoody), s'il n'existait pas chez les jeunes enquêtés une forme d'indifférence aux normes culturelles dominantes ?* (Baudelot, Cartier et Detrez, 1999 : 244)

Autrement dit, soit les jeunes gens n'ont pas honte de déclarer la lecture de genres qui ont été longtemps qualifié de « mauvais », ce qu'ils font dans toutes les enquêtes plus récentes, soient ils estiment que la réponse désirée par les enquêteurs est un titre de livre, n'importe lequel, pourvu qu'ils déclarent lire. La modification de la valeur de l'héritage culturel classique est confirmée par Lahire (2008). Il constate, lui aussi, dans une enquête sur la lecture des étudiants, un divorce entre la lecture lettrée des élèves en classes préparatoires littéraires et la lecture « *populaire* » des étudiants des filières techniques et des classes préparatoires scientifiques, alors que ceux-ci ont des espérances de réussite sociale bien plus élevées que le groupe des littéraires :

> *D'une forme de capital culturel à l'autre, la lecture littéraire et la culture artistique perdent la place centrale qui était la leur et peuvent même devenir embarrassantes du point de vue d'une culture professionnelle dans des situations marquées par une forte concurrence économique (Erickson, 1996).* (p.172)

La *distinction* décrite par Bourdieu s'opérerait désormais de moins en moins sur la connaissance de la littérature « légitime ». Ce changement d'habitus a une conséquence sur les finalités sociales de l'enseignement de la littérature au lycée. Elles sont moins importantes qu'au début de la massification scolaire, ce qui nous permet de nous centrer sur des finalités intrinsèques peut-être plus porteuses de sens, que je déterminerai dans le chapitre 3.

Bilan

Les enquêtes que j'ai présentées ici permettent de dresser des constats souvent sévères pour l'enseignement de la littérature au lycée. Les « bonnes lectures » auraient de mauvais effets. Dans le meilleur des cas, les lectures imposées au lycée laisseraient une

trace, un souvenir, et une définition très élitaire de ce que sont la littérature et la lecture. Dans le pire des cas, elles détourneraient les élèves de la littérature patrimoniale, elles contribueraient à l'échec scolaire, elles éloigneraient même les élèves d'une lecture plus ordinaire et appréciée.

Sans contester ces résultats de recherche, je me permettrai de souligner que l'ensemble des enquêtes dont j'ai fait état a été mené auprès de jeunes gens, tout justes sortis de leurs années d'étude intensive de la littérature patrimoniale pour les épreuves du bac. A ma connaissance, aucune étude sur une population plus âgée n'a été faite, ni sur sa perception de la littérature, « *après coup* », comme l'évoque Brigitte Louichon (2009), ni même sur d'éventuelles lectures d'œuvres patrimoniales à l'âge adulte, en dehors de l'analyse de témoignages de « grands lecteurs » qui sont le plus souvent de « grands écrivains ». Or, devant la systématique réédition d'œuvres de Balzac, Mauriac ou Vian à la faveur de la sortie d'un film, on peut supposer qu'un lectorat existe pour ces œuvres. Comment faut-il interpréter le fait qu'en 2015, après les attentats à Paris, les libraires signalent la montée des ventes de *Paris est une fête* de Hemingway[7] ? Que dire du fait qu'en 2017, après l'élection de Donald Trump, il ait été nécessaire de rééditer plusieurs fois le roman d'Orwell *1984* aux Etats-Unis[8] et que les ventes de ce roman bondissent également en français ? Ce que ces quelques phénomènes rapportés par les médias nous font connaitre de la lecture des œuvres patrimoniales par les adultes longtemps après qu'ils aient quitté le lycée n'est pas aussi décourageant que les enquêtes menées à moyen terme, dans les années qui suivent immédiatement leur lecture obligatoire.

3. Des modalités de lectures inadéquates

Dans les recherches que je viens de citer, la nature du corpus imposé n'est pas le seul obstacle à la lecture. Si l'on reprend l'ensemble des reproches faits à l'enseignement de la littérature patrimoniale, on peut constater que le mode de lecture préconisé et les modalités de l'enseignement sont tout autant condamnés. C'est donc sur les modalités de la lecture que je me pencherai ici. Je parlerai essentiellement des pratiques françaises,

[7] « *D'après le classement EdiStat-TiteLive du 30 novembre au 6 décembre, l'ouvrage d'Ernest Hemingway, « Paris est une fête », devenu un livre symbole de résistance, après les attentats du 13 novembre, fait son entrée en fin du top des meilleures ventes de livres* », information publiée le 14 décembre 2015 sur le site de la RTBF :
https://www.rtbf.be/culture/litterature/detail_classement-des-ventes-de-livres-paris-est-une-fete-entre-dans-le-top?id=9164308

[8] Information recueillie sur le site du Monde, publiée le 27/01/2017.
http://www.lemonde.fr/big-browser/article/2017/01/26/1984-de-george-orwell-est-en-tete-des-ventes-aux-etats-unis_5069648_4832693.html

parfois décrites par les didacticiens d'après quelques cours observés, mais surtout connues par les programmes et l'analyse des manuels. On reproche à l'enseignement littéraire au lycée des conséquences malheureuses sur les lecteurs, des erreurs dans les choix épistémiques sur lesquels reposent les programmes, et une mise en œuvre inefficace dans les classes. Ces trois défauts entrainent trois effets néfastes : d'abord, les modes de lecture enseignés ne sont pas transférés dans d'autres situations non scolaires, ensuite, ils font écran entre les œuvres et les jeunes lecteurs, enfin, ils ne sont pas enseignés de manière à rendre autonomes les élèves, y compris dans leurs lectures scolaires.

3.1. Le non-transfert d'une compétence scolaire ?

Le non-transfert des compétences acquises en lecture à l'école vers d'autres lectures non scolaires, est souligné par Schmitt. Son enquête repose sur le témoignage des élèves eux-mêmes. La nette dépréciation de la lycérature par les élèves, établie par sa recherche, s'accompagne d'une disqualification du discours critique et du mode de lecture savante promus au lycée :

> *les lecta*[9] *fondent des catégories spécifiques à partir de* ***critères explicitement émotionnels et affectifs, et fort peu historiques, éthiques ou idéologiques****. Les trois catégories dominantes qui fonctionnent comme des matrices de sens a priori sont le "divertissant", l'"intéressant" et le "scolaire". Dans les trois cas, l'effet de lecture s'est réalisé à partir de fonctionnalités qui nourrissent le discours social et s'en nourrissent.* ***S'en trouvent alors disqualifiés la pensée discursive (brutalement confondue avec l'exercice scolaire obligatoire), le référent historique, la notion d'œuvre comme clôture, et l'attention portée à la langue et au style.*** *Ces divers aspects sont pourtant ceux qui fondent, à bon droit, bien que de façon variable et parfois ambigüe, l'enseignement littéraire.* (Schmitt, 2006 : 170, c'est moi qui surligne).

Le mode de lecture enseigné devrait permettre de comprendre les textes littéraires classiques lus en classe, mais aussi d'autres textes exigeants, différents, non calibrés pour un public particulier, bref, il devrait aussi permettre d'étendre et de diversifier le champ d'investigation des lecteurs adultes dans leurs pratiques de loisir. Or, ce mode est dévalorisé comme scolaire, et devient ainsi non pas un outil pour la diversification des lectures, mais un obstacle.

---

[9] « *Nous appelons* lectum *le récit du souvenir de lecture, c'est-à-dire à la fois un « texte-lu » (désigné par un titre, une périphrase…) et la formulation même très fruste d'un affect concernant cet acte de lecture passé, l'implication singulière d'un être, à travers son discours, dans ses adhésions ou ses rejets* » (Schmitt, 2006 : 161).

Le constat de Schmitt serait évidemment désolant, si on ne s'intéressait pas au dernier groupe de « *lecta* » dont il fait mention dans son enquête, les titres nombreux et cités peu de fois. Ils prouvent que les lycéens se singularisent les uns des autres par leurs lectures, et que par conséquent, ils cultivent, à travers elle, une identité propre, un gout personnel. Ce rapport à la lecture, le cours de français, ne l'a pas empêché, et peut-être même l'a-t-il suscité.

L'enquête menée par Fanny Renard en 2007 et publiée en 2012 nuance par ailleurs les résultats de Schmitt. Elle s'appuie, elle aussi, pour partie, sur des témoignages. Les élèves sortant du collège interrogés rendent compte de leurs lectures, scolaires et extra-scolaires, selon des modalités qui peuvent être pragmatiques et analytiques. Renard attribue à des habitudes scolaires la capacité des élèves à résumer une intrigue. Or cet outil cognitif d'appréhension du texte est l'un des plus utilisés au cours des entretiens avec les enquêtés. Fanny Renard rejoint ainsi le constat de Baudelot, Cartier et Detrez sur l'efficacité du collège à articuler lectures scolaires et lectures extra-scolaires, aussi bien dans le corpus que dans les modalités de lecture.

En revanche, deux autres outils analytiques (la mise à distance esthétique et la mise en perspective du texte dans le champ de la production littéraire) ne sont que rarement convoqués. Pour Fanny Renard, ces modalités de lecture sont très inégalement enseignées en collège, or elles sont attendues au lycée. L'origine de ces compétences est aussi souvent extra-scolaire que scolaire (Renard, 2009 : 133-135 ; 260-262). Plutôt que le rejet des modes de lecture enseignés par l'école, Renard souligne l'inégale efficacité de cet enseignement, et montre que la diversité des lectures et des modes de lecture dépend des sollicitations de l'entourage, qu'il soit scolaire ou non. Ce que Schmitt constate finalement, c'est qu'en dehors des sollicitations scolaires, il n'y a pas de transfert du mode de lecture scolaire. Pour Renard, il peut y avoir transfert d'un mode de lecture scolaire en dehors des injonctions scolaires, à condition que l'acquisition de ce mode de lecture ait été relayée par l'entourage extra-scolaire. On retrouve ainsi le rôle des circonstances extérieures évoquées dans *Et pourtant, ils lisent…* en amont, comme en aval de la formation scolaire. On pourrait attribuer ce phénomène non pas à un rejet de la lecture scolaire, mais à l'impossibilité de consolider et d'investir des connaissances et des compétences construites uniquement à l'école. Il semble donc que le mode de lecture imposé par l'école ne soit pas réellement en cause, mais plutôt son inégale appropriation.

Pour ma part, encore une fois, j'ajouterai que rien n'assure qu'à long terme, les compétences en lecture acquises ne soient pas réinvesties et transférées dans des lectures extra-scolaires, et, surtout, dans des pratiques culturelles plus larges que la lecture.

3.2. Le choix d'une démarche inappropriée au public ?

On adresse, en France, à l'enseignement de la littérature, une deuxième objection. Il reposerait sur des choix épistémiques inappropriés pour donner le gout de lire la littérature patrimoniale aux lycéens. Sylviane Ahr (2014), dans une recension magistrale, analyse les enjeux d'un débat ancien et néanmoins toujours passionné sur l'enseignement de la littérature en France, ainsi que sur les raisons supposées de la désaffection pour les études littéraires et du sentiment de « crise » inhérent à cet enseignement. Au centre de ce débat, se trouvent les « nouveaux » programmes, qui depuis les années 1980, ont élargi le corpus à des œuvres contemporaines et ont introduit des approches inspirées des théories critiques développées dans les années 1960, en particulier du structuralisme et de la narratologie. Par l'appropriation d'outils d'observation des textes, et par un apport de connaissances théoriques (génériques et culturelles), on espère doter les élèves des moyens d'entrer dans ces textes et de leur donner sens. Or cette approche éloignerait de la lecture les élèves, et même, contribuerait à une « opacification » des textes à lire.

Ahr passe en revue les arguments des différents détracteurs de ces « dérives » « technicistes » et « formalistes » (Daunay, 2007) auxquelles on attribue en partie la désaffection des élèves pour la littérature. Elle cite notamment Danièle Sallenave, Jean-Pierre Martin ou Paul-Marie Conti. Selon ces essayistes, l'approche promue par l'école impose, au détriment de l'histoire littéraire, l'assimilation de notions de linguistique et de connaissances en sciences humaines multiples, qui éloignent leurs jeunes lecteurs potentiels des œuvres littéraires. Pour Sylviane Ahr, une double ignorance motive ces objections : d'une part, l'ignorance de ce qui se passe effectivement dans les classes, et d'autre part, l'ignorance des savoirs de référence sur lesquels s'appuient les programmes, et que les enseignants ont assimilés eux-mêmes, plus ou moins bien, à travers les manuels scolaires. Il y a donc, dans les critiques que les acteurs extérieurs à l'enseignement élèvent contre les programmes, quelque chose d'infondé, et en même temps, la mise en œuvre de ses programmes est effectivement problématique.

Tout d'abord, l'origine de la contestation d'essayistes extérieurs à l'école est peut-être plus idéologique que scientifique. Bertrand Daunay souligne une triple cause de l'évolution de la didactique de la littérature.

> *De cette période* [les années 1970] *ressortent trois traits caractéristiques, qui ne manquent pas d'avoir encore des effets sur le champ didactique actuel :*
>
> - *un fort rejet de la tradition scolaire concernant l'enseignement de la littérature, que l'on peut combiner à une exigence d'innovation didactico-pédagogique ;*
> - *une affiliation idéologique – parfois clairement revendiquée, plus souvent implicite, rarement absente, particulièrement en France – à des courants de pensée « progressistes », qualificatif pratique pour unifier différents courants, en dépit des vifs débats de l'époque entre les théories politiques qui les alimentaient ;*
> - *une revendication de scientificité, tant dans l'approche de la littérature que de l'enseignement et de l'apprentissage.* (Daunay, 2007 : 142)

Derrière les critiques rapportées par Sylviane Ahr, on peut soupçonner une forme de nostalgie pour un mode d'appropriation révolu de la littérature légitime, et une posture idéologique plus traditionnaliste que progressiste. C'est la raison pour laquelle je m'attarderai plutôt sur l'essai d'un des détracteurs inattendu de cette démarche, Todorov, parce qu'il a été l'un des promoteurs dans les années 1970 du formalisme en France. Il est l'auteur, entre autre, de *La notion de littérature*, publié en 1971. Il revient, dans un essai, *La littérature en péril*, en 2007, sur l'adaptation de ses propres travaux dans l'enseignement secondaire. On ne peut le soupçonner de ne pas comprendre les fondements épistémiques du débat, ni d'être mu par un apriori idéologique. Par sa position, parce qu'il est un acteur extérieur à l'école, il rend compte d'une sensibilité de la société par et dans laquelle sont élevés les lycéens. C'est d'ailleurs dans la posture d'un père surpris par les attentes des professeurs de français qu'il présente son essai. On lit ainsi sous sa plume :

> *les études littéraires ont pour but premier de nous faire connaitre les outils dont elles se servent. Lire des poèmes, et des romans ne conduit pas à réfléchir sur la condition humaine, sur l'individu et la société, l'amour et la haine, la joie et le désespoir, mais sur des notions critiques, traditionnelles ou modernes. A l'école, on n'apprend pas de quoi parlent les œuvres, mais de quoi parlent les critiques.* (Todorov, 2007 : 19)

Selon Todorov, l'étude des « *moyens d'accès* » au sens « *ne doit pas se substituer à celle du sens* ». On remarque au passage le singulier. Le lecteur de référence de Todorov est un lecteur qui cherche dans la littérature « ***un*** *sens qui lui permette de mieux comprendre l'homme et le monde* ». Comment ce lecteur se forme-t-il ? Comment accède-t-il au sens ? A quel sens ? Todorov répond en partie à ces questions, par une proposition que d'autres détracteurs d'un enseignement formaliste de la lecture ne feraient sans doute pas :

> *« il faut encourager la lecture par tous les moyens- y compris celle de livres que le critique professionnel considère avec condescendance, sinon avec mépris, depuis* Les Trois Mousquetaires *jusqu'à* Harry Potter *: non seulement ces romans populaires ont amené à la lecture des millions d'adolescents, mais de plus ils leur ont permis de se construire une première image cohérente du monde, que, rassurons-nous, les lectures suivantes amèneront à nuancer et à complexifier. »* (p.78)

Todorov invite ainsi à multiplier les expériences de lectures des lycéens, plutôt qu'à leur donner des outils théoriques qui leur permettraient de décrire les textes qu'ils devraient lire. La lecture, y compris celle de romans qui relèvent des « mauvais genres », est donc proposée comme propédeutique à la lecture, ce qu'elle a toujours été pour la plupart des lecteurs. Mais jusqu'ici, rien n'assure qu'après les premières lectures, il y a aura des « *lectures suivantes* » qui amèneront une vision du monde « *complexifiée* ».

Par la voix de Todorov, s'exprime, avec passion et érudition, la manière dont une partie de la société perçoit l'enseignement de la littérature au lycée. On peut concéder qu'effectivement, le cours de littérature, en France, donne peut-être les moyens d'aborder des textes les plus complexes, mais pas nécessairement le désir de les lire. Or, pour lire un roman du 19^{e} siècle, le désir est plus important que les outils dont on dispose.

Une autre objection pourrait être adressée à l'approche formaliste et « scientifique » de la littérature critiquée par les détracteurs qu'évoque Sylviane Ahr. On aurait pu croire qu'un enseignement de la littérature moins « impressionniste », plus « scientifique », qui passerait par l'explicitation des méthodes d'investigation des textes, aurait pour effet de donner à tous des chances égales devant des textes patrimoniaux, et qu'il compenserait notamment les expériences de lecture diversifiées que les élèves les plus démunis n'ont pas. Ce n'a pas été le cas, sans doute pour deux raisons. D'abord,

l'observation formelle des textes impose une mise à distance dont Lahire souligne déjà la difficulté dans *La raison scolaire* (2008) :

> *Le rapport au langage, socialement constitué, est au centre de l'échec scolaire. L'école développe un rapport spécifique au langage supposant que celui-ci soit mis à distance, considéré comme un objet étudiable en lui-même de multiples points de vue (phonologique, lexical, grammatical, textuel), pris comme l'objet d'une attention et d'un travail spécifiques, d'une manipulation consciente, volontaire et intentionnelle. Or, les élèves qui échouent ne parviennent pas à considérer le langage comme quelque chose de dissociable du sens qu'il produit (de ce qu'il permet d'évoquer, de faire, de dire, de construire comme situation possible), c'est-à-dire comme quelque chose de dissociable des situations d'énonciation et des situations construites par les énoncés.* (p.57)

C'est dire ici que la démarche qui consiste à aborder les textes littéraires par une étude prioritaire de la forme met en difficulté, finalement, les élèves qui n'ont pas socialement constitué un rapport au langage distancié, non pragmatique. Certains élèves se trouvent ainsi à nouveau disqualifiés par cette démarche.

Ensuite, la mise en œuvre systématique et méthodique des outils d'analyse disponibles pour aborder un texte est impossible dans un temps limité. Même un élève qui maitriserait ces outils se verrait contraint de choisir rapidement ceux qu'il pense efficaces. Est-il pertinent d'appliquer le schéma quinaire à un poème ? Le relevé des champs lexicaux dominants guidera-t-il mieux la compréhension et l'interprétation qu'une simple lecture linéaire ? Les programmes français de 1999 prévoyaient une démarche mixte, interne et externe :

> *Des démarches extrêmement variées peuvent* [pour la lecture analytique des textes] *être retenues, en dehors de tout rituel, de tout modèle et de toute grille préfabriquée. C'est en fait le texte qui détermine la démarche "dans la mesure où il a une spécificité littéraire, historique, culturelle, esthétique", et parce qu'on ne peut étudier de la même façon et en utilisant les mêmes outils une poésie lyrique et une scène de théâtre.* (*Accompagnement des programmes de 3^{e}*, CNDP, 1999, p. 17. J'emprunte cette citation à S. Ahr.)

Pour que le texte détermine la démarche, « *en dehors de toute grille préfabriquée* », encore faut-il qu'une « *approche sensible* » prévale (mais qu'est-ce qu'une approche sensible acceptable par le rédacteur des programmes de l'Education Nationale, sinon, je le crains, une approche rendue sensible par la fréquentation assidue de la littérature classique ?) Le texte ne peut « *déterminer la démarche* » que si le lecteur

est confiant dans sa propre lecture et capable d'adopter plusieurs démarches, à la demande. L'approche privilégiée en France avec la lecture méthodique jusque dans les années 2000, et encore en œuvre dans l'exercice canonique du commentaire composé, n'a donc finalement pas résolu les problèmes posés par l'enseignement de la littérature aux « nouveaux lycéens ».

Même si les objections présentées contre le mode de lecture des textes littéraires au lycée en France sont fondées sur une ignorance de ce qui se passe effectivement dans les classes, elles touchent juste au moins pour certains élèves. Les démarches enseignées ne sont en effet pas assez efficaces pour étayer l'appropriation de la littérature canonique par le plus grand nombre d'élèves, et ne leur en donne pas non plus le désir.

3.3. Une action didactique inefficace

Pour finir, la manière même dont les enseignants mènent le cours au moment de l'explication d'un texte littéraire est également critiquée. Je ne rendrai compte ici que de deux recherches, menées à une dizaine d'années d'écart, et qui permettent d'établir des constats assez proches, celle de Jean-Marie Fournier et Bernard Veck, publiée en 1997, et celle de Fanny Renard, menée en 2007.

Fournier et Veck ont observé vingt explications de textes, dont neuf sur un même poème, « Le Dormeur du Val » de Rimbaud, à différents niveaux de l'enseignement secondaire. Dans les classes de lycée observées, l'exercice d'explication collective est devenu très complexe : la pluralité des interprétations et la difficulté de leur validation ou de leur invalidation rend l'exercice impraticable :

> *En droit, se pose alors la question de la* ***recevabilité*** *des interprétations,* ***en l'absence du garant qu'était l'auteur*** *relayé par le professeur,* ***en l'absence aussi de références communes à l'enseignant et à ses élèves*** *: rapportée à la sociologie, à la psychanalyse, à la poétique, par exemple, la pertinence d'interprétations diverses peut être discutée, voire évaluée. Mais s'il arrive que les professeurs soient formés à ces disciplines universitaires, elles ne font pas partie du curriculum scolaire, ni du bagage des élèves. Autrement dit,* ***les analyses menées sur des textes de façon rigoureuse, et tenant compte des acquis des sciences humaines et des sciences du langage, courent le risque de ne pas aboutir à un sens partagé du point de vue disciplinaire, et de s'en tenir à des relevés de traits formels****, à moins que le professeur ne prenne le relais de façon magistrale, ou que l'élève ne mette en œuvre les lieux communs les plus éprouvés, psychologiques ou autres*. » (Fournier et Veck, 1997 : 24. Surligné par mes soins)

Les savoirs à mettre en œuvre pour fonder une interprétation ne sont pas maitrisés par les élèves, et pas nécessairement par l'enseignant non plus, parce qu'ils dépassent de loin ce qui est exigible à l'issue de leur formation. Ainsi, une interprétation commune devient impossible. Cependant, les exercices de l'examen national reposent sur une formalisation très normée de cette interprétation. Pour enseigner cette formalisation, l'enseignant est amené à déterminer une, et une seule, interprétation, pour la classe. Il l'impose donc, de manière magistrale. Une sorte de partage des tâches se met ainsi en place : les élèves opèrent des repérages simples, l'enseignant leur donne sens.

Pour Fournier et Veck, les connaissances à enseigner devraient être les outils de la lecture méthodique. Or, c'est l'interprétation du texte qui est institutionnalisée de cours en cours. En ce qui concerne les outils sur lesquels elle s'appuie,

> *on n'assiste pour ainsi dire jamais à leur institutionnalisation, car ils sont censés être toujours déjà plus ou moins connus des élèves quand ils sont requis par l'enseignant.* (*Ibid*. p. 25-26)

Finalement, l'enseignement de l'explication de texte s'opère par une sorte d'imprégnation, par imitation de la pratique enseignante, avec des outils qui ne sont connus que grâce à une nouvelle forme de connivence culturelle. Cette connivence remplace celle dont Bourdieu et Passeron ont dénoncé les effets discriminants. Je remarque, au passage, que, pour Fournier et Veck, tout se passe comme si, en l'absence de savoirs disciplinaires multiples et suffisants, une interprétation des textes était impossible. Il s'agit donc pour eux d'instituer ces savoirs. On voit que selon le point de vue, à l'intérieur ou à l'extérieur de la classe, les avis varient sur ce qu'il conviendrait d'enseigner : pour Todorov, il faut donner la priorité à la découverte du sens, pour Fournier et Veck, aux outils qui permettront de le découvrir.

Fanny Renard (2011), partant d'un constat proche, aboutit à une conclusion différente. Elle note d'abord le décalage fréquent entre les compétences exigées et les compétences mises en œuvre dans la classe : si on demande aux élèves des réponses écrites, il est rare que la correction se fasse elle-même par écrit, l'explication du texte étant la plupart du temps conduite oralement. Elle observe par ailleurs un découpage des tâches semblable à celui observé par Fournier et Veck, et présenté par les enseignants comme une étape dans l'acquisition progressive d'une pratique. Or la progressivité des apprentissages à travers ces étapes est sujette à caution.

> *Les élèves doivent inscrire des propositions interprétatives ponctuelles dans les cadres donnés par les enseignants, avant de s'essayer eux-mêmes à l'interprétation.* (…) *Le repérage est censé mener à l'interprétation.* (…) [Cette répartition des tâches] *entraine des effets non souhaités- qui ne présagent pas de l'efficacité à long terme de l'enseignement- que les enseignants décrivent comme difficultés d'apprentissage : manque de témérité interprétative, paraphrase, simples repérages, "caricatures" de ce qui est demandé.* (p.182)

Par ailleurs, Renard note une sorte de flottement chez les élèves entre ce qui est admis par l'enseignant pendant les cours, et ce qui l'est à l'écrit. Cette imprécision peut les induire à rédiger des travaux manquant de pertinence.

> *De plus, lors des évaluations, les élèves doivent mettre en veille certaines réactions lectorales comme les extrapolations, les engagements affectifs, l'humour sur les textes étudiés et sur les savoirs scolaires, les va-et-vient entre ancrage pragmatique et ancrage littéraire. Autrement dit, ils doivent mettre en veille des réactions lectorales bienvenues en d'autres moments scolaires…* (p.182-183).

Fanny Renard remet en cause la rétroaction des enseignants, qui lui semble insuffisante pour permettre aux élèves de progresser. Elle s'interroge sur la capacité des élèves à passer de modèles donnés oralement, à la réalisation d'exercices écrits. Enfin elle met en doute la possibilité, pour les jeunes lecteurs, de progresser dans l'élaboration d'une interprétation personnelle par un entrainement intensif au repérage d'indices textuels pour valider une interprétation déjà donnée. Ici, ce ne sont pas tant les savoirs en jeu sur lesquels s'interroge la sociologue que sur les conditions de la systématisation d'une pratique par des gestes d'enseignement efficaces. Ainsi, à différents degrés, c'est l'activité enseignante elle-même qui est remise en cause dans l'enseignement de la littérature. A aucun moment, dans les deux recherches dont j'ai fait état, la compétence des enseignants n'est mise en doute. Leur activité résulte d'un arbitrage entre différentes contraintes, explicitées par les chercheurs : il s'agit pour ces professionnels de permettre aux élèves de réussir aux examens de fin d'étude secondaire (le bac), ils enseignent donc une méthode pour réussir des exercices plus qu'une méthode pour lire et interpréter un texte littéraire. L'inefficacité de l'action didactique dénoncée par Fanny Renard est inhérente à cette situation.

Bilan

Les méthodes d'enseignement de la littérature sont soumises à des critiques nombreuses : le mode de lecture enseigné à l'occasion de la lecture d'œuvres patrimoniales ne serait pas transféré dans d'autres situations de lecture, l'approche

« scientifique » des textes littéraires ne permettrait pas aux élèves de construire véritablement une interprétation du texte, et enfin, les méthodes d'enseignement choisies, orientées vers la réalisation d'exercices très normés n'y contribueraient pas non plus.

Conclusion du chapitre

L'enseignement de la littérature patrimoniale en France, dont fait partie le roman du 19e siècle, est donc secoué par une série de polémiques. Si l'on s'en tient au témoignage des élèves, il n'est qu'une parenthèse dans leur vie de lecteurs et ne semble pas modifier beaucoup leurs habitudes. De plus, les méthodes d'approche des textes sont critiquées comme peu motivantes par des acteurs extérieurs au système scolaire, qui rendent compte en partie des représentations de la société. Enfin, les chercheurs qui ont pu observer les cours eux-mêmes doutent de l'efficacité de la mise en œuvre didactique. Bien sûr, je ne souscrirai pas à l'ensemble de ces conclusions, mais j'y vois le signe que la double inaptitude, décrite il y a plus d'un siècle par Lanson, entre le public des lycéens et la littérature enseignée, n'a pas encore trouvé sa résolution.

J'ai tenté de montrer que l'injonction de lire, et de lire des romans du 19e siècle, est située, géographiquement et historiquement, et qu'elle est controversée. Cette mise à distance me permettra désormais, dans le prochain chapitre, d'analyser, avec le moins de passion possible, les raisons de cette prescription, et de déterminer ce qu'elle peut réellement apporter aux élèves.

Chapitre 3 : Pourquoi faire lire des romans du 19e siècle à des adolescents ?

Une profonde conviction est absolument indispensable à l'activité pédagogique. Forquin (2008), sociologue du curriculum, assimile cette conviction à une foi. Selon lui :

> « *Tout enseignement s'effectue ainsi sous la présupposition de sa propre valeur. On peut bien en ce sens parler d'une croyance ou d'une foi. (...) Savoir, c'est croire à ce que l'on sait. Enseigner, ce n'est pas seulement donner à savoir, donner à réfléchir, donner à penser, voire éventuellement donner à douter, c'est aussi, dans tous les cas, y compris dans le cas du douter, donner à croire : il faut que la leçon soit apprise, mais pour cela il faut d'abord croire que les choses enseignées sont vraies, que les voies de la réflexion et de la pensée qui sont proposées ne sont pas des impasses ou des faux-semblants, et que l'exercice même du doute et de l'esprit critique se trouve gagé sur une exigence ou une espérance de vérité.* » (p.169)

Or la foi dans l'enseignement de la littérature « légitime », à laquelle on peut assimiler les romans du 19e siècle, a été mise à mal, nous l'avons constaté. On pourrait rapprocher cette remise en cause de la littérature enseignée de ce que Forquin décrit comme un « *relativisme* » culturel. La lecture des romans du 19e siècle n'a pas toujours contribué à la formation (du plus grand nombre, aussi bien que des lettrés), nous l'avons constaté également, elle pourrait donc à nouveau ne plus y contribuer. Quelle que soit la valeur que l'on accorde à ces romans, en effet, dans la logique d'une réflexion sur le curriculum telle que la mène Forquin, il faut admettre que chaque génération ne peut transmettre à la génération suivante qu'une partie de l'héritage qui est le sien. Forquin souligne d'ailleurs le rôle salvateur de sélection et d'amnésie de l'école :

> « *Nous devons reconnaitre au contraire l'extraordinaire pouvoir de sélection de la mémoire enseignante, sa capacité d'oubli actif. Chaque génération construit son monde sur les décombres de toutes les précédentes, sur les ruines visibles ou invisibles des "espères culturelles" éteintes : savoirs caducs, langages morts, fois perdues, monuments désertés.* » (p.51).

Pourquoi alors enseigner plutôt les romans du 19e siècle que d'autres, plus récents, plus faciles d'accès, peut-être plus intéressants pour les élèves ? Nous avons vu dans le premier chapitre comment ce « monument » de la littérature a été conservé à l'école, il nous reste à essayer de comprendre pourquoi il l'a été plutôt qu'un autre, et surtout,

comme le soulignait si bien le titre des actes des Huitièmes Rencontres des chercheurs en didactique de la littérature, « pour quoi » (Dufays, 2007), en deux mots.

La transmission de la littérature patrimoniale est très souvent défendue, et avec tout autant de passion qu'elle est attaquée. Comme on touche ici à des valeurs, à une « foi », il devient difficile d'éviter l'écueil décrit par A.-M. Chartier (2007) :

> « *il est une règle dont personne ne peut se départir dans un débat public sur l'école d'une société démocratique : il n'est pas permis de dire qu'on se bat pour des intérêts particuliers ou un parti pris, mais seulement pour le « bien commun ». Qu'il s'agisse de méthode de lecture, d'initiation à l'informatique, de nouvelles épreuves d'examens, les grands principes s'appelleront, selon les cas, intérêt de l'enfant, défi de la modernité, démocratisation, résistance à la barbarie, citoyenneté nationale, identité française, égalité des chances, culture commune, maintien des exigences, ouverture au futur, humanisme, efficacité, innovation. Bref, il s'agit toujours de défendre la civilisation en péril*. » (p.235)

Il serait tentant, en effet, par intérêt personnel pour la lecture de ces romans, par crainte de voir disparaitre une culture prisée, de se retrancher derrière le bien général. La mise en garde de Chartier m'interdit cependant de me contenter de cette justification. Elle n'est pas suffisante, et pourtant nécessaire. Faut-il, ou non, imposer la lecture des romans du 19e siècle dans un curriculum destiné à une majorité d'élèves ? La question ainsi posée concerne plus que la communauté didactique, elle engage les choix de chaque société pour la formation de ses jeunes.

Attribuer une place dans l'éducation des jeunes à la littérature, c'est d'abord reconnaitre qu'elle a une valeur intrinsèque, c'est-à-dire que certaines œuvres sont de valeur et doivent être transmises, ou qu'elles permettent aux élèves d'accéder à des connaissances importantes pour leur développement dans la société. La notion de valeur en littérature est objet de débat. Pourtant, aussi bien les enseignants qui sélectionnent le corpus à faire lire à leurs élèves, que les critiques ou les universitaires, sont amenés à choisir leurs démarches en s'appuyant, explicitement ou non, sur une définition du littéraire, de ce qui fonde sa valeur, ou les valeurs qu'on espère y trouver (Petitjean, 2014). Il n'est pas anodin que le premier volume de la collection Diptyque ait ainsi été consacré à cette question. *Les valeurs dans/de la littérature* réunissait des contributions qui ont été présentées dans un cycle de conférences entre 2001 et 2002. Pour André Petitjean (2014), « *le texte littéraire en situation scolaire peut être appréhendé à la fois comme un* instrument, *un* document *et un* monument ». Canvat et Petitjean, mais aussi

Dufays (2010-a), posent la question centrale de l'objectif de l'enseignement de la littérature : s'agit-il d'initier les élèves à la lecture et à la fréquentation d'œuvres littéraires, ou s'agit-il de les faire accéder, à travers ces œuvres, à des connaissances d'une manière particulière ? Autrement dit, veut-on se donner la possibilité d'induire un habitus culturel par cet enseignement, renouant ainsi avec un objectif ancien des cours de français, dont le couronnement était l'initiation à la Littérature ? Ou, prolongeant la logique d'une vision transversale de la discipline, conçoit-on les œuvres littéraires comme une modalité particulière de la communication, une pratique de loisir socialement située, et veut-on en faire un réservoir dans lesquels on puiserait idées et formes pour apprendre à débattre en démocratie et à communiquer ? Le corpus des œuvres à enseigner dépend de la réponse à cette question : dans la première hypothèse, il faudrait enseigner des œuvres de grande valeur, donc déterminer des critères de la valeur, et vérifier que les romans du 19e siècle les possèdent. Dans la seconde hypothèse, l'effort de lecture des romans du 19e siècle serait peut-être superflu, d'autres textes pourraient, à moindre frais, les remplacer, et leur lecture intégrale, en tout cas, serait inutile. Les enseignants sont donc amenés, en choisissant des objectifs prioritaires, à faire, consciemment ou non, un choix théorique, dont je tenterai d'expliciter ici les fondements. Pour Daunay (2010),

> « *Et c'est aujourd'hui un objectif majeur pour la didactique de la littérature que de proposer une définition de la littérature à l'école, soit en décrivant le statut effectif de la littérature telle qu'elle est enseignée dans les différents niveaux scolaires, soit pour en proposer une autre, selon un cadre théorique qu'elle élaborerait progressivement.* » (p. 28)

Je tenterai donc ici d'élaborer progressivement mon propre cadre théorique. Je n'ignorerai pas les théories littéraires, mais, comme le suggère Daunay, je ne saurais m'appuyer exclusivement sur elles. M'inspirant de la démarche d'Antoine Compagnon (1998), je partirai plutôt du « sens commun », en ayant bien conscience que ce « sens » n'est « commun » qu'aux adeptes d'une foi en la littérature, à des lecteurs, qui sont aussi parents, élèves, et professeurs. La confiance en la littérature ainsi décrite reposant sur une définition implicite du littéraire, je chercherai, à travers différentes définitions, celle qui justifie le mieux cette représentation. Dans un deuxième temps, m'appuyant toujours sur la « doxa »[10], je m'interrogerai sur le contenu d'une éducation **par** la littérature, pour la

[10] J'emploie ici le mot « doxa » dans le sens défini par le dictionnaire Larousse (en ligne) « *Ensemble des opinions communes aux membres d'une société et qui sont relatives à un comportement social* » http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/doxa/26675#WgiefDWx6zYcWlza.99

confronter encore une fois aux différentes théories qui la confortent. Enfin je développerai et je discuterai les différentes attentes des acteurs de l'enseignement du français dans l'enseignement **de** la littérature, pour tenter d'en établir à mon tour une démarche.

1. Des attentes fondées sur la valeur des textes littéraires

Que vaut la littérature ?[11] *Que peut la littérature ?*[12] *Pourquoi étudier la littérature ?*[13] Les réponses à ces questions émanent de personnalités diverses, qui ne s'autorisent pas du même ancrage épistémique et se prononcent pourtant avec une même conviction. C'est ce que je montrerai dans un premier temps en analysant comment deux partisans d'une éducation à la littérature, en l'occurrence Danièle Sallenave et François Rastier, justifient leur position. Le choix de ces deux auteurs a été guidé par le fait qu'ils sont chacun, dans leur domaine, une autorité, et que leurs domaines sont très éloignés l'un de l'autre. Dans un second temps, je tenterai de comprendre quelle définition de la littérature sous-tend cette confiance en sa valeur éducative, et dans un troisième temps, j'analyserai plus précisément une définition extensive de la littérature, qui l'identifie au canon scolaire. Je passerai donc de théories littéraires « immanentistes » (qui s'appuient sur une « essence » de la littérature), dont certaines sont à l'origine de la « doxa », à une vision plus sociologique, qui s'accommode assez bien des théories de la réception et des nécessités liées à l'enseignement.

1.1 La doxa : deux discours sur l'enseignement par la littérature

Pour bien comprendre sur quelle croyance et quelles valeurs est construite la confiance en l'importance d'un enseignement littéraire, je présenterai d'abord, à titre d'exemple, deux discours d'essayistes qui n'ont qu'un rôle lointain dans les choix des programmes ou la formation des enseignants. J'ai choisi deux essayistes dont l'ancrage épistémique, l'audience et l'autorité dont ils jouissent dans la société et le monde universitaire sont très distants. L'une, Danièle Sallenave, académicienne, très médiatisée, et se faisant l'écho d'une société cultivée mais non spécialisée, a publié *Le don des morts*

[11] Denis Saint-Jacques (dir.), *Que vaut la littérature?*, Québec, Nota bene (Cahiers du CRELIQ), 2000.
[12] Isabelle Durand-Le Guern & Iona Galleron *Roman & Politique. Que peut la littérature ?* Rennes : Presses universitaires de Rennes, coll. "Interférences", 2011.
[13] Vincent Jouve, *Pourquoi étudier la littérature ?* Paris : Armand Colin, 2010.

en 1991[14], et l'autre, François Rastier, linguiste et théoricien de l'interprétation des textes littéraires, vient d'écrire un essai : *Apprendre pour transmettre. L'éducation contre l'idéologie managériale* (2013). Leurs discours sont révélateurs en ce qu'ils décrivent une même doxa, en l'argumentant à des niveaux différents. Ils sont révélateurs aussi parce qu'ils émanent de scripteurs lettrés, formés donc par l'école, produits « réussis » de cette formation littéraire qu'ils défendent. Je considère donc ces essais comme des données produites à long terme susceptibles de nous éclairer sur les « résultats » d'une transmission située, je les mettrai en perspective avec un autre discours situé sur la transmission de la culture, celui d'Hannah Arendt.

1.1.1 Deux discours

L'un et l'autre s'appuient sur la valeur intrinsèque de la littérature pour justifier son enseignement. Pour Sallenave, « *le don des morts* » est ce legs précieux qui « *enseigne à se déprendre de soi, à cesser d'être un sujet "éternellement désirant"* » (1991 : 21). Elle insiste sur ce qui manque à ce qu'elle appelle « *les gens ordinaires* », ceux qui ne lisent pas. Ce n'est certes pas l'humanité qui leur fait défaut, mais l'éducation, c'est-à-dire la possibilité de mettre en perspective leurs expériences. La lecture ouvrirait donc cette perspective. Or cette ouverture deviendrait d'autant plus nécessaire que le mode de vie radicalement moderne dans lequel nous serions entrés nous couperait d'une culture non livresque, d'un enracinement dans une histoire familiale et communautaire qui avait servi de points de repère, jusqu'à une période récente de l'histoire. Sallenave propose donc de remplacer une culture ancrée dans une tradition par une culture livresque.

Le « don » décrit par Sallenave comme celui « *des morts* », est aussi celui que Rastier appelle de ses vœux, dans l' « épilogue » de son dernier essai : *Apprendre pour transmettre. L'éducation contre l'idéologie managériale*. Il s'agit cette fois du don du maitre à l'élève, le don de la connaissance, de la culture. En créant une dette morale, il garantit sa pérennité : le fait d'avoir reçu gratuitement une initiation à la culture nous oblige à la restituer, en dehors de toute considération de valeur marchande. Rastier souligne à maintes reprises la fonction « *éducatrice* » de la littérature. La quatrième partie de son essai est ainsi titrée : *« les œuvres éducatrices* », l'idée est exprimée à de nombreuses reprises : « *Le contact avec les œuvres a par lui-même un effet d'éducation* »

[14] Cet essai de Sallenave est cité dans des ouvrages de référence en didactique du français (Dufays, Gemenne et Ledur, 2004 : 130)

(p.173). Les œuvres « *appartiennent au temps culturel de la transmission et non au temps "social" de la communication.* » (p.181), « *l'autorité de l'œuvre n'est donc pas celle d'un seul sens, inévitablement canonique : sa complexité, sa difficulté en font une éducatrice.* » (p.197) et « *le contact des œuvres entraine par lui-même un effet d'éducation.* » (p.200). L'œuvre « éducatrice », et non « éducative » est un agent actif.

Les deux essayistes ont en commun un discours inquiet, caractéristique de certains essais sur la littérature et la lecture (Aron, 2004, 35-52 ; Viart et Demanze, 2011). Que Rastier publie son texte dans la collection « Souffrance et théorie » n'a rien d'anodin. La lecture y apparait comme une sorte de rempart contre les dangers de la modernité. En l'occurrence, Sallenave craint la perte d'identité et de repères ; Rastier, pour sa part, voit dans l'enseignement de la littérature un moyen de lutter contre les conséquences d'une économie cynique et mondialisée. Il évoque « *l'extorsion de fonds, et la soumission intellectuelle et morale* » des populations que fomente « *l'idéologie managériale* » (p.253). Dans cette lutte, l'un et l'autre désignent des ennemis : Sallenave pointe l'industrie des médias qui satisferait le désir de distraction des consommateurs en pillant des œuvres littéraires anciennes, en les galvaudant ; elles y perdraient leur vertu. Rastier ajoute à ce premier ennemi, désormais renforcé par internet, certaines conceptions dangereuses de l'enseignement et de la littérature. La notion de compétence serait pour lui l'outil privilégié de la marchandisation de l'éducation. De plus, l'utilisation des théories de la communication pour rendre compte du fait littéraire, démarche dans laquelle il situe les travaux de Maingueneau, lui semble une violente attaque contre la spécificité de la littérature. Or cette spécificité est essentielle, puisque c'est sur elle que doit reposer la qualité de l'éducation par la littérature. Si les textes littéraires n'ont aucune spécificité, ils n'ont pas plus de valeur éducative (ou éducatrice) que n'importe quel écrit. La défense de la littérature prend ainsi un aspect polémique maintes fois souligné par les chercheurs en didactique (Mongenot et Bishop, 2007 ; Ahr, 2014).

Sallenave ne précise pas quel type de livre il faudrait lire, en dehors du fait qu'ils ne doivent pas être des produits commerciaux destinés à la distraction de masse. On pourrait attribuer cette imprécision à une large ouverture d'esprit, ou à un non-dit de connivence, qui laisserait supposer que les lecteurs de Sallenave n'ont pas besoin qu'on leur désigne les « bons » livres. Pour Rastier, le corpus est davantage décrit : il doit permettre une « *pédagogie de l'altérité* » et « *de la difficulté* » (Rastier, p.55).

« *Or l'altérité réside tout d'abord dans la tradition qui s'efface ou s'oublie. Les classiques, les anciens sont des étrangers et comme tels nous mettent à l'épreuve, nous lancent le défi de les comprendre. Le relever pourrait éviter le conformisme universel que requiert la mondialisation économique.* » (p.57).

Les romans du 19e siècle sont clairement « étrangers » parce qu'anciens, et comme on ne peut plus craindre aujourd'hui qu'ils relèvent de la consommation de masse, ils peuvent être inclus dans ce corpus. Les deux essayistes soulignent l'importance d'un parcours personnel, d'une appropriation individuelle qui permet une expérience du monde médiée par l'œuvre. Pour Sallenave, il s'agit de se distancier de la réalité pour mieux y revenir. Rastier est plus précis dans l'analyse de l'influence de l'œuvre sur le lecteur, il s'inscrit dans une approche sémiotique de la lecture (Dufays, Gemenne et Ledur, 2005, p.63-65). L'expérience de la remise en cause d'un figement de nos valeurs par l'étrangeté d'un texte littéraire fonde l'apprentissage. Sa vertu éducatrice réside dans l'indécision permanente dans laquelle elle place le lecteur : indécision de sa valeur, du sens, des modalités de lecture susceptibles de le dévoiler. L'œuvre littéraire redéfinit ainsi en permanence les valeurs, la littérature, le canon, et la culture, et c'est ce jeu constant de redéfinition qui produit le mouvement même de l'éducation du lecteur. L'œuvre elle-même est un parcours et une carte de ce parcours, elle se livre avec son mode d'emploi. Il est donc évident qu'une lecture complète s'impose, l'intégralité de l'œuvre parcourue garantissant l'intégrité du parcours. Puisqu'il s'agit autant de lire une œuvre que de la laisser enseigner comment la lire, la question des modalités de lecture est tout aussi importante que celle du corpus, j'y reviendrai.

1.1.2 Deux discours situés

La conscience de la spécificité de la littérature est profondément liée à l'éducation reçue elle-même, les essais de Rastier et Sallenave en témoignent. Ces deux essayistes sont les héritiers de la politique éducative des Trente Glorieuses pour qui la lecture était devenue la condition sine qua non de la réussite scolaire (Chartier, 2007 : 206-207). Cette conception s'est imposée après la seconde guerre mondiale contre la crainte du « bovarysme » qui aurait menacé les élèves s'adonnant à la lecture. Ces essais sont donc les résultats à long terme d'une éducation littéraire réussie, qui a formé une génération convaincue des valeurs qu'elle a reçues et qu'elle souhaite transmettre.

Pour mettre en perspective ces deux écrits, je propose un détour par deux essais d'Hannah Arendt, écrits entre 1962 et 1968, sur lesquels s'appuie explicitement

Sallenave : « La crise de la culture. Sa portée sociale et politique » (1992 : 223-252) et « La crise de l'éducation » (p.253-288). Selon Arendt, l'éducation est un moyen qui assure la protection des nouveaux venus contre le monde. Elle leur apprend où ils sont nés et comment y vivre. Elle a également pour fonction de protéger le monde des nouveaux venus, pour que cet « héritage » ne soit pas détruit par ce que Sallenave appelle « leur éternel désir ».

> « *Cependant, avec la conception et la naissance, les parents n'ont pas seulement donné la vie à leurs enfants ; ils les ont en même temps introduits dans un monde. En les éduquant, ils assument la responsabilité de la vie et du développement de l'enfant, mais aussi celle de la continuité du monde* (…) *Mais ce monde aussi a besoin d'une protection qui l'empêche d'être dévasté et détruit par la vague des nouveaux venus qui déferle sur lui à chaque nouvelle génération* » (p.239).

La civilisation, le monde, seraient en péril faute d'éducation. Cette éducation devrait être résolument tournée vers le passé, et elle devrait s'accomplir à travers les œuvres, par la transmission d'une culture et de l'Histoire. Arendt la conçoit comme une transmission qui laisse les « nouveaux venus » libres d'inventer leur avenir. Un état qui proposerait d'initier les jeunes à un projet d'avenir serait un état totalitaire, en ce qu'il priverait la jeunesse de la possibilité d'inventer elle-même son avenir. Le risque de ne pas transmettre la culture du passé, fondée sur l'Histoire et les grands textes, est donc double : il peut mettre aussi bien en péril le monde qui vient de ce passé que la jeune génération dans ce qu'elle a de plus précieux : sa capacité d'innovation (p.247). Arendt souligne également l'engagement nécessaire dans l'appropriation de la culture. Mais elle dénonce avec virulence ceux qu'elle appelle les « *philistins* » (p.254), qui détournent, par un usage individuel, les œuvres d'art et en font des « *objets du raffinement social et individuel* » (p.260), au détriment de leur véritable usage, qui devrait être de « *ravir et émouvoir le lecteur ou le spectateur par-delà les siècles* » (*Ibid.*). L'éducation à l'art selon Arendt relève d'une éducation aux valeurs communes de la société dans laquelle entre l'enfant : les œuvres sont des monuments commémoratifs de la grandeur, qui appellent à prendre soin du monde. La formation d'un gout collectivement construit semblant avoir, finalement, plus d'importance pour l'éducation qu'une appropriation individuelle, la lecture des œuvres intégrales autonome ne semble pas une priorité, et même s'oppose à une conception éthique de l'éducation selon Arendt.

Autre expérience, autre avis sur l'enseignement de la littérature. Le discours d'Hannah Arendt est tout aussi situé que celui de Rastier et Sallenave, il donne autant d'importance à la culture, dans laquelle ces différents auteurs incluent la littérature, mais les pratiques culturelles, à commencer par la lecture personnelle intégrale des œuvres, comme les objectifs d'enseignements, sont résolument différents.

Bilan

Dans les essais de Sallenave et de Rastier, la littérature apparait comme une alliée privilégiée du développement du lecteur, elle s'oppose à la perte de sens ou au cynisme du monde moderne. Les deux auteurs soulignent l'importance d'un parcours personnel de l'œuvre. La forte conviction de ces essayistes est le signe d'une transmission de valeurs réussie, qui justifie à leurs yeux que l'on transmette les mêmes valeurs à la prochaine génération. Sur quel fondement théorique, sur quelle conception de la littérature, sur quelle conception de sa valeur leur confiance est-elle fondée ? « La lecture » ou « les œuvres » sont peu définies dans les essais que j'ai présentés : les produits culturels de consommation de masse sont exclus du corpus éducateur, alors que les œuvres anciennes, classiques, en font partie, de droit, semble-t-il. Sur quels critères distingue-t-on les œuvres à transmettre ? Dans la logique d'une formation par la littérature, il n'y aurait que deux fonctions possibles au cours de littérature : désigner aux élèves les œuvres éducatrices, et les leur rendre accessibles. Il faut donc essayer de comprendre maintenant comment on pourrait déterminer quelles œuvres désigner.

1.2 Sur quelle définition de la littérature fonder sa valeur ?

Il ne me resterait donc plus qu'à déterminer la « valeur » de la littérature, pour décider ensuite si les romans du 19^{e} siècle pourraient en être des vecteurs, importants, privilégiés, ou même (pourquoi pas ?) uniques… La méthode la plus logique consisterait à définir la littérature puis à vérifier quels critères de valeur découlent de cette définition. Je n'attends, bien entendu, pas plus de cette méthode que ce que l'on peut en attendre : à défaut de prouver effectivement l'existence d'une valeur intrinsèque de la littérature, j'espère mettre à plat les systèmes de croyances qui fondent bien plus que des essais lus par un public cultivé. Pour Daunay (2007a), la didactique de la littérature souffre de ce lien trop peu interrogé entre la théorie littéraire et la littérature telle qu'elle est enseignée.

Selon lui, la « *sotte* » question « *qu'est-ce que la littérature ?* » aurait été remplacée par une autre plus récente :

> « *La "crise" d'aujourd'hui repose sur l'éviction de cette question de la* définition de la littérature*, qu'elle soit posée comme évidente ou impossible, au profit d'une* interrogation des modalités de sa transmission. » (Daunay, 2007 : 140)

La nouvelle interrogation énoncée par Daunay a effectivement été alimentée par les renouvellements successifs des programmes. Elle a cependant été replacée dans le prolongement d'une polémique sur la valeur de la littérature et la pertinence de son enseignement, polémique provoquée et très médiatisée par l'agenda politique de 2006 en France (Ahr, 2013). Des définitions de la littérature ont à nouveau été avancées pour soutenir la foi en cette valeur et proposer des démarches et des priorités. Les deux essais par lesquels j'ai commencé ce chapitre ne sont qu'une faible partie de la production éditoriale et universitaire sur ce thème. J'ai évoqué l'essai de Todorov (2007), qui a suivi de peu celui de Maingueneau (2006), auquel répond Rastier (2013), pour ne citer que ces auteurs. Chacun d'entre eux privilégie une définition du littéraire, d'où découlent des propositions pour l'enseignement. Yves Citton, dans une démarche cartésienne de *tabula rasa*, commence *Lire, interpréter, actualiser* (2007) par la déconstruction systématique des concepts les plus courants en littérature, avant de refonder la nécessité des études littéraires sur de nouvelles bases que je développerai plus loin. Il me serait impossible, à moins d'entreprendre une autre thèse, de discuter les différents points de vue proposés. Je choisis donc de m'appuyer sur un essai antérieur aux développements les plus récents de cette polémique, *Le Démon de la théorie*, d'Antoine Compagnon (1998), qui présente, dans un chapitre liminaire, « La littérature » (p.29-50), les différents postulats qui sous-tendent ces points de vue. Le propos de Compagnon étant de proposer et d'organiser les réponses que la théorie a apportées aux interrogations du « sens commun », ma démarche coïncide avec son travail et s'appuie logiquement sur lui. Il ne s'agit pas d'ignorer ce qui a été écrit depuis cet essai, mais de me doter d'un cadre qui permette d'organiser mon exposé par grandes familles de pensée, avant de déterminer la définition à laquelle je m'arrêterai moi-même.

1.2.1 Une liste de définitions révocables

Compagnon distingue deux modes définitoires de la littérature (p.31) : *« un point de vue contextuel (historique, psychologique, sociologique, institutionnel), et un point de*

vue textuel (linguistique) ». Autrement dit, un point de vue « conditionnel » et un point de vue « constitutif » (Genette, 2003), qui justifient l'usage scolaire du texte littéraire comme « document », « instrument » ou « monument » (Petitjean, 2014). Il insiste sur le fait que les théoriciens construisent leur définition à partir d'un corpus de textes privilégiés ; la définition du littéraire serait donc d'abord affaire de gout et d'éducation :

> « *Toute théorie, peut-on dire, engage une préférence, ne serait-ce que pour les textes que ses concepts décrivent le mieux, textes dont elle a probablement été induite. (...) Ainsi, une théorie érige ses préférences ou ses préjugés en universaux*. » (p.268).

Il passe en revue une série de définitions, qui coïncident autant avec des préférences philosophiques et esthétiques qu'avec des périodes historiques. Je vais donc à mon tour revenir sur ces définitions.

La littérature pourrait se définir d'abord par sa fonction (p.36-37) : elle produit des émotions, un plaisir, et une connaissance. Cette définition s'appuie donc sur les effets de la lecture, sur la réception des œuvres. Ces fonctions s'articulent entre elles, de manière différente à chaque époque. Pour Aristote, la catharsis, la purification des passions, est la fonction principale de la littérature. Elle donne du plaisir (revendiqué par Horace) et elle permet d'apprendre quelque chose, sur le monde, sur soi-même, sur l'Homme (dans l'esthétique classique) ou sur l'homme exceptionnel qu'est le héros ou l'écrivain (selon l'esthétique romantique). Une œuvre littéraire de qualité donnerait donc plus d'émotion, plus de plaisir, ou plus de connaissances que d'autres. Cette conception justifie pleinement les points de vue de Sallenave et de Rastier, la littérature éduquerait, c'est-à-dire qu'elle délivrerait des connaissances utiles et qu'elle guiderait le lecteur dans une pédagogie fondée sur le plaisir et les émotions. Cette définition est contestée sur deux fronts : pour les formalistes, la littérature n'a pas d'autre sujet véritable que la littérature elle-même, j'y reviendrai ; et pour la critique marxiste, la littérature ne peut transmettre aucune connaissance utile, sur le monde, sur soi-même ou sur l'Homme, elle ne peut donner qu'une vision idéologiquement orientée. Il serait donc impossible de fonder la qualité d'une œuvre sur la qualité des connaissances qu'elle apporte.

Pour ma recherche, je retiens de cette définition l'articulation des trois notions : plaisir, connaissance et émotion, qui permettrait de préciser davantage les différentes opportunités d'apprentissage qu'offre la littérature. C'est ce point que je développerai plus loin. Je retiens également de cette définition première les objets que traite

explicitement la littérature, qu'elle en dévoile la vérité ou non, que ce soit son véritable objet ou non : le monde, l'Homme, soi-même.

Compagnon rappelle, dans une deuxième définition, que le mot « littérature » pourrait désigner ce qu'il appelle « la forme d'un contenu », c'est-à-dire la **fiction**. Cette conception a été formalisée par Aristote dans la *Poétique*, pour décrire la poésie dramatique et épique, aucun terme alors ne désignait ce type d'écrit. Il consiste à imiter ou représenter les actions humaines et à en faire le récit. La qualité de l'œuvre dépendrait alors de la qualité des actions racontées, ou de la qualité de la narration elle-même. La qualité des actions narrées consiste, selon Aristote, en leur vraisemblance. Mais la vraisemblance est elle-même une notion historiquement située. Pour l'esthétique classique, la qualité des actions repose sur leur conformité au Bien. La qualité de la narration, de son côté, est liée au plaisir qu'elle procure, or le plaisir est lui-même fondé sur une éducation. Il serait donc impossible, aujourd'hui, de fonder la valeur de la littérature sur cette définition, les critères de qualité étant trop instables pour déterminer le choix des œuvres. Par ailleurs, cette définition qui identifie la littérature à la fiction est devenue trop étroite, le terme « littérature » ayant remplacé l'expression « belles lettres » au début du 19e siècle et la poésie lyrique ayant été intégrée au domaine de la littérature, le corpus des œuvres considérées comme littéraires s'est élargi à d'autres types d'écrits que les récits fictifs. Compagnon note cependant que c'est sous cette forme que le public a le plus souvent affaire à la littérature, puisque le roman est le genre littéraire le plus lu.

Le fait de travailler sur le roman m'impose de prendre en compte les théories fondées sur cette définition, puisque le roman est avant tout une fiction. Cette conception de la littérature est au centre de polémiques dont Schaeffer (1999 : 34-60) rappelle qu'elles opposent les partisans de la tradition platonicienne à ceux de la tradition aristotélicienne. Platon pensait nécessaire de bannir le poète de la Cité (*La République*, livre X), parce qu'il est l'auteur de fictions qui représentent ou imitent la réalité (elles sont une *mimésis*[15]). Dans la logique d'une réflexion inspirée des thèses platoniciennes, on peut discuter la pertinence de faire lire des romans en entier, ou d'inclure certains romans dans le corpus[16]. La notion même de bovarysme est fondée sur cette conception

[15] Les différentes acceptions du mot « mimésis » sont définies par Schaeffer (1999, Chapitre 2).
[16] On peut ainsi analyser les réticences exprimées par Picard envers le roman de Dumas *Les trois Mousquetaires* (1985 : 86-87)

platonicienne de la fiction. Il est dès lors tout aussi discutable de s'appuyer sur cette deuxième définition de la littérature que sur la première pour en fonder la valeur.

Dans une troisième définition, Compagnon fait remonter à l'idéalisme kantien la tradition de considérer l'art comme ayant sa fin en soi. Au 19e siècle, se développe la conception de « l'art pour l'art » qui conduit, au 20e siècle, les formalistes à affirmer que la fonction première de la littérature est de parler de la littérature. Cette proposition est présentée par Compagnon comme intenable, parce qu'on ne peut définir en quoi consisterait exactement la littérarité, c'est-à-dire la qualité de l'œuvre : serait-ce écart par rapport à la norme ou au contraire, la conformité à une langue littéraire prédéfinie ?

En ce qui nous concerne, outre la difficulté à désigner clairement ce qui fait la valeur d'une œuvre littéraire d'après cette troisième définition, la pertinence d'enseigner la littérature, et de faire lire les romans du 19e siècle à une majorité d'élèves, devient plus difficile à montrer. Cette conception de la littérature joue un rôle dans les objectifs d'enseignement qui seront fixés plus loin : étudier *Madame Bovary*, un « *livre qui se tiendrait de lui-même par la force de son style* » (Flaubert, *Lettres à Louise Colet*, 16 janvier 1852[17], p.345), n'a pas le même sens que le fait d'étudier *Germinal* dans une ancienne région minière en Belgique.

Compagnon propose enfin une définition en extension de la littérature (p.32-33). On peut ainsi déterminer comme littéraires certains genres, à l'exclusion d'autres : au 19e siècle, la littérature est identifiée en grande partie, mais en partie seulement, (Houdart-Mérot, 2004) à la triade « roman-théâtre-poésie ». Pour Genette (1991, 2003), ces textes appartiennent ainsi « *constitutivement* » à la littérature (par opposition au critère « *conditionnel* », lié à la qualité formelle du texte). On exclut ainsi, à une époque, des textes qui sont perçus comme littéraires à une autre époque, parce que le genre dont ils relèvent est entré ou sorti du domaine du littéraire. Compagnon signale que cette définition oblige par ailleurs à inclure tous les textes relevant d'un genre, sans distinction de qualité. Une définition plus sélective consisterait à inclure dans le corpus l'ensemble de la production d'auteurs choisis, ou l'ensemble des textes désignés comme particulièrement représentatifs de « *l'esprit d'une nation* » (p.34). Ce choix est fluctuant, chaque auteur connaissant périodes de gloire et « purgatoire ». Il nous faudrait donc une définition par extension plus ciblée.

[17] http://fr.wikisource.org/wiki/Page:Flaubert_%C3%89dition_Conard_Correspondance_2.djvu/351

Bilan

Conformément à nos attentes, il n'y a pas de définition ontogénétique stable de la littérature qui nous permettrait d'en déterminer les qualités propres à sélectionner les textes qu'il faudrait transmettre à l'école. Cependant, l'idée qu'il soit important d'enseigner la littérature repose sur une de ces définitions : la première, selon laquelle la littérature enseigne quelque chose. Le rôle du roman dans l'éducation repose sur la troisième définition. Si nous enseignons la littérature, et surtout, si nous faisons lire des romans au plus grand nombre, c'est que nous en avons une vision finalement assez proche des théories aristotéliciennes. La deuxième définition ne justifie pas que l'on enseigne la littérature, mais elle est indicative d'au moins un critère de sélection des textes : la qualité de la forme, même si on ne peut pas déterminer en quoi elle consiste (conformité ou écart par rapport à une norme, ou jeu sur les deux possibilités ?). Enfin, les définitions extensives ne sont pas suffisamment ciblées pour que chacun puisse se reconnaitre dans une des listes qu'elles permettent d'établir. Il faut donc reconnaitre qu'une définition de la littérature sera nécessairement relative, qu'elle n'inclura pas les mêmes textes pour tous, et que la décision de transmettre une œuvre repose d'abord sur une conception aristotélicienne de la littérature, ensuite sur un choix qui engage un gout personnel, ou le « bon gout » dans une société. Il faut donc nous en remettre à une « *approche externe* » (Dufays, Gemenne, Ledur, 2005 : 78-80) de la littérature.

Personnellement, je m'en tiendrai à une définition qui relève des deux logiques : par extension et par intension. Je considère comme littéraire l'ensemble des textes que l'on souhaite conserver (soi-même ou par l'intermédiaire d'institutions) pour leur contenu et pour la forme dans laquelle ce contenu est exprimé, en dehors, ou en plus de toute préoccupation testimoniale. J'exclus ainsi les cartes postales de mes enfants, les notes de blanchisserie de Voltaire, les témoignages judiciaires, ou les contrats d'assurance, par exemple. Par ailleurs dans la mesure où des lecteurs tiennent à lire, relire et faire lire des productions éditoriales qui relèvent des « mauvais genres », de la littérature de jeunesse ou de la « paralittérature », il faut les inclure dans le champ du littéraire[18].

Le corpus littéraire variant à l'appréciation de chacun, la détermination des textes à transmettre est donc soumise à des arbitrages liés au pouvoir dont chacun dispose pour

[18] Je tiens moi-même fortement à certaines de ces productions éditoriales, tous les termes que j'emploie ici par commodité n'ont aucune intention péjorative.

imposer sa vision de la littérature. Les essais que j'ai évoqués au début de ce chapitre résultent de ce jeu d'arbitrage, dans lequel chacun tente de faire entendre sa voix. A défaut de justifier le choix des romans du 19e siècle par la qualité intrinsèque de ces textes (ce qui ne signifie pas que cette qualité n'existe pas), j'essaierai de comprendre par quel arbitrage ils sont entrés dans le corpus des textes étudiés en classe, que Viala appelle le « canon » scolaire.

1.2.2. Une liste de textes révocables

Je commencerai par quelques précisions lexicales. Fraisse (2011) rappelle que le mot « corpus » est le terme utilisé dans les études philologiques pour désigner une collection de textes. Le mot « canon », dans l'acception scolaire, est d'origine anglo-saxonne. Le canon est la liste des textes et des œuvres de référence retenus par la tradition et qui servent de programme pour l'examen d'entrée dans certaines universités. Selon Fraisse, l'origine religieuse du mot accentue en France la sacralisation de ce corpus. Viala (2011) signale qu'une autre particularité de la France est l'absence d'une liste constituée, publique, qui contribue à faire du canon un objet de connivence culturelle, il considère que le canon est « caché » et en a proposé une version sous forme d'une liste d'œuvres (Viala, 2009). En Belgique, le canon scolaire a été fixé dans le *Référentiel de compétences terminales* de 2009 par la liste des « *Grandes références littéraires et artistiques (mythes, récits, œuvres, personnages, auteurs…) constitutives du fonds culturel contemporain* ». Cette liste suggère des noms d'auteurs et des notions, mais peu de titres. Enfin, le mot « classique » renvoie à la hiérarchisation de la société romaine en différentes « classes », les auteurs classiques sont les écrivains de premier ordre, proposés comme modèles (Viala, 1992). Au 19e siècle, on désigne par ce terme les œuvres du 17e siècle qui imitent les modèles antiques, puis le terme s'élargit : devient « classique » ce qui s'étudie dans les classes.

Viala (2009 : 73-77) montre que le canon scolaire est le résultat d'une opération de conservation de la production littéraire. Il en décrit les étapes par une sorte de réduction à la quintessence de ce que chaque génération souhaite transmettre à la suivante.

> « *Le corpus consacré est censé sélectionner le meilleur du corpus général, et donc qui le connait est censé connaitre tout ce qu'il y a d'essentiel à connaitre de la littérature. À son tour, le corpus scolaire est censé donner une idée appropriée de ce qu'est le corpus reconnu. Et à leur échelon, le corpus qui est*

élaboré pour les élèves et celui qui est effectivement pratiqué par eux sont censés rendre compte de l'essentiel de cet essentiel. » (Viala, 2011 : 114)

Pour Viala, donc, le canon scolaire n'est qu'une partie représentative de la littérature « reconnue ».

La situation est cependant plus complexe : l'école contribue largement à construire la notion de « littérature » dans une population, en témoignent les enquêtes portant sur les représentations des futurs enseignants (Lusetti et Quet, 2009 ; Ulma, 2010 ; Ulma et Winkler, 2010). Elle la définit en extension par un corpus de textes de références, et elle désigne et promeut aussi des modes de lectures appropriés à ces textes. C'est le rôle de l'école dans la constitution de la notion de littérature, et dans la perception que les lecteurs potentiels en ont, que rappelait Barthes dans une célèbre formule « *La littérature, c'est ce qui s'enseigne, un point c'est tout* » (1968 : 49). Cette phrase est devenue un aphorisme en didactique de la littérature[19]. Pour beaucoup de lecteurs en France, le canon scolaire est toute la littérature reconnue, un point c'est tout, ce qui se lit en dehors de ce canon ne relève plus de la littérature, et on vient de le voir, cette conception est partagée par les (futurs) enseignants eux-mêmes.

Le processus de sélection des œuvres consacrées est lui aussi complexe. Dans une société où l'enseignement est pensé pour une élite socialement homogène, le choix des textes à enseigner semble s'imposer comme une évidence. Fraisse (2011) rappelle ainsi la formulation tautologique de Louis Petit de Julleville, professeur à la Sorbonne en 1900 : « *Un auteur classique est aujourd'hui un auteur excellent, étudié dans les classes parce qu'il est excellent.* »[20] Selon cette formule, le canon apparait comme une liste stable d'œuvres sélectionnées et légitimées par le temps. Cette perception est bien entendue biaisée, la « crise de l'enseignement du français » que j'ai évoquée au chapitre 1, et qui amène à l'adoption des programmes de 1905, a tout d'une « crise du canon ». Mais la logique des « anti-réformateurs » du canon, quelle que soit l'époque, est la même : selon un principe proche de l'adage « on ne prête qu'aux riches », une œuvre doit survivre parce qu'elle a survécu. Fraisse souligne encore une fois la tautologie de ce principe :

« *le chef d'œuvre se signale par son universalité et sa pérennité, deux propriétés qui en retour le constituent et le désignent en tant que tel*. » (Fraisse, 2011 : 15)

[19] (Rouxel et Louichon, 2010 : 9 ; Aron et Viala, 2005 : 5 ; Daunay, 2007 etc…)
[20] Louis Petit de Julleville (1900). Les Classiques français. *La Revue universitaire*, t. 1, p. 325, cité par Fraisse, 2011 : 13.

Si l'on considère que chaque génération de lecteurs a le choix de transmettre, de modifier ou de conserver le canon, il apparait comme un objet de polémiques inévitables. La sélection est liée aux valeurs éthiques et esthétiques dont les œuvres sont porteuses, elle varie logiquement avec le gout et les mœurs, et surtout, pour la partie scolarisée du canon, avec ce que chaque société souhaite transmettre, et par conséquent, avec ceux qui sont susceptibles de recevoir cette transmission. Rouxel (2010) évoque ainsi les choix éducatifs après la guerre de 1870 qui font évoluer le canon scolaire en France vers une illustration des valeurs nationales. Elle rappelle aussi le rôle de la recherche universitaire dans la mise en lumière d'auteurs du 16e siècle, par exemple. Viala (2009) montre que les querelles du canon aux Etats-Unis ont été liées à la reconnaissance de minorités. Le canon évolue également en fonction du positionnement des acteurs (auteurs et éditeurs) dans le champ littéraire. Fraisse (2011) rappelle quelques étapes en France de la « canonisation » de certains auteurs, les romantiques, par exemple, ont réhabilité Ronsard et Du Bellay, relativisant dans leur panthéon le poids inévitable des orateurs du 17e siècle. Les évolutions du canon peuvent ainsi être liées à une esthétique moderne qui fait reconnaitre dans la production passée des références qui n'avaient pas été incluses dans le canon. Un autre facteur d'évolution, indirectement souligné par Forquin (1989) me semble important. La différenciation curriculaire liée à la prise en compte de la différence des origines sociales et culturelles des élèves met en débat une différenciation des canons, c'est-à-dire la reconnaissance d'une culture populaire et l'établissement d'un canon propre à chaque culture.

Face à ces facteurs d'évolution, le canon semble au contraire figé dans et par la tradition scolaire. Les enseignants renouvellent peu les corpus (Fraisse, 2011, Ducos, 2010, Veck, 1994). De plus, en France, alors que la recherche se caractérise par une grande diversification, les programmes universitaires sont figés dans une organisation par siècle et orientés vers la préparation des concours de recrutement à l'enseignement, donc privilégient également les auteurs déjà canonisés. L'école en France apparait donc comme un facteur de stabilisation du canon, face à une société qui le redéfinit par à-coups, parce que se redéfinit en permanence la littérature. En Belgique, au contraire, les enquêtes montrent la grande dispersion des œuvres scolarisées (Dispy et Dumortier, 2010).

Cependant le corpus scolaire évolue, dans l'enseignement primaire (Bishop, 2010), comme au secondaire, au moins aux degrés inférieurs (Rouxel, 2010). Le mot « classique » désigne désormais, comme le signale Rouxel, non plus les œuvres

canoniques, mais des œuvres perçues comme représentatives d'un genre, d'un sous-genre, d'un mouvement. Il y a désormais les « classiques de… », des classiques « relatifs » et des classiques absolus. Petit à petit s'opère un décrochage : ce qui s'enseigne à l'école en littérature néglige des pans entiers de la littérature désormais légitimée (Fraisse déplore ainsi l'absence d'ouverture du corpus scolaire à des œuvres francophones non métropolitaines, Ducos pointe la sous-représentation des auteures dans les listes du bac). Par ailleurs, tout ce qui s'enseigne en littérature (notamment la littérature de jeunesse et les « mauvais genres ») ne relève pas du canon. L'école transmet donc une partie du canon, la plus ancienne, et ouvre son corpus (au moins jusqu'en seconde en France, et jusqu'à la dernière année du secondaire en Belgique) à des œuvres littéraires non légitimées par la recherche universitaire, ou inégalement reconnues dans les milieux littéraires. Si on tient compte du fait que pour beaucoup d'anciens élèves, ce qui a été lu à l'école (tout ce qui a été lu) fait partie du canon, elle participe activement et discrètement (cette ouverture n'apparait pas dans les listes du bac) à son renouvellement.

L'entrée dans les programmes des romans du 19e siècle[21] s'est faite dans un mouvement semblable : l'école a ouvert son corpus à des œuvres plus ou moins légitimées, renouvelant ainsi le canon qu'elle transmettait. Nathalie Denizot (2010, 2013) a analysé la scolarisation des genres littéraires. Elle a étudié en particulier l'évolution du corpus balzacien dans les manuels scolaires entre 1880 et 2007. Elle montre que les extraits des romans de Balzac entrent « par la petite porte » dans les manuels au début de la période, la présentation des extraits dans les manuels n'étant pas exempte de remarques ironiques jusque dans les années 1930. Dans les manuels scolaires, avant 1970, le choix des extraits de romans de Balzac est lié aux topoï littéraires classiques enseignés (les scènes de mort) : un texte n'est digne d'étude que s'il peut être mis en réseau avec les textes du canon. Les auteurs de manuels « *ont ainsi inscrit les romans de Balzac dans une tradition scolaire qui leur donnait sans doute une certaine légitimité en même temps qu'une certaine forme d'ancrage* » (2009 : 70). Après 1970, les extraits sont sélectionnés en fonction des possibilités qu'ils offrent d'illustrer les courants littéraires au programme (Denizot, 2010). Ils sont alors complètement intégrés au canon, et deviennent une des références qui permettent d'étudier le réalisme, le naturalisme ou le romantisme. La canonisation du corpus balzacien se fait donc en deux temps : par rapprochement avec les

[21] L'histoire de la scolarisation des romans du 19e siècle n'a pas été faite, mais on peut en déterminer quelques étapes.

œuvres déjà intégrées au canon, puis par un usage du texte comme modèle sur lequel seront construites les connaissances prévues par les programmes. Virginie Actis (2014), pour sa part, a étudié l'évolution du corpus flaubertien dans les manuels depuis 1900. Flaubert y est d'abord présenté comme un styliste « éblouissant », dont l'œuvre évolue vers une écriture froide. Le « *manque d'humanité, d'universalité* » qu'on lui reproche le fait apparaitre dans les manuels comme un écrivain brillant en marge du canon. Dès 1927 cependant, à la faveur d'un détour par la correspondance et la vie de l'écrivain, s'amorce la canonisation de Flaubert, qui deviendra d'abord « *inclassable* », puis le modèle même de l'écrivain. Cette canonisation coïncide avec l'intérêt croissant pour les écrivains représentatifs de « l'art pour l'art ».

Pour les deux écrivains que je viens d'évoquer, Balzac et Flaubert, la canonisation s'opère à la faveur d'une présentation à l'intérieur des manuels, d'une sélection d'extraits. Si l'écrivain est canonisé, toute son œuvre n'est pas scolarisée, loin de là. La logique de la canonisation, parce qu'elle est une réduction à l'essentiel de la production littéraire, s'oppose à une lecture extensive et intégrale de l'œuvre.

Ainsi, il serait tentant de déterminer le choix des œuvres à faire lire en s'appuyant sur le canon. Mais le canon n'est pas la solide construction née du travail du temps qu'imagine ou que souhaite la doxa. Il est lui-même le résultat d'arbitrages multiples, et repose sur un principe de réduction, qui s'oppose fortement à la lecture intégrale des œuvres aux programmes. Comment, en effet, transmettre en même temps le canon de manière assez complète pour qu'il soit représentatif de la richesse de la littérature, et en faire parcourir les principaux titres dans leur intégralité ?

Bilan

Nous avons vu que la confiance exprimée par Rastier et par Sallenave dans la valeur éducatrice des œuvres littéraires repose sur une vision aristotélicienne de la littérature, et qu'elle est dépendante du choix des œuvres à transmettre. Ce choix lui-même ne peut être guidé par un critère stable. Si Rastier considère cette indécision comme éducatrice, ouvrant ainsi la lecture à toute découverte, il n'en va pas de même pour tous les essayistes défenseurs des grandes œuvres classiques. Nous venons de voir que le canon n'est pas lui-même une valeur absolue, et que la logique même de la canonisation s'oppose à une lecture intégrale des œuvres. J'émets l'hypothèse que l'on doit à cette contradiction l'injonction scolaire de lire des romans du 19^{e} siècle en entier.

Ces romans permettent en effet tout à la fois d'étudier le canon et de souscrire à une pratique sociale de référence (la lecture de romans) ; ils sont représentatifs de mouvements littéraires nombreux (en ce qui concerne Balzac, Denizot a montré qu'il a servi d'exemple à l'étude de trois mouvements littéraires à lui seul) ; et enfin, ils ont été la pierre de touche de la critique structuraliste (Barthes, 1968, par exemple), dont les théories ont été très vite adoptées par le système scolaire. Au-delà de leurs qualités intrinsèques, ces romans ont pour principal avantage d'être employables à tout programme depuis les années 1970, à toute pratique, et parfaitement compatibles avec une vision traditionnelle de la littérature, ce qui en a fait le parangon de l'œuvre intégrale scolaire, en quelques sortes. Que leur lecture permette d'atteindre autant d'objectifs, parfois incompatibles entre eux, devrait nous alerter sur la difficulté de mettre en œuvre une didactisation efficace. Il faut donc désormais choisir entre les différents objectifs assignables à cette lecture. Je commencerai par ce que le sens commun laisse entendre, en examinant d'abord le contenu supposé d'un enseignement par la littérature.

2. Un enseignement par la littérature ?

Même s'il est impossible de démontrer la valeur intrinsèque de la littérature, dans la mesure où on peut déterminer un corpus de textes fédérateurs (même controversé), il est possible de s'interroger sur la valeur éducatrice de ces textes. La littérature enseignerait quelque chose en propre. C'est ce postulat que j'explorerai ici. Quel serait le contenu de l'enseignement prodigué par la littérature ? Quel serait le rôle des enseignants, dans ce processus ? Je m'attacherai d'abord à présenter les contenus hypothétiques d'un enseignement par la littérature, en séparant les contenus explicites, les contenus diffus et les contenus cachés, avant d'examiner la manière spécifique dont elle pourrait les transmettre[22].

2.1 Le contenu explicite d'un enseignement

Le contenu même des œuvres littéraires pourrait constituer la matière d'un enseignement explicite, c'est la première hypothèse que j'examinerai. Je développerai ici

[22] Cette répartition des hypothèses n'a aucune prétention heuristique, il s'agit seulement d'organiser mon propos.

deux points de vue : celui d'un « essentialiste », Rancière, et celui d'un « immanentiste », Maingueneau[23].

2.1.1 Un « partage du sensible »

Pour Rancière (2007), l'art, et, en premier lieu, la littérature, a permis un nouveau « partage du sensible ». Elle fait entrer dans la sphère publique, partagée, des sujets, des objets, des modalités argumentatives, qui relèveraient du « cri », perçus mais pas encore mis en mots. La littérature a en propre, par rapport aux autres arts, le fait de partager avec le politique une forme commune : le langage.

> « *La politique est la constitution d'une sphère d'expérience spécifique où certains objets sont posés comme communs et certains sujets regardés comme capables de désigner ces objets et d'argumenter à leur sujet* » (p.11).

La littérature permet de poser des « objets » comme communs et de donner la parole à certains « sujets ». Rancière illustre cette idée en analysant deux moments de la création au cours desquels s'est développée une réflexion sur le rôle de la littérature. Dans *La République* de Platon, la proscription des poètes hors de la Cité, selon Rancière, est due à leur double appartenance : ils sont à la fois des travailleurs, des « miméticiens » (Rancière, 2000 : 68), et ils participent à la scène publique. Or, Platon condamne cette double appartenance qui remettrait en cause l'organisation de la Cité, dans laquelle le travail relèverait de l'activité privée, alors que le politique relève de l'activité publique ; ces deux activités sont présentées, dans *La République*, comme incompatibles. Le travail des « miméticiens », selon Rancière, consisterait justement à donner « au principe "privé" du travail une scène publique » (*Ibid.*), autrement dit, à faire naitre un nouveau partage du sensible. L'analyse de Rancière est assez proche de celle d'Arendt (1972 : 277) sur la situation paradoxale des artistes dans la société grecque. Elle considérait que le mépris des artistes y était dû au fait qu'ils étaient perçus comme des techniciens de la forme, des travailleurs, alors que l'œuvre d'art est un objet public digne d'admiration. Le deuxième moment analysé par Rancière est justement la période qui a suivi l'entrée dans ce qu'il appelle le « régime esthétique des arts », c'est-à-dire la période postkantienne. Selon lui, la littérature du 19e siècle permet, à son tour, un nouveau partage du sensible. Il montre, à travers l'exemple de Flaubert, comment une égale attention portée à chaque chose,

[23] Je laisse de côté l'idée qu'une œuvre puisse contribuer à l'augmentation de savoirs « déclaratifs » sur le monde, reprise par Suzanne Richard (2004) d'après les écrits de Thérien. La littérature n'aurait ici de spécificité que dans la mesure où elle enseignerait « autrement » ces savoirs disponibles par ailleurs, c'est donc avec la quatrième hypothèse que je pourrais examiner cette idée. Je ne le ferai pas dans cette partie.

perceptible dans les descriptions, « démocratise » la perception ; par opposition, dans la littérature classique, la répartition des sujets par genre reproduit une différenciation politique. « *Le régime esthétique des arts est celui qui proprement identifie l'art au singulier et délie cet art de toute règle spécifique, de toute hiérarchie des sujets, des genres et des arts* » (p.32). Pour Rancière, l'art aurait constitutivement quelque chose à dire sur le monde, et tout particulièrement la littérature qui partage avec le politique la forme langagière[24].

2.1.2 Un « discours constituant »

Maingueneau, quant à lui, s'intéresse au statut de la littérature dans l'ensemble des discours qui circulent dans une société. Selon lui, elle y remplit la fonction particulière de « discours constituant » (Maingueneau et Cossutta, 1995). « *Dans l'état actuel de notre réflexion sont constituants essentiellement les discours religieux, scientifique, philosophique, littéraire, juridique* » (p.112). Ces discours sont des références, ils jouent le rôle d'« archeions ».

> « *L'archéion associe ainsi intimement le travail de fondation dans et par le discours, la détermination d'un lieu associé à un corps d'énonciateurs consacrés et une élaboration de la mémoire.* » (*Ibid*.)

La fonction de la littérature n'est pas d'enseigner un savoir, mais de fonder des discours qui prennent appui sur elle, elle est donc un prérequis indispensable à toute autre lecture. La conception de Maingueneau permet de la considérer comme éducatrice. « *Ces discours constituants donnent sens aux actes de la collectivité, ils sont les garants des multiples genres de discours* ». Selon Maingueneau et Cossutta, la reconnaissance de la littérature comme discours constituant est variable d'une société à l'autre, et liée à un mode de circulation et de lecture des œuvres particulier.

> « *Le discours littéraire, comme tout discours constituant mais selon des modalités qui lui sont propres, s'ordonne autour de textes-sources et des institutions garantissant que pour ces textes-là il est requis d'interpréter. C'est d'un même mouvement que s'instituent le texte et l'appareil interprétatif qui en gère pieusement les traces : il faut bien que le texte soit présupposé « littéraire » pour qu'il puisse être soumis à interprétation, mais il faut aussi qu'il soit soumis à interprétation pour pouvoir être pleinement "littéraire"… Il est entendu que le*

[24] Cette conception est au centre du projet *Storytelling*, coordonné par Danielle Perrot-Corpet, dont on peut consulter les étapes sur le site de Fabula : http://www.fabula.org/actualites/entre-litterature-et-storytelling-jeux-et-enjeux-de-l-experience-de-lecture-archives-audiovisuelles-_67710.php

sens du texte excède irrévocablement les capacités de ses interprètes. » (Maingueneau, 2007 : 61-62)

Décider d'enseigner et d'interpréter la littérature contribue ainsi à la pérenniser comme discours constituant. Pour reprendre la terminologie de Rancière, la littérature, selon Maingueneau et Cossutta, est elle-même du sensible partagé. Dans un jargon plus didactique, je dirais que le discours littéraire institutionnalise son contenu, qu'il s'institue autorité et référence (il est le canon), et qu'il transmet non seulement ce contenu, mais la procédure par laquelle il opère cette transmission et le genre dans lequel le discours prend forme. Les œuvres au programme enseigneraient ainsi, en tant que discours constituant, les caractéristiques formelles, génériques, les modalités de diffusion, d'interprétation et de consommation, que les élèves peuvent attendre des discours littéraires en général. A travers leur lecture, c'est une vision de ce qu'est ou de ce que doit être la littérature qui est transmise aux élèves.[25]

Je considère cette analyse comme particulièrement éclairante. Le roman est aujourd'hui la forme littéraire la plus lue. Ne pas initier les élèves à la lecture des romans du 19e siècle serait renoncer à leur faire lire des discours sur lesquels s'est constituée formellement, génériquement, la production littéraire moderne la plus consommée, faire disparaitre du corpus de discours constituants des lecteurs ce qui a été discours constituant pour les producteurs de fiction, les couper d'une possible légitimation. Mais si le roman du 19e siècle est le seul discours littéraire de référence représentatif du roman auquel les élèves ont affaire, l'enseignement de la littérature aura pour effet de donner une vision sclérosée et archaïque du genre et de dévaloriser des productions littéraires qui s'appuient sur d'autres discours (inspirés d'autres cultures, d'autres époques que le 19e siècle) qui n'auront pas été enseignés. Dans cette perspective, non seulement il faudrait faire lire des romans du 19e siècle aux élèves, mais il faut aussi leur en faire lire d'autres.

Maingueneau, par ailleurs, donne également aux romans du 19e siècle un statut spécial :

« A partir du 19e siècle, c'est à travers la Littérature que se formule ce qui importe : c'est l'espace de parole le plus prestigieux, c'est aussi un type de communication moderne, performant. C'est là que se mettent en scène et se débattent ce qu'on appellerait aujourd'hui les "problèmes de société", là aussi

[25] C'est sur ce point précis que Rastier conteste les théories de Maingueneau. Pour lui, c'est une vision du monde lui-même qui est transmise aux élèves.

qu'on propose des modèles de comportement et que s'expérimentent des formes de représentation. » (2007 : 148)

Autrement dit, le roman du 19e siècle serait à la fois un « discours constituant » s'il est considéré comme tel dans la société, et il aurait été le lieu d'une réflexion vivante. Si elle ne se réactive pas et ne se prolonge pas pour les élèves, c'est que le médium même, la littérature, n'est plus, pour eux, le lieu de ce débat. Cette analyse de Maingueneau nous place devant un choix : soit nous enseignons la littérature comme discours constituant, comme « monument », qui se prête à de savantes interprétations et qui sert de fondement à d'autres discours, soit nous l'enseignons comme le lieu d'un débat passé, que l'on pourrait rendre pertinent aujourd'hui au prix d'une actualisation désacralisante. Une dernière possibilité serait de montrer aux élèves que ce qui a fait de ces textes des discours constituants est justement leur pertinence dans un débat passé, et peut-être encore actuel. J'adhère personnellement à l'analyse de Maingueneau parce qu'elle nous permet d'éclairer finement ces enjeux.

Bilan

La littérature pourrait donc avoir une fonction éducatrice soit parce qu'elle enseignerait un nouveau partage du sensible, soit parce qu'en tant que discours constituant, elle fonderait d'autres discours en circulation dans une société, elle serait donc un prérequis indispensable à la participation aux discours socialement admis. Dans les deux cas, la littérature, toute éducatrice qu'elle soit, devrait elle-même être enseignée. L'école devrait ainsi se fixer pour objectif d'initier les élèves à une lecture qui leur permettrait d'accéder ensuite à un nouveau partage du sensible, et, dans ce cas, compte-tenu du rôle que Rancière attribue aux œuvres du 19e siècle dans la démocratisation de la perception du monde, la lecture de ces romans pourrait être fructueuse, ils seraient ici des « documents ». Si l'on s'en tient à l'analyse de Maingueneau, l'enseignement de la littérature ne permettrait pas d'accéder à une vision plus démocratique du monde, mais contribuerait à mieux préparer chacun au débat démocratique, en l'initiant aux « monuments » sur lesquels d'autres discours sont construits. Les romans du 19e siècle peuvent être considérés comme des discours constituants dans la mesure où ils sont désignés comme tels par les programmes, l'institution scolaire étant une des instances régulatrices des discours constituants, mais ils sont à tout moment révocables par la société. Enfin, les romans du 19e siècle pourraient être enseignés comme ayant été les médias privilégiés des débats de société, et seraient alors des « instruments » d'une

initiation à un type de communication utile dans la société. Si l'on se rallie aux points de vue de Rancière ou de Maingueneau, et pour ma part, je le fais, il faut enseigner la littérature pour des raisons philosophiques et sociales, et le roman du 19e siècle, pourrait avoir un rôle important à jouer dans l'éducation des jeunes. Sa lecture intégrale, cependant, ne parait pas encore indispensable pour autant.

2.2 Un enseignement diffus

La seconde hypothèse serait que la littérature délivrerait un enseignement diffus, dont on bénéficierait par une fréquentation assidue des textes de valeur, mais qui ne serait pas explicitement exprimé par le texte. L'exemple de cet enseignement le plus évident est l'usage du texte littéraire comme modèle d'écriture (Houdart-Mérot, 1998 ; Chervel, 2006). Comme cet usage du texte littéraire ne justifierait pas que l'on fasse lire des romans du 19e siècle en entier (puisqu'on ne cherche pas à former des romanciers à l'école), je ne l'évoquerai pas davantage. Je m'intéresserai à trois autres types de leçons possibles : l'initiation aux valeurs morales, l'initiation aux émotions, et l'initiation à l'organisation et à l'interprétation des expériences humaines.

2.2.1 Une initiation aux valeurs

La littérature pourrait enseigner, de manière diffuse, des valeurs. En tant qu'activité langagière, la littérature, et plus spécifiquement le roman, aurait pour fonction « *d'assurer l'entente indispensable à la réalisation des activités générales : elles contribuent à leur planification, à leur régulation et à leur évaluation* » (Bronckart, 2004[26]). Elle serait donc une des formes possibles de la réalisation (ou de la tentative de réalisation) de cette entente. L'instrumentalisation de la littérature dans cette perspective a prévalu jusque dans les années 1970 (Houdart-Mérot, 1998 ; Jey, 1998, 2004 ; Chervel, 2006 ; Denizot, 2009), c'est d'ailleurs la seconde raison (après l'apprentissage de la langue sur des modèles exemplaires), qui a justifié qu'on ait fait lire des œuvres littéraires aux élèves en français. Un enseignement aussi monolithique qu'il l'a été est devenu caduc avec l'évolution des sociétés et des corpus scolarisés : peu de romans du 19e siècle appartenant au canon scolaire pourraient être lus en version intégrale dans un objectif d'enseignement moral univoque. Sur ce point, j'opposerai deux théories. Les écrits de Bakhtine, d'abord, sur la polyphonie dans les romans soulignent l'hétérogénéité discursive du genre romanesque. Les voix des personnages sont multiples, formellement

[26] Bronckart reformule ici les théories d'Habermas dans *Théorie de l'agir communicationnel*.

différenciées, porteuses de représentations du monde, de prises de positions et d'objectifs contradictoires, elles expriment des valeurs plurielles. La voix narrative ne les organise pas en une prise de position unique sur les évènements et la réalité représentés. Dans ces conditions, il serait difficile de proposer le roman comme porteur d'une leçon morale clairement identifiable ou d'un système de valeurs cohérent. En revanche, il pourrait être le lieu d'exploration de différentes valeurs, mais on ne pourrait garantir l'intégrité de la démarche qu'en proposant aux élèves l'intégralité de l'œuvre. Cependant, si la théorie de Bakhtine rend bien compte de certains romans du 19e siècle, Vincent Jouve (2001) montre comment, à travers un roman de Malraux, une *« valeur des valeurs »* peut organiser un roman, et permet de mettre en perspective les voix divergentes dans le texte par le développement de l'intrigue. Dans ce cas précisément, le roman diffuse une valeur. Seule une lecture intégrale en permettrait l'appréhension et la compréhension. L'obligation de lire le roman en entier se justifie pleinement si l'objectif d'enseignement est d'initier les élèves aux stratégies axiologiques du genre. C'est d'ailleurs, dans les années 1970, en France, pour préserver l'intégrité du texte (Houdart-Mérot, 1998 : 185) et du propos qu'on en a imposé la lecture intégrale. Une lecture partielle du roman, pensait-on, ne permettrait pas aux élèves de construire un jugement éclairé sur les choix axiologiques qui sous-tendent l'œuvre.

2.2.2 Connaissance des émotions et des passions

La découverte et la gestion des émotions peuvent aussi être le centre, l'objectif de l'apprentissage que prodigue la littérature. Pour Aristote, la *mimésis* (la représentation ou l'imitation des actions humaines) a pour objectif de purifier les passions, les émotions fortes et violentes des récepteurs de l'œuvre. Schaeffer (1999 : 322-326) émet l'hypothèse que la fonction cathartique (la « purification » des passions) n'est pas exactement l'effet de la fiction.

> *« Une des fonctions principales de la fiction sur le plan affectif résiderait ainsi dans le fait qu'elle nous permet de réorganiser les affects fantasmatiques sur un terrain ludique, de la mettre en scène, ce qui nous donne la possibilité de les expérimenter sans être submergés par eux. L'effet de cette réélaboration fictionnelle n'est pas celui d'une purge, mais plutôt celui d'une désidentification partielle. »* (324)

Le processus reposerait sur une adhésion du lecteur/spectateur à la fiction, c'est-à-dire une « désactivation » de ses fonctions réactives par rapport à ce qui est représenté, et

une mise à distance de la réalité qui lui permet de surmonter les émotions provoquées et la tentation d'un passage à l'acte. La fiction est une « aire transitionnelle » (Winnicott, 2012 : 27-49), qui remplit alors les fonctions du jeu. Avec prudence, Schaeffer, contrairement à Aristote, ne conclut donc pas que l'œuvre soit elle-même éducatrice, mais qu'elle fonctionne sur la capacité du lecteur à « faire comme si », qui assure à la fois une perception et une mise à distance des émotions, l'origine de cette capacité n'étant pas nécessairement la consommation de fictions. Pour un consommateur de fiction (au sens large[27]) à qui cette capacité ferait défaut, la fiction pourrait avoir un rôle d'incitation au passage à l'acte. Le rôle de l'enseignant serait donc d'apprendre un « usage » du roman comme une fiction disponible pour mettre à distance certaines expériences, mais la faculté de mettre à distance elle-même serait ancrée dans la petite enfance, si on en croit la thèse de Schaeffer, et dans ce cas elle ne relèverait pas d'un apprentissage scolaire.

Cependant, les élèves abordent avec une grande distanciation les romans du 19e siècle, et les lectures scolaires en général. En témoigne le titre de l'article de Jérôme David, « Chloroforme et signification : pourquoi la littérature est-elle si soporifique à l'école ? » dans le numéro de la revue *Etudes de lettres* consacré aux passions en littérature (*Les Passions en littérature, de la théorie à l'enseignement*, 2014). Jouve et Langlade y font chacun un constat semblable : l'émotion n'est pas la chose la mieux partagée au cours de littérature. Si nous supposons que la littérature puisse, ou doive, effectivement remplir une fonction cathartique, soit nous devons nous en remettre au choix des élèves, et les laisser lire ce qui les touche, soit nous devons encourager, développer leur lecture sensible des œuvres au programme. Je ne me préoccupe pas ici de « *repassionner* » le cours de littérature (ce qui est le propos de Jouve et de Langlade), il s'agit de « *repassionner* » la lecture pour que fonctionne effectivement la catharsis. Jouve (2014) analyse les éléments qui rendent un récit intéressant et émouvant. L'émotion est liée aux personnages impliqués dans le récit et à la situation. Il résume en trois termes ce qui les caractérise : « *proximité, improbabilité, gradualité* », d'après les travaux de Dessalles. Ces caractéristiques ne peuvent être pensées qu'en lien avec un lecteur. Or ce lien est orchestré par la « *mise en intrigue* » (Ricœur, 1983), que Baroni (2006, 2014) a modélisée pour faire ressortir le rôle du suspense et de la curiosité. Pour « *repassionner* » la lecture des œuvres au programme, il semblerait donc que l'intérêt des élèves doive être

[27] Schaeffer traite toutes les fictions : littéraires, cinématographiques, mais aussi « virtuelles », c'est-à-dire les jeux numériques.

attiré sur deux éléments « passionnants » des romans : les personnages, et l'histoire racontée. La fonction cathartique de la littérature ne peut se faire que si s'opère, avant la mise à distance, une « immersion fictionnelle » qui passe par la curiosité, le suspense, l'intérêt pour l'histoire et les personnages, bref, une lecture au « premier degré », que préconise Jérôme David (2014). Ce que Schaeffer résume ainsi :

> *« une fiction ne fonctionne comme fiction que pour autant qu'elle est intériorisée à travers un tel processus d'immersion mimétique. Lorsqu'à l'école les élèves doivent analyser un passage de* l'Etranger*, l'attitude mentale qu'on leur demande d'adopter n'est pas celle de l'immersion mimétique, mais la posture analytique de quelqu'un qui veut identifier la façon dont Camus structure son univers fictionnel. Voilà sans doute une chose fort utile. Encore faut-il qui l'univers fictionnel de l'œuvre ait été auparavant assimilé, ce qui signifie que le récit doit avoir été lu d'abord sur le mode de l'immersion fictionnelle, donc sur le mode du plaisir pris à -et du profit tiré de- la dimension du « Qu'est-ce que cela raconte ? ». Cette condition est malheureusement de moins en moins remplie, puisque la culture fictionnelle des jeunes d'aujourd'hui n'est plus que marginalement littéraire. (…) pour accéder à une œuvre de fiction, il faut entrer dans l'univers créé (conçu comme modèle mimétique), et pour entrer dans cet univers, il n'existe pas d'autre voie que celle de l'immersion fictionnelle. »* (1999 : 198)

Les propos de Schaeffer laissent présager les difficultés de l'entreprise, mais pas son impossibilité, si l'immersion fictionnelle dépend de la « culture fictionnelle », elle doit pouvoir s'éduquer. Le rôle des enseignants serait donc, encore une fois, d'éduquer à une manifestation particulière de la fiction qu'est la littérature.

2.2.3 Des modélisations de l'expérience vécue

Je classerai enfin parmi les « leçons diffuses » de la littérature le travail qui peut s'opérer sur le lecteur grâce à la création et à l'appropriation de récits de fiction. Plusieurs théories se sont constituées depuis *La Poétique* d'Aristote autour de la notion de *mimésis*. Ricœur décrit le récit comme une « mise en intrigue » en trois étapes, dont la dernière concerne le lecteur : la « re-figuration » des évènements par l'appropriation du récit. Le lecteur reçoit leur succession en une chaine causale où pourrait se dessiner un sens. Schaeffer (1999) voit dans la *mimésis* une activité cognitive qui permettrait de construire des modélisations de la réalité, elle relèverait des mêmes processus mentaux que l'apprentissage. Pour Bruner (cité par Baroni, 2006) :

> *« Concevoir une histoire, c'est le moyen dont nous disposons pour affronter les surprises, les hasards de la condition humaine, mais aussi pour remédier à la*

prise insuffisante que nous avons sur cette condition. Les histoires font que ce qui est inattendu nous semble moins surprenant, moins inquiétant : elles domestiquent l'inattendu, le rendent un peu plus ordinaire. "Elle est bizarre, cette histoire, mais elle veut dire quelque chose, non?" : il nous arrive de réagir ainsi, même en lisant le Frankenstein *de Mary Shelley. »* (2002 : 79-80)

Baroni voit lui, dans le récit, la possibilité de faire entrer l'inattendu dans une vie :

« Les anecdotes étranges que l'on se raconte, mais surtout les récits de fiction, par leur pouvoir de forger des "mondes possibles inédits", permettent ainsi d'explorer des virtualités insoupçonnées de la réalité ; ils visent alors à nous "défamiliariser" de notre quotidien. Dans ce registre, les récits cherchent davantage à ébranler un monde, qui échappe ainsi au radotage, qu'à réduire les écarts inévitables qui existent entre les évènements et notre horizon d'attente. » (2006 : 174)

Marielle Macé (2011), enfin, propose une vision plus profonde encore du rôle de l'expérience de la lecture :

« La lecture est d'abord une « occasion » d'individuation : devant les livres, nous sommes conduits en permanence à nous reconnaitre, à nous « refigurer », c'est-à-dire à nous reconstituer en sujet et à nous réapproprier notre rapport à nous-mêmes dans un débat avec d'autres formes. » (p.18)

Encore une fois, l'efficacité du roman comme dispositif fictionnel re-figurant de la réalité dépend de la capacité du lecteur à entrer dans l'immersion fictionnelle. L'œuvre littéraire (en l'occurrence, le roman du 19^{e} siècle) ne peut être « éducatrice » que si les élèves ont accès à ses « leçons ».

Bilan

Quelle que soit la leçon « diffuse » que l'on attende de la littérature (initiation aux valeurs, connaissance des émotions et des passions, modélisation d'expériences vécues), elle passe par une lecture de l'œuvre intégrale. Cependant, les romans du 19^{e} siècle ne sont pas indispensables dans cet apprentissage, d'autres fictions pourraient remplir ces fonctions, et même pourraient mieux les remplir, en l'absence d'un enseignement qui permettrait aux élèves d'« entrer » dans la fiction imposée.

2.3 Un enseignement caché : « *Tout y parlerait, à l'âme, en secret…* »

La troisième hypothèse serait que la littérature enseigne autre chose que ce dont elle parle. Trois possibilités peuvent alors être envisagées : la littérature parle de la littérature, elle contient un message « codé », ou elle nous parlerait de nous-mêmes.

2.3.1 La littérature parle de la littérature

Pour les formalistes, d'une part, et à leur suite, les structuralistes français, la littérature parle avant tout de la littérature (Barthes, 1953). Les études littéraires devraient donc avoir pour principal objet la littérarité elle-même (Marghescou, 1974/2009). On est en droit ici de s'interroger sur la pertinence d'imposer à tous les élèves cette étude, et de la mener notamment sur un corpus de textes particulier, comme le sont les romans du 19e siècle.

2.3.2 La littérature contient un « message caché »

D'autre part, une tradition littéraire, qui a son origine dans les lectures des textes sacrés judéo-chrétiens, considère que l'œuvre littéraire réalise un enseignement implicite, qu'elle est « codée », et qu'une lecture herméneutique serait nécessaire. Cette tradition est évoquée par Fraisse (2004), elle permet de résoudre la triple exigence du lecteur : l'œuvre doit concilier le Beau, le Vrai et le Bien. Ce lecteur est donc amené à « *conclure qu'une lecture allégorique permettrait de réconcilier le beau et le bon* » (*ibid.*, p.60). En posant comme hypothèse interprétative qu'il y a toujours un sens plus vrai, et un message plus juste derrière le sens premier, une lecture herméneutique sauve la valeur du texte littéraire. Cette démarche interprétative a prévalu dans l'enseignement des lettres jusque dans les années 1970. Rastier (1972) a ainsi montré par l'analyse de plusieurs manuels scolaires comment le paratexte orientait l'interprétation des élèves vers un sens toujours présupposé et autorisé qui coïncidait avec une vision très normative de ce qu'est la littérature. A côté du « canon caché » mis en lumière par Viala, il y a des dogmes plus ou moins formulés, parmi lesquels un texte littéraire parle toujours d'autre chose que ce dont il semble parler. Citton (2010) affirme que l'on peut résumer « *la séquence 1850-2000 à travers une succession de trois approches, visant chacune à démystifier les illusions interprétatives nourries par les générations précédentes de critiques littéraires* » (p.131). Pour lui, la critique lansonienne, puis le structuralisme et enfin le déconstructionnisme sont

> « (…) *trois vagues successives de pratiques et de théories herméneutiques* [qui] *partagent une même attitude démystificatrice :* il ne faut surtout pas croire naïvement ce que le texte pourrait nous inspirer en termes de formes de vie[28] » (*Ibid.*)

De mon point de vue, l'école doit explicitement rendre les élèves conscients de ce dogme, parce qu'il est à l'origine de certaines formes d'écriture, et parce qu'il est aussi à l'origine d'une manière courante d'interpréter toute communication. Cette idée prévaut aujourd'hui dans la démarche interprétative telle qu'elle est préconisée par les programmes français et belges. La démarche interprétative enseignée est elle-même adossée à une solide réflexion universitaire sur l'interprétation, dont témoigne, par exemple, le récent dossier paru sur le site de *Fabula* [29] « Pourquoi l'interprétation », présenté par Françoise Lavocat. Rien ne nous oblige cependant à le faire sur le corpus des romans du 19e siècle.

2.3.3 La littérature nous parle de nous-mêmes

Enfin, les œuvres littéraires, que nous lisons encore, nous diraient quelque chose du monde dans lequel nous vivons. Pour Yves Citton (2007), les œuvres littéraires anciennes continuent à intéresser des lecteurs parce qu'elles leur permettent un détour propice à une perception différente et parfois pertinente de la réalité. Il ne s'agit pas seulement ici d'un postulat interprétatif relatif aux œuvres littéraires elles-mêmes, il s'agit de comprendre la longévité de certaines d'entre elles.

> « *C'est parce qu'il y a hétérogénéité entre le passé et le présent que se justifie l'étude de la "littérature ancienne". Et c'est parce que les lectures actualisantes* sollicitent productivement les problèmes posés *par cette hétérogénéité et par ces déphasages (au lieu de les neutraliser pas une "explication" historiciste) qu'elles se mettent en position de favoriser l'émergence de dimensions inédites de l'être.* » (p.277)

Dans ce sens, enseigner la littérature, c'est enseigner l'art d'interpréter des textes littéraires dans le contexte de leur création, puis d'interroger notre situation de lecteur du point de vue de ce que véhicule l'œuvre ainsi comprise, ce que Citton résume dans le titre de son essai : « *Lire, interpréter, actualiser* », et qu'il décrit en ces termes dans *L'avenir des Humanités* (2010)

[28] Ici, j'y vois la méfiance du bovarysme…
[29] http://www.fabula.org/lht/14/

« Il ne s'agit en effet pas tant de « retrouver » de l'ancien que de faire résonner cet ancien dans un nouveau contexte, qui lui fasse dire autre chose que ce (qu'on avait cru) qu'il disait. Rien n'empêche d'ailleurs que ce soit par un retour méticuleux- et scrupuleusement historiciste- aux conditions productives du texte passé qu'on parvienne à en tirer quelque chose qui casse le plus suggestivement les clichés de notre présent. » (p.90)

« L'interprétation ne vise plus à casser les images (immédiatement visibles) pour nous faire reconnaitre une réalité déjà existante qui se cacherait derrière elles, et qui expliquerait leur production leurrante : s'il convient parfois de casser les clichés qui nous aveuglent, c'est seulement pour permettre l'émergence d'autres images, qui ne correspondent à rien d'existant, mais dont la force d'aspiration et d'inspiration pourra nous amener à reconfigurer le donné. » (p.133)

On n'est pas très loin ici, de la conception de Baroni (2006) sur les fonctions de la fiction, puisque lui souhaite échapper au « *radotage* » du quotidien. Un critère de pertinence pour faire lire les romans du 19e siècle s'impose alors de lui-même.

« Un texte reste littérairement vivant dans la mesure où un interprète l'actualise en s'en servant pour s'orienter dans sa situation présente, selon un geste relevant de l'application, dont le prédicateur (dans sa référence au texte sacré) et le juge (dans sa référence au texte de loi) donnent un modèle éclairant » (Citton, 2007 : 271)

C'est parce que « nous » les lisons encore et qu'elles « nous » parlent, qu'elles sont vivantes pour « nous », que « nous » devons les faire lire. Ce qui signifie que si elles ne « nous » parlent pas, « nous » n'avons pas de raisons de les imposer aux élèves. Il s'agit donc de savoir qui est ce « nous ». Les enseignants qui ont la charge de faire lire les œuvres littéraires en sont-ils eux-mêmes des lecteurs convaincus ? Suffit-il que ces œuvres soient prescrites par les programmes pour qu'elles restent vivantes ? Ici, la question de la formation des enseignants se pose, et c'est en effet bien sur le terrain des études littéraires que se place Citton, dans le chapitre « Scolarisation » (p.209-231). Mais se pose aussi la question de la transmission aux futurs parents, qui ne seront pas enseignants : une œuvre littéraire a plus de chances de rester vivante si la prescription scolaire est soutenue, même de loin, par les familles.

Bilan

Il n'y a pas de raisons de penser qu'un « message caché » de la littérature serait éducateur pour les élèves. En revanche, Citton (2007, 2010) montre qu'il est indispensable de former à une démarche interprétative. De la même manière, il me

semble socialement utile d'initier tous les élèves à une lecture attentive au code autant qu'au message (pour reprendre le lexique de Jakobson), parce que cette lecture est socialement différenciatrice, elle repose sur une capacité de mettre à distance ce qui est dit pour s'intéresser à la manière dont on le dit (Lahire, 1994). S'il apparait hasardeux de fonder l'enseignement de la littérature sur une vision « monumentale », dans laquelle elle délivrerait une forme de vérité cachée, elle est ici un « instrument » ou un « document » tout à fait pertinent pour enseigner la compétence interprétative et la relation esthétique (que provisoirement, ici, j'assimile à l'attention portée à la forme du texte). Elle est bien entendu loin d'être le seul domaine artistique qui donne accès à ces compétences, mais elle est le seul qui repose sur le langage, qui est l'outil de la médiation des savoirs à l'école, et elle est le seul art qui soit enseigné dans l'ensemble des filières scolaires. Pour déterminer la pertinence de faire lire des romans du 19e siècle pour enseigner ces compétences, je suivrai Citton : elle ne s'impose aux élèves que si le texte peut cesser d'être un monument pour devenir un objet d'interprétation vivant.

2.4 La littérature enseigne autrement

La littérature enseignerait autrement, par des moyens qui lui sont propres : le plaisir, qui, dans le cas du roman, est lié à la fiction (pas uniquement, bien entendu). C'est probablement l'hypothèse la plus ancienne du pouvoir d'enseignement de la littérature, puisque, nous l'avons vu, pour Aristote, la fonction de la fiction littéraire est justement de purifier les passions en jouant sur les émotions et le plaisir du spectateur (ou du lecteur) à travers une intrigue dont le philosophe analyse, dans *La Poétique*, les ressors et les effets attendus. C'est aussi cette hypothèse qui conduit certains théoriciens, dont le premier est Platon (Schaeffer, 1999 : 23 sqq.), à une méfiance vis-à-vis de textes ou de lectures qui feraient la part trop belle à la fiction, à l'émotion et au plaisir, et qui séduiraient indument le lecteur. Dans la mesure où on accepte que la lecture soit favorable à l'éducation, le plaisir est toujours revendiqué, pour deux raisons.

2.4.1 Un plaisir revendiqué

D'abord, sur le plan scolaire, le plaisir est profitable à l'enseignement. Dans les théories de la motivation, il est une finalité « intrinsèque » de l'activité de lecture (Viau, 2009, Guthrie et Wigfield, 2000)[30], et il permet ainsi un meilleur apprentissage de la compétence lecturale. C'est d'ailleurs cette prise de conscience qui a conduit les

[30] Je reviendrai sur la notion de motivation plus tard, au moment où je décrirai le « cahier des charges » d'un dispositif d'enseignement sur le roman du 19e siècle.

éducateurs à promouvoir la lecture privée, comme je l'ai rappelé au chapitre 1. Cependant, cette promotion n'est pas inconditionnelle. La méfiance vis-à-vis de la fiction « séductrice » est une longue tradition. Elle a pris la forme d'un choix très sélectif des œuvres recommandées. Elle prend aujourd'hui la forme, depuis les années 1960, alors que le corpus des œuvres à lire s'ouvre, de la dévalorisation d'un mode de lecture. Le rejet de « la littérature au premier degré » (David, 2012, 2014) au profit d'une littérature au « second degré » permet ainsi de mettre à distance, tout en les lisant, des œuvres littéraires dont le contenu aurait pu offrir un plaisir « interdit » au lecteur « naïf ». On doit à cette entreprise de « désamorçage » des textes le développement des études sadiennes, par exemple. Geneviève Mathis (1999) s'est d'ailleurs interrogée sur les conséquences de cette démarche, dans laquelle l'enseignant sélectionne un texte en fonction de la richesse de la lecture possible au second degré, sans tenir compte de la réception probable des élèves dans une lecture au premier degré. Le plaisir de lire, quel qu'il soit, est un outil commode dans la perspective d'un enseignement qui s'appuierait sur l'instrumentalisation de la littérature pour enseigner. Dans cette perspective, le choix des œuvres à lire devrait tenir compte du gout des élèves, les romans du 19^{e} siècle ne sont peut-être pas les plus attrayants.

Ensuite, sur le plan philosophique, quelle que soit la posture du lecteur revendiquée, promue, enseignée, la notion de plaisir ne peut être absente du rapport au texte littéraire, parce qu'elle est une composante majeure dans les définitions du rapport à l'art. Kant définit le jugement esthétique comme le plaisir désintéressé éprouvé devant un objet, et interprété comme une qualité intrinsèque de cet objet. *« Le* gout *est la faculté de juger un objet ou un mode de représentation par l'intermédiaire de la satisfaction ou du déplaisir,* de manière désintéressée. *On appelle* beau *l'objet d'une telle satisfaction.* » (2008 : 55). Ne pas inclure la référence au plaisir dans l'enseignement de la littérature serait renoncer à son statut de discipline artistique et à la particularité du discours littéraire. Cette dimension a été mise entre parenthèses dans les années 1970 en Belgique (Dufays et Rosier, 1999 ; Dufays, Gemenne et Ledur, 2005), et a ensuite été à nouveau valorisée une dizaine d'années plus tard. La prise en compte de la particularité du discours littéraire implique donc que s'exprime, d'une manière ou d'une autre, le jugement de gout des élèves. Kant définit aussi le jugement esthétique comme un jugement à priori, sans concept, ce jugement passe par une expérience directe, personnelle de l'objet. Pour juger un objet esthétique, il faut donc en avoir une expérience

qui corresponde à son mode de fonctionnement : une œuvre musicale doit être écoutée, ou au moins entendue, une œuvre picturale doit être regardée, ou au moins être vue. On peut bien parler des œuvres que l'on n'a pas lues (Bayard, 2012), et on fera preuve, ainsi, d'une maitrise discursive, mais pour porter un jugement esthétique, il faut les avoir lues, au moins en partie.

Comme le (dé)plaisir du lecteur se confond avec son jugement esthétique, Aron et Viala (2005) tirent la conclusion de la solidarité du « fond » et de la « forme », c'est-à-dire des valeurs éthique et formelle perçues. Le jugement porte sur ce qui est « beau » et « bon ». De son côté, Marc-Mathieu Münch (2005) insiste sur le fait que l'appréciation esthétique, le plaisir éprouvé devant une œuvre, est universellement liée à ce qu'il appelle « l'effet de vie ». Cette thèse coïncide avec le gout du vraisemblable, le plaisir de reconnaitre ce qui « fait vrai », qualité d'une œuvre signalée par Aristote, mais aussi par les naturalistes, par exemple. Schaeffer (1999) associe cette qualité de la *modélisation fictionnelle* à la possibilité pour un lecteur/ spectateur d' « entrer » dans la fiction, de *s'immerger*. La notion d' « effet de vie » rend assez bien compte aussi de ce que décrit Langlade (2014) lorsqu'il évoque deux types de rencontres dans les textes littéraires qui provoquent émotion et plaisir. Il caractérise le premier type d'impressions comme des « *détails troublants* », des « *émouvantes coïncidences* », des rencontres fortuites dans un texte de détails signifiants pour le lecteur parce qu'ils évoquent, et pour lui seul, des souvenirs (par exemple). Le second type d'impressions peut devenir un « évènement de lecture », bouleversant le lecteur par l'intensité avec lequel il éveille en lui la prise de conscience d'un élément fondateur de son identité. Après Dufays (2004), j'associerai donc le plaisir esthétique au sentiment qu'on éprouve face à la justesse de la coïncidence entre une forme et un contenu (esthétique classique), ou au contraire à l'émotion que provoque un décalage entre les deux (esthétique moderne), ou encore au déséquilibre émotionnel induit par une hésitation entre ces deux esthétiques (esthétique post-moderne). Le plaisir éprouvé dans la lecture d'une œuvre littéraire peut être perçu et exprimé en des termes qui mettent en jeu les trois jugements de valeurs traditionnels : le Beau, le Bien et le Vrai.

2.4.2 Un plaisir gratuit ?

Dans une perspective kantienne, la relation esthétique est absolument détachée de tout intérêt (au sens de recherche de l'utilité, elle est « désintéressée »). Une autre conception philosophique de l'art articule relation d'utilité et de gratuité au plaisir inspiré

par les artéfacts artistiques. Pour le philosophe pragmatique Dewey (1915/2010), notre relation à l'art est plus vraie lorsqu'elle est imbriquée dans une activité qui a un sens en soi-même.

> *« De l'avis de tous, le Parthénon est une grande œuvre d'art. Il ne prend toutefois un statut esthétique que lorsqu'il devient objet d'expérience pour un être humain.* […] *Il s'agit de les* [= les athéniens] *envisager comme des êtres dont les besoins nécessitaient l'existence de cet édifice et y trouvaient leur satisfaction ;* […] *Celui qui a l'intention d'élaborer des théories sur l'expérience esthétique incarnée dans le Parthénon doit avoir présents à l'esprit les points communs entre ces hommes créateurs ou usagers dans la vie desquels il a pris place, et ceux qui sont nos contemporains.* » (p.31)

La gratuité de la relation esthétique ne vient pas de la gratuité de l'activité qui nous amène à développer une relation avec l'artéfact artistique, mais d'un ajout, d'un couronnement de cette activité, à la fois superfétatoire du point de vue opératoire, mais indispensable du point de vue anthropologique : « *l'œuvre d'art développe et accentue ce qui est spécifiquement précieux dans les choses qui nous procurent quotidiennement du plaisir* » (p.42). De la même manière, Arendt (1972) affirme l'imbrication de l'art dans les évènements sociétaux qui ont le plus de sens pour chaque société (monuments publics, spectacles…). Bref, la gratuité du jugement esthétique, le plaisir éprouvé, doivent être articulés à un sens fort de l'activité qui a permis à l'expérience esthétique de prendre naissance. Autrement dit, le plaisir de la lecture, s'il en est l'unique motivation, ne peut mener qu'à un jugement esthétique « dévoyé ». C'est dans cette perspective que Steiner (1973) et Arendt condamnent une relation aux œuvres d'art complètement « désintéressée », c'est-à-dire coupée des racines profondes qui donnent sens aux œuvres, et que Steiner, dans la société occidentale, assimile aux valeurs humanistes.

> *« De quelle utilité la grande tradition humaniste a-t-elle été aux opprimés de la collectivité ? De quel secours face à la montée de la barbarie ? Quel poème immortel a jamais enrayé ou tempéré le règne de la terreur, alors que tant l'ont chanté ? Et allons plus loin : ceux pour qui un beau poème, un système philosophique, un théorème représentent, en dernière instance, la valeur suprême, ne prêtent-ils pas la main aux lanceurs de napalm en feignant de les ignorer, en cultivant une lucidité désabusée ou un commode relativisme historique ? »* (Steiner, 1973 : 100)

Pour Steiner (p.66), nulle catharsis n'est née de la *Divine Comédie* de Dante, mais une véritable fascination pour la violence. On voit donc une condamnation possible du

plaisir de la lecture : non pas un plaisir mal orienté, provoqué par des œuvres à la valeur morale « douteuse », mais le plaisir « gratuit », justement, en ce qu'il sert d'abord à « *orner l'esprit* » en vue d'un « *philistinisme culturel et cultivé* » (Arendt, 1972 : 254) et qu'il ne conduit pas à une réflexion personnelle sur notre rapport au monde. Arendt, comme Dewey, promeut, au contraire, une relation esthétique intégrée dans une expérience saturée de sens.

Suivant le modèle philosophique choisi, on peut assigner à la lecture des œuvres la découverte d'un plaisir de lire qui pourrait être une motivation intrinsèque, ou bien on peut lui assigner une autre fonction, le plaisir étant le signe d'une relation esthétique satisfaisante qui se surajouterait. C'est dans cette seconde optique que l'on peut considérer l'œuvre littéraire comme éducatrice, mais c'est sur la conception kantienne que se fondent les théories critiques du 20^{e} siècle sur lesquelles s'appuie l'enseignement de la littérature.

Sur le plan littéraire, en effet, les théories critiques qui sous-tendent, du point de vue épistémique, l'enseignement de la littérature reposent sur une vision kantienne de l'œuvre (Maingueneau, 2007). La « contemplation » du texte est un élément opératoire de la critique littéraire herméneutique (Spitzer, 1970 : 78), le « plaisir » et la « jouissance » déterminent les différents rapports possibles au texte pour Barthes (1973), et, évidemment, le plaisir du lecteur est au centre des théories de la réception (Eco, 1985). Enfin, le plaisir est aussi, et logiquement, au centre des théories de la lecture littéraire (Picard, 1986), qu'il soit dénoncé comme facile ou au contraire vanté comme l'apanage du lecteur savant et distancié, ou encore supposé éveillé par le va-et-vient dialectique entre immersion et distanciation. Du point de vue du lecteur, la recherche du plaisir dans la lecture est l'activité même de la lecture littéraire : il en garantit la « gratuité » qui l'oppose à une lecture fonctionnelle. En définissant ainsi la lecture littéraire, je ne la décris pas encore, mais je me place dans un modèle théorique qui récuse tout jugement de valeur sur le mode de plaisir éprouvé par le lecteur : il s'agit du plaisir du jeu, *gaming* et *playing* confondus. Le plaisir est le signe que l'œuvre littéraire a été reçue, qu'il soit jugé de bon aloi ou non par de savants lecteurs. Dans la mesure où un lecteur porte un jugement de valeur impliquant une relation esthétique à l'œuvre, il effectue une lecture littéraire.

2.4.3 Implications scolaires

En situation scolaire, cependant, la lecture des œuvres littéraires a les caractéristiques de la « lecture obligée » (Singly, 1993 ; Fraisse, 1995), elle n'est pas la lecture de « *ceux qui paient pour lire* » mais de « *ceux qui sont payés pour le faire* » ou sont « *contraints de lire par l'institution scolaire* », selon l'expression provocatrice de Baroni (2014), qui a le mérite de remettre en cause radicalement la notion de gratuité. La lecture scolaire n'est donc pas une « lecture littéraire » au sens où je viens de la définir, sauf pour certains élèves, ceux qui éprouvent du plaisir à découvrir un intérêt inédit à une lecture, et qui ont quelques chances, un jour, de devenir des lecteurs de profession. Paradoxalement, à l'école, si l'on s'en tenait à la théorie kantienne, la relation esthétique à l'œuvre littéraire ne pourrait être un objectif d'enseignement, dans la mesure où elle serait contrainte. On ne peut résoudre cette contradiction qu'en s'appuyant sur une vision pragmatique de l'art. La relation esthétique, si elle n'est pas immédiate, pourrait venir, comme le couronnement d'une activité qui aurait du sens. Restent à trouver quelle activité, et quel sens !

Dans le cas d'une lecture scolaire, donc, nous sommes obligés d'inverser la proposition la plus courante. Alors que la tradition aristotélicienne voit dans le plaisir de lire la motivation qui permettra à l'œuvre d'accomplir sa fonction éducatrice, nous devons admettre qu'à l'école, dans le cas d'une lecture contrainte, c'est le désir d'apprendre, de comprendre, peut-être d'écrire, et la curiosité pour une expérience inédite qui permettront à l'élève de découvrir le plaisir de lire. Si l'on se fixe pour objectif de susciter (entre autres) le plaisir de lire, les romans du 19^{e} siècle semblent une occasion plus ou moins conforme aux besoins de l'apprentissage : peu d'élèves ont déjà atteint cet objectif lorsqu'on leur impose cette lecture, mais il n'est pas sûr qu'il soit à la portée de tous les élèves au moment où on l'entreprend. Deux raisons me conduisent cependant à penser qu'il faut essayer de transmettre ce plaisir de lire des textes exigeants (en général). D'abord, sans un apprentissage préalable qui leur permettrait de se rendre compte que le plaisir de lire peut venir de l'effort d'une découverte, la plupart des élèves risquent de ne jamais avoir accès à d'autres œuvres que celles auxquelles ils auront été familiarisés par leur entourage. Ensuite, je me range à la conviction de Sébastien Marlair (2007) pour qui il y a bien lieu d'enseigner une « relation esthétique » à l'œuvre littéraire (donc un plaisir), parce que c'est la dimension la plus socialement déterminée de l'enseignement littéraire, y renoncer serait renoncer à réduire les inégalités.

Bilan

Considérer que la littérature enseignerait « autrement », et qu'elle aurait le plaisir pour levier, c'est prendre en compte tout simplement le fait que les œuvres littéraires sont des œuvres d'art. Le modèle kantien du rapport à l'art n'est pas, à l'école, le modèle le plus efficace pour décrire la relation des élèves aux œuvres lues, alors qu'il est le modèle sur lequel se fonde les théories littéraires qui servent de savoirs de référence à l'enseignement de la littérature. On peut espérer qu'à l'école, se vivront effectivement des expériences esthétiques. Mais l'objectif de la lecture scolaire pourrait être plutôt de préparer des expériences esthétiques à venir, d'éduquer le gout, conformément d'ailleurs à ce que suggère Kant : le jugement esthétique est un jugement à priori, sans concept, mais il est préparé par une éducation. Le modèle pragmatique du rapport à l'art pourrait être plus pertinent en situation scolaire : l'expérience esthétique se surajouterait à un apprentissage déjà chargé de sens. Dewey suggère de faire naitre ce sens d'une recontextualisation de la création et de la réception des œuvres, et c'est bien dans cette direction que j'ai orienté l'expérimentation qu'on va lire.

Conclusion

La nécessité de faire lire les romans du 19e siècle n'est pas apparue à un moment précis dans mon enquête. Si on considère la littérature comme un discours constituant, ou comme une forme de partage du sensible, les romans du 19e siècle s'imposent dans les sociétés francophones occidentales, mais leur lecture intégrale n'est peut-être pas utile. Si on considère que la littérature est porteuse de valeurs, qu'elle joue un rôle dans la découverte des émotions, dans la modélisation de l'expérience vécue, les lectures intégrales semblent indispensables, mais le corpus des romans du 19e siècle n'est pas le seul qui puisse conduire à ces apprentissages. Enfin, leur lecture n'est pas indispensable non plus pour apprendre une démarche interprétative, même si elle pourrait s'y prêter de façon utile, puisque l'interprétation passe par une « défamiliarisation » que permettent justement les œuvres du 19e siècle. C'est la combinaison de l'ensemble de ces apprentissages possibles qui rend cette lecture souhaitable, voire indispensable. Faire lire un roman du 19e siècle dans son intégralité permet de ne pas trancher entre les différentes conceptions de ce que peut enseigner la littérature.

Mon enquête spéculative fait apparaitre le rôle des enseignants dans l'éducation que prodiguerait la littérature. Ils auraient d'abord pour fonction de rendre possible la

lecture des œuvres, c'est-à-dire d'accepter, d'encourager, de prendre en compte, et peut-être de valoriser, une lecture au premier degré. De manière inattendue, si on table sur la valeur « éducatrice » des œuvres, on en vient à promouvoir une lecture immersive, non savante, une lecture parfois méprisée des lettrés (David, 2012). Dans la mesure où cette lecture immersive n'est pas accessible à tous les élèves, les enseignants auraient aussi pour fonction de soutenir leur motivation, en les aidant à trouver du sens à cette activité. Ce sens pourrait-il naitre d'une lecture « secondaire » du roman, qui tiendrait compte des fonctions politiques (Rancière) et sociales (Maingueneau) qu'il remplit, d'un « message caché », de la richesse de ses possibilités interprétatives (Citton) ? A la manière d'un des personnages de Tourgueniev, dans *Premier Amour*, qui prétendait ne jamais avoir vécu de premier amour, mais être « passé directement au deuxième », tenterions-nous de faire passer les élèves directement à une lecture secondaire si la première est impossible ?

Dans ces deux fonctions possibles des enseignants, les lecteurs ne seraient amenés à traiter les œuvres à lire ni seulement comme des outils, ni seulement comme des instruments, ni seulement comme des monuments, mais comme des expériences, c'est-à-dire à la fois comme des monuments, des outils et des instruments. C'est du côté des professionnels de la formation que je poursuivrai désormais mon enquête : quelles finalités les didacticiens du français assignent-ils à l'enseignement de la littérature, et en quoi la lecture intégrale de romans du 19^{e} siècle pourrait-elle y jouer un rôle ?

3. Objectifs décrits par la communauté scientifique

Les objectifs fixés par les programmes et les didacticiens à l'enseignement de la littérature sont très nombreux. Reuter (*Enjeux* 43/44, 1999) en a ainsi donné une liste « non exhaustive » :

> « *La variété des objectifs et finalités assignés à l'enseignement-apprentissage de la littérature est [...] impressionnante : développer l'esprit d'analyse, développer les compétences linguistiques, développer les compétences en lecture et en écriture, développer les savoirs en littérature, développer le bagage culturel de l'élève, développer son esprit critique, lui permettre de s'approprier un patrimoine, développer son sens de l'esthétique et sa sensibilité, lui faire prendre du plaisir, participer à la formation de sa personnalité...* » (p. 197).

De leur côté, Paul Aron et Alain Viala annoncent dès l'incipit de *L'enseignement littéraire* :

> « *Une idée guide les auteurs de ce livre : la nécessité d'enseigner la littérature, à la fois comme un facteur d'épanouissement personnel, comme un plaisir et comme un besoin pour la société tout entière. La littérature constitue en effet un lieu où une langue se vit pleinement par ses locuteurs, un lieu où se forgent une identité culturelle et la conscience d'une appartenance historique. Elle est aussi le vecteur d'une expérience esthétique, de l'adhésion à des valeurs, en même temps que de la transmission d'un savoir-faire argumentatif et expressif.* » (2005 : 3)

Une brève analyse de ces deux citations nous permet de les superposer presque terme à terme : Reuter, comme Aron et Viala, insiste sur le plaisir, le développement des compétences langagières, d'une culture personnelle, d'un patrimoine, et sur une initiation à la relation esthétique. Reuter évoque la formation de l'esprit critique et de la personnalité de l'élève, alors que Viala et Aron s'appuient sur la notion de « valeurs » et sur la force d'intégration de la littérature dans une culture donnée. Ces divergences n'empêchent pas une cohérence entre les deux discours que je viens de citer. A ce premier constat de cohérence partielle (et assez attendue), j'en ajoute un deuxième : il y a une forte coïncidence entre les finalités décrites par Reuter, Aron et Viala, et les conceptions qui fondent les essais de Sallenave et de Rastier et les théories littéraires. Le « don des morts » n'est pas autre chose que le lien patrimonial ; j'ai aussi relevé dans la partie précédente l'importance du plaisir et de la relation esthétique, les fonctions politique et sociale de la littérature, et enfin de l'éducation à des valeurs et à l'esprit critique (qui est présenté par Rastier comme une capacité de résistance). Les finalités de l'enseignement de la littérature décrites par les chercheurs sont proches de celles que les essayistes défenseurs des lettres et les théoriciens de la littérature assignent à la lecture de textes littéraires. Tout se passe comme si l'« enseignement littéraire » était la traduction scolaire d'une pratique culturelle : la lecture de textes littéraires. Les œuvres prolongeraient donc la mission que se propose l'école, et l'école préparerait à la lecture des œuvres littéraires, la fonction assignée à l'enseignement de la littérature que nous venons de voir dans la deuxième partie semble bien reconnue et assumée par les didacticiens de la littérature. Je veux vérifier cette hypothèse ici. Si elle s'avère, le consensus sur la valeur de ce qu'on enseigne (la littérature), que Forquin pointait comme indispensable, semblera partagé au moins à trois niveaux : celui des essayistes qui croient en la littérature, celui des

théoriciens de la littérature qui produisent en partie les savoirs de référence enseignés[31] et celui des didacticiens.

Je reviendrai donc ici sur les finalités de l'enseignement de la littérature décrites par les observateurs des programmes et des pratiques que sont les didacticiens, pour vérifier en quoi elles coïncident ou diffèrent effectivement des finalités déjà envisagées dans les parties 1 et 2. Je me risquerai à proposer un classement par « familles » de finalités, dans une première partie, avant de vérifier en quoi la lecture d'un roman entier du 19e siècle pourrait contribuer à atteindre certains objectifs ainsi classés, dans un deuxième temps.

3.1. Des « familles » d'objectifs d'enseignement de la littérature

On peut trouver de nombreuses listes d'objectifs, de finalités ou de priorités assignés à l'enseignement de la littérature dans les travaux de la communauté scientifique. Elles sont issues de l'analyse des programmes, dans des enquêtes nationales (Canvat, 2001; Côté et Simard, 2007), internationales (Ulma, 2008 ; Fraisse, 2012), ou historiques (Houdart-Mérot, 1998 ; Chartier et Hébrard, 2000), issues d'enquêtes auprès des enseignants (Dias-Chiaruttini, 2012 ; Dezutter et Morissette, 2007), ou dans les manuels (Fraisse, 1999 ; Denizot, 2013). Elles émanent également d'analyses plus théoriques (Reuter, 1999 ; Canvat et Legros, 2004 ; Aron et Viala, 2005 ; Dufays, Gemenne et Ledur, 2005 ; Simard, Dufays, Dolz et Garcia-Debanc, 2010 ; Daunay, 2007 ; Petitjean, 2014). Les objectifs fixés à l'enseignement de la littérature sont multiples, voire contradictoires (Jenny, 2010). Il serait présomptueux de viser l'exhaustivité, je m'appuierai sur des classements déjà existants avant de proposer le mien.

3.1.1 Des classements possibles

J'ai retenu quatre enquêtes dont les auteurs se sont intéressés aux objectifs d'enseignement de la littérature entre 2004 et 2012, parce qu'elles étaient d'une grande ampleur, et que j'espérais diversifier ainsi la liste des objectifs assignables. Suzanne Richard (2004) d'abord, a proposé un classement qui permettrait de déterminer des finalités prioritaires de l'enseignement de la littérature. Ce travail devait permettre de repenser le curriculum québécois et de meilleures articulations entre les différents cycles

[31] Daunay (2006) conteste la légitimité de cet appui sur des savoirs universitaires dont la didactisation aurait des conséquences pédagogiques insuffisamment mesurées.

de la formation initiale. Elle a compulsé et analysé les articles de sept périodiques spécialisés dans la didactique du français, édités au Québec, en Belgique et en France, depuis le début de leur publication (qui s'échelonne de 1952, pour *Français 2000* à 1987, pour *La lettre de l'association* de la *DLFM*) jusqu'en 2003. Puis elle a relevé et classé dans quatre catégories les différents objectifs définis dans les 269 articles qu'elle a retenus. La diversité géographique et l'amplitude temporelle de son étude m'ont semblé favorables à un recueil, non pas exhaustif, mais suffisant, de ces finalités. Richard distingue quatre groupes de finalités : les objectifs d'ordre « psychoaffectif », « cognitivo-langagier », « esthético-culturel », « social et philosophique ». Ce classement est emprunté à Claude Simard[32]. Il me semble organisé autour de quatre conceptions concurrentes de la lecture et de la littérature. L'aspect « psycho-affectif » coïncide avec la fonction « récréative » de la littérature. Elle associe ainsi le plaisir de lire, les émotions éprouvées, et l'identification « cathartique » aux personnages, autrement dit, la lecture au premier degré. Par ailleurs, les finalités « esthético-culturelles » rendent compte d'une vision « monumentaliste » de la littérature, les finalités « cognitivo-langagières » d'une vision « instrumentaliste ». La catégorie « social(e) et philosophique » peut être associée à la perception du texte littéraire comme « document ». Ces catégories ne sont pas étanches, bien sûr, Richard en marque l'interdépendance, puisque pour elle, les unes sont des moyens, les autres des effets. Elle a choisi de fixer comme principal objectif d'enseignement ce qui relève des finalités « esthético-culturelles », et que j'assimile à une vision monumentaliste de la littérature. Malgré la quantité des données sur lesquelles il est fondé, je n'adopterai pas ce classement dans la mesure où il ne permet pas de rendre compte de certains objectifs que mon étude de ce que la littérature pourrait enseigner a permis de mettre à jour : notamment le lien étroit entre le plaisir et la relation esthétique à l'œuvre. Par ailleurs, les finalités « esthético-culturelles », qu'elle désigne comme l'objectif prioritaire, ne sont justement pas fondées sur une autre logique que la valeur de la littérature : on enseigne la littérature pour la littérature, ce qui ne nous permet pas d'avancer dans la détermination de ce qu'il faut faire lire, et s'il faut que cette lecture soit intégrale ou non.

Un autre classement a été mis en œuvre par Héloïse Côté et Denis Simard, en 2007 à partir des programmes québécois de 1997 et des textes qui les ont complétés dans

[32] Richard s'appuie sur des notes de cours et ne renvoie à aucune publication qui permettrait d'étayer ce classement.

les années suivantes. Ces programmes pointaient comme prioritaire l'enseignement culturel, le français étant considéré comme une discipline contributoire. L'étude des deux auteurs devait permettre de cerner les objectifs fixés à l'enseignement culturel puis de déterminer la place du socio-culturel dans l'enseignement du français et de la littérature. L'analyse de contenu que les auteurs de l'étude ont menée sur les textes officiels et les nombreux documents d'accompagnement ne portait donc pas uniquement sur les programmes de français ou de littérature. Cependant, Dominique Ulma (2008) a utilisé le classement qu'ils ont établi pour analyser les données d'une enquête menée en Europe sur l'enseignement de la littérature en langue première. L'ampleur des données analysées par Ulma montre que le classement Côté-Simard est valide et pertinent pour classer les objectifs assignables à l'enseignement de la littérature. Côté et Simard proposent six perspectives dans lesquelles l'enseignement de la culture s'ancre : les perspectives « patrimoniale » (il s'agit « *d'initier les jeunes aux productions significatives de leur communauté* »), « instrumentale » (il s'agit de développer leurs compétences communicationnelles et sociales), « esthétique », « anthropologique », « humaniste », et « herméneutique ». L'aspect esthétique des finalités de l'enseignement culturel est décrit comme « *l'univers de la sensibilité et des émotions, de la singularité et de l'intuition, de la manifestation phénoménale et de l'apparence* » (Kerlan, 2004 : 60, cité par Côté et Simard). Dans cette perspective, « *la langue constitue à la fois le moyen d'exprimer ses émotions et un objet d'appréciation esthétique* ». Les objectifs humanistes sont une extension des objectifs patrimoniaux, puisqu'il s'agit de faire prendre conscience aux élèves de la dimension humaine de la culture. On est très proche ici de la perspective décrite par Fraisse (2011) où la culture classique française se donnait pour universelle. La dimension « anthropologique » permet aux élèves de se situer dans la multiculturalité. Enfin, la perspective herméneutique est plus complexe : elle repose sur l'établissement d'un lien entre les objets culturels et l'expérience des élèves par un double travail interprétatif.

> « *Pour en arriver à s'approprier la culture, il faut interpréter les symboles de la culture seconde à l'aide de la culture première et réinvestir la compréhension qui en découle dans son existence quotidienne, ce qui transforme le rapport qu'on entretient à soi, au monde et à autrui.* » (Côté et Simard, 2007)

Il s'agit donc ici aussi bien de comprendre et d'interpréter un texte littéraire par une connaissance du monde que d'interpréter et de comprendre le monde, soi et autrui en s'appuyant sur la lecture de textes littéraires.

A la suite de Dominique Ulma, j'ai tenté de classer d'autres objectifs pointés par une recherche internationale selon la proposition de Côté et Simard. Je me suis appuyée sur la synthèse des contributions réunies dans le dossier de la *Revue internationale d'éducation de Sèvres, n°61,* consacrée à l'enseignement de la littérature dans le monde, proposée par Fraisse. Il émet trois constats. D'abord,

> « *de manière presque universelle, la "littérature" est à la fois* ***objet*** *et* ***outil*** *d'éducation et d'enseignement, puisqu'elle est dans le même temps intimement liée aux "****valeurs****", à la* ***langue*** *et à son apprentissage et à la maitrise des discours*. » (Fraisse, 2012 : 36, c'est moi qui surligne).

Ensuite, la littérature est perçue comme un héritage, elle est liée à une identité nationale ou elle est la trace d'une histoire qui a imposé un canon. Enfin, elle est l'objet d'une tension entre universalité et particularité. On retrouve donc ici les catégories du classement Côté-Simard : instrumentation, patrimonialisation, valeur anthropologique ou humaniste, et même une hésitation entre les deux termes extrêmes que sont l'aspect patrimonial et l'aspect anthropologique.

Par ailleurs, cette proposition de classement permet de situer la plupart des enseignements possibles de la littérature que j'ai décrits dans la deuxième partie de ce chapitre. J'assimile le « partage du sensible » de Rancière à une perspective humaniste, la notion d'initiation aux « discours constituants » de Maingueneau à une vision anthropologique de la littérature, l'initiation aux valeurs à l'une des trois dimensions (patrimoniale, humaniste, anthropologique), suivant le texte étudié, enfin, l'idée d'un enseignement caché coïnciderait avec la perspective herméneutique.

Il me semble en revanche que ce qui touche aux émotions et à la modélisation des expériences vécues n'a pas sa place dans le classement Côté-Simard dans toute sa spécificité. L' « appréciation esthétique » portée sur la langue et la possibilité d'exprimer ses émotions ne me semblent pas rendre compte de l'immersion fictionnelle ni de la relation esthétique au sens fort du terme qui relèvent d'une pratique et d'une expérience. La notion de plaisir est également peu développée (même si elle est assimilable à la dimension esthétique du classement Côté-Simard). En proposant dans une même catégorie « esthétique » ce qui relève d'une compétence de compréhension et d'expression, et ce qui relève de l'expérience affective, Côté et Simard me semblent assimiler deux dimensions différentes de la lecture. Que cet aspect soit minoré dans le classement de Côté et Simard n'a rien d'étonnant, il est lié au récit et à la fiction et peut

être expérimenté en dehors d'un enseignement de la culture secondaire que visent les programmes québécois, alors qu'il est très présent dans ce qu'ils appellent une « culture première ». Je me propose de compléter leur classement dans ma propre perspective.

3.1.2 Une proposition de classement

Ma proposition sera donc une réorganisation du classement Côté-Simard, qui me permettra de prendre en compte certains objectifs que j'ai relevés dans la deuxième partie de ce chapitre, et de regrouper certaines catégories distinguées par les deux chercheurs québécois. Je me contenterai ici de proposer et de justifier mes regroupements, j'utiliserai dans la partie suivante mon classement pour avancer dans la question qui nous occupe : qu'est-ce qui justifie la lecture intégrale du roman du 19e siècle ?

Le classement de Côté et Simard rend parfaitement compte d'une tension, soulignée par Fraisse, entre le collectif et l'individuel dans les objectifs d'un enseignement culturel. Nous avions déjà pu constater cette tension entre les énumérations d'objectifs de Viala et de Reuter. L'enseignement de la littérature pourrait permettre à un adolescent de s'initier à une culture patrimoniale, humaniste, et plus largement, à une perception anthropologique de la culture, c'est-à-dire de se situer et de faire des choix dans des repères culturels plus ou moins larges, plus ou moins circonscrits, géographiquement, socialement, historiquement. Ces trois aspects se trouvent dans un continuum, qui ne présage en rien d'une progression[33], et dont chaque société décide, d'en faire parcourir le spectre aux élèves, ou, au contraire, d'en opposer les pôles. Geneviève Mathis (2005) définit ainsi la littérature comme « une discipline de reliance ». Les raisons « anthropologiques » de l'enseignement de la littérature provoquent bien des objectifs de mise en relation d'un élève avec une communauté partageant les mêmes références littéraires. Ces références assurent un lien intra- et intergénérationnel dans une communauté donnée. Suivant l'ampleur envisagée, et l'orientation politique, suivant les besoins sociétaux d'intégration ou d'assimilation diagnostiqués, enfin, suivant l'adhésion du prescripteur à certaines valeurs culturelles, l'enseignement de la littérature peut être perçue comme une « transmission » patrimoniale, comme une initiation aux valeurs humanistes, ou comme l'initiation à un système de production et de mise en circulation d'artéfacts culturels dans un champ social ou sociétal donné. Chacun de ces aspects a déjà été développé dans les deux premières parties de ce chapitre. Le lien patrimonial est

[33] La progression, si on voulait en établir une, devrait dépendre de la manière dont la culture « première » de l'élève lui permet de se situer lui-même, je ne me risquerais pas à en décider à priori.

perceptible dans *Le don des morts*, la valeur humaniste peut se lire chez Rancière, et enfin, Maingueneau présente les textes littéraires comme des artéfacts culturels mis en circulation dans un champ social donné.

Un autre continuum est envisageable entre les trois autres objectifs déterminés par Côté et Simard : l'aspect « instrumental » de l'enseignement de la culture pour développer des compétences communicationnelles a un point commun avec le développement « esthétique » tel qu'il est décrit par les auteurs et le développement « herméneutique ». Ces aspects relèvent tous les trois du développement de compétences.

> « *Une compétence est un pouvoir d'agir efficacement dans une classe de situations, en mobilisant et en combinant, en temps réel et de manière pertinente, des ressources intellectuelles et émotionnelles* » (Perrenoud, 2011 : 45).

La lecture d'un texte littéraire est une situation à l'intérieur d'une classe de situations, qui serait la lecture. Le développement « esthétique » est la possibilité selon Côté et Simard « *d'exprimer ses émotions esthétiques et de considérer la langue sous son aspect esthétique* ». Sous l'aspect « esthétique », sont réunies deux compétences langagières différentes, qui s'exercent sur la même situation. La première met en œuvre les capacités d'expression des élèves, la seconde la compétence de lecture. Je classerai dans le développement de la compétence d'expression les finalités sociales d'un enseignement de la littérature : être capable de manipuler, dans un discours, les marqueurs d'une connivence culturelle avec son interlocuteur relève d'une compétence communicationnelle, comme le soulignait Bayard (2012), elle est donc un développement de la compétence « esthétique » pointée par Côté et Simard. La description que Bayard fait de la capacité à parler des livres « qu'on n'a pas lus », c'est-à-dire à les situer dans un champ de connaissances suffisamment maitrisé pour suppléer à l'absence de lecture relève ainsi de la capacité de mobilisation décrite par Perrenoud :

> « *l'acteur* ***dispose non seulement de l'essentiel des ressources nécessaires****, mais il est exercé, entrainé à les* ***mettre en synergie****, parce que le problème ressemble à des problèmes qu'il a déjà rencontrés, parce que la décision s'apparente à d'autres décisions.* » (Perrenoud, 2011 : 51, c'est moi qui surligne).

La différence entre l'objectif communicationnel esquissé par Côté et Simard et la capacité décrite par Bayard n'est finalement qu'une différence de construction des connaissances et de mobilisation des ressources, il s'agit de la même compétence[34].

Ensuite, Côté et Simard envisagent dans le développement « esthétique » un rapport au langage second. Le langage cesse d'être transparent pour devenir un objet d'attention particulier. Considérer la langue sous son aspect esthétique est un cas particulier d'une « posture » méta-langagière. Là encore, je m'appuie sur Perrenoud (2011 : 50) pour considérer que les « postures » et les « attitudes » sont des ressources possibles qui constituent une compétence. La capacité à mobiliser cette posture a aussi des implications sociales (Lahire, 1994 ; Marlair, 2007), et elle met en jeu des connaissances que Richard a assimilées à la catégorie « esthético-culturelle ». Elle met en œuvre l'activité évaluative de l'élève (Dufays, Gemenne et Ledur, 2005 : 120), au même titre que la troisième compétence en jeu dans l'enseignement de la littérature, dans le classement Côté-Simard : la compétence interprétative.

La finalité « herméneutique » de Côté et Simard repose sur la croyance que la littérature « parle toujours d'autre chose que ce dont elle semble parler », ou que plus généralement, il y a toujours plus à entendre dans un discours que ce qui y est explicitement affirmé. Cette activité met en œuvre « l'esprit critique » ou les facultés « d'analyse » évoquées par Reuter. Elle coïncide avec la compétence interprétative décrite par Yves Citton (2007). Elle peut aussi être comprise comme une prolongation de la compréhension et de l'interprétation en lecture telles que les conçoit Tauveron (1999, 2001), je vais expliquer en quoi. D'une part, l'interprétation en lecture ne se surajoute pas à la compréhension, elle en est une étape. La compréhension passe par des épisodes interprétatifs, qui, dans certaines situations, imposent le recours à la posture que je viens de décrire : la perception esthétique de la langue. De plus, une partie des connaissances que Richard classait dans les finalités « esthético-culturelles » peut alors être intégrée au développement de cette compétence langagière, servant de ressource à la lecture de textes littéraires. Luc Maisonneuve (2013) signale ainsi :

[34] Je retiens encore de Perrenoud qu'il considère que les compétences peuvent être tantôt mises à contribution pour elles-mêmes et donc être visées par l'enseignement comme des objectifs propres, tantôt mises au service d'autres compétences comme des ressources mobilisables. Parler des livres qu'on n'a pas lus peut être une compétence sociale utile, mais c'est aussi la ressource mobilisée au service de la lecture, au moment où on choisit un livre, ce qui, pour un enseignant, est un objectif d'enseignement plus avouable et plus motivant.

> « *Si l'apprentissage du code peut être circonscrit à l'apprentissage des relations graphophonologiques de code linguistique considéré, il n'en est pas de même de celui de* ***l'élaboration du sens****. Il n'y a pas de fin à ce dernier apprentissage. Chaque texte demande que soient* ***mobilisées et construites de nombreuses connaissances sur le monde****. Pour être compris et interprétés, pour que de nouvelles connaissances puissent être acquises, les textes doivent partager un minimum de significations et de références communes avec leurs lecteurs. Celles-ci forment en quelque sorte le terreau à de nouveaux apprentissages. Il faut donc que les lecteurs fassent leur lit de ce terreau, qu'ils l'identifient et s'en emparent. L'élaboration du sens est ainsi le résultat d'au moins deux opérations : d'une part, celle qui prend en compte ce terreau et, d'autre part, celle qui, à partir de celui-ci, en élabore un nouveau.* » (p.215-230).

Je lis dans l'explicitation de Maisonneuve la description de ce qu'est la compétence en lecture : pour lire un texte (littéraire ou non), le lecteur doit « disposer de ressources nécessaires, et les mettre en synergie » (intégrer ces connaissances à un « nouveau terreau »). Dans le cas de la lecture d'un texte littéraire, on est donc dans une situation au service de laquelle l'élève engagera des compétences langagières initiales, mais aussi sa connaissance du monde, et, ses connaissances littéraires[35]. Les connaissances à mettre en œuvre dans une lecture des textes canoniques énumérées par Karl Canvat (2000 ; 2002) (connaissance du code, de l'hypercode, des références historico-culturelles et des conditions de la communication littéraire en jeu) forment un terreau propre à défier toute compétence de lecture et à la développer. Le développement des connaissances que Richard identifie comme expressément littéraires, tout comme le développement de la connaissance des stéréotypes (Dufays, 2010) contribue donc d'abord au développement d'une compétence communicationnelle.

D'autre part, la finalité « herméneutique » de Côté et Simard, comme la compétence interprétative de Citton, sollicite une posture, non pas méta-langagière, mais méta-sémiotique : le monde (les autres, et nous-mêmes) cesse d'être transparent pour devenir objet d'interprétation. L'outil privilégié de cette interprétation est le stock de schèmes modélisateurs accumulés par la lecture, les expériences de lecture devenant le « terreau » de la compréhension. Yves Citton et Denis Simard semblent parier sur le fait qu'un saut cognitif ou un apprentissage permettra de passer de la lecture de livres à la lecture du monde. Dès lors, les deux aspects isolés par Côté et Simard (l'instrumentalisation et l'herméneutique), associés à certaines des finalités « esthético-

[35] Je montrerai dans la deuxième partie comment s'articulent ces différents niveaux.

culturelles » de Richard, pourraient donc être inclus dans le développement d'une compétence générale que j'appellerai « sémiotique ». Pour accepter ce continuum dans le développement de la compétence sémiotique qui va de l'apprentissage de la lecture jusqu'à la tentative de compréhension et d'interprétation du monde, « il suffit » de considérer « *les actions humaines comme un emboitement de "poupées russes"* » (Perrenoud, 2011 : 49). C'est sur la foi dans le développement possible de cette compétence que repose tout l'édifice d'une éducation humaniste par la littérature. On peut reconnaitre ici la foi des essayistes qui croient en la vertu éducatrice de la littérature. Enfin, c'est sur cette compétence également que reposent les travaux interprétatifs de Marielle Macé (2011), de Farrugia (2010), entre autres, mais aussi les théories de Ricœur et d'Aristote. Il y a bien ici un consensus sur l'un des objectifs de l'enseignement de la littérature, il s'agit d'apprendre à porter sur le monde un regard critique.

Une seconde « famille » d'objectifs se dessine ainsi : le développement d'au moins deux compétences : une compétence d'expression, et une compétence sémiotique déclinée à plusieurs niveaux.

Enfin, une dernière famille d'objectifs de l'enseignement de la littérature me semble isolable. Dufays, Gemenne et Ledur (2005) opposent des enjeux « rationnels » et des enjeux « passionnels » (p.128-134). Les enjeux rationnels ont tous été repris dans les catégories qui précèdent, mais pas les aspects « passionnels », que sont le plaisir du divertissement, de la relation esthétique, de l'immersion fictionnelle, de la déstabilisation, bref, tout ce qui concerne la pratique et l'expérience même de la lecture, et qui engage le développement psycho-affectif du jeune (Michèle Petit, 2003). Je distingue ici la pratique de la compétence : j'entends par « pratique » une activité librement mise en œuvre, alors que le recours à une compétence est imposé par une situation. Mais je distingue également la pratique des raisons anthropologiques de la lecture en ce qu'elle concerne l'expérience affective individuelle du lecteur, alors que les raisons anthropologiques impliquent essentiellement des finalités intégratives dans un groupe ou une société multiculturelle (elles peuvent inclure une expérience affective partagée, ainsi que l'entend Hannah Arendt). Marie-José Fourtanier (2012) dresse la même distinction entre les deux familles de finalités possibles :

> « *Considérer des œuvres, parce qu'elles sont patrimoniales, comme modalité de la construction de soi revient à penser qu'on se construit dans une réflexion sur ses origines, que l'on cherche à fonder son identité sur ses origines. Or, au moins*

depuis Lévi-Strauss, l'anthropologie montre que l'on se construit dans son rapport à l'autre et dans des rapports de frontière. » (p.222)

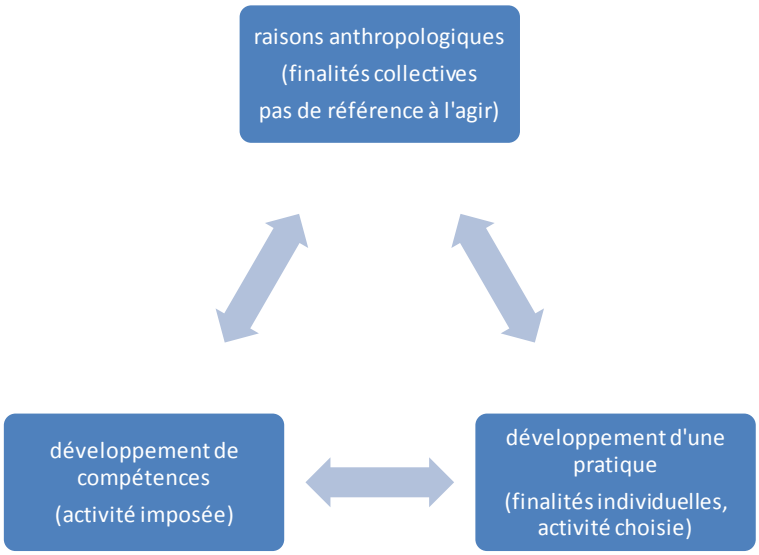
L'expérience individuelle que permet une pratique de la lecture est ainsi à dissocier de l'initiation à sa valeur patrimoniale.

Je propose donc d'organiser les objectifs d'enseignement de la lecture en trois grandes familles :

- l'intégration dans un groupe social, et la prise de conscience du cadrage culturel et axiologique que cette intégration induit ; j'appelle cette famille de finalités « raisons anthropologiques » ;
- l'acquisition de compétences communicationnelles, lectorales et sémiotiques ; j'appelle cette famille de finalités « développement des compétences » ;
- le développement de pratiques et d'expériences littéraires susceptibles de soutenir le développement personnel et psycho-affectif des élèves ; j'appelle cette famille de finalités « développement d'une pratique personnelle de la lecture ».

Ces trois familles pourraient être représentées dans un schéma.

SCHEMA 1 : FAMILLES DES OBJECTIFS D'ENSEIGNEMENT DE LA LITTERATURE



Les flèches indiquent des relations d'interdépendances entre ces finalités. On ne peut envisager une pratique personnelle de la lecture de textes littéraires sans le développement de compétences, et sans ancrage culturel. On ne peut envisager de développement de compétence sans une pratique et sans la connaissance encyclopédique

suffisante atteintes grâce à la culture transmise. Enfin, la lecture des textes classiques, ou patrimoniaux (raisons anthropologiques) nécessite des compétences en lecture développées par une pratique. Autrement dit, il est impossible de privilégier le développement d'une famille de finalités à long terme. Je suppose qu'on peut le faire à certaines étapes du curriculum, mais pour développer l'ensemble des finalités d'une famille, il faut développer les finalités des autres familles.

Je n'en conclurai pas pour autant qu'il faut faire lire les romans du 19e siècle dans un objectif précis, et donc pour développer l'ensemble des autres objectifs. Il faudrait en effet vérifier s'il est souhaitable (et souhaité) de développer l'ensemble des finalités de chaque famille, d'une part, et si certaines de ces finalités ne pourraient pas être développées par d'autres moyens que la lecture de textes littéraires, d'autre part.

3.2. Trois familles de finalités pour un corpus

Je décrirai ici plus précisément chacune des familles de finalités et j'essaierai de vérifier la pertinence du corpus sur lequel je travaille pour atteindre ces objectifs.

3.2.1 Les raisons anthropologiques

Les finalités liées aux raisons anthropologiques de l'éducation consistent en la construction d'un système de références communes qui doivent être transmises à une génération. Deux questions se posent : quel système de références communes est transmis ? Et quel est le sens de cette transmission ?

Un des systèmes possibles de transmission du patrimoine littéraire se présente sous la forme d'un canon, nous l'avons vu, qui ne comporte pas seulement une liste de textes, mais aussi d'amphitextes (Denizot, 2013) et éventuellement d'un discours d'escorte et/ou d'une mise en réseau. Les romans du 19e siècle font partie de ce contenu en France, en Belgique et dans une moindre mesure au Québec. L'ensemble du corpus enseigné contribue à construire plusieurs systèmes de références : la culture nationale ou patriotique, la culture humaniste, une ouverture multiculturelle, et même parfois plusieurs systèmes en même temps.

Anne-Marie Thiesse (2009) montre que la culture nationale, en France, a été identifiée à l'universalité, et s'est confondue avec les finalités « humanistes » jusque dans les années 1880, alors que d'autres canons nationaux (en Allemagne), étaient plus « régionalistes ». La transmission de la littérature patrimoniale a pour vocation de

favoriser une forme de cohésion nationale, par la reconnaissance d'un panthéon, les grands écrivains contribuant à institutionnaliser une spécificité nationale (Saint-Jacques et Viala, 1994). En Belgique, les écrivains nationaux ont été recommandés puis oubliés par les programmes à plusieurs reprises depuis la fin de la Première Guerre Mondiale, leur présence dans les manuels est très variable, elle atteste un intérêt, mais pas une priorité (Dufays et Rosier, 1999 ; Dufays, 1999). Au Québec, l'étude de la littérature canadienne française est un des éléments obligatoires du cursus collégial (Goulet, Maisonneuve, Dezutter et Babin, 2013). Marie-France Bishop (2009) montre qu'en France, quelle qu'ait été la filière (ou « l'ordre ») d'enseignement, le corpus des grands auteurs français a été le même (ou presque) pour tous les élèves, depuis le début du 20e siècle, d'abord dans les plus grandes classes, puis dans les autres. Ulma (2008) montre notamment que plusieurs pays partagent la même conviction de l'importance de l'enseignement littéraire pour fonder une communauté. Je relève par exemple, dans son article, les discussions parlementaires, en 2006, en Finlande, pour établir une liste d'œuvres destinée aux enfants issus de l'immigration pour favoriser leur intégration. Je note aussi au Portugal l'intérêt suscité par l'établissement d'un corpus officiel qui aurait pour vocation de favoriser la démocratisation de la culture. Dans la même logique, Alain Viala, supposant les effets culturellement discriminant de ce qu'il appelle « le canon caché », a proposé une liste des œuvres canoniques.

Les finalités « humanistes », en revanche, se sont imposées très récemment pour tous les élèves d'une génération en France et en Belgique. Elles se sont d'abord confondues avec l'enseignement des « Humanités », dont certains chercheurs font remonter la tradition à l'Antiquité et à la Renaissance (Lelièvre, 2009 ; Rossignol, 2013). Au début du 20e siècle, en France, comme en Belgique, l'enseignement des « humanités » passe par l'apprentissage des lettres anciennes et est réservé au lycée, il développe donc une culture de la distinction. Le curriculum français garantit, à travers la littérature, pendant la première moitié du 20e siècle, un double enseignement : national et fédérateur, d'une part, et d'autre part humaniste et socialement différenciateur (Bishop, 2009). Les finalités anthropologiques « humanistes », qu'on aurait plus croire les plus intégratives, ont paradoxalement été les plus exclusives jusqu'à une période récente. Elles ont finalement été explicitement généralisées à toutes les filières en France en 2006 par le texte du « Socle Commun de Compétences », dont le « cinquième pilier » est « la culture humaniste ». Ces textes ont été largement commentés dans les numéros 167 et 168 de la

revue *Le Français Aujourd'hui* et au colloque de Lyon *Français, langue et littérature, socle commun,* en 2008. Pour Claire Doquet-Lacoste (2008), la confusion persistante entre « les Humanités » et « l'humanisme » impose un corpus et une manière d'enseigner et d'apprendre qui sont en contradiction avec ce que devrait être un vrai enseignement humaniste, reposant sur le dialogue et la prise en compte de l'autre (c'est-à-dire d'abord de l'élève). Jeanne-Antide Huynh (2009) souligne l'aspect encyclopédique des programmes qui se veulent « humanistes ». L'articulation entre le corpus « humaniste », et la notion de compétence, ainsi que l'établissement même du corpus, sont encore en débat. Le nouveau socle (« Socle commun de connaissances, de compétences et de culture ») est en application depuis la rentrée 2016 en France. Notons au passage que le titre même du nouveau document désolidarise « culture » « connaissances » et « compétences », le seul terme de « compétence » ne suffisant plus à désigner tout ce qu'un curriculum doit transmettre. En Belgique, les « Humanités » désignent le dernier cycle des études secondaires qui mènent à l'enseignement supérieur. Le corpus décrit par les programmes dépasse de beaucoup le canon national, confirmant l'intention « humaniste » des prescripteurs.

L'enseignement d'une culture humaniste se place dans la logique de l'intégration à une communauté plus large que la nation. Elle peut être une étape dans la construction culturelle européenne (le « Socle de Compétences » avait pour vocation de rapprocher les programmes français des recommandations européennes). L'étude menée par Ulma (2008) se situe dans la logique de cette construction. Mais cette culture a également vocation à l'universalité, à travers notamment un corpus de textes « fondateurs ». Dans cette fonction, elle a été remplacée par un autre modèle : la multiculturalité, décrite par Côté et Simard (2007) à partir des travaux d'Alvermann :

> *Lorsque les auteurs s'appuient sur le discours anthropologique (Alvermann, 1998), ils considèrent qu'il y a autant de cultures que de communautés. Toute production culturelle est construite et valorisée à un moment de l'histoire par un groupe social donné. La culture peut par le fait même engendrer des tensions, voire de l'oppression. La langue, en tant que discours, constitue un instrument de pouvoir quand un groupe l'accapare. Le discours anthropologique présente donc une pluralité de cultures et une multiplicité de styles langagiers d'égale valeur parce qu'ils sont tous construits dans un contexte socioculturel particulier*. (p.3)

Les corpus étudiés en Europe francophone ne me semblent pas relever de cette logique, Fraisse (2011) l'a montré et le déplore, mais celle-ci est probablement

indispensable dans la société multiculturelle canadienne. Par ailleurs, un nouveau « paradigme », particulièrement intégrateur, pourrait concurrencer tous les autres, comme le signale Ulma (2010-b) :

> « *La mondialisation touche tous les niveaux de la vie sociale, et la lecture n'est naturellement pas épargnée. Le monde de l'édition ne connait pas de frontières, les traductions de best-sellers inondent rapidement le marché international, de sorte que tout le monde, pratiquement au même moment, lit la même chose*. » (p.222)

Mais la fonction de la transmission des textes patrimoniaux et humanistes est double. Certes, elle est censée assurer la cohésion sociale au sein d'un groupe, en dotant tous ses membres de références qui assurent une connivence entre eux. Cette fonction pourrait être remplie avec une grande efficacité par la culture première mondialisée à l'intérieur d'une génération. La culture patrimoniale, cependant, assure une connivence intergénérationnelle, peu prise en charge par la culture mondialisée. La culture seconde, qu'elle soit nationale, humaniste, ou conçue comme une éducation aux différentes cultures, joue aussi le rôle de contre-point par rapport à une culture mondialisée. Pour Jean Davallon,

> « *le patrimoine pose une différence entre nous et un ailleurs temporel ou spatial, à partir duquel nous pouvons nous positionner tant du point de vue des façons de faire que de penser. Il y a ce qui a été et ce qui est, ce qui est par rapport à ce qui a été.* » (2002 : 44)

Les textes canoniques sont donc représentatifs de cette différence, de cet ailleurs temporel (et éventuellement spatial). Le canon, nous l'avons vu, est la sélection de ce que chaque génération estime « valoir la peine » d'être transmis. Il offre donc « un point de vue » sur notre monde, jugé intéressant par la génération qui nous a précédés, et se propose comme point de vue pour la génération suivante, si nous décidons de le transmettre. Ce ne sont pas seulement des histoires, des images, des formes, des références communes qui sont transmises, mais du sens, des valeurs, des « manières d'être » (Marielle Macé). Bernard Schiele, évoquant le patrimoine muséal, note ainsi :

> « *Il* [le patrimoine] *n'est donc pas seulement là ; il est là, inséré dans un réseau de significations. Ce sont ces significations qui me permettent de structurer mes perceptions et de me faire une opinion. La question du sens me semble donc primordiale. Car si le geste qui fait d'un objet – historique ou pas – un objet patrimonial le relie à un champ de significations, celles-ci, réciproquement, se*

cristalliseront dans des objets. Or, le sens n'est pas fixé une fois pour toutes, il évolue. » (2002 : 216)

En multipliant les textes patrimoniaux transmis par l'école, on assure à la fois la cohésion des points de vue dans une société et leur diversification. Mais dans une société hétérogène et multiculturelle, la transmission du canon ne va plus de soi, il n'est plus la pierre de touche de la distinction sociale. Sa place dans le corpus transmis doit être gagnée (parfois de haute lutte) à chaque génération par ceux qui tentent d'en montrer la valeur à la génération suivante. Entrons donc dans le débat : que valent les romans du 19e siècle pour la génération qui vient ?

D'abord, faire lire des romans du 19e siècle est pertinent si on souhaite enseigner une littérature nationale en France, en Belgique et au Canada. A ceci près que le canon y est différent dans les trois pays. Si on peut faire lire le roman de Rodenbach en Belgique, ou de Louis Hémon au Québec, dans une logique de transmission de la littérature nationale, la lecture d'un roman de Zola, de Flaubert ou de Maupassant y relève plus d'une transmission de type « humaniste », ou encore d'une éducation aux différentes sphères culturelles de la francophonie. D'autres œuvres patrimoniales plus faciles d'accès parce que plus récentes, sont cependant disponibles, et rien n'oblige, pour former à la littérature patrimoniale, de passer par une lecture intégrale. Louichon (2013) souligne ainsi l'importance des « OSS » (Objets Sémiotiques Secondaires) dans la transmission d'un patrimoine d'origine littéraire. Il est « resémiotisé », ou réincarné dans des formes plus modernes et plus populaires : Pinocchio, les personnages de conte, mais aussi les trois Mousquetaires, ou le Conte de Montecristo font partie du personnel permanent de l'imaginaire collectif en Occident, nul n'est besoin de lire les romans pour s'approprier ces références.

Mais je viens de montrer que l'intérêt de ces romans repose aussi sur le point de vue « décentré » qu'ils proposent sur notre monde. Or, nous l'avons vu, un point de vue ne peut s'adopter que par une expérience d'une certaine durée, et qui passe par une appropriation affective des références que permet la lecture. Quelle que soit la théorie de l'art convoquée, que l'on en passe par un décentrement à travers une recontextualisation (à la manière de Dewey), par un parcours affectif dans l'œuvre, en « entrant dans le texte » (comme le préconise Schaeffer), par une identification par sympathie ou empathie (théorisée par Jauss), un parcours personnel du dispositif fictionnel est indispensable pour permettre un décentrement. La lecture n'est certes pas le seul moyen qui permette

cette appropriation, mais un autre moyen, comme la spectature (Lacelle et Langlade, 2007) dépend d'abord de la disponibilité de l'œuvre, et ne favorise pas un décentrement aussi important dans la mesure où la fiction proposée est une interprétation moderne.

Le décentrement que permet la lecture intégrale des romans du 19e siècle peut avoir un intérêt pour des élèves. D'abord, le monde représenté dans ces romans est assez proche du nôtre. Madame Bovary est surendettée, Nucingen est un spéculateur, les clientes du « Bonheur des dames » des *fashion victimes*… Ensuite, le point de vue proposé s'accompagne d'une « lunette d'observation » à laquelle les élèves sont habitués : le récit. Ils sont habitués aussi, *mutatis mutandis*, à certains aspects du mode de diffusion qui a caractérisé ces récits, en l'occurrence la presse à grand tirage, qui joue sur l'effet de suspens pour fidéliser le lectorat, comme le font encore les médias télévisuels. Mais la temporalité lente imposée par les descriptions, et l'intérêt tout nouveau, au 19e siècle, pour des objets désormais considérés comme banals sont des éléments qui en rendent la lecture difficile et dépaysante. Il n'y a pas de décentrement possible sans effort.

In fine, la pertinence de la lecture d'un roman du 19e siècle est dépendante des élèves, et du monde dans lequel ils vivent. L'exemple d'une séquence didactique sur la *Chanson de Roland* que Bénédicte Etienne décrit, dans le numéro 167 du *Français Aujourd'hui*, montre que l' « ordre des occasions » prévaut dans le choix des romans à faire lire. Le « point de vue » choisi (donc le roman) et ce qu'il permet d'observer, dépend de ce qu'il est urgent d'observer avec une classe donnée compte tenu de l'état du monde donné au moment de l'étude. Les romans du 19e siècle offrent de multiples points de vue. Leur lecture intégrale ne s'impose donc pas nécessairement, mais elle peut être utile, à condition que les élèves aient les compétences de lecture requises.

3.2.2 Développement de compétences

Ici est posée la question des objectifs de l'enseignement du français en général : doit-on développer des compétences transversales à travers la pratique de la lecture d'œuvres littéraires, ou doit-on développer la lecture d'œuvres littéraires comme une compétence en soi, mettant en jeu de nombreuses habiletés (Perrenoud, 2011 : 49) ?

L'origine même du concept de compétence entretient cette ambigüité que je tenterai de lever ici, en traitant l'une après l'autre deux conceptions différentes[36].

La notion de compétence a été développée d'abord dans le monde du travail et de la formation professionnelle (Cohen-Azria, Daunay, Delcambre, Lahanier-Reuter et Reuter, 2010 : 46-47). Cette origine peut inciter à une interprétation limitative du concept : par compétence, on peut entendre l'ensemble des ressources qu'un adulte pourrait mettre au service d'une entreprise. C'est dans cette logique, par exemple, qu'Etchegoyen publie *Le Capital Lettres. Des littéraires pour l'entreprise* en 1990. Sur la quatrième page de couverture, on peut lire le texte suivant :

> *Du poète maudit aux représentations chevelues, les littéraires n'en finissent pas d'être identifiés à des marginaux. La société se les paye comme un luxe, tribut obligé de la démocratie, des droits de l'homme et de la tolérance. Littéraires qui êtes aux cieux, restez-y et nous, nous resterons sur la terre où nous produirons les richesses qui serviront à vous subventionner.*

Etchegoyen s'efforce de montrer l'employabilité et l'utilité des adultes qui ont eu l'audace ou la naïveté d'étudier la littérature ou la philosophie, il lutte contre des idées reçues qui voudraient que ceux qui ont acquis des compétences en littérature ne soient pas utiles à l'économie d'un pays. Selon lui, les compétences acquises au cours des études littéraires sont transférables à d'autres domaines, et hautement utiles.

Cette conception de la compétence n'implique pas nécessairement pour autant que le français serait à tous les niveaux de l'enseignement une discipline transversale, pas plus qu'une autre discipline. On sait que, pour être transférable, une connaissance doit d'abord avoir été travaillée dans un contexte disciplinaire particulier, avant de donner lieu à un travail décontextualisé puis à une recontextualisation (Tardif et Meirieu, 1995). Dans cette perspective, la lecture d'un corpus particulier n'a d'importance que dans la mesure où il permet de développer à un niveau espéré des compétences transférables. A cet égard, les romans du 19^{e} siècle, par leur longueur et par leur complexité, permettraient aux élèves de développer des ressources cognitives importantes : mise en mémoire d'une grande quantité d'informations, mobilisation rapide de connaissances culturelles d'origines multiples, et souvent apprises peu de temps auparavant, gestion de stratégies

[36] Dans ce sous-chapitre, je n'évoquerai que la lecture. D'autres compétences, notamment la communication écrite et orale, s'exercent et se développent dans les séquences didactiques dont la lecture est le centre, mais elles peuvent s'exercer sur des textes différents des romans du 19^{e} siècle. Je ne traiterai ici que ce qui pourrait contribuer à confirmer ou infirmer l'intérêt le faire lire ces romans.

(Giasson, 1990 ; 1997) de lecture variées pour assurer la compréhension et la progression optimales dans le texte. Les ressources développées par cette lecture peuvent également être utiles dans d'autres situations. J'en citerai quelques exemples. Les connaissances littéraires et culturelles mobilisées et construites au moment de la lecture permettent de comprendre et de situer d'autres discours, d'autres faits culturels, d'y reconnaitre des allusions, des stéréotypes (Dufays, 2010), donc une conformité ou un écart, volontaire ou non, par rapport à des traditions (littéraires, discursives, thématiques…), un positionnement axiologique et des intentions. Le geste interprétatif lui-même repose sur une attention particulière portée à la langue, à la situation énonciative, sur une capacité à établir une cohérence dans le feuilletage des sens possibles pour dégager une signification, la valider et l'argumenter (Citton[37]). Enfin, le « développement du gout esthétique », évoqué par Reuter, repose sur l'initiation à des critères d'évaluation objectivables des œuvres (Dumortier, 2006). Nul doute qu'apprendre à objectiver ses critères d'évaluation soit utile dans plusieurs situations. Les romans du 19e siècle, de par leur éloignement référentiel et culturel, favorisent le recours conscient à ces connaissances et à ces savoir-faire, cette difficulté incite les enseignants à aborder certaines de ces ressources de manière décontextualisée. Ils sont donc une occasion rare de développer plusieurs compétences ou habiletés. Mais leur transfert ne peut se faire que si l'enseignant invite les élèves à les réemployer dans d'autres contextes. Si la lecture des œuvres intégrales permet de travailler plusieurs compétences, elle doit elle-même donner lieu à un accompagnement scolaire spécifique, puis à une recontextualisation des compétences dans d'autres lectures, ou d'autres travaux. Est-il possible de le faire de manière efficace pour l'ensemble des élèves d'une classe dans le temps scolaire imparti ? Perrenoud signale à cet égard que la logique de l'enseignement par compétences ne peut être compatible avec la lourdeur des programmes.

Si cette logique de l'enseignement par compétences prévaut, deux questions se posent : est-il nécessaire qu'une majorité d'élèves soient soumis à cet apprentissage ? Si on admet qu'en mathématiques, on ne développera pas à un même niveau toutes les compétences suivant les filières, faut-il développer les compétences lectorales de tous au point d'exiger que chaque élève qui quitte le secondaire soit capable de lire un roman du 19e siècle ? D'autre part, est-il nécessaire de développer ces compétences lectorales en

[37] Citton a participé à une discussion en ligne proposée sur le site de l'Ifé. Cette discussion n'est pas datée. http://litterature.ens-lyon.fr/litterature/discussions/enseignement-de-la-litterature-l2019approche-par-competences-a-t-elle-un-sens

faisant lire un roman ? Un essai (qui est au programme du 3e cycle des études secondaires en Belgique) pourrait également permettre le développement des ressources multiples.[38] Les romans du 19e siècle sont une occasion, parmi d'autres, de développer de multiples compétences.

Cette première conception très limitative du concept de compétence a été remise en cause, et a fait place à une conception plus large. Canvat (2002) estimait que l'approche par compétences était une piste, mais qu'il fallait aussi prendre des distances avec cette démarche. Comme l'approche par compétences est souvent mise en œuvre dans une pédagogie du projet, elle permettrait, selon Canvat, de redonner du sens à l'enseignement littéraire, et notamment d'éviter l'accumulation des savoirs et la seule promotion d'une lecture distanciée au détriment d'une appropriation plus affective du texte. Il considère cependant que cette approche pourrait être réductrice, et s'appuie sur Le Boterf et Perrenoud pour proposer une conception mixte de l'enseignement de la littérature. Louichon s'engage dans une autre démarche. Prenant acte de la nécessité d'une approche de l'enseignement par compétences, elle relit les programmes de l'enseignement primaire de 2002, 2007 puis 2008 en France (Louichon, article en ligne sur le site de l'Ifé[39]). Elle souligne le fait que l'enseignement littéraire n'a pas été traité comme les autres disciplines et qu'il ne semble pas caractérisable en termes de compétences disciplinaires pour les auteurs des programmes, ce qui autorise à le supprimer. Or elle montre qu'il y a bien des compétences propres à l'enseignement littéraire. Pour Dufays, Gemenne et Ledur (2005 :152 et sqq.), la littérature doit être considérée à la fois « comme objet et comme outil », comme compétence et comme moyen de l'acquérir.

On glisse donc vers une interprétation plus large du concept de compétence. Les compétences sont la capacité à mobiliser des ressources pour répondre à des situations qui ne relèvent pas seulement du domaine du travail, de l'emploi et de l'économie. Ces situations ne sont pas prévisibles pour toute une vie. Dans ces conditions, il serait imprudent de définir et de sélectionner les compétences à transmettre sur le seul critère, rapidement obsolète, de l'usage professionnel. L'acquisition de compétences est un

[38] Etchegoyen d'ailleurs a mené la première partie de son étude en utilisant de faux curriculums vitae d'adultes prétendument diplômés en littérature ou en philosophie. Il les a envoyés à des entreprises pour vérifier si leur profil retiendrait l'attention de recruteurs, considérant ces formations comme équivalentes sur la plan de l'employabilité.

[39] L'article de Louichon a été mis en ligne sur le site de l'IFE dans le même contexte que celui de Citton.

objectif d'enseignement, dont la finalité est d'augmenter les capacités de compréhension et d'action des élèves, dans leur vie professionnelle, sociale, citoyenne, familiale et affective. Le développement des compétences doit, par conséquent, être mis au service des finalités anthropologiques et personnelles. Puisque j'ai montré que la lecture d'un roman du 19e siècle pouvait contribuer à progresser au moins dans les finalités liées aux raisons anthropologiques de développer la lecture d'œuvres littéraires, il faut considérer la lecture de ces œuvres comme une compétence souhaitable, et la lecture d'un roman du 19e siècle comme une situation particulière permettant de manifester et de développer cette compétence. Deux raisons justifieraient que l'on fasse lire en entier ces romans : la motivation possible pour un texte intégral, et l'occasion donnée de placer les élèves dans une situation adidactique (Sensevy, 2010). J'analyserai chacune de ces deux raisons.

La lecture d'une œuvre intégrale pourrait être motivante, et à ce titre, être pleinement justifiée dans une approche de l'enseignement par compétence. Cette approche a pour objectif de développer les possibilités de transfert des connaissances et des savoir-faire en les désolidarisant de leur contexte scolaire et en les ancrant dans des situations plus significatives (Canvat, 2002). Perrenoud (1995, 1997, 2011) considère que le contexte scolaire situe lui-même l'activité d'apprentissage et en oriente les finalités vers l'accomplissement du « métier d'élève ». Cette dérive est préjudiciable à l'apprentissage et au transfert éventuel des connaissances. L'enseignement des compétences s'appuie sur des mises en situations variées ; « *les savoirs n'auront de sens que fondus dans des pratiques culturelles, intellectuelles, sociales variées* » (Perrenoud, 1995), il faut *« les intégrer à une pédagogie du sens et du projet* ». La solution la plus évidente serait d'ancrer la lecture de textes littéraires dans des pratiques sociales de référence. Comme la lecture d'un roman est une pratique sociale de loisir, elle semblerait une tâche parfaitement située dans une pratique culturelle non scolaire et donc offrir une « situation-problème » (j'utilise ici la terminologie des programmes du réseau catholique belge) adaptée au développement d'une compétence. Cette intuition, qui a prévalu pendant le 20e siècle, est confirmée en partie par les enquêtes PISA. Je m'appuie ici sur la « Note de présentation » française des résultats de PISA 2009 :

> « *Le plaisir de lire joue un rôle important dans la performance, et explique en France 21 % de la variation dans les performances et la lecture par plaisir, même au plus une demi-heure par jour, améliore significativement la performance en France.* » (p.3)

Ce rapport souligne cependant l'importance de l'engagement dans la lecture, le plaisir de lire étant un critère plus important que le temps consacré à la lecture sans plaisir, et la diversification des lectures est un deuxième facteur de meilleurs résultats en compréhension de l'écrit. Pour des élèves de 15 ans, une lecture imposée, sans plaisir, n'a pas autant d'effets bénéfiques qu'une lecture appréciée. Les élèves qui n'apprécient pas la lecture des romans du 19e siècle ont donc peu de chances de progresser dans la compétence lecturale à travers cette activité. Il faudrait alors à la fois proposer des œuvres que les élèves lisent avec plaisir, et les diversifier, ce qui n'a rien de simple. Pieper souligne ainsi, dans une étude préliminaire sur l'enseignement de la littérature présentée en 2006 au Conseil de l'Europe :

> « *Il a toutefois été souligné que les politiques qui privilégient l'encouragement des étudiants à lire et l'offre d'expériences positives avec des livres pourraient ne pas réussir à développer des compétences de lecture, surtout avec des élèves issus de milieux où la lecture ne fait pas partie du mode de vie. Si l'enseignement ne forme pas expressément à des compétences de lecture, le présupposé d'une telle politique n'est pas rempli : la lecture et la lecture littéraire peuvent continuer d'être une tâche difficile et l'objectif que la lecture est un plaisir pour le lecteur ne correspond pas à l'expérience vécue par les élèves (Pieper et autres, 2004)* » (p. 11, traduction proposée par le Conseil de l'Europe).

L'aporie que nous avions constatée dans la deuxième partie de ce chapitre se retrouve ici : alors que les prescripteurs espèrent s'appuyer sur le plaisir de lire pour développer la compétence lecturale, on constate que ce plaisir n'est pas donné d'emblée. Il faudrait donc développer la compétence lecturale si on veut que les élèves qui y sont le moins préparés par leur environnement accèdent un jour au plaisir de lire. Pieper préconise ainsi un enseignement spécifique de la lecture de textes littéraires, non parce qu'ils sont motivants, mais parce qu'ils sont littéraires, et permettent de développer une relation à la langue et à la lecture particulière et qui n'est pas enseignée dans toutes les familles. S'appuyer sur la lecture de romans comme une pratique sociale de référence pour enseigner la littérature présuppose que cette pratique soit partagée, ce qui n'est pas le cas. Cependant, il n'est pas exclu de s'appuyer sur une pratique sociale partagée, comme la consommation de fictions, au sens large : films, séries, jeux-vidéos pour construire certaines connaissances convocables ensuite dans la lecture.

La motivation escomptée par la proposition d'une tâche qui se rapprocherait des pratiques sociales de référence (le plaisir de lire) n'est pas généralisable dans une classe.

Pour l'instant, je ne peux que conclure que la lecture intégrale d'un roman du 19e siècle pourrait avoir des effets démotivants, et par conséquent permettre un développement sélectif des compétences de lecture. Il me faudra donc trouver d'autres types de motivations. Il me semble que Schaeffer (1999), en traitant l'ensemble des fictions comme relevant d'un seul type d'activité, nous ouvre une perspective intéressante. Je reviendrai sur ces points dans le prochain chapitre, en abordant les théories de la motivation.

La lecture intégrale du roman place enfin les élèves dans une situation adidactique. Lire un roman du 19e siècle est une « situation-problème ». La lecture d'œuvres intégrales a l'avantage d'être une activité à la fois contextualisée et décontextualisée. Si l'on propose l'acquisition de compétences scolairement évaluables et exploitables comme unique horizon, on oriente les finalités en les situant uniquement dans le contexte scolaire. Or cette activité est profondément située dans un contexte dense, parce que l'univers de référence des romans du 19e siècle est très différent de celui des élèves. Il oblige l'élève à un décentrement par rapport à l'activité scolaire : il est impossible d'achever la lecture d'un roman sans un véritable engagement dans la lecture, c'est-à-dire dans l'univers référentiel et/ou dans une expérience esthétique. Cette lecture est donc ce que Sensevy appelle une situation « adidactique », aucune stratégie scolairement rentable ne peut remplacer cet investissement, la somme des connaissances et des stratégies apprises n'y suffit pas. Dans la lecture d'un texte aussi peu conforme aux habitudes de lecture des élèves, le lecteur doit inventer à chaque moment la manière dont ses savoirs littéraires ou historiques éventuels devront être (ou non) convoqués. C'est donc par la mise en œuvre de ses savoirs au service de la lecture qu'il apprendra à les mobiliser et pourra les transférer par la suite. En même temps, l'activité de lecture est ici décontextualisée en ce qu'elle est menée pour elle-même. La lecture de textes littéraires est en effet la seule lecture scolaire qui soit menée en dehors d'une recherche spécifique d'informations. La « gratuité » de la lecture des textes littéraires, inhérente à la relation « gratuite » à l'art, autorise, et même impose, une lecture désolidarisée d'un usage pragmatique, d'un apprentissage particulier qui serait l'objectif prescrit de la lecture. C'est cette particularité qui confère aux textes littéraires le double statut de fin et de moyen que soulignent Dufays, Gemenne et Ledur. C'est à l'élève alors de fixer ses propres objectifs de lecture, ses propres attitudes. Il serait utile, dès lors, de laisser chaque élève choisir les modalités de son investissement au moment où il découvre le texte : lui

imposer une lecture distanciée ou affective serait préjudiciable à son engagement. Mais lui en faire découvrir plusieurs possibles et lui suggérer de les essayer, serait une forme d'étayage. Une autre forme d'étayage serait de lui faire prendre conscience de la légitimité de cette lecture sans objectif assigné, radicalement différente d'une lecture pragmatique. L'une des caractéristiques des situations adidactiques telles que Sensevy les décrit est l'impossibilité de les proposer à toute une classe de manière indifférenciée.

La lecture en entier du roman est donc une situation significative de lecture impliquant la mobilisation de compétences de lecture pour elles-mêmes. Comme toute compétence, elle peut s'exercer à différents niveaux de difficultés. Les romans du 19e siècle (les romans qui n'ont pas été écrits pour des lecteurs contemporains des élèves et dont les repères référentiels ont aujourd'hui disparu) ont l'avantage de permettre un décentrement dont Citton parie qu'il facilitera la construction de ce que j'ai appelé la « compétence sémiotique », que Simard appelle la « compétence herméneutique » et que Citton décrit comme le prolongement du « geste interprétatif » appliqué au monde, et non plus seulement aux textes. Ces romans représentent un défi motivant ou décourageant, suivant le degré de maitrise de la lecture des élèves, et suivant leur longueur et leur contenu. Ils sont donc une occasion de progrès unique pour certains, et un risque d'échec préjudiciable pour d'autres. Pour ces raisons, ils devraient être présentés explicitement comme une tâche à accomplir à court, moyen ou long termes pour les élèves, à coup sûr dans une logique de pédagogie différenciée.

3.2.3 Développement psycho-affectif et développement d'une pratique

S'il est possible de décrire, à travers des enquêtes qualitatives, ce que la lecture peut apporter à des jeunes, il est impossible d'établir qu'elle leur permettrait un développement psycho-affectif plus harmonieux, trop de facteurs interfèrent dans ce développement. Talpin affirme ainsi que la plupart des adultes qui s'intéressent à ces questions et qui peuvent écrire sur ce sujet, sont des « croyants de la lecture ». Ce sont donc des propos de croyants et peut-être parfois d'acolytes déçus qui fonderont cette partie. Je m'appuierai d'abord sur les enquêtes menées par Michèle Petit (2002 ; 2003) et les travaux de Jean-Marc Talpin (2003 ; 2005) pour établir la manière dont la lecture peut contribuer à construire l'identité des adolescents, puis je m'interrogerai sur les conséquences possibles de la prescription de lire des romans du 19e siècle.

Talpin comme Petit rappellent que l'adolescence est marquée par l'entrée dans la puberté, et que, dans notre société, ce passage non ritualisé n'assigne pas les jeunes à une identité ou à une fonction prédéterminée. Le report de leur entrée dans la vie adulte par l'allongement des études prolonge cette période de transition. Les adolescents affrontent les incertitudes sur leur avenir et la responsabilité de le choisir qui leur incombe. L'un et l'autre évoquent comme une période à risque ce moment de plus en plus long de la vie. De même que Danièle Sallenave voit dans la lecture un recours possible contre la perte de sens de vies profondément bouleversées par la modernité, Michèle Petit y voit un recours possible aux questions existentielles des jeunes gens dont l'avenir n'est pas tracé d'avance. Pour Talpin, le rapport des adolescents à la lecture est complexe et diffère d'un jeune à l'autre. Il évoque plusieurs rapports possibles à la lecture, et plusieurs fonctions.

La lecture peut permettre à l'adolescent de se construire en ce qu'elle lui « *fournit (...) un mode de représentation, de symbolisation* » (Talpin, 2003 : 7), dans lequel il trouve des réponses à ses questions, ou une représentation de ce qui le préoccupe sans qu'il ait besoin de passer par un tiers pour en parler. Par cette représentation, sont légitimées les questions et les évènements psychiques que vit le jeune. Talpin évoque ici l'aire transitionnelle de Winnicott, cet entre-deux dans lequel on ne demande jamais à l'enfant si ce qui s'y trouve vient de lui ou lui a été donné. Par ailleurs, la lecture offre au jeune des possibilités de s'identifier à un ou plusieurs personnages, de manière plus constructive, selon Talpin, que par une fiction filmée parce qu'il doit collaborer avec le texte pour le faire fonctionner, il peut décider de se distancier de ce qu'il lit ou de se l'approprier de manière plus intime, puisque c'est lui qui maitrise son degré de collaboration avec le texte. Selon l'expression de Picard reprise par Talpin, le texte offre « du jeu ». Enfin, le jeune peut s'identifier au narrateur/auteur, et poursuivre par l'écriture un travail de compréhension de soi-même.

Cette analyse précise de Talpin est corroborée par les témoignages multiples recueillis dans l'essai *Eloge de la lecture. La construction de soi* (2002). Michèle Petit y évoque elle aussi la relation intime au texte et donc à soi-même à travers l'expérience de la lecture. Elle décrit la mise en mots, en personnages, en situations ou en voix narratives d'évènements psychiques inédits ou jusqu'alors ineffables pour les lecteurs. Enfin, elle explicite « le droit à la métaphore », le livre devient à la fois « *passerelle et transgression* », il exprime indirectement ce qui touche le lecteur. Petit s'appuie sur des exemples dans lesquels le texte métaphorisant est un récit canonique : contes traditionnels

indiens par lesquels se sentent concernés des enfants juifs rescapés d'Europe après la seconde guerre mondiale, *Contes des Mille et Une nuits* qui soutiennent Del Castillo pendant les nuits d'angoisse de son enfance. Certains textes, parce qu'ils n'ont pas été écrits pour ces lecteurs et sont déconnectés de leur réalité, leur offrent un point de vue distancié et salvateur sur leur propre expérience. Petit plaide en faveur d'une pluralité de textes offerts aux jeunes : il ne faut pas s'en tenir aux romans réalistes, « *miroirs* » des lecteurs, mais leur proposer aussi des points de vue variés et distanciés, et des ouvertures vers le rêve et l'imaginaire. Les romans du 19e siècle pourraient peut-être offrir à certains élèves des possibilités de métaphores salutaires.

Le rôle de la lecture dans les relations des jeunes avec leur entourage et de l'entourage dans leur relation à la lecture est souligné par Talpin comme par Petit. Pour lui, la lecture est un lien plus ou moins assumé avec l'entourage. Elle peut être aussi un écran qui permet d'éviter ce lien, ce que Talpin présente comme une forme de danger, à cause de l'isolement potentiel, et que Petit analyse comme une possibilité de refuge salvateur lorsque l'entourage est délétère. Le lien inverse est tout aussi délicat à interpréter. L'entourage familial, qui a contribué à introduire le jeune dans le monde de l'écrit, peut devenir un obstacle à la lecture s'il souhaite se démarquer de l'héritage familial (Talpin). Par ailleurs, la sociabilité juvénile peut être un obstacle, ou, au contraire, se nourrir de la lecture. Talpin préfère évoquer « des adolescents » plutôt que « l'adolescence », marquant ainsi la diversité des situations et des comportements individuels, dans le domaine de la lecture comme dans d'autres domaines. L'école est à peine évoquée dans les travaux de Talpin et de Petit, leurs lieux d'investigations sont les bibliothèques. D'autres études sont plus pessimistes quant au rôle de l'école dans les lectures des jeunes (Baudelot, Cartier et Detrez, 1999 ; Renard, 2011).

A l'âge où, si l'on en croit Petit, le maintien (plus rarement l'instauration) de pratiques de lecture nécessite de la part des adultes qui entourent le jeune du doigté et une écoute particulière, les programmes scolaires imposent à tous la lecture d'œuvres littéraires qui n'ont pas été écrites pour eux. Ces œuvres ne pourront pas remplir pour tous, au même moment, les rôles que décrit Talpin. La lecture scolaire ne peut prétendre aux mêmes fonctions que la lecture privée, même s'il arrive qu'elle les remplisse pour certains lecteurs. François de Singly (1993) souligne le discours paradoxal autour de la lecture scolaire : le livre devrait à la fois contribuer à « *l'accumulation du capital* » dans une perspective de démocratisation de la culture, et être le « *support du moi* », donc

librement lu dans une relation personnelle où le plaisir a sa place. Singly voit en Pennac (1992) le représentant le plus médiatisé de la relation hédoniste à la lecture. Le discours des lecteurs sur les livres lus est lui-même scindé, Singly le montre, Renard le confirme, en un discours officiel et un discours privé, dont les codes soit sont mal maitrisés par certains, soit imposent le silence aux lecteurs sur leurs pratiques et leurs préférences. Peu d'élèves peuvent s'approprier les œuvres prescrites avec l'aisance qui caractérise la lecture privée. Par conséquent,

> « *le risque est grand que seuls les jeunes qui disposent du meilleur environnement extérieur à l'école puissent suivre aisément le modèle de la lecture-plaisir, c'est-à-dire à la fois être convertis à ce mode d'appropriation et accumuler suffisamment de ressources culturelles.* » (Singly, 1993 : 145).

Le lien entre les pratiques personnelles de lecture et les pratiques scolaires est donc très distendu, sauf pour les élèves déjà dotés culturellement parlant. L'étude déjà datée de Baudelot, Cartier et Detrez (1999) le montrait, elle n'a pas été infirmée, au contraire. Au moment où les romans du 19e siècle sont prescrits aux élèves, soit ils s'inscrivent dans un habitus déjà installé, peuvent donner lieu à une appropriation et à un plaisir, et augmentent un « capital » déjà existant ; soit ils s'opposent à une vision hédoniste de la lecture, « le livre comme support du moi » (Singly, 1993 : 148) et sont perçus comme une contrainte paradoxalement illégitime, puisque la lecture devrait être « gratuite » pour être profitable ; soit ils apparaissent comme un moyen de promotion sociale, un outil de réussite scolaire (Singly, *Ibid*.) et sont alors l'objet d'un investissement cognitif où le plaisir a peu de place. Le « *double bind* » évoqué par Jenny (2010), qui impose à la fois de lire le texte, donc de s'y immerger, mais aussi de s'en tenir à distance pour le commenter, fonctionne à plusieurs niveaux : dans le rapport au texte et dans le rapport à la lecture elle-même, puisqu'il faut à la fois lire ce qui est imposé et lire par plaisir.

Il est difficile de concilier les raisons anthropologiques de l'enseignement de la littérature avec les objectifs de développement personnel, si l'on ne conçoit le développement personnel que comme le développement d'une pratique culturelle suscitée par le plaisir. On pourrait l'envisager de deux autres manières.

L'enseignement de la littérature pourrait être conçu comme une initiation, une occasion donnée dont on ignore quand elle sera saisie. Claude Poliak (1993) montre, dans une contribution sur les autodidactes, que ce que cherchent certains grands lecteurs

autodidactes en reprenant leurs études, c'est une organisation, une mise en ordre de leur culture. Peut-être faudrait-il se fixer comme objectif de rendre possible un jour cette mise en ordre. Apprendre à parler des livres qu'on n'a pas lus, c'est leur ménager une place dans sa « bibliothèque intérieure », en attente d'une lecture. Louichon (2010) oppose les rayons bien rangés d'une bibliothèque intérieure scolaire et ceux de la bibliothèque intérieure des « grands lecteurs », toujours décrits comme un entassement sans ordre. Pour poursuivre la métaphore, je dirai que l'école pose les étagères où chacun « rangera » ses livres. J'envisage donc comme objectif d'enseignement le développement d'une pratique diversifiée, riche, voire originale. Elle serait contributoire d'une culture absolument personnelle, et peut-être de la formation de l'identité du lecteur, conformément aux ambitions fixées par Reuter (1999). Je confirme ici une première analyse que j'avais suggérée des résultats de Schmitt (2006) : il pointe le fait que des élèves développent un gout absolument personnel pour certaines productions littéraires, en dehors des courants de la mode et en dehors de la lecture scolaire. J'y vois le signe d'une réussite de leur apprentissage qui a fait d'eux des lecteurs capables de découvertes personnelles. Le fait que les élèves ne lisent pas pour eux les œuvres proposées par l'école montre seulement qu'ils font la différence entre une pratique partagée pour des raisons anthropologiques (patrimoniale, ou humaniste, par exemple) et une pratique personnelle à finalité d'individuation, ou de plaisir tout simplement.

Il ne faut donc pas se fixer comme objectif d'amorcer chez tous les élèves un habitus de lecture de textes littéraires canoniques en imposant la lecture d'un roman du 19^{e} siècle. On peut tout au plus leur faire découvrir que ces romans sont à leur portée. Ce serait une autre manière de travailler à leur développement personnel. L'obligation de lire un roman du 19^{e} siècle peut devenir une obligation faite à l'élève d'essayer, et de se prouver à lui-même qu'il est capable de progresser dans un texte exigeant, de se l'approprier, même s'il n'en lit pas chaque page. Cet objectif-là me semble plus réaliste, compatible avec les autres objectifs, il peut éventuellement initier une pratique de lecture des classiques à long terme, qui devrait être perçue comme une réussite exceptionnelle, et non pas attendue. Enfin, et surtout, cet objectif, s'il est explicite, a l'avantage de ne pas rejeter dans l'illégitimité culturelle les pratiques de lecture « ordinaires » des élèves, ni de leur proposer une activité qui peut sembler « illégitime » au regard des conceptions hédonistes de la lecture que certains jeunes ont adoptées.

La lecture offre sans doute aux adolescents des occasions de développement psycho-affectif, à condition toutefois qu'elle ne soit pas contrainte, qu'elle fonctionne effectivement comme un jeu. Il est tout à fait possible que certains adolescents trouvent dans les romans qu'on leur impose de lire à l'école un terrain de jeu motivant, il est important de les leur proposer. Il serait important aussi de ne pas les empêcher de jouer avec le texte. Mais on ne peut pas se fixer cette activité privée pour objectif lorsqu'on prescrit la lecture d'un roman. D'autres objectifs de développement personnel peuvent être visés : la mise en place de conditions nécessaires à de futures lectures et la découverte de ses propres capacités de lecture.

Bilan

A partir d'objectifs multiples et variés énumérés par plusieurs didacticiens de la littérature, j'ai tenté de proposer un classement de ces objectifs en trois grandes familles de finalités : les finalités collectives (liées aux raisons anthropologiques de la transmission), les finalités individuelles (liées aux besoins psycho-affectif et aux désirs de développement personnel) et le développement de compétences. Pour chaque groupe de finalités, j'ai constaté des rapprochements possibles entre les raisons pour lesquelles il faudrait enseigner la littérature telles qu'elles sont développées par les essayistes que j'ai choisis en exemple dans la première partie, d'une part, et les conceptions de la littérature soutenues par les quelques théoriciens que j'ai évoqués dans la deuxième partie, d'autre part.

Pour chaque groupe de finalités, j'ai tenté de vérifier dans quelles mesures la lecture intégrale de romans du 19^{e} siècle pourrait être souhaitable. En ce qui concerne les raisons anthropologiques, j'ai retenu que l'initiation à une littérature canonique ne nécessitait pas cette lecture intégrale, mais que cette lecture était indispensable pour transmettre non pas seulement des listes de textes, mais le sentiment de leur valeur et de l'usage qu'un lecteur pouvait en faire pour comprendre le monde. Autrement dit, on pourrait transmettre des connaissances littéraires à la prochaine génération par la lecture d'extraits, mais on ne peut faire en sorte que cette transmission perdure qu'à condition que la génération qui vient s'approprie réellement les textes lus, qu'elle les investisse d'une signification qui la concerne, ce qui passe par un parcours personnel de l'œuvre, une lecture complète. Pour l'acquisition de compétences, c'est la même logique qui a prévalu. La lecture des romans du 19^{e} siècle n'est pas indispensable, mais elle est une

occasion unique de travailler les compétences de lecture et d'interprétation d'une manière qui permette de les mettre en œuvre à la fois pour elles-mêmes et dans une situation qui ait du sens en elle-même (la lecture d'une œuvre). Enfin, la lecture de romans imposés ne contribuerait pas systématiquement (elle contribuerait au contraire rarement) au développement psycho-affectif des jeunes gens. Cependant, les romans du 19e siècle pourraient constituer pour eux un véritable défi, et leur permettraient de renforcer leur identité de lecteurs, si leur lecture leur est proposée en tenant compte de leurs capacités effectives, dans une pédagogie différenciée.

A chaque étape de cette analyse, le rôle des enseignants est apparu en creux. Leur mission serait d'encourager des interprétations significatives pour les élèves, d'insister sur ce qui fait sens pour eux, et de susciter la curiosité, la mise au défi. A chaque étape, j'ai dû conclure que les modalités d'appropriation du texte devaient être laissées à la discrétion des élèves, mais qu'un enseignement de ces modalités devait être conduit, et que le plaisir, s'il n'est pas une motivation première de la lecture, devait être suscité.

Conclusion du chapitre

> « *(...) il semble qu'il y ait un consensus pour voir dans cette dernière* [la littérature] *un des fondements les plus légitimes de notre enseignement. Voire comme la garantie de sa nature et de sa qualité. En un mot, la littérature ou plus exactement son approche dans le cadre scolaire serait en soi une valeur, qui s'imposerait par la force des choses. Et pourtant, rien de plus culturel, et rien de moins naturel que cet état de fait. Ce que rappelait Ernst Robert Curtius, en observant la tradition occidentale : le recours à la littérature dans les systèmes d'enseignement relève de l'exception culturelle et à coup sûr de la contingence. Car c'est bien une originalité de l'Occident chrétien d'avoir, à la suite de l'Antiquité, valorisé, défendu, utilisé des textes païens ou profanes alors que sa doctrine de référence lui était évidemment étrangère.* » (Fraisse, 2004 : 58-59)

L'Occident chrétien aurait répété la tradition grecque. Fraisse montre, par une approche historique, ce que nous venons de voir par une recherche définitoire sur la littérature. Il est tout aussi impossible de démontrer que la littérature est, ou non, formatrice en elle-même, que de déterminer une valeur littéraire objectivement identifiable et donc enseignable. En ce qui concerne le corpus de textes que nous

enseignons, et que nous appelons « littérature », je me range à la conception de Maingueneau et considère qu'il remplit les fonctions d'un corpus constituant, au même titre que les textes religieux dans certaines cultures, ou que les textes de loi dans les états de droit. A ce titre, la littérature canonique a sa place dans l'enseignement, puisqu'elle permet d'introduire les jeunes dans un mode de communication et dans un système de références indispensables pour maitriser les codes de la société dans laquelle ils sont élevés. Le choix des textes constituants relève d'un choix sociétal, qui est révocable. A chaque génération, comme le signale Forquin, ce choix se renouvelle et dépend du fait que le contenu de l'enseignement constitue encore un savoir vivant, porteur de valeurs. L'enjeu de l'enseignement est donc double : non seulement nous transmettons ce qui a de la valeur pour nous, mais en plus, nous devons transmettre la croyance dans cette valeur pour que se perpétue cette transmission.

J'ai tenté de montrer qu'un consensus est large autour de la croyance en une littérature patrimoniale. Ce consensus est d'autant plus fort qu'il est partagé dans de nombreux pays, comme en témoignent les travaux de Dominique Ulma (2008 ; 2010) sur l'enseignement de la littérature en Europe, et, par exemple, l'enquête publiée par les dossiers de Sèvres sur l'enseignement de la littérature dans le monde (Fraisse, 2012). Aucun argument ici ne renforcerait la croyance en la valeur de la littérature et l'importance de la transmettre si c'était nécessaire. En revanche, il y a de forts doutes sur notre capacité à transmettre cette croyance. Les objections dont j'ai fait état dans les trois premiers chapitres portent en effet sur l'inefficacité de l'enseignement prodigué par l'école dans l'enseignement de la littérature. Soit on estime que certaines démarches choisies ne donnent pas accès à la lecture des œuvres (Todorov, Maingueneau, Rastier, Renard…), soit on remet en cause le corpus enseigné, parce qu'il ne serait pas assez ouvert, (Reuter[40], Veck, Ducos, Fraisse…), soit on dénonce un usage dévoyé de cet enseignement (Bourdieu et Passeron), voire un usage dévoyé de la littérature (Arendt, Steiner). Cette inefficacité provoque des doutes sur la valeur de ce qui est enseigné, et donc remet en cause la perpétuation de la transmission.

J'ai voulu vérifier à chaque étape de ce chapitre si la lecture intégrale des romans du 19e siècle pouvait permettre d'atteindre une partie les objectifs assignés à l'enseignement de la littérature, et donc contribuer à renforcer la confiance en la valeur de

[40] Je comprends les travaux d'Yves Reuter sur le roman policier et les « mauvais genres » comme des actes de militantisme en faveur de l'ouverture des corpus.

cet enseignement. Dans les deux premières parties, lorsque j'ai essayé de fonder cette obligation sur une conception de la littérature, j'ai constaté qu'elle n'était pas incontournable, sauf si on combine plusieurs conceptions de la littérature. On peut en effet justifier le choix des romans du 19e siècle par les raisons qui les ont fait entrer dans le canon scolaire, et le choix de les faire lire en entier par une confiance dans la valeur éducatrice des œuvres littéraires. En revanche, dans la dernière partie de ce chapitre, lorsque je me suis appuyée sur les objectifs d'enseignement possibles, la lecture des romans du 19e siècle est apparue, à chaque étape, comme un accomplissement possible et souhaitable de chaque groupe de finalités.

Nous savons que le maintien dans le canon scolaire des romans du 19e siècle ne repose pas sur la valeur intrinsèque de ces œuvres. C'est la raison pour laquelle je n'ai pas cherché à la démontrer, mais sur la croyance en cette valeur. Puisque ces romans sont entrés dans le canon scolaire, il est important de les enseigner non pas comme une liste de titres, mais comme des œuvres littéraires, c'est-à-dire comme des mises en forme langagières singulières d'expériences humaines. Les discours qui composent le canon ne sont constituants que dans la mesure où leurs lecteurs peuvent y reconnaitre des valeurs, des points de vue, des expériences fondatrices. A chaque étape de ce chapitre, j'ai conclu que l'appropriation personnelle de l'œuvre permettait de faire fonctionner pleinement le dispositif qu'elle met en place et donc de bénéficier de ce qu'elle peut apporter au lecteur. Dans le cas des romans, cette appropriation passe par la lecture intégrale. Mais à chaque étape aussi, cette lecture est apparue comme difficile, et nécessitant un étayage particulier, voire des contrats didactiques différenciés.

Ce qui se joue dans la lecture intégrale des romans du 19e siècle n'est pas l'assimilation du canon, mais la prise de conscience de leur capacité à signifier encore pour la génération qui sélectionnera les œuvres canoniques dans les années à venir. Ce qui se joue plus profondément encore, c'est la transmission de la valeur de la littérature elle-même.

Deuxième partie: Cadrage didactique

Trois raisons impérieuses d'enseigner la littérature se sont dégagées des chapitres précédents : la nécessité de doter chaque élève de repères culturels pour des raisons anthropologiques et sociales, la nécessité de lui permettre de développer ses compétences langagières et sémiotiques, et la nécessité de lui donner des outils pour qu'il forme sa personnalité et ses pratiques culturelles de la manière la plus riche possible. Parmi ces raisons, deux justifient qu'on fasse lire des œuvres patrimoniales en entier. D'abord, on ne peut pas doter l'élève de repères culturels importants sans lui transmettre en même temps les raisons de cette transmission, qui sont aujourd'hui perçues comme ancrées dans la lecture des œuvres. En effet, nous ne transmettons pas des œuvres littéraires pour le message qu'elles délivreraient, ni comme des échantillons d'une langue à imiter, mais comme des parcours, des expériences que seule une lecture personnelle permet de vivre. Ensuite, on ne peut progresser dans l'acquisition d'une compétence qu'en l'exerçant, les œuvres patrimoniales, et particulièrement les romans du 19^{e} siècle, permettent d'exercer la compétence de lecture et la compétence sémiotique à un niveau élevé, dans une activité qui n'a de sens que si elle est menée à son terme. En revanche, si ces œuvres contribuent effectivement à la formation de la personnalité de certains élèves, et de leurs habitudes culturelles, elles peuvent également au contraire décourager des lecteurs plus faibles (je montrerai ici en quoi ils seraient plus faibles), et éventuellement, les détourner d'habitudes culturelles enrichissantes.

Il s'agit donc de permettre aux élèves de parcourir de manière personnelle des œuvres patrimoniales, sans provoquer de découragement. Avant d'aborder les différentes théories de la lecture qui pourraient fonder une intervention didactique, et de passer en revue les outils déjà existants (dans le chapitre 5), je me propose de déterminer les difficultés que les élèves rencontrent. Je le ferai en m'appuyant sur une modeste enquête que j'ai menée en Belgique, dans le chapitre 4.

Chapitre 4 : Enquête prospective : les difficultés des élèves

En tant qu'enseignante, j'ai bien entendu une perception des difficultés des élèves, construite à partir de ma propre expérience de lectrice, de mes lectures professionnelles en didactique, et des témoignages des élèves qui veulent bien m'avouer leurs difficultés. Cette vision est nécessairement biaisée, partielle, elle est liée au public des établissements de ZEP[41] dans lesquels j'ai exercé et exerce encore. En ce qui concerne les témoignages des élèves, par exemple, peu d'entre eux sont assez confiants pour avouer à leur professeure ce qui leur semble des « faiblesses ». Ceux qui sont acculés à le faire, parce qu'il est évident que la lecture les met en échec, n'ont pas toujours les compétences langagières qui leur permettent d'analyser et d'exprimer leurs difficultés. Beaucoup se limitent à évoquer le « vocabulaire » dans les entretiens informels. Il n'est pas sûr que la position de chercheuse modifie beaucoup cette situation, mais elle permet d'enquêter sur un plus grand nombre d'élèves, et surtout, de varier le recrutement social des enquêtés. Des remarques que j'ai entendues au cours de ma carrière laissaient présager d'une réalité très complexe. Comment prendre en compte l'élève qui interrompt la lecture à voix haute d'un extrait de Balzac :

« *Vous qui tenez ce livre d'une main blanche…*
- Ben ça, déjà, c'est pas pour moi ! ».

Comment comprendre l'interprétation à la fois pertinente et mal fondée d'une étudiante anglophone : « Antigun, c'est une pièce antimilitariste[42] ? ».

Face à des lecteurs difficiles à cerner, en tant qu'enseignante, j'ai été surprise des réponses parfois radicales de mes collègues. Au moment de commencer cette thèse, j'avais « naïvement » interrogé certains d'entre eux sur les pratiques qui leur semblaient favorables à la lecture. La seule proposition « concrète » qui m'a été faite ne m'a pas pleinement satisfaite : « *Je les mets en retenue tous les samedis matins jusqu'à ce qu'ils aient fait leur travail* ». Cette réponse à l'emporte-pièce, qui ne se voulait pas ironique, est révélatrice d'une conception de la lecture scolaire qui n'est pas la mienne, mais dont j'ignorais dans quelles mesures elle était partagée, et peut-être -il ne faudrait pas l'exclure à priori- dans quelles mesures elle était pertinente.

[41] Zone d'Education Prioritaire, équivalent des établissements à discrimination positive en Belgique.
[42] Si l'étymologie (anti-gun) de cette étudiante canadienne est assez fantaisiste, elle n'est guère éloignée d'un jeu de mot qui pourrait venir à l'esprit du lecteur des vers de Sophocle : Antigone/ anti- agôn.

A ma connaissance, il existe peu de travaux récents sur les lectures scolaires des lycéens, en dehors de l'enquête française de Fanny Renard (2012), et sur les représentations des professeurs sur mon sujet de recherche, en dehors des travaux québécois de Babin et Dezutter (2012). Il me fallait donc mener ma propre étude sur le terrain belge. Cette étude n'est pas le centre de ma thèse, je me suis satisfaite, pour une enquête préliminaire, de méthodes et de moyens très insuffisants pour une enquête de fond, j'en ai conscience. Mon enquête a porté sur un point précis du programme : la lecture intégrale des romans du 19e siècle, qui est, je le rappelle, une lecture imposée en Belgique dans les deux dernières années du lycée.

J'exposerai d'abord la perception que les enseignants ont des difficultés des élèves, puis la perception des élèves, avant de confronter ces points de vue entre eux et de les confronter à la pratique déclarée et observée dans les classes.

1. Les représentations des enseignants

La relation didactique triangulaire (Cohen-Azria, Daunay, Delcambre, Lahanier-Reuter, et Reuter, 2010 : 207-213) met l'accent sur trois pôles de l'enseignement : l'apprenant, le formateur et l'objet d'enseignement. Falardeau et Simard (2004) ont montré l'importance de la relation de l'enseignant à la culture dans l'enseignement du français. Pour ma part, je travaillerai ici sur la représentation que les enseignants se font des difficultés des élèves, explorant ainsi un autre axe de la relation didactique triangulaire. L'analyse didactique de la tâche dépend nécessairement de la perception que les enseignants ont du public auquel elle est destinée, de ce qu'ils imaginent être sa « zone proximale de développement », pour reprendre les termes de Vygotski. Dans cette logique, j'ai montré au chapitre 2 qu'une représentation du public des « nouveaux lycéens » comme un public démuni de culture légitime avait influencé le choix des démarches prescrites et adoptées dans les classes. Quelles sont les difficultés des élèves dans la lecture des romans du 19e siècle, selon les enseignants ? Je décrirai les conditions de recueil de mes données avant de les analyser.

1.1 Conditions de l'enquête

Entre décembre 2011 et juin 2013, j'ai mené une enquête préliminaire et prospective auprès d'enseignants du réseau catholique belge[43] et d'une école internationale à Bruxelles. Il s'agissait à la fois de découvrir mon terrain de recherche et de recruter des enseignants qui accepteraient de tester un dispositif didactique autour de la lecture des romans du 19e siècle. Ce double objectif a déterminé les quatre étapes de mon enquête.

Entre décembre 2011 et juin 2012, j'ai rencontré deux enseignantes du réseau catholique belge que j'ai interrogées et observées pendant plusieurs séquences, dans différentes classes. En septembre 2012, des questionnaires ont été envoyés à tous les maitres de stage du réseau catholique. Ce questionnaire (annexe 2) avait pour principale fonction d'identifier, dans un groupe ciblé d'enseignants chevronnés, des professeurs éventuellement intéressés par une recherche expérimentale. Les questions posées portaient sur l'organisation dans le temps de la séquence didactique qu'ils menaient autour de la lecture d'un roman du 19e siècle, et sur la perception qu'ils avaient de la difficulté des élèves à lire ces romans. J'émettais l'hypothèse, en effet, qu'il serait difficile de proposer un dispositif expérimental à des enseignants peu conscients des difficultés des élèves, ou dont la planification annuelle laisserait peu de place à un travail préparatoire à la lecture que je voulais mener. Onze professeurs ont répondu, dont les deux enseignantes que j'avais observées. J'ai alors rencontré trois d'entre eux pour un entretien d'environ une heure, et pu observer trois professeures pendant un à trois cours, dans leur séance d'introduction à la lecture du roman[44]. Entre mai et juin 2013, prévoyant d'expérimenter un dispositif dans l'école internationale dans laquelle j'enseignais, j'ai mené des entretiens avec les huit professeurs habituellement en charge de classes dans lesquelles les romans du 19e siècle sont susceptibles d'être proposés aux élèves. Sept d'entre eux avaient été formés et recrutés en France. Enfin, lors d'une formation continue, le questionnaire a été à nouveau soumis à cinq enseignants concernés par mon thème de recherche.

[43] Comme les programmes du réseau officiel ne prévoient pas la lecture intégrale des romans du 19e siècle, cette enquête n'aurait pas eu de sens auprès des enseignants de ce réseau.

[44] Cette disparité dans le recueil des données est liée au fait que certains enseignants que j'ai rencontrés avaient déjà traité la séquence sur le roman du 19e siècle, et que d'autres, qui acceptaient ma présence comme observatrice, n'avaient qu'une dizaine de minutes à m'accorder pour un entretien.

J'ai donc recueilli 16 réponses par questionnaires, rencontré 13 professeurs dans des entretiens enregistrés de 45 à 90 minutes, et pu observer 5 d'entre eux pendant une séance au moins, et, dans deux cas, pendant plusieurs séquences, en dehors des séquences expérimentales. Vingt-quatre enseignants ont participé à cette enquête, 23 d'entre eux avaient plus de 10 ans d'expérience, et 9 plus de 25 ans. Seize professeurs enseignent en Wallonie ou à Bruxelles dans le réseau catholique belge, 8 dans une section francophone d'une école internationale, dont 7 sont français et formés en France. Les publics sont décrits par les enseignants comme « favorisés » dans 7 cas, comme « hétérogènes » dans 7 cas, et comme « défavorisés » dans 2 cas. Pour les 8 enseignants de l'école internationale, le public est favorisé socialement parlant.

Les entretiens ont été enregistrés pour 12 d'entre eux, dix ont été transcrits intégralement (les deux derniers, particulièrement longs, et contenant de nombreuses digressions, n'ont donné lieu qu'à une transcription partielle[45]).

1.2 Les difficultés telles qu'elles sont présentées par les enseignants

Le nombre des questionnaires renseignés ne suffit pas à établir des résultats quantitatifs probants, mais ils indiquent une tendance. J'utilise donc les réponses aux questionnaires pour déterminer une grille de lecture thématique des entretiens.

1.2.1 Les questionnaires

Dans les questionnaires, en réponse à la question : « *Par rapport aux autres lectures que vous proposez à vos élèves, le roman du 19e siècle présente-t-il, selon vous, des difficultés particulières ? Si oui, lesquelles ?* », les enseignants signalent à l'unanimité la difficulté particulière de ces romans. Ils développent en quelques lignes leur point de vue. On peut dégager quatre thèmes de ces réponses. D'abord, le rythme de ces romans est évoqué par 13 professeurs sur 18, il est lié aux « descriptions », à la « longueur » ou à la « lenteur » du récit, au « manque d'action » invoqué par les élèves. Le deuxième facteur de difficulté déclaré est l'écart du roman par rapport aux gouts des élèves. Neuf professeurs évoquent les préjugés supposés des élèves : ces romans sont « peu actuels », « désuets » « vieillis », « vieux » et perçus comme « rébarbatifs », ils « manquent d'action », ils sont en décalage par rapport à leurs habitudes. Les enseignants écrivent

[45] Les résultats de cette enquête ont été publiés en partie dans les actes des 15e Rencontres des chercheurs en didactique de la littérature (Waszak et Dufays, 2015)

tous ces termes entre guillemets, se faisant ainsi porte-paroles des élèves. Les deux derniers facteurs évoqués relèvent plus d'un manque de connaissances : huit enseignants soulignent les difficultés langagières, et notamment « le vocabulaire » ou les « tournures de phrases », sept signalent l'importance des connaissances culturelles et historiques à construire.

Je peux ainsi dégager trois thèmes pour analyser les entretiens : le rythme des romans, leur manque de pertinence par rapport aux préoccupations ou aux centres d'intérêt des adolescents, et l'importance des connaissances langagières et culturelles que leur lecture mobilise. Dans les entretiens, ces trois facteurs sont commentés, mis en relation les uns avec les autres et complétés.

1.2.2 Les entretiens

a) Le rythme

Le rythme lent du roman est souligné par tous. Pour les professeurs qui travaillent dans l'enseignement technique, la longueur du texte elle-même est un obstacle, alors qu'elle ne l'est pas pour d'autres enseignants dont le public, plus généraliste, est lecteur : plusieurs enseignants citent des titres de romans à la mode très longs que les élèves lisent pour leur plaisir. Le rythme du récit, ralenti par les descriptions, semble décourager tous les publics. Les élèves ont, selon les enseignants, peu de temps à consacrer à la lecture des œuvres imposées par l'école : d'une part parce que ce temps n'est pas assez récompensé du point de vue des résultats scolaires (Léonore[46] évoque des élèves sportifs, Gilberte une priorité accordée aux sciences), d'autre part, parce qu'il n'est pas perçu comme un moment de qualité que les élèves aimeraient prolonger (« *c'est ennuyeux* »). Si la longueur n'est pas perçue comme un obstacle à la compréhension pour tous les publics, les enseignants lui attribuent la cause majeure de la démotivation des élèves.

A cette première particularité du roman est associée une réflexion sur le rythme de vie des adolescents et leur consommation habituelle de loisirs. Pour Rodolphe, Gilberte et Delphine, la génération du « *zapping* », habituée à des épisodes de 40 minutes haletantes ne peut se plier à la lenteur du récit du 19e siècle. Ces enseignants font la même analyse que Schaeffer (1999) : la consommation de fiction a changé, les romans et la lecture en

[46] Les prénoms de mes informateurs ont été changés. J'ai décidé d'utiliser ici des prénoms de personnages romanesques du 19e siècle, en ne tenant compte que du genre du mon interlocuteur, et très souvent en référence aux œuvres qu'il ou elle avait évoquées.

général s'éloignent des pratiques culturelles des adolescents. En soulignant ce fait, les professeurs attribuent à un phénomène de société le manque de motivation des élèves pour la lecture de ces romans.

b) Le manque de pertinence

Les préjugés des élèves sur les romans et leur décalage par rapport à leurs attentes sont soulignés par d'autres enseignants. Catherine évoque les remarques inquiètes des élèves : « *ah non/ madame/ pas Zola* ». Selon Pauline : « *c'est un truc vieux/ c'est pour les vieux et c'est emmerdant// voilà, c'est leur regard* ». Pour Gisèle, le milieu social influence l'entrée dans la lecture. « *c'est une histoire de milieu social/ tout simplement/ il y a des valeurs/// quand on leur donne un livre à lire/ ils arrivent avec les éditions des parents/ des Pléiades parfois/// c'est tout un rapport au livre et à la culture qui est déjà différent* » Pour Manon comme pour Fanny, les élèves n'ont pas été habitués assez tôt aux classiques, la littérature de jeunesse étant trop stéréotypée, calibrée pour un public précis, ils ne sont pas habitués à l'effort. Seule, Marthe, seule professeure belge enseignant à l'école internationale, souligne la jeunesse des élèves, peut-être pas assez mûrs pour comprendre et se sentir concernés par certaines thématiques.

Les professeurs soulignent donc un décalage entre les romans imposés et les attentes des élèves, leurs habitudes lectorales, leur habitus dans certains cas, mais rarement leur âge.

c) Les connaissances langagières et culturelles

Le manque de connaissances linguistiques ou culturelles est finalement assez peu évoqué. La question du vocabulaire est souvent évacuée. Seule Catherine, qui enseigne dans la filière technique, signale qu'il est plus facile de lire Maupassant que Zola parce que le lexique lui semble plus accessible. Léonore va jusqu'à interdire l'usage du dictionnaire en cours de lecture « *vous passez* ». Deux enseignantes sont démunies devant le « manque de culture » des élèves. Pour Gisèle, les réformes de l'enseignement de l'histoire n'ont rien arrangé : « *c'est déjà étrange pour eux de se familiariser avec des phrases d'un autre rythme// le vocabulaire// mais si en plus il n'y a rien autour historiquement/ s'ils ne voient pas les vêtements/ le Paris sous le Second Empire/ des choses comme ça/ ça doit être encore plus incroyable de pénétrer dans l'œuvre* ». Ariane souligne, de façon très paradoxale : « *ils n'ont pas de culture romanesque// ils n'ont lu que des// ils n'ont pas lu de romans/ quoi/ ni* Madame Bovary/ *ni* Le Rouge et le Noir/

rien/// ils n'ont pas de supports costauds pour ce qui est du roman/ donc ça/ c'est un petit peu ennuyeux ». Si l'une comme l'autre vivent comme une difficulté un manque de connaissances historiques ou d'habitus lectoral, c'est qu'elles estiment que ces savoirs devraient être des prérequis à la lecture et qu'ils ne relèvent pas de leur rôle à ce niveau d'enseignement, ou dans leur discipline.

d) Un nouveau facteur : le contournement de la prescription

A ces difficultés pointées dans les questionnaires et confirmées dans les entretiens, s'ajoute un phénomène évoqué dans un seul questionnaire, mais qui est développé dans six entretiens : la facilité avec laquelle la lecture peut être contournée, compte tenu du nombre de résumés disponibles sur internet. La lecture devient invérifiable dans la mesure où les enseignants ne peuvent plus contrôler toutes les ressources que les élèves utilisent pour l'éviter. Deux enseignants évoquent explicitement leur propre travail de recherche de résumés sur internet qui leur permettrait de confondre les « tricheurs », sans être persuadés de l'efficacité de ce procédé pour faire lire plus d'élèves. L'obligation devient alors, à leurs yeux, illusoire. La rentabilité scolaire de la lecture est ainsi mise à mal, et plusieurs enseignants soulignent d'ailleurs le phénomène paradoxal de la meilleure compréhension de certains élèves qui ont eu recours à des résumés clairs par rapport à des élèves qui ont peiné à lire le roman, ou l'ont oublié. Ils confirment que « *Le Profil, il était mieux que Le Rouge et le Noir* » (Ahr, 2015).

Finalement, à l'issue de cette enquête auprès des enseignants, les deux principaux obstacles à la lecture des romans du 19^{e} siècle seraient le rythme du récit, qui ne coïnciderait plus avec la manière dont les adolescents consomment la fiction, et la longueur des romans. Elle exigerait un investissement en temps que beaucoup de jeunes gens ne seraient pas prêts à consentir, parce qu'ils auraient les moyens de l'éviter sans mettre en péril leur avenir scolaire. Dans les entretiens, les professeurs évoquent les autres difficultés, d'ordre linguistique et culturel, comme des éléments qu'ils prennent en compte dans leur cours et face auxquelles ils sont moins démunis. La motivation apparait donc comme la condition problématique de cette lecture, alors même que le mot « motivation » n'est jamais prononcé par les enseignants. Dans le langage courant, qui ne relève pas des sciences de l'éducation, la motivation est considérée comme dépendant de la volonté, et donc de la responsabilité du sujet. En n'évoquant pas le « manque de

motivation » des élèves, alors qu'ils le décrivent, les professeurs leur reconnaissent une moindre responsabilité dans les difficultés qu'ils éprouvent à s'engager dans la lecture.

2. Les témoignages des élèves

Les témoignages des élèves sur la lecture ont déjà fait l'objet de différentes recherches (Renard, 2011). Comme peu d'entre elles cependant ont porté sur les difficultés spécifiques à mon objet d'étude, une enquête préalable sur mon terrain de recherche s'imposait. Encore une fois, je commencerai par décrire les conditions de recueil des données avant d'analyser les réponses. Je m'attarderai à la fin de cette partie sur le problème spécifique de la « non-lecture ».

2.1 Conditions de recueil des données

Entre janvier et juin 2012, deux classes, une 5e et une 6e[47] ont rempli un questionnaire sur leurs lectures. Ces élèves étaient scolarisés dans un établissement de Bruxelles, au public hétérogène. Deux classes de 4e d'un lycée des Ardennes ont aussi participé à l'enquête. Ils ont d'abord répondu à un premier questionnaire, puis ont lu en classe leur premier roman du 19e siècle imposé : *Le dernier jour d'un condamné*, de Victor Hugo. Ils ont ensuite rempli un second questionnaire. Les élèves de 5e venaient de lire un roman de Zola, au choix, lorsqu'ils ont rempli le questionnaire. Les plus âgés étudiaient un roman du 20e siècle et ont donc évoqué les romans du 19e siècle qu'ils avaient lus dans leur scolarité passée. Vingt-neuf élèves de 4e ont répondu aux deux questionnaires, 22 ont participé à l'enquête en 5e, et 22 en 6e. Les questionnaires n'étaient pas anonymes, pour me permettre de les corréler avec les entretiens qui ont suivi. Il a été précisé qu'à aucun moment, l'enseignante de la classe ne les lirait. Tous ces questionnaires figurent dans l'annexe 3.

La première partie des questionnaires (le premier questionnaire pour les 4e) portait sur les habitudes de lecture des élèves. J'essayais de déterminer le type de textes lus, la fréquence, et le rapport à la lecture des élèves. Un deuxième moment était consacré aux œuvres à lire à l'école en général, puis un troisième temps aux romans imposés du 19e siècle pour les classes de 5e et de 6e, cette partie a été l'objet du deuxième questionnaire des élèves de 4e. Les questions posées dans cette partie étaient ouvertes, et adaptées à

[47] Pour rappel, la cinquième secondaire belge correspond à la 1ère française, la 6e belge à la Terminale française et la 4e belge à la seconde française.

chaque situation de classe : « *As-tu aimé lire* Le Dernier Jour d'un condamné *?* » *« Si oui, qu'est-ce qui t'a plu ?* » « *Si non, qu'est-ce qui t'a gêné ?* » (questions posées en 4e) ; « *As-tu déjà lu un roman du 19e siècle ? Le(s)quel(s) ?* » « *Qu'est-ce que tu aimes, ou n'aimes pas dans ces romans ?* » (questions posées en 6e) ; « *Avais-tu déjà lu un roman de 19e siècle avant cette année ? Le(s)quel(s) ?* » « *Qu'est-ce que tu aimes, ou n'aimes pas dans ces romans ?* » « *Le dernier roman qu'on t'a demandé de lire pour le cours de français t'a-t-il intéressé ?* » « *L'as-tu lu facilement ? (Si oui, qu'est-ce qui t'a entrainé(e) ?/ Si non, qu'est-ce qui t'a posé problème ?* » (questions posées en 5e).

Dans une seconde étape, entre janvier et mai 2014, j'ai adapté et systématisé cette enquête dans les trois établissements où se sont déroulées mes expériences, pour mieux cerner le milieu et le niveau d'enseignement dans lesquelles elles avaient lieu. Les questionnaires, cette fois, étaient anonymes (voir annexe 4). Ont été concernées quatre classes de 5e dans une école de la région bruxelloise (88 élèves) (milieu plutôt favorisé), deux classes de 4e d'une école internationale (38 élèves), et deux classes de 6e de Charleroi, en « discrimination positive »[48] (36 élèves), soit 162 élèves en tout. J'ai choisi de poser des questions fermées pour faciliter le traitement des questionnaires. Les élèves ont ainsi répondu à deux questions sur le roman du 19e siècle : « *As-tu déjà lu des romans ou des nouvelles du 19e siècle ? Lesquels ?* ». « *Comment as-tu trouvé cette lecture (entoure plusieurs réponses).* » La liste des propositions était la suivante : *Facile, difficile, compliquée, intéressante, inutile, trop éloignée de toi, bien écrit, trop réaliste, pas assez réaliste, style trop ancien, assez proche de tes préoccupations, bizarre, ennuyeuse, trop longue, trop courte, passionnante*. Ces réponses proposées résultent de l'analyse thématique des réponses des élèves aux premiers questionnaires.

J'ai rencontré en entretien d'une heure, en mai et juin 2012, 7 élèves de 5e et 8 élèves de 6e que leur professeur avait sollicités en essayant de choisir des élèves de niveaux scolaires très contrastés. Les entretiens se sont déroulés avec deux élèves à chaque fois que c'était possible, ils ont été enregistrés et retranscrits partiellement.

[48] La « discrimination positive » correspond à un classement en ZEP.

TABLEAU 2 : RECAPITULATIF DES DONNEES « ELEVES » DE L'ENQUETE PRELIMINAIRE

<table>
<tr><td></td><td>Classe</td><td>Nombre d'élèves</td><td colspan="2">Type d'enquête écrite</td><td>Entretiens</td></tr>
<tr><td rowspan="5">2012</td><td>6e Bruxelles</td><td>22</td><td colspan="2" rowspan="2">Questionnaires à questions ouvertes</td><td>8</td></tr>
<tr><td>5e Bruxelles</td><td>22</td><td>7</td></tr>
<tr><td>4e Ardennes</td><td>29</td><td>Questionnaires à questions ouvertes

avant la lecture d'un roman du 19e siècle</td><td>Questionnaires à questions ouvertes

après la lecture d'un roman du 19e siècle</td><td></td></tr>
<tr><td>TOTAL</td><td>73</td><td colspan="3"></td></tr>
<tr><td rowspan="4">2014</td><td>6e Charleroi</td><td>36</td><td colspan="2" rowspan="3">Questionnaires à questions fermées</td><td rowspan="3"></td></tr>
<tr><td>5e Bruxelles</td><td>88</td></tr>
<tr><td>4e EI</td><td>38</td></tr>
<tr><td>TOTAL</td><td>162</td><td colspan="2"></td><td></td></tr>
</table>

2.2 Les difficultés déclarées par les élèves

Je traiterai tantôt les questionnaires ensemble, lorsque les questions posées étaient les mêmes, tantôt je séparerai les deux étapes de l'enquête et les entretiens, s'il y a eu des adaptations.

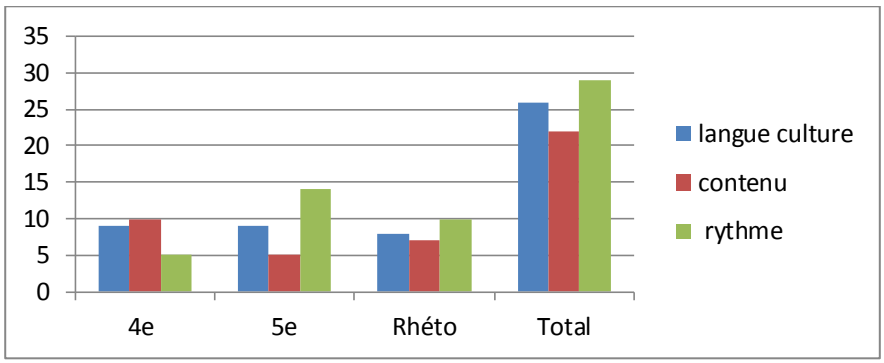
2.2.1 Les questionnaires

La première enquête, par questions ouvertes, a permis à 73 élèves d'exprimer soit ce qu'ils n'aimaient pas, soit ce qui leur avait posé problème dans leur lecture. J'ai regroupé les remarques des élèves en trois thèmes :

- **connaissances linguistiques et culturelles** (évocation dans les réponses du vocabulaire, de la longueur des phrases, d'une langue « difficile », des références historiques)
- **contenu du récit** (références dans les réponses à l'atmosphère, au thème, à l'intérêt et à l'actualité de l'histoire)
- **rythme** (mention dans les réponses de la lenteur du récit, des descriptions, de la longueur du texte ou de l'épaisseur du roman).

En additionnant le nombre de remarques de chaque type par classe, on obtient le graphique suivant :

GRAPHIQUE 1 : DIFFICULTE DE LA LECTURE DES ROMANS DU 19E SIECLE : REPARTITION DES REPONSES PAR CLASSE, EN VALEUR ABSOLUE



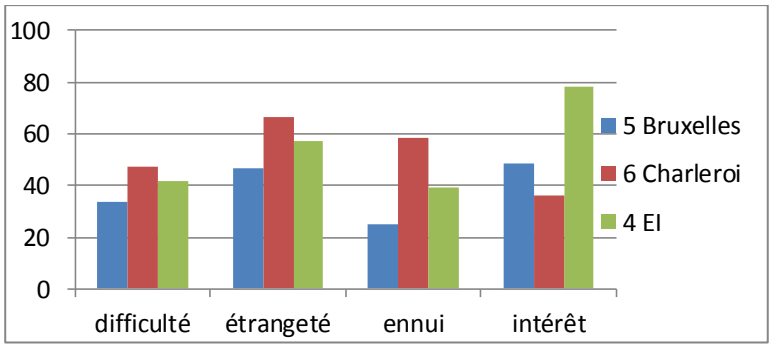
Les trois groupes de remarques s'équilibrent, avec une légère prédominance du rythme sur l'impression de difficulté éprouvée par les élèves. Curieusement, le mot « description » n'apparait pas dans les réponses des élèves de 4e, lecteurs du *Dernier jour d'un condamné*. Les élèves de 5e et 6e évoquent, quant à eux, les descriptions, la lenteur du récit, avant les difficultés linguistiques (la langue et le vocabulaire sont notés 26 fois sur 73). L'ignorance des références historiques n'est indiquée qu'une seule fois. Cependant, une remarque s'impose à la lecture de l'ensemble des questionnaires (le premier et le deuxième) : 42 élèves, parmi les 235 interrogés, ne sont pas sûrs d'avoir lu un roman du 19e siècle ou n'ont aucun titre à proposer, soit un peu moins d'un élève sur 5. Plusieurs élèves citent des titres d'auteurs des 17e et 18e siècles (Molière, Voltaire, Beaumarchais[49]). Pourtant tous citent un roman de Zola, Maupassant, Balzac ou Hugo lorsqu'on les interroge sur ce qu'ils ont étudié en secondaire. Cet oubli est révélateur d'un manque d'organisation de leurs connaissances dont les jeunes lecteurs n'ont pas conscience.

Des remarques négatives sur le contenu apparaissent dans les questionnaires ouverts : sans surprise, elles concernent le manque d'actualité de l'œuvre, mais aussi les thèmes traités, tout particulièrement dans la classe de 4e (la peine de mort), et le fait que le roman de Victor Hugo ne révèle pas les raisons de la condamnation du rédacteur du journal du condamné. Il y a donc un jugement éthique des élèves sur les romans qu'ils ont lus, et qui peut être un obstacle à la lecture.

[49] Cet oubli n'empêche pas 17 d'entre eux de répondre aux questions posées sur les romans du 19e siècle, et 3 de porter un jugement tout à fait positif sur leur lecture.

Dans la seconde enquête, par questions fermées, j'ai regroupé les réponses en trois thèmes. A la question : « *Comment trouves-tu cette lecture ?* », les réponses « *difficile* » et « *compliquée* » ont été classées sous le terme générique : « **Difficulté** », les réponses « *style trop ancien* », « *trop réaliste* », « *trop éloigné de mes préoccupations* » et « *bizarre* » sous le terme « **Etrangeté** », les réponses « *ennuyeuse* » et « *trop long* » sous le terme « **Ennui** », et enfin les réponses « *intéressant* », « *passionnant* », « *bien écrit* » sous le terme « **intérêt** ». Vingt-trois élèves ont jugé cette lecture « *facile* », huit « *inutile* », deux « *assez proche de* [leurs] *préoccupations* ». Le graphique 2 synthétise les réponses par établissement et par niveau[50]. Les valeurs sont indiquées en pourcentage d'élèves de chaque école ayant choisi une réponse classée dans le thème concerné.

GRAPHIQUE 2 : JUGEMENT PORTE PAR LES ELEVES SUR LES ROMANS DU 19E SIECLE QU'ILS ONT LUS



A la lecture du graphique 2, on constate que l'intérêt prédomine chez les élèves de 4e. Pour les élèves les plus défavorisés, qui sont aussi les plus âgés, le sentiment d'étrangeté et l'ennui sont le plus souvent pointés, alors que, pour les élèves de 5e, l'intérêt et le sentiment d'étrangeté s'équilibrent. Dans les trois écoles, la « difficulté » a été soulignée par moins de la moitié des élèves. On peut y voir une perception maitrisée de la difficulté, ou le désir de ne pas se desservir aux yeux du lecteur des questionnaires. Les appréciations portées par les élèves rendent compte d'une réalité sociale attendue : les élèves des milieux sociaux les plus favorisés (4e EI et 5e Bruxelles) déclarent plus souvent apprécier les romans du 19e siècle, œuvres de littérature légitime, les élèves de milieux sociaux défavorisés sont plus sensibles à leur étrangeté.

[50] EI désigne l'école internationale.

2.2.2 Les entretiens

a) Difficulté de lire que certains élèves maitrisent

Les entretiens confirment le premier constat de l'enquête : les difficultés de compréhension sont associées par les élèves à la longueur du texte.

> *les descriptions c'est trop long/ je m'ennuyais vraiment parce qu'il se passait rien c'était toujours des gens qui parlent et/// c'est écrit y'a tellement longtemps que// déjà c'est un style que moi j'aime pas et puis il parle de truc qu'on comprend pas forcément/// je trouve ça vraiment ennuyant/ y'a pas d'action// des descriptions/ de dialogue* (Mathieu, 6e).

Certains, souhaitant éviter les descriptions, « sautent » des passages et sont obligés de revenir en arrière, d'autres n'arrivent pas à fixer leur attention sur le texte qui ne les intéresse pas. La rupture de compréhension est liée à l'incapacité de « rentrer » dans le roman, de s'identifier à un personnage ou de se représenter une situation trop longuement décrite. Il est difficile de démêler ce qui relève de la cause ou de l'effet.

Face à ces difficultés, certains élèves sont capables de décrire des stratégies pour fixer leur attention : lecture à voix haute, relevé de « belles » phrases dans une anthologie personnelle, ralentissement ou au contraire accélération de la lecture, lecture de résumés ou de la fin du roman pour ne pas perdre le fil… Beaucoup signalent l'importance pour eux de se fixer un nombre de pages à lire quotidiennement et de s'y tenir. Certains ont ainsi adopté, avec succès selon eux, des stratégies d'autocontrainte qui tranchent avec l'immersion fictionnelle d'une lecture de loisir.

b) Inadéquation du texte par rapport aux attentes des élèves

L'inadéquation du texte par rapport aux attentes des lecteurs est développée dans les entretiens sur trois plans. Pour certains, c'est la vision du monde ou la thèse perçue dans le roman qui sont en cause. Une lectrice note ainsi, à propos de Zola :

> *je n'ai pas aimé la façon dont il traitait// tout son mouvement en fait/ le naturalisme// après j'ai compris en lisant tous les documents que Mme T. nous avaient donnés// je n'aime pas cette façon de voir les gens/ comme des cobayes/ j'ai vu Nana comme un sujet d'expérimentation* (Gaëlle, 5e)

Pour d'autres, l'inactualité du récit est décourageante :

dans le livre/ c'était Thérèse Raquin*/ il y avait la problématique// c'était les petits quartiers de Paris/ sombres/ et tout ça/ mais ça n'avait pas vraiment de sens pour moi* (Claire, 6e).

Enfin, l'obligation même de lire peut être perçue comme inadéquate par rapport aux objectifs que les élèves pensent assignés à l'exercice. Claire exprime ainsi une position partagée par d'autres élèves de la classe :

> *moi je suis assez déçue par la proposition de livres qu'on nous demande de lire / parce que c'est plutôt des livres qui me donnent pas envie de lire encore// enfin vous voyez/// par exemple le Zola/ ça me donne pas du tout envie de lire/ de découvrir et tout ça/ alors que je trouve/ enfin/// j'en ai parlé avec ma maman il n'y a pas longtemps/ je trouve que les livres qu'on nous dit de lire à l'école c'est justement pour nous donner du goût à la lecture et tout ça/ c'est pas forcément pour nous// c'est aussi pour nous faire découvrir des nouveaux auteurs mais/ je trouve que ça devrait surtout nous donner envie de lire et nous faire passer l'amour de la lecture/// mais moi/ c'est pas du tout ce que ça me donne quoi// c'est plutôt/ ça devient plutôt une corvée à lire parce que c'est pas du tout des livres qui me plaisent/ qui sont faciles à lire qui// même si on est dans l'histoire/je me dis pas du tout / ah chouette/ je vais aller lire le livre pour l'école// alors que si je lis un livre que j'aime bien/ je vais vraiment avoir envie de le lire/ à chaque petit moment/ je vais le lire/ alors que pour l'école/ c'est généralement une corvée/ quoi* (Claire, 6e)

Ce témoignage confirme, si nécessaire, qu'il n'y a pas de corrélation entre le rapport à la lecture déclaré par les élèves et leur appréciation des lectures scolaires en général, et des romans du 19e siècle en particulier. La lecture étant perçue comme un plaisir et un loisir, l'obligation de lire des romans classiques apparait comme émanant d'une exigence illégitime.

2.2.3 Gout de la lecture et appréciation des lectures scolaires

Pour tenter d'établir une hypothétique corrélation entre le gout de la lecture et l'appréciation des lectures scolaires, j'ai déterminé un « score de rapport à la lecture de romans », et un « score d'appréciation des romans du 19e siècle » à partir des questionnaires. Pour le « **score d'appréciation des romans du 19e siècle** », j'ai codé 0 les questionnaires qui ne contenaient que des appréciations négatives aux romans du 19e siècle, 1 ceux qui mêlaient appréciations négatives et appréciations positives, et 2 ceux dont toutes les appréciations étaient positives. Les appréciations que je jugeais neutres (comme « *bizarre* ») n'étaient pas prises en compte. Le « **score de rapport à la lecture de romans** » a été établi avec les quatre premières questions des questionnaires. Les

élèves devaient d'abord indiquer sur une échelle de 1 à 10 dans les premiers questionnaires de 2012, puis de 1 à 5 dans la deuxième série de questionnaires de 2014, le type d'écrits qu'ils lisaient le plus fréquemment. Tous les questionnaires dont le coefficient pour le roman atteignait ou dépassait 5 pour les premiers questionnaires et 3 pour le second obtenaient 1 point. Ceux dans lesquels le coefficient maximal était coché en obtenaient 2. Si l'élève déclarait lire d'autres récits que ceux imposés par l'école, 1 point de plus était attribué, si le temps déclaré entre deux lectures était inférieur à « quelques mois », j'attribuais encore 1 point. Enfin, dans une liste de propositions, les élèves devaient indiquer ce que la lecture représentait pour eux, j'ai codé 2 pour les réponses uniquement positives, 1 pour les réponses nuancées, 0 pour les réponses uniquement négatives. Le score de lecture de romans pouvait varier de 0 à 6.

J'ai déterminé, après analyse de profils établis sur l'ensemble d'une vingtaine de questionnaires, une séparation entre le groupe des élèves ayant obtenu les scores 0, 1, 2 et 3, que j'appellerai les « petits lecteurs » et ceux qui ont obtenu les scores 4, 5 et 6, que j'appellerai les « moyens et gros lecteurs ». Le tableau suivant donne les résultats obtenus dans 221 questionnaires (certaines réponses incomplètes m'ont incitée à écarter 15 questionnaires).

TABLEAU 3 : SCORE D'APPRÉCIATION DES ROMANS DU 19E SIÈCLE RAPPORTÉ AU PROFIL DE LECTEUR DÉCLARÉ

Score d'appréciation des romans du 19e siècle	Petits lecteurs	Moyens et gros lecteurs	Total
0	37	41	78
1	35	50	85
2	19	39	58
Total	91	130	221

Ce tableau repose sur l'autodéclaration des élèves. Il va de soi que l'effet de la désirabilité des réponses est très marqué. Cependant cet effet devrait logiquement influencer l'ensemble des réponses d'un questionnaire, il y a donc quelques chances pour que le rapport entre les chiffres des différentes colonnes soit exact, c'est-à-dire que le nombre des réponses dues à la désirabilité soit le même dans l'ensemble du tableau. Mais qu'est-ce qui est désirable ? Il est très surprenant que 19 élèves qui dressent d'eux-mêmes

des portraits de « petits lecteurs » n'aient vu que des qualités aux romans du 19e siècle, ou aient estimé important d'afficher leur gout pour ces textes. Par ailleurs, le fait qu'un élève aime lire, et même qu'il se présente comme un lecteur compulsif, n'implique pas qu'il appréciera la lecture imposée par l'école au lycée, loin de là, nous venons de le voir à travers les entretiens. Mais il est étonnant que 41 « moyens » et « gros » lecteurs ne jugent pas à propos de se forger une image de lecteurs de littérature classique. La part de la désirabilité dans la réponse aux questionnaires n'est pas évaluable, mais l'ensemble des réponses montre que ne sont pas nécessairement jugées « désirables » les réponses auxquelles on s'attendrait.

Bilan

En conclusion de cette enquête auprès des élèves, je note que le rythme des récits des romans du 19e siècle est effectivement un obstacle perçu, que la difficulté de compréhension liée à la langue en est un aussi, mais moins souvent pointé par les élèves. Ils évoquent peu le manque de connaissances culturelles, mais certains en subissent peut-être les conséquences de leur difficulté à convoquer des connaissances culturelles pertinentes dans la lecture (que l'enquête révèle pour presque un élève sur 5). Enfin, d'après les entretiens, je note une première inadéquation entre les objectifs assignés à la lecture par certains élèves et les objectifs assignés à la lecture par les programmes. Une seconde inadéquation est avérée entre les modalités de lecture pratiquées, désirées et décrites par certains élèves, l'immersion fictionnelle, et les modalités de lecture efficaces pour lire les textes imposés et qui sont pratiquées par d'autres élèves. Ils ne peuvent, en effet, surmonter leur manque d'intérêt pour les descriptions dans un texte très long qu'en adoptant consciemment des stratégies de lecture, que certains décrivent. Ils ne peuvent surmonter également leur refus de la vision du monde imposée par l'auteur qu'en se distanciant du texte. La lecture d'un roman du 19e siècle impose une double contrainte : il faut s'immerger dans un roman, pour l'achever, mais il est impossible pour certains de le faire sans passer par certaines stratégies distanciatrices.

2.3 La non-lecture avouée

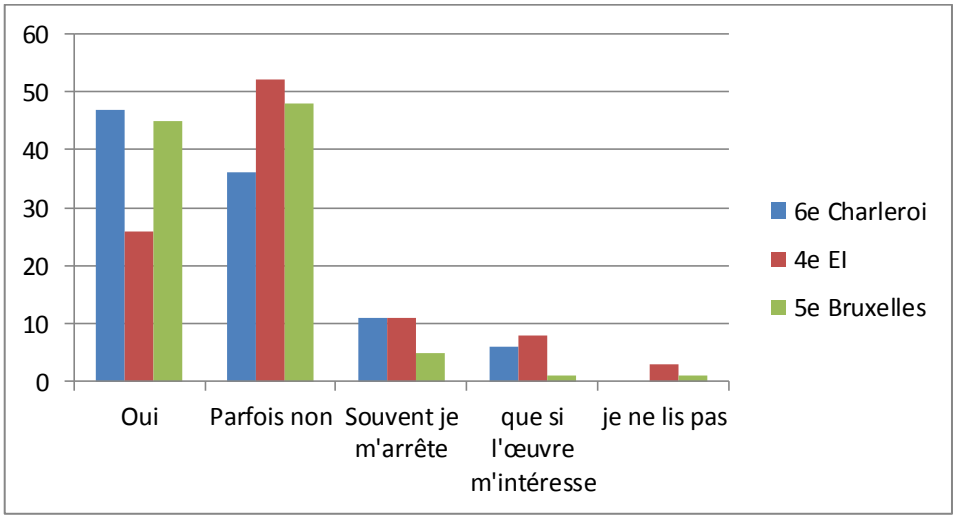
Mis en confiance dans un entretien, face au chercheur, certains élèves avouent ne pas avoir lu les romans dont ils ont fait l'éloge dans le questionnaire. Ce fait confirme que les questions fermées des questionnaires nous donnent plus d'informations sur les réponses que les enquêtés jugent acceptables que sur leurs pratiques réelles. Peut-on évaluer la non-lecture ? Quelles en sont les conséquences ?

2.3.1 Les enquêtes entre les lignes

a) Les questionnaires

Dans la deuxième étape de l'enquête, en 2014, j'ai introduit une question sur la lecture effective des œuvres imposées : « *Est-ce que tu lis les œuvres que le professeur de français te donne à lire ?* ». Les élèves devaient entourer une de ces réponses : « *Oui, bien sûr à chaque fois / ça m'est arrivé parfois de ne pas finir la lecture / il m'arrive souvent de m'arrêter en cours de lecture ou de lire seulement des passages / je ne lis que si l'œuvre m'intéresse / je ne lis pas de toutes façons.* » La première et la dernière formulations étaient inspirées de réponses des questionnaires précédents. Les réponses nous donnent une information sur ce qui est avouable en matière de lecture ou de non-lecture des œuvres scolaires. Les réponses des élèves sont synthétisées en pourcentage dans le graphique suivant :

GRAPHIQUE 3 : REPONSES A LA QUESTION « *EST-CE QUE TU LIS LES ŒUVRES QUE LE PROFESSEUR DE FRANÇAIS TE DONNE A LIRE* ? » PAR CLASSE



Lorsqu'on demande aux élèves s'ils font le travail scolaire exigé en lecture, la grande majorité d'entre eux affirment le faire ou avouent avoir renoncé à l'achever parfois. Les élèves les plus « sérieux », selon leurs déclarations, sont les 6e de Charleroi, les moins « sérieux » semblant ceux de l'école internationale. La situation de plurilinguisme fortement valorisée de l'école internationale explique peut-être la moindre pression sur la lecture en français, à moins que les différences d'âge des enquêtés, et l'importance différente des enjeux (15 ans à l'école internationale, 18 ans à Charleroi, les élèves de Charleroi préparent leur diplôme de fin d'étude secondaire) n'expliquent ces

réponses. De façon évidente, selon ces chiffres, il est avouable de ne pas avoir achevé une lecture scolaire commencée.

b) Anticipation sur les résultats de la toute première expérience

J'ai décidé de produire ici des résultats de la toute première étape de mes expériences que je décrirai plus loin. J'ai bien conscience du problème méthodologique posé par cette décision. J'ai construit la première partie de ce travail de recherche en ayant l'intuition, à partir de confidences de quelques élèves, recueillies en tant qu'enseignante, que la non-lecture des œuvres imposées était un problème important dans les classes (au moins dans celles qui m'étaient confiées). Jusqu'à cette première expérience, je n'ai pu documenter cette pratique (ou plutôt cette absence de pratique) de manière assez rigoureuse pour l'évoquer. Certaines déclarations des élèves me semblent éclairer utilement la question de la non-lecture et justifier cette présentation anticipée et partielle.

Dans une série d'entretiens en 2013, suite à l'observation d'une séquence complète menée par le même professeur sur *La Peau de Chagrin* de Balzac dans deux classes (que j'appellerai A et B), j'ai rencontré 9 élèves de la classe A et 15 de la classe B. J'avais déjà rencontré certains de ces élèves dans des entretiens approfondis (45 minutes) sur leurs lectures l'année précédente et je les avais assurés de ma discrétion vis-à-vis de leur enseignante. De plus, j'avais assisté à plusieurs séquences d'enseignement (3 en deux ans). J'ai rencontré les élèves par groupe de deux, en général. Dans la classe A, un garçon s'est joint à un groupe de filles, dans la classe B, une jeune fille a préféré un entretien individuel. Je livre ici rapidement quelques informations données par les élèves dans les entretiens sur la lecture ou la non-lecture des romans imposés, et je réserve pour le chapitre 7 l'analyse de l'ensemble de l'expérience, et en particulier des raisons de la non-lecture inhérentes au dispositif testé.

Dans la classe A, 8 élèves (sur 9 élèves rencontrés) ont déclaré ne pas avoir lu le roman (je reviendrai plus loin sur ces chiffres étonnants), et même, pour certains, ne pas l'avoir ouvert, alors que, dans la classe B, 14 (sur 17 élèves rencontrés) affirment en avoir achevé la lecture. Il se trouve que tous les élèves qui ont déclaré leur non-lecture étaient dans un groupe dont j'avais déjà rencontré au moins l'un des deux membres. J'attribue à cette situation le fait que les élèves ont moins cherché à ménager leur face dans cet entretien. Sur les 14 élèves affirmant avoir lu le roman, 2 redoublants l'avaient étudié

l'année précédente, et ne l'avaient pas relu, et 4 racontaient l'intrigue en suivant l'ordre des évènements présentés dans une adaptation filmée et étaient complètement ignorants de l'ordre du roman, ce qui laisse planer le doute sur leur lecture effective.

L'échange suivant avec des « non-lecteurs » déclarés de la classe A est assez éclairant :

Chercheuse : et alors pour Balzac ?
Hélène : Balzac/ personne ne l'a lu
Jeanne : on ne l'a lu aucun des trois
H : personne dans la classe
J : si quand même
H : quelques-uns
C : je crois que, dans votre classe, il y a peu de gens qui l'ont lu
J : trois/ peut-être
C : je pense qu'il y a en a un peu plus quand même
Brice : pas la moitié de la classe/ ça c'est sûr
J : il y en a beaucoup qui ont regardé le film
H : moi/ j'ai regardé le film.
B : moi pas
J : moi pas
B : moi je l'ai ratée// cette interro-là/ c'est la première interro de livre que j'ai ratée
C : comment se fait-il que vous réussissiez l'interro alors que vous ne l'avez pas lu ? Avec le film/ je peux comprendre/ mais comment est-ce que vous vous y prenez J ?
J : on m'explique le livre
C : il faut bien qu'il y ait quelqu'un qui l'ait lu dans la classe
J : oui
H : (*geste de la main*) on a cherché/ pour savoir qui l'avait lu dans la classe (*rire*)
(Classe de Mathilde, entretien avec Brice, Hélène et Jeanne, affirment ne pas avoir lu le roman)

Tout se passe comme s'il y avait un effet d'entrainement : dans la classe A, des élèves, lecteurs par ailleurs, et plutôt bien notés se donnent la liberté de ne pas lire ce qu'on leur propose. Dans ces entretiens, cette liberté a été fortement revendiquée. Les jeunes gens évoquent la faible rentabilité de l'activité, par rapport au temps qu'il faudrait investir, et surtout, son inutilité quant aux résultats scolaires. Dans un autre extrait, deux jeunes filles d'un autre groupe, toujours de la classe A, donnent des raisons de cette non-lecture :

Léna : je n'ai lu aucun livre entièrement/ sauf peut-être deux de l'année/ parce que je lis quatre livres en même temps
Armel : pareil moi…
L : pour le moment/ dont un Alexandre Dumas qui est// comme ça [= épais] donc/ les livres
A : moi/ c'est un peu pareil
L : les livres// j'ai pas de mal à parler donc/ et à écrire/ donc moi je n'ai pas de problèmes même en n'ayant pas lu les livres
A : voilà/ exactement/ c'est à peu près pareil
(Classe de Mathilde, entretien avec Léna et Armel, affirment ne pas avoir lu le roman)

Léna semble considérer qu'elle est déjà capable de lire les romans imposés, il n'est donc pas nécessaire qu'elle modifie son programme de lecture personnel pour

s'adonner à une lecture scolaire, puisqu'elle obtient les notes qu'elle espère. Autrement dit, la lecture n'est pas perçue comme un défi, elle n'est plus une compétence à acquérir, et elle peut être évitée. D'autres raisons de la non-lecture, liées au dispositif expérimenté, seront analysées plus loin. Je retiens pour l'instant que la seule possibilité pour les élèves de contourner la lecture est une forme d'encouragement à le faire, et que la non-lecture n'est pas nécessairement un phénomène marginal.

Il est impossible d'établir le nombre d'élèves touchés par la « non-lecture ». Rien, dans les tests de lecture réalisés en classe, sur lesquels j'ai tenté une analyse sémantique et thématique ne permet de distinguer les lecteurs des « non-lecteurs », en dehors peut-être du fait que les « non-lecteurs » déclarés ont presque tous évoqué le « *vocabulaire* » difficile de l'œuvre. Cette impossibilité de valoriser les élèves qui lisent effectivement le roman pourrait décourager les jeunes gens dont les évaluations sont mal notées. Yves, par exemple, qui affirme bien avoir lu le roman, et qui en évoque avec précision des passages, a obtenu une note en dessous de la moyenne. Il conclut, avec un soupir : « j'ai mal fait », sans pouvoir dire exactement ce qu'il a mal fait. Jeanne et Hélène ont tiré toutes les conséquences de ce fait :

> Jeanne : j'en ai lu plus l'année dernière/ mais je les ai pas tous lus non plus/// mais des fois j'avais des meilleurs points que des gens qui les lisaient
> Hélène : ah oui// ah// (*indignation*)
> J : on n'a déjà pas envie de lire les livres/ et puis on sait qu'on va// qu'on réussit quand même sans// donc vous avez demandé à B s'il a jamais eu peur de l'interro pour lire// vu qu'on réussit à chaque fois sans lire
> C : il n'y a pas de raisons de le lire/// oui/// à la limite, ça vous porterait presque préjudice de lire le livre
> J : non
> Brice : *rire*
> H : moi si (*rires*)
> J : je dis pas/ mais bon// autant que je passe plus de temps à étudier les maths que je sais bien que je vais rater si j'étudie pas que de lire un livre que je sais que je vais quand même réussir/ quoi
> (Classe de Mathilde, entretien avec Brice, Hélène et Jeanne, affirment ne pas avoir lu le roman)

Les deux jeunes filles reviennent un peu plus tard sur ce même constat, avec la même indignation pour Hélène :

> C : comment est-ce que vous savez que c'est trop dur ? parce qu'on vous en a parlé ?
> J : on en a déjà lu/ l'année dernière/// je crois qu'on avait lu//
> C : qu'est-ce que vous aviez lu l'année dernière ?
> H : Victor Hugo/ *Le journal d'un condamné*
> C : et comment ça c'était passé ?
> H : moi je l'ai lu/ elle l'a pas lu/ elle a eu bien plus que moi au contrôle j'étais dégoutée/ alors moi là maintenant ///

C : d'accord
H : non mais/ mais/ c'est franchement honteux enfin/// non mais pas pour toi/ pour moi/// c'est un peu/ n'importe quoi
J : c'est à cause de moi que tu lis plus tes romans cette année ?
C : c'est injuste (*brouhaha*)
H : c'est ??? Balzac/ Victor Hugo je l'ai lu et // c'est tellement pas normal/ c'est pas logique nos points que/ on se dit que autant qu'on fasse le contraire (Ibid.)

Hélène attribue à sa déception d'une note en lecture le fait qu'elle ait renoncé à lire les romans. Finalement, dans la déclaration de non-lecture de ces élèves, peut-être faut-il lire aussi une protestation contre une pratique qu'elles estiment injuste. Pour conclure sur ce chapitre, la non-lecture est expliquée par les élèves : perte de temps, manque de rentabilité scolaire, mais elle est aussi la marque d'un découragement dont il faut tenir compte, parce qu'il est plus insidieux que la simple volonté de braver l'interdit.

2.3.2 Quelles sont les conséquences de la non-lecture ?

De mon point de vue, l'inconvénient de la « non-lecture » est double. D'une part, certains élèves interrogés la pratiquent parce qu'ils pensent pouvoir se dispenser d'une lecture effective des textes. Ils savent déjà parler des livres qu'ils n'ont pas lus. Dans la mesure où cet apprentissage n'est pas explicite, qu'il fait partie du curriculum caché, il véhicule une leçon peut-être inavouable où entrent en conflit le principe du « pas vu, pas pris » et l'exigence d'une démarche intellectuelle honnête et transparente, qu'on n'aurait aucune raison de ne pas privilégier aussi dans l'étude de la littérature. Une part de jeu avec l'adulte entre dans la conduite des adolescents interrogés[51]. D'autre part, le fait de savoir parler des livres qu'on n'a pas lus n'est pas la compétence visée par les programmes, ni, nous l'avons vu, la seule visée en littérature par la société dans laquelle s'inscrit cette pratique, elle est même opposée aux objectifs que j'ai définis. Les conduites d'évitement des élèves ne leur permettent pas d'acquérir la compétence de lecture et d'interprétation escomptée, ni de s'approprier par une expérience personnelle vécue à travers la lecture les textes jugés fondateurs.

La clandestinité de la non-lecture repose en partie, on vient de le voir, sur le fait qu'elle est difficile à découvrir par les enseignants. Elle est d'autant plus importante que la non-lecture est inavouable, en tout cas pour certains plus que pour d'autres. Elle est donc un frein à un enseignement explicite de la lecture des romans du 19e siècle : comment faire progresser des élèves qui officiellement atteignent déjà les objectifs

[51] Il serait intéressant à cet égard de s'interroger sur l'origine des pratiques de plagiat, qui relèvent d'une démarche très proche, me semble-t-il.

d'enseignement ? Pourquoi chercherait-on à le faire ? Comment vérifier si ces objectifs sont atteints, alors que cette vérification porterait préjudice aux élèves, selon eux, soit parce qu'elle met à jour une « incompétence » inavouable, soit parce qu'elle les obligerait à « perdre du temps » à exercer une compétence qu'ils pensent déjà maitriser. Comment permettre au plus grand nombre de lire effectivement les œuvres pour se les approprier, leur donner du sens, comment faire en sorte qu'elles leur soient transmises comme une expérience et non comme une liste de savoirs factuels et mémorisables, au risque d'en perdre la valeur ?

Bilan

Enseignants comme élèves se rejoignent dans le diagnostic qu'ils posent des difficultés que présente le roman long du 19e siècle. Les uns comme les autres notent d'abord le rythme lent, dû aux descriptions, la longueur du texte décourageante, et présentent les difficultés langagières ou culturelles comme réelles, mais finalement moins importantes que les deux premiers points. Les raisons de la non-lecture invoquées par les deux groupes sont aussi très proches : il est possible d'éviter la lecture, et certains élèves qui ne sont pas motivés pour la faire ne s'en privent pas.

3. Points de rencontre et décalages

La confrontation des résultats des enquêtes menées auprès des enseignants et auprès des élèves révèle des écarts que j'analyserai dans un premier temps. Elles peuvent expliquer en partie les différences entre les représentations déclarées et les représentations révélées par les pratiques observées, que j'évoquerai dans un second temps.

3.1 Décalages entre les enquêtes

La confrontation des enquêtes, celles menées auprès des professeurs, et celles menées auprès des élèves, permet de montrer un décalage sur trois plans : le contenu du texte n'est pas pris en compte de la même manière par les enseignants et les élèves, d'une part ; les difficultés liées aux méconnaissances culturelles sont peut-être sous-évaluées, d'autre part ; enfin, la non-lecture est prise en compte de façon très variable d'un enseignant à l'autre.

3.1.1 Un contenu polémique

Un facteur de déception des élèves n'est pas pris en compte par les professeurs : le rôle du contenu du texte, le fait que les élèves, en s'immergeant dans une histoire, entrent

parfois dans un monde qui peut leur sembler malsain, y rencontrent des personnages peu attachants, sont choqués dans leurs convictions et n'adhèrent pas à la démarche de l'auteur… et de l'enseignant prescripteur. Que les romans du 19e siècle, dont, pendant longtemps, on a soigneusement choisi et expurgé les extraits, ne soient pas perçus par les enseignants, dans leur charge émotive et éthique, comme des facteurs de trouble, de rejet et d'indignation, est assez surprenant. Les élèves lecteurs sont jeunes, certains ont quinze ans, et sont confrontés à des romans qui ont été destinés à faire réagir leur public originel, comment ne pas s'attendre aux réactions du public actuel ? Pour la plupart des enseignants rencontrés, l'intérêt de ces romans réside dans leur pertinence, leur actualité, le fait qu'ils disent quelque chose de juste sur le monde. Ils sont ainsi assez proches d'une perception traditionnelle de la littérature. Anastasie et Léonore, par exemple, évoquent *Madame Bovary* comme une leçon de psychologie féminine, Manon et Marthe parlent de *Bel Ami* comme une initiation à la vie en société. Malgré ce parti-pris, certains enseignants oublient que les aspects les plus provocateurs des textes peuvent légitimement provoquer les réserves des élèves qui récusent la vision du monde imposée à travers ces récits. Tout se passe comme si la lecture des romans devaient permettre aux élèves d'accéder à la vision du monde que l'enseignant souhaitait leur faire découvrir, à l'exclusion d'autres visions de monde tout aussi accessibles par ce roman, et perturbantes pour les élèves.

3.1.2 Ignorances culturelles et intérêt pour un héritage

La difficulté culturelle est peut-être sous-estimée de part et d'autres, sa prise en charge est peut-être efficace pour assurer une lecture du roman, mais elle n'est pas durable. Un élève sur six dans mon enquête ne peut citer un roman du 19e siècle, alors que tous ont noté des titres de Zola ou d'Hugo dans la liste des romans qu'ils ont étudiés. Si les élèves ne situent pas l'auteur dans le temps, donc les lecteurs à qui le texte a été destiné, il leur est plus difficile de ne pas en attendre les mêmes qualités que d'un texte qui a été écrit pour eux.

3.1.3 La prise en compte inégale de la non-lecture

Enfin, la non-lecture me semble très inégalement prise en compte par les enseignants. Les 18 professeurs qui ont répondu au questionnaire sont assez optimistes sur les résultats de leur enseignement : 12 d'entre eux déclarent que « *beaucoup* » ou « *la plupart* » des élèves lisent les romans qui leur ont été imposés. Quatre professeurs évaluent ce nombre à la moitié, ou moins de la moitié, et deux sont hésitants. Beaucoup

établissent un rapport entre le milieu social dans lequel ils travaillent, la filière, le niveau général de la classe, d'une part et la lecture du roman, d'autre part. Dans un des questionnaires, un professeur écrit : *« Qui dit enseignement général dit théoriquement classe sociale… bonne* » ; c'est faire peu de cas des élèves de classes sociales modestes qui sont scolarisés dans l'enseignement général, mais c'est peut-être aussi accorder beaucoup de crédit aux « *classes sociales… bonnes* ». Les professeurs déclarant un faible taux de lecture des romans du 19e siècle enseignent en discrimination positive (ZEP) ou dans des classes de technique de transition. Ceux qui évoquent les élèves peu lecteurs auxquels ils ont eu affaire dans le passé précisent qu'ils travaillaient, à l'époque, dans des milieux sociaux plus défavorisés. Ici, les déclarations des élèves se superposent à celles des enseignants : l'intérêt déclaré pour la lecture des romans classiques est plus élevé dans les établissements scolaires les plus favorisés, mais il ne présuppose en rien la lecture effective des élèves.

Seuls Gisèle et Rodolphe se démarquent. Gisèle évoque une « bonne classe », dans un lycée bourgeois, et dans une filière générale, dont les élèves ne lisaient pas les romans classiques au programme. Rodolphe est persuadé que ses élèves, dans une filière générale aussi, ne liraient pas les œuvres sans quelques aménagements. Ils sont les deux plus jeunes enseignants de l'échantillon, l'un et l'autre ont moins de 40 ans. Deux autres enseignants, travaillant dans des filières réputées moins lectrices, ne s'étonnent en rien que la non-lecture ne soit pas limitée à leur filière. Trois de ces quatre professeurs ont eux-mêmes en commun un passé de « non-lecteurs », ou de pourvoyeurs de résumés aux « non-lecteurs » de leurs classes, lorsqu'ils étaient élèves[52]… Ils sont conscients du phénomène de la non-lecture dans des milieux dans lesquels d'autres enseignants sont peut-être trop confiants. On pourrait alors relire les déclarations des élèves de manière contrastée. Dans les milieux les plus défavorisés, il va de soi que la lecture est difficile, il est peut-être moins honteux de le reconnaitre. Dans certains établissements, il va de soi que la lecture fait partie de l'héritage culturel des élèves, personne n'a intérêt à révéler ses difficultés, ou à écorner la confiance commode d'un enseignant qui ne se pose pas assez de questions.

[52] Dans un cas, l'enseignant a attendu que l'enregistreur soit éteint pour évoquer ce détail.

3.2 Décalages avec les pratiques déclarées

La prise en compte plus ou moins importante de la non-lecture, et la croyance qu'on peut, ou non, agir sur ce phénomène devrait logiquement influencer les pratiques didactiques.

3.2.1 Prise en charge de la non-lecture

Le constat de la non-lecture donne lieu à trois types de réactions : le renoncement, la prise en charge, l'ignorance.

Certains enseignants se livrent à une forme de renoncement, la lecture est contrôlée pour la forme, pour les élèves scolaires, et n'est plus vraiment exigible. Sur les treize enseignants rencontrés, quatre décrivent, pour des classes de niveau faible, des procédés d'évitement. Ils évoquent « des subterfuges », le recours à une interprétation cinématographique du roman ou à des résumés, pour compenser l'absence de lecture des romans. Ces enseignants donnent aux élèves les moyens de se passer de la lecture, pensant qu'il leur est impossible de l'exiger ou de l'obtenir. Deux proposent des lectures alternatives, des textes qu'ils pensent plus faciles mais qu'ils n'identifient pas comme des « classiques ». On peut envisager cette attitude comme une différenciation pédagogique, qui induit, dans plusieurs cas, des pratiques proches des séances de littérature décrites dans les grandes classes du primaire, dans lesquelles l'enseignant lit l'album ou le roman à voix haute, pratiques dont Chabanne (2002 : 9-10) doute de l'efficacité dans le développement de la compétence lecturale.

L'enseignant peut se transformer en « coach », il accompagne les élèves le plus loin possible, tenant pour acquis que la commande institutionnelle n'est pas réalisable par tous les élèves de la classe. Trois seulement déclarent soutenir l'effort des élèves pendant la lecture de manière systématique et institutionnalisée. Anna et Catherine séquencent la lecture : elles lisent des passages en classe, et donnent des « rendez-vous » dans le texte, imposant un rythme, le même, à toute la classe. Elles avancent ainsi dans la lecture du roman prescrit pas à pas pendant plusieurs chapitres, sur plusieurs semaines. Léonore incite ses élèves à multiplier les prises de notes. Les élèves peuvent s'appuyer sur leurs notes manuscrites pendant l'évaluation de la lecture, et elle constate ainsi le travail « de fond » qu'ils ont accompli. Elle déclare donner explicitement des conseils aux élèves sur ce qu'ils peuvent noter : citations, listes de personnages, résumés d'anecdotes qui les ont marqués. Elle passe de l'encouragement : « *je leur dis / c'est très bien/ vous avez lu*

jusqu'où ? c'est très bien// passez des pages/ allez/ lisez un peu la fin/ je ne monte pas dans ma tour d'ivoire/ ce serait ridicule/ quand même », à un constat réaliste :

> mais n'empêche, ce que je peux constater/ ils l'ont lu/ ils l'ont pas lu/ ils savent ce qu'il y a dedans// et ça/ je me dis/ dans le fond/ c'est pas mal// ils peuvent me raconter l'histoire/ ils ont un point de vue sur Gervaise/ et ça/ ça me plait assez/ au niveau de ce qu'on peut faire pour la lecture (Léonore)

Une troisième attitude est perceptible chez les enseignants qui n'évoquent pas la non-lecture : les élèves qu'ils ont en ce moment, cette année, dans cet établissement, sont plutôt des lecteurs, et donc la question de la non-lecture ne se pose pas, ou se pose en termes de tricherie et de paresse. « *j'ai l'habitude que les élèves fassent ce que je leur dis quand je le leur dis* », affirme Manon. Cette ignorance de la non-lecture peut coïncider avec la réalité, il y a sans doute des classes dans lesquelles les lectures proposées sont faites, et où la plupart des élèves ont les compétences requises pour accéder aux textes. Il y a aussi quelques chances pour que les professeurs chevronnés qui ont répondu à mon enquête soient en charge de ce genre de classes et se soient sentis plus à l'aise pour répondre à mes questions. C'est ce que laisse entendre Rodolphe, qui était persuadé que peu d'enseignants accepteraient de répondre à mon enquête et avouerait la non-lecture de leurs élèves, parce qu'ils la vivent comme un échec.

3.2.2 Enseignement explicite de la lecture

La longueur du roman imposé et l'importance des descriptions sont des difficultés rarement prises en charge par les professeurs. Plus de deux tiers des enseignants interrogés (19 sur 26) donnent le roman à lire aux élèves en entier, avant d'en commencer l'étude, et leur confient l'organisation de leur temps de lecture. La dévolution totale de l'acte de lire empêche un enseignement explicite de la lecture.

Dans les entretiens, les enseignants évoquent peu de stratégies de lecture. Mathilde, Catherine ou Fanny préconisent une lecture lente et attentive, une « *lecture en compréhension* » décrite par Gervais (2006), à laquelle les élèves sont peu habitués, pour « *donner du sens à tout ça* ». Léonore et Ariane, au contraire, suggèrent une lecture « *légère* », moins scrupuleuse, conseillent de sauter des pages, adoptant ici la conception de Barthes. « *Lisez lentement, lisez tout, d'un roman de Zola, le livre vous tombera des mains ; lisez vite, par bribes, un texte moderne, ce texte devient opaque, forclos à votre plaisir…* » (1973 : 23). Mais aucune n'explique concrètement comment un élève devrait s'y prendre pour ne pas perdre le fil de l'histoire dans cette pratique. Les élèves sont

pourtant capables de décrire leurs propres stratégies, dont certaines sont efficaces pour eux, nous l'avons vu.

Les déclarations des enseignants, dans les questionnaires et les entretiens, font essentiellement état d'apports culturels et littéraires pour éclairer la lecture. Les romans sont lus dans la perspective d'un mouvement littéraire ou esthétique (le réalisme, le symbolisme), ils sont mis en réseau avec des œuvres littéraires, picturales, cinématographiques traitant du même thème ou relevant d'une esthétique proche (Fanny traite le réalisme au cinéma et chez les frères Dardenne), parfois choisis en fonction de l'actualité. Sauf dans un cas exceptionnel, ils ne sont jamais le premier roman lu dans l'année, ce qui assure aux élèves une expérience du genre romanesque. Neuf enseignants sur 26, cependant, déclarent étudier un sujet très éloigné du roman (comme la chanson, ou la publicité) dans la séquence précédant celle qui y sera consacrée. Autrement dit, au moment où les élèves lisent en autonomie le roman chez eux, le cours leur est d'un faible secours. Toutes les informations pertinentes pour orienter la lecture semblent venir après une « première » lecture du roman autonome. C'est au même constat qu'aboutit l'enquête de Babin et Dezutter (2014) sur les enseignants du Collégial au Québec.

L'accompagnement déclaré et observé de la lecture des romans du 19^{e} siècle par les enseignants ne tient curieusement pas compte, pour la majorité de ceux que j'ai interrogés, des difficultés dont ils sont pourtant conscients. Un accompagnement plus important est mis en place par les professeurs qui ont le sentiment que les difficultés de lecture sont liées à la spécificité de leur public (filières particulières, ou établissement en situation de discrimination positive). Faut-il en conclure que, pour les autres enseignants, les progrès des élèves en lecture soit sont impossibles et par conséquent, ils adaptent leurs exigences, soit ne dépendent que de la volonté des élèves, et par conséquent, ils exigent la lecture, sans se rendre compte qu'elle n'a parfois pas été réalisée ?

Conclusion du chapitre

Mon enquête n'a pas apporté de grandes révélations sur le terrain belge, son ampleur ne le permettait pas, et l'autodéclaration est très peu fiable. Elle permet en revanche de cerner ce qui est désormais « déclarable », donc socialement acceptable. Le fait de ne pas finir une lecture imposée par l'école est avouable, mais la non-lecture ne l'est pas. Elle permet aussi de différencier ce qui est déclarable en fonction du milieu social dans lequel l'enquête se déroule.

Cette enquête met à jour des représentations et des décalages légers entre le discours des enseignants et le discours des élèves. Je retiens qu'enseignants et élèves souscrivent au même constat : les principales difficultés de la lecture des romans du 19e siècle sont leur rythme, leur longueur, et leur inactualité, ou leur étrangeté. Ces deux difficultés provoquent la démotivation des élèves ; les enseignants voient dans la possibilité de contourner la consigne une cause de la non-lecture. Pour certains élèves ces difficultés sont vécues comme des défauts des livres qu'on leur prescrit, elles contredisent ce qu'ils pensent être l'objectif de la lecture scolaire.

Le manque de connaissances culturelles et linguistiques est pointé par les deux groupes, mais avec moins d'insistance que les deux premières difficultés relevées, soit parce qu'il est mieux pris en charge par les enseignants dont j'ai rencontré les élèves, soit parce qu'il n'est pas perçu à sa juste mesure. Or certains questionnaires et certains entretiens montrent que la prise en compte de l'aspect culturel et patrimonial des œuvres pourrait être un levier de motivation puissant.

Je relève enfin un décalage important entre la difficulté pointée par les enseignants et les élèves et les moyens mis en œuvre pour la surmonter. Certains élèves sont capables de décrire des techniques métacognitives qui leur permettent de surmonter ces difficultés (lecture à voix haute, prise en notes de citations…). Peu d'enseignants les proposent, les décrivent. Ils se situent en général dans l'après-coup d'une première lecture qui relève, la plupart du temps, de l'entière responsabilité des élèves. La non-lecture est un phénomène à la fois connu, tabou, difficile à appréhender, et elle est très inégalement prise en compte, alors qu'elle pèse lourdement sur la relation didactique, si l'on en croit les entretiens.

Chapitre 5 : Lire un roman du 19e siècle : analyse théorique

L'objectif de ce chapitre est de déterminer, à partir d'une analyse théorique de la situation d'enseignement, quelle intervention didactique étayerait la lecture des romans du 19e siècle de manière efficace. Dans le chapitre précédent, nous avons vu que les difficultés décrites par les élèves et les professeurs inhérentes à la lecture des romans du 19e siècle sont de trois ordres. Leur longueur et leur rythme imposent un investissement en temps perçu comme inutile. Leur éloignement culturel les rend étranges, ils sont considérés comme peu pertinents au regard des préoccupations des jeunes lecteurs et inintéressants. De plus, il est parfaitement possible de contourner l'obligation de les lire. Ces trois aspects (le manque d'utilité, le manque d'intérêt et le faible rapport investissement d'effort/résultat) sont pointés comme des « facteurs motivationnels » (Bourgeois, 2011) dans les recherches sur la motivation dans l'enseignement/apprentissage. Je commencerai donc par chercher, dans les théories de la motivation, les leviers possibles d'une lecture de ces romans longs, considérant ici la lecture comme une tâche scolaire parmi d'autres. Dans une seconde partie, m'interrogeant sur les spécificités de cette tâche, je m'appuierai sur les théories de la lecture et de la lecture littéraire pour analyser les étapes du processus de lecture en spécifiant ce qui pourrait être propre aux romans du 19e siècle, et tenter de repérer les moments d'une intervention didactique possible. Enfin, dans une troisième partie, je formulerai mon hypothèse de recherche.

1. Les facteurs motivationnels

Le manque de motivation pour la lecture des œuvres au programme, je l'ai souligné, est décrit par les enseignants sans être jamais explicitement désigné. Le mot « motivation » comme le mot « capacité » renvoie à deux conceptions opposées et polémiques de l'enseignement. Bourgeois décrit ces « deux positions extrêmes et aussi peu fertiles l'une que l'autre » (2011 : 236) : la motivation peut être considérée comme un élan, une appétence pour le savoir, une curiosité relevant de la responsabilité de l'apprenant et influencée par son entourage familial et social. Elle peut aussi être imputée aux enseignants, au système scolaire, plus ou moins encourageants et enthousiasmants. Les théories de la motivation s'intéressent à la « troisième voie », elles sont fortement

inspirées du socio-cognitivisme, qui postule la multiplicité des facteurs influant sur la motivation des élèves. Selon Viau, la motivation est

> *un phénomène qui tire sa source dans des perceptions que l'élève a de lui-même et de son environnement, et qui a pour conséquence qu'il choisit de s'engager à accomplir l'activité pédagogique qu'on lui propose et de persévérer dans son accomplissement, et ce, dans le but d'apprendre.* (2009 : 12)

La motivation a donc pour origine les représentations de l'élève, qui sont imputables à un passé, un environnement, une interprétation personnelle de ses expériences. Cette interprétation porte sur l'apprenant comme sur la situation d'apprentissage (son environnement), et sa situation en général. Viau insiste sur les trois aspects de la motivation : il ne s'agit pas seulement d'un engagement dans la tâche, mais d'un effort persistant et dont la finalité est l'apprentissage. Susciter la motivation des élèves dans la lecture et c'est donc susciter leur engagement dans la lecture, soutenir leur effort persistant dans leur progression dans le texte. C'est également, comme nous l'avons vu, leur permettre de prendre conscience que la finalité de cette tâche bien particulière est la tâche elle-même, et le plaisir qu'un lecteur peut tirer d'une expérience esthétique. Après avoir présenté rapidement quelques généralités sur les théories de la motivation, je proposerai une liste de facteurs motivationnels dont je discuterai la pertinence dans la conception d'une démarche didactique en contexte scolaire portant sur la lecture d'un roman imposé.

1.1. Les théories de la motivation

La motivation en lecture est un domaine spécifique, qui a donné lieu à de nombreuses recherches. Pour autant que je sache, dans ce champ précis des sciences de l'éducation, les recherches ont porté surtout sur la lecture d'élèves de primaire ou du début du secondaire (Backer et Wigfield, 1999 ; Guthrie et Anderson, 1999 ; Guthrie et Wigfield, 2000 ; Wigfield, Guthrie, Tonks et Perencevich 2004, Wigfield, Guthrie, Perencevich, Taboada, Klauda, McRae, & Barbosa, 2008), ou reposent sur l'exploitation des enquêtes PISA, menées auprès d'élèves de 15 ans (Lafontaine, 2003). Aucune enquête publiée n'a porté sur la motivation dans la lecture d'œuvres classiques imposées. Or le fait qu'une œuvre soit imposée et que le contenu de l'œuvre à lire soit perçu comme peu motivant modifie considérablement la perspective par rapport aux études menées sur la lecture en général. La tranche d'âge concernée est également un facteur important, puisqu'on sait que la motivation en contexte scolaire diminue avec l'âge (Gurtner, Gulfi,

Monnard et Schumacher, 2006 : 21-33). J'ai donc choisi de ne pas limiter mon propos aux théories de la motivation en lecture, mais de réfléchir aussi à partir de théories de la motivation plus générales. Les écrits sur la motivation sont très nombreux depuis les années 1980. Je me suis appuyée ici sur trois synthèses. Les deux premières ont été écrites en français : par Bourgeois, d'une part, dans un chapitre de *Apprendre et faire apprendre* (2011, 2e éd.), qui concerne la motivation dans tous les contextes d'apprentissage, et par Viau, d'autre part, dans un ouvrage destiné aux enseignants : *La motivation en contexte scolaire* (2009, 2e éd.). La troisième synthèse que j'ai utilisée est l'état de l'art dressé par Eccles et Wigfield (2002), dans un article publié dans *Annual Revue of Psychologie* qui introduit un exposé assez complet de leur propre théorie. Enfin, je m'appuierai sur les travaux de Wigfield et Guthrie (1997, 2000), et de Baker et Wigfield (1999), souvent cités, qui ont permis d'isoler onze facteurs motivationnels influant diversement la lecture chez des enfants.

Ces quatre sources montrent la multiplicité des facteurs de motivation, les théories qu'elles décrivent permettent de concevoir les différents facteurs motivationnels dans des systèmes dynamiques, dont les éléments interagissent. Bourgeois attribue les premiers travaux sur la motivation à Vroom, auteur du modèle V.I.E. qui repose sur trois facteurs : *Value*, *Instrumentality*, *Expectancy*. Selon ce modèle, un apprenant s'engage dans une activité s'il pense que son effort lui permettra de la réussir (*expectancy*), que cette activité lui permettra d'atteindre un but (*instrumentality*), et que ce but a une valeur (*value*). Dans leur synthèse, Eccles et Wigfield, après avoir présenté des recherches sur différents facteurs, resserrent leur modèle autour de deux notions : *expectancy* et *value*, c'est-à-dire qu'ils le fondent d'une part sur le sentiment d'efficacité personnelle et de contrôlabilité de la tâche, et d'autre part, sur le sentiment de la valeur de la tâche dans laquelle ils incluent la notion d'utilité. Viau (2009), pour sa part, structure son modèle autour de trois grandes notions. Il conserve l'espérance de réussite déjà rencontrée dans le modèle V.I.E., qu'il appelle « perception de sa compétence », il conserve également la notion de valeur perçue, à laquelle il associe la notion d'utilité. Il ajoute la « contrôlabilité » de l'activité, c'est-à-dire le sentiment que l'élève a de contrôler son activité, dans ses processus et dans ses objectifs.

On voit donc que l'organisation des facteurs motivationnels en un exposé cohérent est rendue complexe par le degré d'intrication des différents facteurs étudiés. Par exemple la notion d' « utilité », dans le modèle V.I.E a un rapport étroit avec la « contrôlabilité »

au sens de Viau : un élève qui juge de l'utilité d'une activité en fonction des objectifs qu'il s'est fixés exerce, ou croit exercer un contrôle sur les moyens d'y parvenir. Certains chercheurs mettent en exergue un facteur particulier et organisent une description des interactions motivationnelles autour d'une seule notion. C'est le cas de Bandura (Bandura, 1993 ; Bandura et Schunk, 1981), qui fait reposer la motivation sur le sentiment d'efficacité personnelle (*Self-Efficacy Theory*, Eccles et Wigfield, 2002 : 110). Pour ce chercheur, le sentiment d'efficacité détermine le degré d'engagement dans une activité, la prise de risque et le niveau de défi relevé par l'apprenant, et donc ses chances de progrès. De ce sentiment d'efficacité dépend son sentiment de contrôler la tâche ou ses tentatives de l'éviter. Pour Ryan et Deci (2000) l'autodétermination (*Self-Determination Theory*, Eccles et Wigfield, 2002 : 112) est primordiale, elle permet l'intériorisation de la valeur de la tâche à accomplir (que cette valeur soit intrinsèque ou extrinsèque à l'origine). L'intériorisation est un processus qui dépend de la satisfaction de trois besoins. Outre le besoin d'être autodéterminé, qui donne son nom à cette théorie, Ryan et Deci évoquent le besoin de l'apprenant de se sentir compétent (lui-même satisfait en partie par le défi que représente une tâche) et le besoin d'affiliation, c'est-à-dire le « sentiment d'appartenir à un groupe » (Bourgeois, 2011 : 243). Le modèle de Ryan et Deci, à partir de l'opposition de deux facteurs (buts intrinsèques *vs* buts extrinsèques[53]), intègre ainsi des éléments beaucoup plus larges et qui fondent d'autres théories de la motivation, par exemple celle de Viau.

Cette première approche des théories de la motivation doit nous rendre attentifs à deux aspects. D'une part, il est impossible d'envisager une action pédagogique ou didactique qui n'aurait qu'un effet positif. La multiplicité de facteurs motivationnels et leurs interactions constantes conduisent Gurtner, Gulfi, Monnard et Schumacher à une mise en garde :

> *Selon cette approche les phénomènes psychologiques résultent de l'interaction continue, réciproque, entre les comportements d'une personne, ses caractéristiques individuelles et l'environnement physique et humain dans lequel celle-ci évolue (Bandura, 1986 ; Schunk, 1989).* ***La motivation d'un élève est alors tout à la fois le résultat et la cause de son comportement*** *et de la lecture qu'il fait de son environnement. Elle constitue un* ***processus complexe en évolution constante****, d'où le terme de dynamique motivationnelle utilisée par Viau, et* ***pas une caractéristique unitaire qu'on pourrait isoler de l'ensemble de***

[53] Ces notions sont développées un peu plus loin.

> ***ces interprétations*** *(…) Espérer intervenir sur la motivation des élèves en n'agissant que sur une seule de ses composantes s'avère dès lors bien souvent contreproductif, car l'effet attendu se voit contrecarré par la réaction contraire d'une autre composante de la motivation*. (2006 : 21-33 ; c'est moi qui surligne).

D'autre part, les représentations de l'apprenant sont le levier de la motivation :

> *On ne postule pas d'effet mécanique et direct, ni des facteurs externes, ni des facteurs internes, sur la motivation. On considère plutôt que le degré de motivation d'un apprenant à s'engager dans une tâche d'apprentissage dépend avant tout d'un certain nombre de* ***représentations mentales*** *que l'apprenant s'est construites dans la situation d'apprentissage :* ***représentations de lui-même, de la tâche et de la situation***. *On les appellera "représentations motivationnelles"*. (Bourgeois, 2006 : 238 ; c'est moi qui surligne).

Les enseignants sont loin d'être impuissants dans la construction des représentations des élèves, mais ils sont aussi loin d'être les seuls acteurs de cette construction. Par ailleurs, les interventions pédagogiques ou didactiques visant à modifier la dynamique motivationnelle devraient être différenciées selon le public : il n'y a pas de levier universel. On ne peut espérer, à l'intérieur d'une classe, et probablement aussi « *d'une classe à l'autre* » (selon l'expression de Daunay, 2009), obtenir le même effet par la même intervention.

1.2. Liste de facteurs motivationnels potentiels

J'organiserai la liste des facteurs motivationnels potentiels autour de deux questions : pourquoi un élève se plierait-il à l'exercice long et difficile de la lecture imposée ? et à quelles conditions vaut-il la peine pour cet élève de s'y plier ? Je m'intéresserai donc aux motivations liées aux buts des apprenants et aux motivations liées aux conditions d'apprentissage.

1.2.1. Les motivations liées aux buts d'apprentissage

Bourgeois résume sous les rubriques « instrumentalité perçue », « théorie des buts » et « buts personnels » plusieurs théories qui ont toutes pour point commun de s'intéresser essentiellement aux objectifs d'apprentissage de l'apprenant. Ces théories développent ce qu'Eccles et Wigfield appellent « *reasons for engagement* » (2002 : 117), et Viau « la perception de la valeur d'une activité » (2009 : 24-35). Deux grandes familles de buts se dessinent ici : Ryan et Deci (2000 : 54-67) opposent les buts « intrinsèques » (l'apprenant s'engage dans la tâche pour elle-même) et les buts « extrinsèques » (l'apprenant s'engage dans la tâche pour obtenir une récompense). Viau, à l'instar

d'Eccles et Wigfield, distingue *l'intérêt* et *l'utilité* d'une tâche, cette distinction est superposable à celle de Deci et Ryan.

a) Les buts intrinsèques

L'intérêt « *renvoie au plaisir intrinsèque que l'on retire de l'accomplissement d'une activité pédagogique* » (Viau : 25). Il est le but le plus prédictif de l'engagement dans une tâche, autrement dit, la meilleure motivation qui soit. Eccles et Wigfield citent et résument les travaux de Csikszentmihalyi (1988) pour décrire la sensation de « *flow* » provoquée par cet engagement :

> « *characterized by (a) a holistic feeling of being immersed in, and carried by, an activity ; (b) a merging of action and awareness ; (c) focus of attention on a limited stimulus field ; (d) lack of self-consciousness ; and (e) feeling in control of one's actions and environment*. » (Eccles et Wigfield : 113)

Je m'arrête à cette description, parce qu'elle coïncide avec l'expérience d'immersion fictionnelle en lecture que Baker et Wigfield (1999) appellent *involvement*. Au risque de me répéter, j'insiste sur le fait que l'intérêt n'est pas donné d'emblée à tous. Ryan et Deci ont établi un continuum entre motivations intrinsèques et motivations extrinsèques, leurs travaux tendent à faire passer l'apprenant de la seconde forme de motivation à la première en plusieurs étapes dans un processus d*'autodétermination*. C'est dire, si on applique ces théories à la lecture, que l'expérience d'immersion fictionnelle pourrait être provoquée par un travail sur soi du lecteur. Eccles et Wigfield (115) pointent quelques caractéristiques des tâches scolaires qui provoqueraient une plus grande motivation intrinsèque : la pertinence individuelle, la nouveauté, le niveau d'activité et l'accessibilité. Les deux dernières caractéristiques renvoient à des conditions *sine qua non* de l'engagement dans l'activité, je les traiterai plus loin ; les deux premières, à des raisons de s'y engager. En lecture, Baker et Wigfield notent l'importance de la curiosité des élèves pour des sujets traités par les livres qui leur sont proposés, cette curiosité peut effectivement être stimulée par la nouveauté d'un sujet. La « pertinence individuelle » n'est pas relevée dans les théories de la motivation en lecture, mais nous avons vu, dans les travaux de Michèle Petit, l'importance, pour les élèves adolescents, de trouver dans leurs lectures des situations qui leur parlent d'eux-mêmes. Je noterai donc ce point comme facteur de motivation possible pour les adolescents.

b) Les buts liés à l'image de soi

Un des facteurs motivationnels décrit par Bourgeois, sous le nom de « buts liés à l'image de soi », et qui coïncide avec ce qu'Eccles et Wigfield appellent l'« importance de la tâche », est également lié à la construction de l'identité des élèves. Ces deux notions reposent sur le rapport à soi-même de l'apprenant. L'élève travaille à se forger une identité nouvelle, ou à maintenir son identité, par sa formation. Chaque tâche est évaluée en fonction de l'accès qu'elle permet à l'identité désirée. La lecture de romans du 19e siècle pourrait être une tâche importante pour un élève qui se voudrait cultivé, voire lettré, mais ce n'est pas le cas de tous les jeunes gens. Il est possible d'inviter les élèves à réfléchir à leurs choix identitaires, à travers des lectures, il est plus difficile de s'appuyer sur un choix identitaire comme levier motivationnel dans la lecture des romans du 19e siècle.

c) Les buts extrinsèques

Les motivations extrinsèques sont elles-mêmes multiples et plus ou moins porteuses pour l'apprentissage. Viau distingue, en situation scolaire, les buts sociaux, les buts scolaires, et les buts éloignés. Cette distinction, parce qu'elle est fondée sur des analyses de situations scolaires, me semble la plus pertinente ici.

Les buts sociaux sont particulièrement délicats à utiliser comme levier dans la motivation scolaire. Dans les théories décrites par Pintrich et Schunk (citées et résumées par Bourgeois, 2011 : 244), il s'agit pour l'apprenant de faire preuve de compétence devant autrui. Les buts sociaux décrits par ces chercheurs se confondent ainsi avec les « buts de performance ». Pour Baker et Wigfield, les « buts sociaux » se répartissent entre les notions de *Social* et de C*ompliance*. Le domaine du *Social* fait référence à la lecture comme pratique sociale de référence, la lecture alimente un partage social, les élèves lisent pour parler de ce qu'ils ont lu. La *Compliance*, au contraire, amène une pratique d'évitement, il s'agit pour l'élève de se plier aux règles pour éviter les sanctions, sans chercher à progresser ni s'investir dans la lecture. Les buts sociaux ainsi conçus sont facteurs de motivation ou de démotivation selon la situation. La focalisation sur le contexte scolaire amène Viau à une vision radicalement différente des buts sociaux. Il rappelle en effet qu'avec des adolescents, les buts sociaux sont à distinguer des buts de performance, puisque rien n'assure que l'intégration sociale dans le groupe classe passe par la réussite scolaire ; dans certains cas, elle s'y oppose même. Les buts sociaux selon

Viau se rapprocheraient plutôt d'un des leviers de l'auto-détermination de Deci et Ryan, le sentiment « d'affiliation ». Pour ces chercheurs, la motivation dépend en partie du besoin de l'apprenant de se sentir « affilié » à un groupe. Or l'objectif des adolescents scolarisés n'est pas nécessairement de s'affilier au groupe auquel l'activité proposée est censée les aider à s'agréger. La notion de « buts sociaux » nous ramène à l'objectif anthropologique de la lecture des œuvres patrimoniales que j'ai défini plus haut : il s'agit, par la lecture, de réaliser un héritage, de s'intégrer dans un groupe social plus ou moins vaste. Pour un adolescent, à un certain stade de son évolution, le groupe social le plus important est celui de ses pairs. Or l'un des objectifs de l'enseignement de la littérature est l'élargissement des buts sociaux de la lecture, car elle est une des expériences vicariantes de la prise de conscience pour l'adolescent du fait qu'il peut revendiquer son appartenance à un groupe beaucoup plus large que celui de la classe et de sa famille. Il est dès lors difficile de concevoir, dans un premier temps, l'élargissement de ce but social également comme un levier motivationnel pour l'adolescent lui-même.

Les buts scolaires décrits par Viau se confondent avec deux sortes de buts : les buts d'apprentissage (ou buts de maitrise) et les buts de performance (que Pintrich et Schunk appellent « buts sociaux », nous venons de le voir). Mû par un but de performance, l'apprenant cherche à montrer aux autres sa compétence ou à obtenir les meilleurs résultats scolaires. Les buts d'apprentissage, au contraire, amènent les élèves à se mesurer à eux-mêmes et à essayer de progresser. Baker et Wigfield classent ces buts sous les rubriques *Recognition*, *Grades* et *Competition* pour des élèves jeunes. La notion de *Compliance* entre, selon moi, dans cette catégorie. Ces objectifs peuvent se combiner efficacement dans l'apprentissage lorsque les résultats scolaires rendent compte de progrès dans l'acquisition de compétences, mais ils peuvent aussi s'opposer. En lecture, un élève qui obtiendrait de meilleurs résultats scolaires sans lire les textes et mû par le désir de performance scolaire, ou dont la motivation relèverait de la *Compliance*, aurait intérêt à se contenter de lire des résumés des œuvres et progresserait peu dans ses compétences de lecteur. Le seul but scolaire véritablement efficace dans un engagement dans la lecture est le but d'apprentissage, celui qui repose sur le désir de l'élève d'accroitre ses compétences de lecteur.

Enfin **les buts éloignés**, en contexte scolaire, concernent un nombre d'élèves restreint, qui se sont déjà fixé des objectifs à long terme. L'analyse de ce but est très pertinente en formation pour adulte. Bourgeois évoque l'utilité perçue de la tâche, par

rapport à un but fixé (Lens et Nuttin, 1980). On retrouve ici la théorie V.I.E, selon laquelle l'instrumentalité perçue de la tâche était un élément essentiel de la motivation. Là encore, en contexte scolaire, ce but est plutôt à construire qu'à exploiter, dans la mesure où peu d'élèves ont déjà construit des objectifs à long terme.

Je conclus ici que les leviers motivationnels dus aux buts d'apprentissage sont tout autant à construire qu'à utiliser. Le premier levier est double. Transposé dans le domaine de la lecture, il est l'immersion fictionnelle, dont je suppose justement qu'il faut tout autant la provoquer que s'appuyer sur elle pour enseigner la lecture. L'autre aspect de ce premier levier, reposant sur la curiosité, peut être également exploitable dans l'accompagnement de la lecture d'un roman du 19^{e} siècle. Les trois autres leviers coïncident avec les objectifs d'enseignement de la littérature que j'ai déterminés dans le chapitre 4 : objectifs anthropologiques, objectifs de développement de compétence et construction de l'identité. Un élève dont la motivation repose sur l'un de ces leviers a déjà adopté au moins un des objectifs d'enseignement de la lecture. De ce point de vue, les théories de la motivation sont parfaitement cohérentes avec les thèses de Bourdieu et Passeron (1964 ; 1970) et avec le constat de Baudelot, Chartier et Detrez (1999) : l'héritier a déjà fait sien le système de valeurs enseigné. Les théories de la motivation ici nous permettent de comprendre les raisons de l'investissement de certains élèves dans la lecture, mais elles ne nous donnent pas encore de pistes pour susciter une motivation durable.

1.2.2. Les motivations liées aux conditions d'apprentissage perçues

J'insiste ici sur le mot « perçues ». Il ne s'agit pas de définir les conditions objectives, matérielles qui faciliteraient l'apprentissage, mais de lister les représentations des élèves sur la tâche à accomplir, sur eux-mêmes ou sur leur environnement, qui infléchiraient la motivation. Viau en décrit deux que je reprendrai ici. La motivation pour s'engager et persister dans une tâche dépend d'une part de la confiance que l'élève a en ses capacités de réussir la tâche (35-42) et, d'autre part, du degré de contrôle qu'il a de la tâche (44-50).

La confiance que l'élève a dans sa capacité de réussite est un des facteurs les plus anciennement étudiés dans les théories de la motivation. Bandura a décrit le concept de *self efficacy* (1993) à plusieurs niveaux (celui des étudiants, des professeurs et de l'institution universitaire). Bandura et Schunk (1981) ont montré que le fait de proposer à

des élèves faibles des objectifs très limités et accessibles restaure leur confiance dans leur capacité de réussite et les fait progresser de manière significative. Pour Viau, il faut distinguer la confiance en soi de la confiance dans la capacité de réussir une tâche, qui dépend non seulement de l'évaluation que l'élève fait de ses propres compétences, mais aussi de son évaluation de la difficulté de la tâche. Dans la même logique, Baker et Wigfield distinguent, à l'intérieur de la notion de *Competence and efficacy beliefs* ce qui relève du sentiment d'efficacité personnelle et ce qui relève du défi que représente la tâche. Un élève, par exemple, peut se sentir bon lecteur, capable de lire des œuvres très longues, mais estimer que, le temps imparti pour le faire étant insuffisant, il ne vaut pas la peine de s'engager dans la lecture, ou estimer au contraire que la lecture est trop facile, donc sans intérêt. Le sentiment d'incompétence est lui-même très important. Bouffard, Vezeau, Chouinard et Marcotte (2006) ont montré que « l'illusion d'incompétence » a des effets négatifs sur l'engagement dans l'activité et sur son résultat. La confiance de l'élève peut être infléchie par différents procédés : l'adaptation de la tâche à ce dont il se sent capable, les rétroactions enseignantes mettant en relief les réussites de l'élève pour renforcer son sentiment de compétence, les expériences vicariantes. Il s'agit aussi de proposer aux élèves des tâches qui soient de véritables défis. La tâche prescrite doit donc être stimulante, mais pas décourageante, ce qui semble difficilement réalisable pour tous les élèves de la même classe à qui on impose la lecture d'un même texte.

Enfin, Viau insiste sur la notion de contrôle de l'activité : l'engagement dans la tâche est d'autant plus important que l'élève a conscience qu'il maitrise le processus qui lui permet de l'accomplir. En lecture, il ne s'agirait pas exactement de donner aux élèves le choix des œuvres à lire, ou du rythme de lecture, ou des travaux permettant de rendre compte de la lecture ; il faut avant tout que les élèves aient le sentiment de contrôler leur tâche. Un même degré d'autonomie donné peut donc être perçu comme motivant ou contraignant suivant les élèves et la manière de le présenter.

Il faudrait donc proposer à chaque élève une lecture qui lui semblerait à la fois adaptée à ses capacités et suffisamment difficile pour être stimulante. Par ailleurs, les rétroactions sur la lecture devraient aider chacun à renforcer son sentiment de compétence, et les évaluations devraient permettre de mesurer l'effort de lecture accompli et non récompenser les attitudes d'évitement habiles. Pour finir, les élèves devraient avoir le sentiment qu'ils contrôlent leur lecture. Ce cahier des charges semble difficile à réaliser à l'échelle d'une classe, tout particulièrement dans un système scolaire très centralisé.

Bilan

Les théories de la motivation expliquent mieux les facteurs de démotivation en lecture qu'elles ne permettent de construire des solutions aisées à mettre en œuvre pour y remédier. Elles rendent compte de facteurs motivationnels de deux types. Premièrement, les raisons pour lesquelles des élèves s'engageraient dans la lecture d'un roman du 19e siècle coïncident assez bien avec les objectifs d'enseignement de la littérature : ces raisons sont donc autant à construire qu'à exploiter. Les théories de la motivation nous amènent à une tautologie : la motivation est plus forte chez les élèves qui adhèrent aux objectifs d'enseignement… c'est-à-dire chez ceux que les enseignants appellent les « élèves motivés ».

J'en retiendrai cependant deux aspects sur lesquels pourrait s'appuyer une démarche didactique : d'une part la curiosité éventuelle des élèves pour la nouveauté (les romans du 19e siècle sont des nouveautés pour les élèves), et d'autre part leur intérêt pour ce qui les touche de près. Ces œuvres pourraient ainsi leur parler d'eux-mêmes, et leur dire quelque chose du groupe auquel ils cherchent à s'affilier, quand bien même l'affiliation à ce groupe ne passerait pas par la lecture des classiques. C'est dans ces deux directions, me semble-t-il, que pourraient être orientés les projets de lectures proposés. Deuxièmement, les conditions de l'engagement des élèves dépendent de la conduite de classe autant que de l'intervention didactique : rétroaction positive, autonomisation des élèves ou pratiques d'étayage différenciées. Les théories de la motivation mettent en évidence le poids des institutions et des contraintes matérielles qu'elles imposent (gestion du temps, type d'évaluation…), elles invitent donc à analyser comment les enseignants adaptent une démarche didactique à ces contraintes, et dans quelle mesure cette adaptation suscite, accompagne ou contrarie la motivation des élèves. Pour finir, j'avais commencé ce chapitre par une mise en garde : il n'y a pas d'action possible univoque dans le domaine de la motivation, nous savions dès le début de ce chapitre que toute action didactique aurait des conséquences contrastées. En multipliant les leviers à l'intérieur d'une démarche didactique, nous avons donc plus de chances d'obtenir un résultat qu'en tablant sur un seul facteur.

Les leviers motivationnels de la lecture sont finalement peu nombreux pour atteindre notre objectif. Ils sont également difficiles à manipuler pour toute une classe.

Cependant, la description de la tâche elle-même pourrait peut-être nous ouvrir des perspectives.

2. Lire, lire un texte littéraire

La conception d'un étayage efficace pour la lecture de romans du 19e siècle ne peut se faire sans une analyse de la tâche à accomplir. Plusieurs modèles nous permettent de cerner ce qu'est la lecture d'un texte littéraire, j'en décrirai rapidement deux ici, avant de déterminer les pistes didactiques que chacun de ces modèles ouvre.

2.1. Deux modèles complémentaires : la lecture et la lecture littéraire

Deux manières de décrire la lecture scolaire sont possibles. La première est la plus courante en didactique de l'enseignement secondaire : on considère, dans la lecture, que les savoirs et les savoir-faire de référence à transmettre sont des objets avant tout littéraires. On cherche ainsi à former un lecteur de littérature. Cette conception est favorisée par le fait que le lecteur et l'acte de lecture sont devenus depuis les années 1970, une entrée privilégiée des analyses littéraires[54]. La théorie littéraire a produit les premiers outils sur lesquels s'est développée ensuite une réflexion didactique centrée sur l'apprenant. Dufays (2010 : 29) note l'importance des travaux d'Iser (1985), de Jauss (1978), de Charles (1977) ou d'Eco (1985), qui ont amené à concevoir le texte comme « une pure virtualité, un processus inachevé, une sémiosis illimitée » (Dufays, 2010 : 30). Le sens du texte n'est donc pas clos, ni définitif, chaque lecture en active des possibilités. De cette conception découle une conséquence majeure pour l'enseignement de la littérature : c'est le lecteur qui porte la responsabilité de la littérarité de sa lecture. Enseigner la lecture, c'est donc enseigner aux élèves à construire un sens du texte, en les dotant des outils utiles pour le faire, et, selon la conception qui prévaut depuis le milieu des années 1990, à la suite des travaux de Picard (1986), Jouve (1992 ; 1993), Dufays (1994), Gervais (1993), c'est aussi enseigner la lecture littéraire, c'est-à-dire une manière littéraire de lire les textes.

Une autre démarche, menée par Giasson (1996 ; 1997 ; 2000), entre autres, plus familière à l'enseignement primaire, s'interroge sur l'activité du lecteur, sur les

[54] Je ne développerai pas ici les étapes de cette évolution théorique, qui ont été décrites dans *Pour une lecture littéraire* (2005 : 61-75), et surtout dans *Stéréotype et lecture* (2010 : 29-37).

conditions de compréhension du texte, littéraire ou non, et sur son interprétation éventuelle. La lecture d'œuvres littéraires est considérée comme un cas particulier de la lecture, cas particulier qui est devenu peu à peu une norme. Nonnon (2012 : 7-37) rappelle après Chartier et Hébrard (1989) que l'école s'est spécialisée dans l'enseignement de la lecture des textes littéraires, les privilégiant comme outils d'apprentissage et comme objectifs[55]. Grossmann (1999) récuse la pertinence d'une opposition binaire entre les textes fonctionnels et les textes littéraires : il promeut, pour sa part, la notion de « littératie », plus générale, et propose une nouvelle distinction entre littératie scolaire, et littératie non scolaire. Il souligne ainsi les caractéristiques communes à toutes les pratiques de lecture scolaires. C'est sur cette communauté de caractéristiques que reposent les travaux de Giasson (1996 ; 2000), qui décrit, dans ses ouvrages, les opérations mentales de bas et de haut niveaux requises dans toute lecture, avant de différencier les stratégies et les savoirs qui devront être privilégiés dans l'approche de différents types et genres de textes. Dans une même logique, Tauveron a mené des travaux sur la lecture de textes littéraires « réticents » ou « proliférants » (1999 ; 2001), pariant sur le fait que l'effort d'interprétation indispensable à la lecture de ces œuvres développerait ce que j'ai appelé la compétence sémiotique des élèves, qui serait à l'origine de la compréhension de tout texte. Le lecteur « interprète » est un lecteur « rusé », « stratège » selon la théorie de Giasson, que Tauveron espère capable d'un transfert de compétences dans toutes sortes de lecture. La lecture des textes littéraires présente, dans cette conception, deux avantages : elle est souvent considérée comme motivante[56], et elle offre un « terrain d'entrainement » facilement exploitable.

Dans cette seconde conception de l'enseignement de la lecture, l'élève construit le sens du texte, mais sa littérarité est traitée comme si elle était constituée[57]. La lecture littéraire, ici, est la lecture de textes désignés comme littéraires dans les programmes ou que leur appartenance à un genre (l'album de jeunesse, ou le roman) fait entrer dans la liste des textes littéraires. Elle se caractérise ainsi par le type de connaissances à convoquer pour lire les textes, et l'intensité de l'effort interprétatif qu'elle requiert. Or la lecture littéraire ne se distingue pas seulement par la nécessité plus ou moins pressante

[55] Nonnon met en garde contre cette tendance qui laisse de côté des textes dits fonctionnels, sur lesquels repose pourtant une grande partie de l'apprentissage des élèves dans les cycles supérieurs. Les récents travaux de Plane, de Bautier, et la recherche Lirécrire en cours dirigée par Séverine De Croix, Jean-Louis Dufays et al., confirment cette tendance d'un retour à la formation à la lecture fonctionnelle.
[56] Cette conception est à relativiser : la lecture de textes littéraires ne motive pas tous les publics.
[57] Je renvoie ici à Genette (1991 ; 2004).

d'interpréter le texte pour le lire. Pour Dufays (2002 : 5-16 ; 2006 : 79-101 ; 2011, 227-248), la lecture littéraire est un va-et-vient dialectique entre participation et distanciation ; pour Bucheton (2000 : 201-214), elle est une affaire de posture ; et pour Langlade et Fourtanier (2007 : 101-123), elle se caractérise par la prise en compte de la subjectivité du lecteur. Dans ces trois points de vue théoriques, la lecture littéraire présente des caractéristiques plus précises qu'une seule différence de degré dans l'investissement interprétatif requis. Ainsi, dans l'enseignement primaire, on travaille la lecture de textes que l'enseignant, ou le système scolaire, a déjà constitués comme littéraires, et qui servent d'entrainement à toutes sortes de lectures. A la fin du cursus en français, les théoriciens s'interrogent sur la manière d'initier les élèves à une lecture littéraire qui soit en fait *littérarisante*, c'est-à-dire dans laquelle le lecteur choisit de lire des textes comme littéraires en étant conscient de son choix. Cette lecture est à elle-même un objectif d'enseignement.

Mon objet de recherche et le public visé semblent imposer la première démarche que j'ai décrite comme cadre conceptuel. Cependant, ce modèle présuppose d'emblée qu'un certain nombre d'opérations mentales de bas niveau, dans la lecture, soient complètement maitrisées par les élèves. Or deux objections retiennent mon attention. Séverine De Croix a recensé dans sa thèse les différents types de difficultés en lecture que les mauvais lecteurs rencontrent au début du secondaire (classe de 5^{e} en France), parmi lesquelles le fait qu'ils ne maitrisent pas ces opérations. Pour avoir moi-même constaté que de rares élèves de seconde éprouvaient les mêmes difficultés, il me semble imprudent de tenir pour acquis que ces opérations mentales de bas niveau soient complètement maitrisées par tous les élèves. Par ailleurs, parce que romans du 19^{e} siècle sont des textes difficiles d'accès, du point de vue langagier et du point de vue culturel, elles peuvent placer les élèves dans des conditions de lecture proches de la lecture en langue étrangère[58]. Goanac'h (2000 : 5-14) a montré que l'une des caractéristiques de la lecture en langue étrangère était justement le fait que même pour des apprenants lettrés, le coût cognitif pour les opérations de bas niveau en lecture en langue étrangère compromettait la réalisation des opérations de plus haut niveau que les apprenants réalisent habituellement dans leur langue. Cet auteur précise que cette difficulté peut même être observée chez des lecteurs bilingues. Dans la première approche que j'ai décrite, ces opérations sont

[58] Ces romans sont d'ailleurs, pour une frange de la population scolarisée en lycée, rédigés dans une langue seconde. Ils sont rédigés dans une langue éloignée de la langue scolaire standardisée, qui, pour certains élèves, est déjà, selon Vargas, « une langue dont les normes leurs sont étrangères » (1997 : 28)

considérées comme automatisées. La seconde approche, au contraire, vise à les consolider. Dans le cas particulier de la lecture des romans du 19e siècle, l'approche privilégiée dans l'enseignement primaire peut donc nous être utile. Ces deux démarches sont évidemment complémentaires.

Leur complémentarité est explicitée par Gervais, qui, pour catégoriser les différents types de recherches autour de la lecture, distingue la lecture « en progression » de la lecture « en compréhension ».

> *J'appellerai lecture-en-progression fonctionnelle, cette régie de la lecture où survient une compréhension fonctionnelle, et lecture-en-compréhension, l'économie de lecture dont le mandat est la recherche d'une plus grande compréhension du texte, soit par le biais d'une description, d'une interprétation, ou une analyse quelconque* (Gervais, 2006 : 64-65).

Selon Gervais, une prise en compte d'une des deux régies sans l'autre ne rendrait pas véritablement compte de ce qu'est l'activité de lecture d'un texte littéraire. Je décrirai donc le processus de lecture en m'appuyant sur les deux démarches que j'ai caractérisées, puis je me demanderai, à partir des théories fondées sur la lecture de textes littéraires, quelles sont ses spécificités. Il existe actuellement deux modèles sur lesquels une démarche didactique pourrait être construite, le modèle de la lecture littéraire développée par Dufays, et le modèle fondé sur la notion de « sujet lecteur », de Langlade et Fourtanier. Je les intègrerai dans une reconfiguration de la lecture littéraire pour proposer un outil théorique personnel dans une troisième partie.

2.2. Le processus de lecture

Au début du roman *Si par une nuit d'hiver, un voyageur*, Calvino met en scène un Lecteur en quête du dernier roman du célèbre auteur Italo Calvino. Avant de plonger entre les lignes embrumées d'un roman noir, sur le quai d'une gare déserte, ce Lecteur doit affronter les rayons de la librairie, résister aux appels des livres qu'il n'a pas lus, qu'il aimerait relire, et qu'il doit lire un jour absolument, pour parvenir au Livre qu'il est venu acheter. L'expérience, le processus de lecture, commencent bien avant que ne soit tournée la première page d'un roman. Pour Dufays,

> *La lecture apparait alors comme un acte inséré dans une réalité socioculturelle et dans une continuité temporelle où* l'avant *compte autant que le* pendant. *(2010 : 121).*

Dans *La littérature après-coup* (2009), Louichon confirme cette simple réalité en soulignant l'importance des circonstances de toute lecture, dont l'évocation, dans les souvenirs de lecture, est la marque de l'authenticité de l'expérience rapportée. C'est pour cette raison que je commencerai la description du processus de lecture en rappelant comment la lecture n'est pas seulement un « *tête à texte* », pour reprendre l'expression de Pierre Kuentz[59], mais s'inscrit dans un contexte spécifique qui, selon le découpage de Giasson, s'organise autour de trois moments : avant, pendant et après la lecture. Dans un second temps, je m'appuierai sur les écrits de Dufays pour décrire le processus par lequel un lecteur « avance » dans le texte.

2.2.1. Les compléments circonstanciels de la lecture

Je reprendrai ici les différentes étapes mises en exergue par Giasson dans l'analyse qu'elle propose de l'activité lectorale : avant, pendant et après la lecture. Cette analyse est bien connue, je ne l'expose que pour pointer, au fur et à mesure, en quoi chacune de ces étapes doit et peut être étayée par une intervention didactique, en signalant, chaque fois que possible, ce qui a déjà été proposé par la communauté discursive.

a) Avant la lecture

Le processus de la lecture commence avant même que le livre ne soit ouvert. Giasson (1997), Babin et Dezutter (2014), Lecavalier et Richard (2010) en ont souligné l'importance, parmi d'autres chercheurs. Dufays (2010 : 121-128) distingue deux opérations dans ce moment « d'orientation » : le *précadrage* et la *finalisation*.

Le *précadrage* est la convocation par le lecteur de l'ensemble des connaissances qui lui permettent d'émettre ses premières hypothèses de lecture. « *Il situe le texte par rapport à son horizon d'attente* » (121). L'œuvre est constitutivement, aux yeux des élèves, un texte littéraire chargé, avant même d'être commencé, de toutes les expériences de lectures scolaires qui l'ont précédé, des témoignages de pairs ou de membres de la fratrie plus âgés, et de la culture familiale. C'est au moment du précadrage qu'un élève établit *a priori* la valeur pour lui de l'activité de lecture dans laquelle il s'engage, ce que Dufays appelle la *préévaluation*. Cette évaluation est essentielle dans la motivation des élèves, car c'est sur elle que se fonde le sentiment d'importance de la tâche, qui est une des motivations intrinsèques de l'engagement dans une activité. Or nous avons vu dans le chapitre précédent que la préévaluation que beaucoup d'élèves font du roman à lire est

[59] Kuentz, P. (1974). Le tête à texte. *Esprit (1940-)*, 946-962.

peu prometteuse. Il est donc nécessaire qu'une démarche didactique insiste sur ce moment de la séquence organisée autour de la lecture du roman imposé.

Dufays ajoute à ce premier élément du précadrage la *précompréhension*, qui permet aux lecteurs d'établir leurs premières hypothèses de lecture. Ils le font à partir de toutes les informations dont ils disposent : couverture du livre, recherches personnelles, films vus ou autres œuvres lues. A ces deux formes de précadrage liées au contexte, Dufays en ajoute deux autres, qui dépendent des connaissances littéraires des élèves : un précadrage *historico-culturel* et un précadrage *typo-générique*. Nous avons vu dans le chapitre 4 que le précadrage typo-génétique est souvent pris en charge dans le cours de français, les élèves ont lu et étudié beaucoup de romans avant d'aborder ceux du 19e siècle. Mais en ce qui concerne le cadre historico-culturel, beaucoup d'enseignants le construisent à partir de la lecture du roman, donc après la lecture. Les élèves doivent alors précadrer leur lecture avec des connaissances historico-culturelles construites en dehors du cours de littérature, ou en convoquant de leur propre chef des connaissances scolaires plus anciennes, ce que tous ne peuvent pas faire, si on en croit la difficulté de certains à situer les œuvres qu'ils lisent au 19e siècle. Pour pallier cet écueil, Éric Falardeau (2002) s'est employé à construire et à tester des séquences autour de deux œuvres : *Phèdre*, de Racine et *L'écume des jours*, de Boris Vian, dont le point stratégique est la préparation à la lecture. Outre un apport de connaissances, ce chercheur insiste sur le fait que la lecture de ces œuvres est une « situation-problème », c'est-à-dire qu'il envisage et présente la lecture non pas comme une pratique de loisir scolarisée, mais comme une situation d'apprentissage scolaire. Bref, il la finalise également. C'est ce deuxième aspect que je souhaite maintenant aborder.

La *finalisation*, qui accompagne le précadrage en amont de la lecture, est la définition par le lecteur des objectifs qu'il assigne à sa lecture. Le lecteur d'un manuel culinaire, par exemple, peut se proposer de sélectionner et d'exécuter une recette, mais il peut aussi avoir pour seule intention de rêver sur les illustrations. Pour les œuvres imposées à l'école, la finalisation est fortement marquée par cette réalité scolaire : ni le texte, ni le moment, ni les délais ne sont choisis. L'obligation scolaire implique en général une vérification, un contrôle de la lecture. Un élève dont la *finalisation* consiste à chercher les informations nécessaires à la réussite de l'évaluation fait une lecture très différente de celle d'un élève qui espère un plaisir lié à la participation à une *mimesis* (autrement dit, à l'immersion fictionnelle). De même, un élève qui escompte le plaisir

familier que lui procure la lecture de romans pour adolescents, qui espère donc un plaisir orienté vers la *mimesis*, n'a pas la même approche qu'un élève en quête de « belles phrases » à noter dans son anthologie personnelle (fonction « poétique »), ou qu'un élève curieux d'aborder une œuvre canonique[60], ou encore qu'un élève dont la lecture a une « orientation épistémique » (Guernier, 2012), ou « extratextuelle », selon la terminologie de Dufays.

Dufays a dressé une liste des différents types de finalisations possibles à la lecture (124-126) en les opposant deux à deux : recherche de significations ou de modèles ; intérêt pour la *mimesis* ou pour la *signifiance* ; intérêt pour les contenus explicites ou implicites ; intérêt pour l'aspect extratextuel (référence visée), transtextuel (intertextualité) ou intratextuel (fonction « poétique ») ; intérêt pour l'historicité ou l'actualité du texte ; choix d'une lecture qui construit une cohérence ou au contraire qui la suspend. Ce chercheur superpose cette distinction à d'autres séries : la « lecture quasi-pragmatique » et la « lecture pseudo-référentielle » de Stierle, ou la lecture « identificatoire-émotionnelle » et la lecture « phénoménale » de Leenhardt, entre autres. Pour Dufays, ces oppositions peuvent être ramenées à une distinction essentielle entre « participation » et « distanciation ». J'insiste dès maintenant sur le fait que dans la théorie de la lecture littéraire conçue par Dufays, aucune de ces finalisations n'est plus souhaitable qu'une autre. On peut souhaiter en revanche qu'il y ait une adéquation entre ce que peut offrir le texte à lire et la (les) finalisation(s) envisagée(s) par le lecteur, pour qu'il en tire le plus grand plaisir possible.

J'ajoute pour ma part qu'il n'y a pas de raison de penser que certains modes de lecture soient *a priori* plus « passifs » ou plus « actifs » que d'autres. Une lecture quasi-pragmatique peut être le résultat d'une intense activité cognitive pour un jeune lecteur, que ne nécessite pas une lecture pseudo-référentielle pour un critique professionnel. De même, un élève peut mener une lecture qui lui coûte un engagement cognitif faible lorsqu'il s'en tient à constater des caractéristiques stylistiques (lecture pseudo-référentielle) de l'œuvre à lire, et un engagement cognitif important lorsqu'il tente d'en construire le sens, dans un mouvement de lecture quasi-pragmatique. De mon point de vue, l'effort que le lecteur consent à engager dans la lecture est un des éléments de la finalisation, et ne présage pas directement de la modalité de lecture adoptée.

[60] Chacun de ces exemples est inspiré des témoignages des élèves interrogés lors de mon enquête préliminaire.

Pour l'instant, je retiens qu'il y a plusieurs finalisations possibles, plusieurs manières de participer ou de se distancier du texte à lire, comme le note Dufays, et j'ajoute à la finalisation l'effort consenti par le lecteur dans son engagement dans la lecture, qui peut être, de mon point de vue associé à chaque type de finalisation. Selon cette perspective, la finalisation est à la fois constituée de ce que le lecteur attend de sa lecture, et de ce qu'il est prêt à y investir.

La notion de finalisation rend ainsi compte, dans le domaine de la lecture, des phénomènes notés par les théoriciens de la motivation. De même qu'on peut distinguer des motivations intrinsèques et des motivations extrinsèques, on peut distinguer des finalisations intrinsèques à la lecture (ce sont les finalisations qui littérarisent la lecture, puisqu'elle se prend elle-même pour fin) et des finalisations extrinsèques (qui correspondent à un usage fonctionnel de la lecture). Une finalisation intrinsèque fondée sur un précadrage très erroné ou sur une attente trop précise pourrait amener un lecteur à une profonde déception. L'analyse que j'ai menée dans la partie de ce chapitre consacrée à la motivation me permet de privilégier deux types de finalisation. Les élèves qui ont les meilleures chances d'être motivés de manière intrinsèque par la lecture sont, d'une part, ceux qui éprouvent une certaine curiosité pour un type de littérature qui ne leur est pas familier, et d'autre part, ceux qui reconnaissent dans les thématiques traitées par le roman des sujets, des problématiques qui les concernent personnellement. Dès lors, la finalisation de la lecture peut être épistémique (comme le souligne Guernier), poétique, historique, actualisante… Il n'y a pas de raison d'écarter une finalisation *a priori*, à moins d'être sûr qu'elle sera déçue et donc amènera le lecteur à abandonner la lecture. Par ailleurs, les travaux de Ryan et Deci tendent à montrer qu'il est possible de susciter une motivation intrinsèque à partir de la motivation extrinsèque. Une finalisation extrinsèque motivante, comme la réalisation de travaux qui permettraient à l'élève de renforcer son autodétermination, pourrait donc contribuer à éveiller une motivation intrinsèque pour la lecture du roman. Enfin, la notion d'effort consenti, que j'ai ajoutée à celle de finalisation, me semble correspondre au besoin de contrôler la tâche, et donc de maitriser le temps à y investir, et au besoin de se sentir compétent. Pour une même œuvre, la nécessité d'investir du temps et des efforts dans la lecture peut être perçue comme un défi motivant, ou au contraire, comme une tâche d'ampleur décourageante.

Pour conclure sur l'amont de la lecture, on voit donc ici que l'orientation est absolument déterminante pour le processus de lecture tout entier. Du point de vue

cognitif, le précadrage joue un rôle dans l'émission des premières hypothèses de lecture et prépare la compréhension du texte. La finalisation, elle, correspond, dans le processus de lecture, à la détermination des motivations et de l'effort consenti. Une intervention didactique pourrait donc être orientée dans trois directions différentes au moment de la finalisation de la lecture : faire prendre conscience aux élèves qu'ils ne doivent pas attendre de la lecture d'une œuvre imposée ce qu'une autre lecture leur apporte, mettre en valeur ce qui, dans l'œuvre, peut renforcer leur sentiment d'implication, et leur proposer des activités motivantes pour finaliser leur lecture.

b) Pendant la lecture

Un deuxième moment peut être isolé dans le processus de lecture : pendant qu'elle se déroule. Je reviendrai plus loin sur le processus lui-même, pour m'attarder encore une fois ici sur les circonstances dans lesquelles il prend place. Par nécessité, la lecture est presque entièrement dévolue à l'activité autonome de l'élève, et c'est la seule tâche de cette ampleur qui le soit. De fait, aucun enseignant de mon enquête préalable n'a adopté la pratique décrite par Pennac dans *Comme un roman*, qui offre une lecture intégrale à voix haute à ses élèves. Peu d'entre eux aussi accompagnent véritablement la lecture en la séquençant. En cela, les enseignants se conforment à des recommandations : si l'on souhaite s'appuyer sur des pratiques sociales de référence pour enseigner la littérature, il est logique de laisser les élèves lire l'œuvre comme n'importe quel lecteur la lirait, et de l'analyser dans l'après-coup de la lecture. C'est d'ailleurs cette démarche qui a été préconisée, dès la fin des années 1970, par Viala et Schmitt (1979) et par Glaudes et Reuter (1996), entre autres. Les œuvres ne sont « étudiées » qu'à partir de la fin, c'est-à-dire une fois la lecture achevée. Veck (1998) note comme une exception l'organisation de la séquence qu'il propose aux enseignants sur *L'enfant* de Vallès :

> *En raison de la longueur du roman et de ses particularités d'écriture, on propose une lecture progressive de l'œuvre, guidée au début de l'étude proprement dite.* ***L'ensemble du roman doit avoir été lu par les élèves pour la troisième séance*** (p.34, c'est moi qui souligne).

Or la longueur de certains romans est profondément décourageante. C'est ici que devrait intervenir un soutien pour renforcer le sentiment de compétence des élèves. Ce soutien peut prendre trois formes : le séquençage de la lecture, les échanges oraux en classe et la réalisation de traces écrites par les lecteurs.

Bandura et Schunk (1981) ont montré que le fait de fixer des objectifs limités à des élèves en difficulté leur permettait de mieux réussir. En fractionnant la tâche, on les amène à s'engager et leur réussite partielle renforce leur engagement et permet de soutenir leur persévérance dans la tâche. Ces résultats de recherches plaident en faveur **d'un séquençage** de la lecture, que proposent par ailleurs de nombreux didacticiens. Le « dévoilement progressif » (Dufays, Gemenne, Ledur, 2005 ; Dufays, 2014) peut être étendu à l'échelle d'un roman complet, sur plusieurs séances. Le séquençage a été adopté par Manon Hébert (2002 ; 2006) dans les expériences qu'elle a menées avec des élèves du début de secondaire, par Lecavalier et Richard (2010), dans des parcours didactiques prévus pour des étudiants de Cégep qui découvrent la littérature classique, par Joole (2006), dans l'enseignement primaire, qui préconise des parcours différenciés de lecture d'un même roman long, ou par Terwagne, Vanhulle et Lafontaine (2003), dans l'enseignement primaire également. Tous ces chercheurs, travaillant à différents niveaux de l'enseignement, prévoient des séances de cours, des « rendez-vous » dans le texte. Dans la démarche qu'ils préconisent, le processus d'orientation et de finalisation est relancé plusieurs fois au cours de la lecture, par l'émission de nouvelles hypothèses qui tiennent compte de ce qui a été lu et compris du texte.

Outre le séquençage, les chercheurs en didactique de la littérature que je viens de citer préconisent tous une co-construction du sens, à travers différentes modalités d'échanges en classe, souvent sous la forme de **cercles de lecture** (Hébert, 2006 ; Lecavalier et Richard, 2010 ; Terwagne, Vanhulle et Lafontaine, 2003). Cette co-construction du sens, associée au séquençage de la lecture est une forme d'étayage par les pairs. Il peut permettre à un lecteur en difficulté de poursuivre son parcours dans le texte avec un précadrage et des hypothèses de lecture plus efficaces que ce que son seul parcours de lecteur lui permet. Cette hypothèse est à vérifier.

Le séquençage peut être accompagné, par ailleurs, de la rédaction **d'écrits de soutien**. J'appelle « écrit de soutien » tout ce que le lecteur est amené à écrire pendant sa lecture pour mémoriser ce qu'il a lu ou exprimer ses impressions de lecture. Cet écrit peut se présenter sous forme d'un journal dialogué (Lebrun, 1996 b) d'un journal de lecture (Ahr et Joole, 2013 ; Ahr, 2014) ou sous forme de participation à des écrits en ligne (des forums ou des blogs de lecteurs) (Moinard, 2012), ou très simplement, à une prise de notes de détails que le lecteur souhaite mémoriser (listes de noms, schémas des relations entre des personnages, chronologies) et encore les « marginalia ». Ces écrits sont lus par

le professeur et, dans le cas des travaux en ligne, par d'autres élèves de la classe. Ils peuvent être le support des séances de relance entre deux étapes de la lecture.

L'analyse de la progression dans le texte qui sera déployée plus loin nous donnera l'occasion de revenir sur cette étape du processus de lecture et de déterminer d'autres pistes pour un accompagnement didactique de la lecture.

c) Après la lecture

Le troisième moment mis en exergue par Giasson est celui de l'après-lecture. Dans mon enquête préalable j'ai pu constater que 57% des activités déclarées par les professeurs étaient organisées après la lecture intégrale du roman (Waszak et Dufays, 2015). Les enseignants exploitent abondamment la lecture qu'ils ont dévolue presque entièrement. Ce moment de la séquence peut avoir trois fonctions : l'institutionnalisation de connaissances mises en œuvre au cours de la lecture, le travail interprétatif et l'appropriation du texte littéraire dans l' « après-coup » de la lecture (Louichon, 2009).

L'institutionnalisation des connaissances mises en jeu au moment de la lecture et des travaux d'accompagnement devrait permettre aux élèves d'enrichir ce qu'Eco a appelé leur *encyclopédie intérieure*. Comme le signale Falardeau, 2002, il semble assez paradoxal, de construire des connaissances littéraires à partir de la lecture d'un roman lu si on considère que ces connaissances ont pour fonction d'aider à la lecture de ce roman. Cependant, l'enseignement de la lecture est éminemment spiralaire. Pour l'enseignant, il s'agit d'arbitrer, dans la préparation de la séquence, entre les connaissances indispensables à la lecture, et qu'il faudra construire en début de séquence, et les connaissances qui pourront être institutionnalisées plus tard, et qui serviront au précadrage de lectures suivantes. Cet arbitrage dépend de choix théoriques, et des situations d'enseignement. Manon Hébert, par exemple, dans sa thèse (2002), a choisi de construire des connaissances métacognitives en amont de la lecture, et d'articuler les différentes étapes de la progression dans le texte autour des stratégies effectivement utilisées par ses élèves. Marion Sauvaire (2013), pour sa part, a testé un dispositif construit sur une nouvelle contemporaine de Stanley Péan. La séquence prévue a été réalisée dans une classe de Cégep au Québec et dans une classe de seconde en France, avec quelques adaptations par les enseignants qui ont réalisé l'expérience. Sauvaire n'explicite pas le contenu précis du précadrage qu'elle avait planifié. Or les deux

enseignants ont ajouté une séance en amont du dispositif prévu. Pour le professeur français, la chercheuse note dans le résumé de cette séance :

> *Recherche documentaire sur Internet réalisée par les élèves en prévision de la séquence : l'auteur, son blogue, les références géographiques, socioculturelles, la francophonie en Amérique du Nord* (p.105).

Et pour le professeur québécois :

> *Cours magistral sur le genre fantastique, distinction établie par Todorov entre l'étrange, le fantastique et le merveilleux. Travail personnel donné en parallèle de la séquence : lecture d'un recueil de nouvelles fantastiques de Maupassant* (*ibid*.).

Le professeur français fait travailler les élèves sur l'auteur et le contexte socioculturel québécois (ce qui est compréhensible, les élèves ne peuvent que l'ignorer), et le professeur québécois sur les caractéristiques typo-génériques de la nouvelle. Cette différence montre bien que la répartition entre les connaissances à transmettre en amont et en aval de la lecture relève de choix découlant de l'analyse de la situation didactique établie par les professeurs.

Dans le cas du roman du 19e siècle, les connaissances à convoquer ou à construire sont pléthoriques, parfois difficiles à prévoir, et surtout, elles ne prennent sens petit à petit qu'au cours de la lecture. Tous les enseignants ne répartiront donc pas la transmission des connaissances de la même manière entre l'amont et l'aval de la lecture, le choix de la démarche la plus pertinente est délicat.

Le deuxième objectif des séances qui ont lieu dans l'après-lecture est d'amener les élèves à **interpréter l'œuvre** à la lumière d'une connaissance complète, une fois le parcours de lecture achevé. Je n'entrerai pas ici dans les théories de l'herméneutique pour décrire ce processus, je ne préciserai que trois points. D'abord, l'interprétation est une activité qui accompagne la lecture (Dufays, p.161). Les élèves n'attendent pas de finir l'œuvre pour s'interroger sur ses significations profondes. Dufays la distingue de la « seconde compréhension », qui est une évaluation de la compréhension plus immédiate et une réorganisation des éléments du texte dans une nouvelle construction du sens. L'interprétation est, selon lui, une forme de construction du sens qui joue davantage sur les connotations et les symboles. A la suite de Michel Charles, il insiste sur le fait que l'interprétation est par ailleurs ce qui permet de pluraliser la lecture, puisque plusieurs interprétations simultanées sont possibles, alors que, à chaque étape de la lecture, la

compréhension est unique. Par ailleurs, l'interprétation a pour vocation de constituer un système qui intègrerait le plus d'éléments possibles du texte lu, d'où la nécessité de travailler sur ce processus lorsque la lecture du roman est achevée (ce qui ne dispense pas de chercher des interprétations intermédiaires en cours de lecture). J'insiste sur le fait qu'interprétation et compréhension sont les résultats d'un seul et même processus. Pour Catherine Tauveron, le geste interprétatif consiste à produire du sens à partir des « zones d'indétermination » du texte. Or les « zones d'indétermination » sont aussi bien programmées par le texte que dues aux connaissances plus ou moins étendues du lecteur. Un lecteur peut produire des interprétations dont le résultat (le sens produit) relèverait de la compréhension, voire de l'erreur de compréhension, pour d'autres lecteurs. Qui tranche alors, quel archi-interprète dont la compréhension serait culturellement suffisamment fondée, déciderait de ce qui relève de la compréhension, et de ce qui relève de l'interprétation ? Et cet archi-interprète, qui est, en situation scolaire, l'enseignant, ne se voit-il pas, à son tour, rejeté dans un inconfort interprétatif devant l'autorité des spécialistes universitaires ? Le rôle de séances dédiées à l'interprétation du texte pourrait bien avoir pour conséquence d'enrichir également la compréhension, comme l'escompte Tauveron. J'appellerai donc « compréhension » ce qui permet d'aboutir à un unique noyau de sens admis comme pertinent dans la communauté dans laquelle le texte est lu, et « interprétation » les significations discutées, proposées, plus ou moins partagées, construites mais non stabilisées à l'intérieur de cette même communauté. A chaque étape de la lecture, compréhension et interprétation sont susceptibles d'être travaillées. C'est l'objectif des débats interprétatifs, tels que les décrivent Dias-Chiaruttini (2010) ainsi que Jorro et Crocé-Spinelli (2010), pour l'enseignement primaire, et Sylviane Ahr (2014), pour le secondaire.

Enfin, avant que ne s'opère cette stabilisation, le travail interprétatif doit passer par l'expression et la prise en compte des impressions de lecture des élèves (Fourtanier, 2012 ; et Rouxel, 2006 ; 2012). Tablant sur la motivation sociale de la lecture, mais aussi sur l'importance de travailler à partir de ce qui touche personnellement les jeunes lecteurs dans leur expérience de lecture, ces deux chercheuses insistent sur l'espace qui doit être laissé à leurs réactions les plus immédiates, dans un dispositif d'accompagnement de la lecture :

> *ce doit être une ambition première de l'enseignement que de faire comprendre aux élèves que ces textes qui les rebutent à priori les concernent en réalité, et qu'ils*

> *parlent d'eux. Il s'agit donc d'accueillir leurs réactions, de les susciter, de dédramatiser ce qui peut apparaitre comme erroné ou hors de propos dans leurs discours* (Rouxel, 2006 : 21-23).

Le fait que les élèves puissent exprimer leur subjectivité, à l'oral comme à l'écrit, est donc présenté comme un soutien efficace à une activité de lecture solitaire.

D'autres chercheurs préconisent plutôt des lectures très actualisantes, qui incitent les élèves à produire une interprétation du texte sous des formes multimodales (Lacelle et Lebrun, 2017). Dans la communauté enseignante en France, ces approches sont particulièrement mises en valeur et relayées par de nombreux articles sur le site du *Café Pédagogique*. Ces pratiques sont étayées, sur le plan théorique, par les travaux d'Yves Citton (2007 ; 2010), qui définit ainsi l'actualisation des textes littéraires :

> *Un texte reste littérairement vivant dans la mesure où un interprète l'actualise en s'en servant pour s'orienter dans sa situation présente, selon un geste relevant de l'application, dont le prédicateur (dans sa référence au texte sacré) et le juge (dans sa référence au texte de loi) donnent un modèle éclairant* (2007 : 231).

Les travaux destinés à soutenir l'effort d'interprétation des élèves sont des formes de finalisations extrinsèques : les élèves sont invités à lire pour écrire et pour parler. S'ils sont perçus comme intéressants ou utiles par les élèves, ils peuvent effectivement motiver leur lecture. Pour autant, ils peuvent eux-mêmes être dévoyés. Isabelle Delcambre (2013, 47-65) souligne ce biais dans un article au titre suggestif : « *Comment Oscar comprend le chapitre à lire sans le lire* ».

Enfin, le travail d'interprétation se prolonge (il faut l'espérer) pour chaque lecteur en dehors de la classe. Bénédicte Shawky-Milcent, dans sa thèse (296-453), propose un dernier usage des séances « après » la lecture. Elle vise une **appropriation du texte**, telle que la définit Ricœur. La chercheuse s'appuie non pas sur une remémoration du récit lu, mais sur la remémoration de la lecture qui en a été faite, par l'écriture d'un « souvenir de lecture ». Elle a construit un dispositif qui lui a permis de décrire, pour une classe, ce qui reste à un lecteur de sa lecture, à partir d'un roman de Balzac, *Le Père Goriot*. Elle entraine également les élèves à exprimer, après leur lecture, une réception subjective, personnelle du texte, complétée par un questionnaire plus objectif qui rende compte d'une première compréhension. Selon Shawky-Milcent, ce travail de remémoration de l'expérience de lecture facilite l'intégration du texte lu à la *bibliothèque intérieure* (Louichon et Rouxel, 2010). Cette bibliothèque intérieure se distingue de *l'encyclopédie*

d'Umberto Eco par le fait qu'elle est d'abord affective et qu'elle est constituée d'expériences de lectures, et non de connaissances factuelles et universitaires. Elle joue sans aucun doute un rôle dans le processus de lecture, mais ce rôle et les processus de mise en œuvre et d'intégration dans cette bibliothèque sont encore mal connus, malgré les études récentes. Louichon (2009) et Sève (2010 ; 2017) ont montré l'intérêt de cette « bibliothèque », ses limites, et surtout l'étendue de ce qu'il nous reste encore à en apprendre. Les processus et les manifestations d'intégration d'un texte à une bibliothèque intérieure sont encore mystérieux, et les processus de convocation de ce texte, d'utilisation, de détournement, au service d'une nouvelle lecture le sont encore davantage. Sève a montré qu'ils sont très dépendants de la manière dont les enseignants les convoquent.

La troisième étape de la lecture, l'après, qui est le moment de la séquence le plus exploité par les enseignants, apparaît, après analyse, comme un autre moyen de finaliser la lecture (par le développement d'activités sociales autour de l'interprétation) et comme un « avant » de la lecture suivante. La lecture des romans du 19e siècle est nécessairement inscrite dans une progression annuelle et curriculaire.

Bilan

Les circonstances de la lecture jouent un rôle essentiel dans le processus et elles dépendent en partie de choix didactiques, dont l'analyse me permet d'ores et déjà de dresser un cahier des charges d'une démarche efficace. C'est essentiellement sur l'amont de la lecture qu'il faut insister pour ménager la motivation des élèves (c'est-à-dire, je le rappelle, suivant la définition de Viau, l'engagement et le maintien de l'effort de lecture). L'accompagnement de la lecture doit résider essentiellement dans un séquençage, il doit assurer un étayage de la compréhension et pourrait permettre une remotivation par des travaux d'écriture ou des échanges oraux.

2.2.2. La progression dans le texte

Le processus même de lecture peut être à son tour décomposé. Le lecteur tel que Giasson le conçoit doit maitriser le code mais surtout les processus mentaux qui lui permettent de donner sens au texte : au-delà de la capacité de déchiffrage, de reconnaissance des mots et groupes de mots, des phrases, il doit réaliser une « intégration », c'est-à-dire être attentif à la cohésion entre les différents éléments du texte (repérer les anaphores et les liens logiques explicites), construire la cohérence du

texte (repérer les idées principales, et suivre le fil du texte), ce que la chercheuse appelle les macroprocessus[61]. Le lecteur doit aussi être capable de prendre du recul, donc de donner une signification au texte en fonction de son expérience propre (c'est la capacité d'élaboration) et enfin de choisir ses stratégies en fonction des difficultés rencontrées (être capable de régler le rythme de la lecture sur la difficulté du texte, de relire, de survoler…), autrement dit, le lecteur doit mettre en œuvre ses capacités métacognitives. Toutes ces opérations de haut niveau sont travaillées dans l'enseignement primaire. Goigoux et Cèbe (2013), pour leur part, proposent une méthode de soutien à la compréhension en lecture qui repose sur quatre opérations privilégiées dans la construction de la cohérence du récit : la capacité de raconter un récit, c'est-à-dire d'en établir et d'en mémoriser les étapes, la capacité de produire des inférences qu'ils associent à la compréhension des états mentaux des personnages (c'est-à-dire à établir une relation entre leurs intentions et leurs actions), la capacité d'établir une référentialité du texte, qui est liée à la richesse du vocabulaire, et enfin, l'automatisation des processus de décodage. Autrement dit, Goigoux et Cèbe pointent d'un côté la capacité de comprendre les relations logiques qui régissent les évènements, les décisions, les paroles, les actes des personnages, ce que Giasson appelle les macroprocessus, et de l'autre la connaissance des codes lexicaux et scripturaux. Grossmann (1999), pour sa part, souligne l'importance, pour les élèves, de s'interroger sur les intentions de l'auteur, ce qui les aide à situer l'énonciation et à lui donner sens. On peut associer cette dernière capacité aux macroprocessus.

Les romans du 19e siècle constituent, au regard de ces théories, un véritable défi. On pourrait penser, en effet, que les lycéens ne sont plus les lecteurs débutants que visent les interventions pédagogiques de Giasson ou de Goigoux et Cèbe, et qu'en général, ils maitrisent la plupart des opérations mentales nécessaires à la lecture. Cependant, si on en croit leurs témoignages, certains souffrent d'un manque de maitrise des outils métacognitifs : ils « décrochent », c'est-à-dire qu'ils n'arrivent pas à donner du sens, ni même à visualiser ce qu'ils lisent. Certains survolent les descriptions sans repérer les ruptures de sens, ou, au contraire, n'osent pas le faire, et lisent chaque mot dans l'attente « qu'il se passe quelque chose ». D'autre part, ils ne se sentent pas concernés par les textes (d'où leur manque de motivation). J'analyse ce sentiment comme un déficit de

[61] J'emprunte les termes de « cohésion » et de « cohérence » à Dufays (2010 : 139) qui renvoie aux travaux de J. Martin (1983). *Pour une logique du sens*. Paris : PUF.

l' « élaboration » puisque le système référentiel convoqué par les jeunes lecteurs ne leur permet pas de donner une signification à leur lecture, soit parce que leur système de référence est très incomplet, soit parce qu'ils ne le convoquent pas d'une manière efficace. La maitrise des codes s'avère donc prépondérante. Giasson note la connaissance du vocabulaire comme un facteur important, mais d'autres éléments du code sont à considérer. Louichon (2010), pour sa part, a montré dans une analyse de l'incipit de « La petite chèvre de M. Seguin » de Daudet que la méconnaissance de l'univers référentiel, dépassant la simple question du lexique inconnu, compromet la compréhension de la nouvelle. Canvat (2000) énumère ainsi quatre types de connaissances à maitriser pour lire une œuvre classique. Deux relèvent du code : la langue, telle qu'elle est mise en œuvre dans le texte à lire, et l'hypercode (c'est-à-dire l'ensemble des stéréotypes génériques et historico-culturels), deux autres relèvent du cadrage de l'œuvre : les connaissances factuelles, historiques, qui permettent de construire la référentialité du texte, et les connaissances du champ littéraire, qui permettent de le situer aussi bien au moment de la lecture qu'au moment de son écriture.

Cette liste de connaissances déclaratives et de savoir-faire à maitriser pour véritablement avancer dans la lecture des romans du 19^{e} siècle dépasse de loin, sans doute, les connaissances des enseignants eux-mêmes. Elles sont celles d'un lecteur idéal, mais les lecteurs réels disposent d'une encyclopédie intérieure beaucoup moins riche. Beaucoup d'entre eux sont pourtant capables, sans disposer de connaissances encyclopédiques, de lire ces œuvres. Le modèle décrit par Dufays (2010) permet d'expliquer ce fait. Dufays a montré que les codes peuvent se déployer à plusieurs niveaux du texte, de la micro à la macrostructure (57-115). Selon ce chercheur, lire un texte, c'est d'abord reconnaitre les stéréotypes dont il est tissé (115). Les processus de lecture qu'il décrit sont une succession de décodages (qu'il appelle sémantisation et sémiotisation), d'intégrations d'informations décodées à des stéréotypes ou à des combinaisons de stéréotypes (opérations qu'il appelle « *création de topique* » et « *clichage* »), d'identifications des stéréotypies et de mises en mémoire. La mise en mémoire est facilitée par le fait que le texte est en quelque sorte prémémorisé puisqu'il est une combinaison, une succession d'emboitements de stéréotypes reconnus. Un travail d'évaluation de la lecture permet au lecteur de réviser la pertinence des stéréotypes convoqués et des stéréotypies identifiées pour une première compréhension du texte. Puis une évaluation du texte lui-même permet d'émettre des hypothèses sur le degré

d'adhésion au stéréotype auquel il semble inviter le lecteur, et de donner sens à l'adhésion ou à la distanciation qu'il perçoit (il s'agit bien, ici, d'une interprétation[62]).

La longévité des stéréotypes est suffisante pour assurer la transmission de certains textes. *« Les stéréotypes se caractérisent par leur stabilité : par définition, leur vie s'étend sur une ou plusieurs générations, voire sur plusieurs siècles »* (Dufays, 2010 : 45). Dès lors, la lecture des romans du 19e siècle (et vraisemblablement, de toutes les œuvres patrimoniales, faute de quoi, elles seraient exclues du canon) est rendue possible si elle est fondée sur une reconnaissance de stéréotypes qui permettent aux élèves de s'orienter dans le texte malgré leur méconnaissance de l'univers de référence dans lequel ils ont été écrits. Cette lecture se présente comme une occasion d'enrichir les stéréotypes à leur disposition, mais aussi comme une occasion de transférer une compétence. L'enrichissement de l'encyclopédie intérieure des élèves en stéréotypes alimente les processus de sémiotisation (ou d'*intégration*, selon la terminologie de Giasson). La longévité des stéréotypes et leur omniprésence en font des outils plus facilement transposables d'une lecture à l'autre que les informations factuelles qui fondent généralement le cadrage historico-culturel.

Bilan

Le processus de lecture décrit par les spécialistes nous amène systématiquement à la conclusion qu'en l'absence de connaissances factuelles en nombre suffisant qui puissent nourrir la sémiotisation en cours de lecture, les élèves ont peu de chances de donner du sens à ce qu'ils lisent et donc de s'engager dans la lecture. Pourtant, les chercheurs soulignent aussi l'importance pour des élèves jeunes d'avoir construit un certain nombre de connaissances sur le récit qui ne relèvent pas de faits historiques et culturels : le rapport de cause à effet, la priorité donnée à la compréhension des raisons d'agir des personnages (Goigoux et Cèbe, 2013), la construction du concept d'auteur et de son intentionnalité (Grossmann, 1999). Toutes ces connaissances relèvent de stéréotypes et du traitement de ces stéréotypes (adhésion ou distanciation) dans le texte. Un travail orienté vers la reconnaissance des stéréotypes dans les produits culturels que consomment les élèves, une recherche de ces stéréotypes dans les œuvres à lire et leur

[62] Pour Dufays, le plaisir de la lecture vient de l'adéquation entre les attentes du lecteur en matière d'adhésion ou de distanciation par rapport aux stéréotypes dont les textes sont tissés et ce que permet, propose, induit effectivement le texte.

manipulation dans des productions écrites pourraient contribuer à améliorer les capacités de lecture des élèves.

2.3. La lecture littéraire reconfigurée

L'analyse du processus de lecture nous a permis de déterminer certains choix dans la démarche didactique que je proposerai. Parmi ces choix, j'ai souligné l'importance d'aider les élèves à finaliser leur lecture de manière littéraire, c'est-à-dire à en attendre ce qu'un texte littéraire peut leur offrir, sans que cette attente soit trop étroite et les conduise à espérer un roman qui ressemblerait à ce qu'ils ont l'habitude de lire. Pour fonder ce soutien à la finalisation de la lecture, il me faut désormais chercher à comprendre ce qu'est la lecture littéraire.

Dans le sillage des théories de la réception, Dufays (2011) définit la lecture littéraire comme une manière littéraire de lire les textes, et non pas une lecture des textes littéraires. Plusieurs modèles se sont développés pour décrire la manière littéraire de lire. Le plus ancien a été théorisé par Dufays, au début des années 1990. Le plus récent s'intéresse de près au *sujet lecteur*, il a été décrit par Langlade et Fourtanier au début des années 2000. Après avoir rapidement présenté ces deux théories, je proposerai de les intégrer dans une reconfiguration de la lecture littéraire. Ce travail me permettra de fixer des objectifs d'enseignement, mais aussi de situer les activités proposées dans les classes par rapport à ces objectifs.

2.3.1. La lecture littéraire

Dufays a décrit et précisé à de nombreuses reprises la notion de lecture littéraire (2002 ; 2004 ; 2006 ; 2011). Il la considère comme un va-et-vient dialectique entre deux modalités de lecture : une lecture « participative » et une lecture « distanciée », qu'il définit à la suite des travaux de Picard. Dans une recherche très inspirée des théories freudiennes, Picard décrit la lecture comme un processus où trois instances du lecteur jouent et se mettent en jeu : le *liseur*, le *lu* et le *lectant*. Le *liseur* est l'instance qui assure le lien avec la réalité, qui a conscience des circonstances de la lecture, du monde qui l'entoure. Le *lu* est l'instance participante, engagée dans l'univers fictionnel, pour qui la lecture est un jeu de type *play*, où l'imagination règne en maitre. Le *lectant* au contraire est l'instance pour qui la lecture est un jeu de type *game*, régi par des règles. Elle est à la fois distanciée et attentive aux stratégies mises en œuvres à travers le texte. Au cours de la lecture, c'est donc le *lu* qui cherche à établir la cohérence du texte, alors que le *lectant*

sera plus attentif à l'usage des stéréotypes et des codes. Dufays reprend les deux instances du *lectant* et du *lu* pour montrer qu'une lecture littéraire se caractérise par le passage permanent d'une instance à l'autre. C'est cette oscillation même qui littérarise la lecture. A la suite de Picard, Jouve (1992 ; 1993) a proposé une autre tripartition : le *lu* est l'instance inconsciente du lecteur, le *lectant* l'instance distanciée attentive aux règles du jeu et aux stratégies mises en œuvre dans le texte (le lectant jouant) et également attentive aux significations possibles du texte (le lectant interprétant), alors que le *lisant* est l'instance qui se soumet volontairement à l'illusion référentielle pour avancer dans le texte. Je m'appuierai plus loin sur ce second modèle. Le modèle de Gervais (2006) met en exergue deux modalités de la lecture : les moments d'immersion fictionnelle, de participation, caractérisés par une *régie* de lecture en *progression*, alternent avec les moments où le lecteur adopte une *régie* de lecture en *compréhension*. Le lecteur, dans cette seconde *régie*, ralentit le rythme de progression dans le texte et convoque sa culture pour la mettre au service d'une compréhension plus fine. De Certeau (1980) pour sa part évoque une lecture « braconnage » où des moments de distanciation permettent au lecteur de s'approprier dans l'œuvre ce qu'il sélectionne, contre les « droits du texte », en quelque sorte, puisque le braconnage est une activité illicite qui renvoie à une forme de détournement de l'usage « légitime », programmé du texte littéraire.

Il y a donc, à côté d'une lecture qui se plie au contrat fictionnel et joue avec le texte en respectant les règles dans lesquelles il a été conçu, une deuxième manière de lire, qui cherche à comprendre comment ces règles elles-mêmes ont été fixées, à en jouer, et, éventuellement, à en fixer d'autres[63]. Je reprendrai ici une métaphore que j'ai développée ailleurs : la lecture littéraire est un jeu de balançoire, où le lecteur est amené à osciller entre participation et distanciation. L'ampleur de son oscillation dépend de la richesse des moyens dont il dispose pour prendre son élan, mais aussi de sa capacité à « s'immerger dans le texte ». Il serait dès lors logique de développer les outils de la prise d'élan, en enrichissant l'encyclopédie intérieure des élèves, ou en développant leur connaissance des stéréotypes, suivant l'hypothèse de Dufays à laquelle je me suis ralliée, mais il est tout aussi logique d'encourager les élèves à une lecture participative, surtout si elle n'est pas spontanée, comme c'est souvent le cas pour les œuvres patrimoniales.

[63] Dufays établit une corrélation entre ces manières de traiter les règles et les trois grands types d'écriture qui traversent la littérature occidentale : le classicisme, le modernisme et le postmodernisme.

Pour conclure sur la lecture littéraire, j'insiste sur le fait que du moment qu'un lecteur a choisi de lire un texte pour lui-même, il est amené, régulièrement, si le texte est long, à décider ou non de poursuivre sa lecture. Cette décision est le résultat d'une évaluation du texte, qui a nécessité une distanciation, si minime soit-elle. Toute lecture qui se fixe pour objectif le seul plaisir de lire est donc déjà une lecture littéraire. Les élèves qui abandonnent la lecture des œuvres imposées parce qu'elles ne leur apportent pas le plaisir qu'ils y cherchent pratiquent une lecture littéraire, mais ne disposent pas d'outils assez nombreux ou efficaces pour enrichir leur évaluation et poursuivre leur lecture. Une intervention didactique logique consisterait à leur donner ces outils et à les encourager à pratiquer une distanciation plus ample. Une autre intervention didactique possible tenterait de les rendre attentifs aux émotions, même infimes, qu'ils peuvent éprouver dans cette lecture, et à les encourager, en les leur faisant exprimer, à développer leur plaisir de lire. C'est cette voie qu'ont choisie les théoriciens du sujet lecteur.

2.3.2. Le sujet lecteur

Le développement du sujet lecteur consiste à donner une place, en classe, à la lecture subjective pour légitimer et encourager une modalité de lecture participative. Il s'agit de faire en sorte que les élèves s'investissent réellement dans les textes (Rouxel, 2012). Les théories du sujet lecteur ont été construites à partir de phénoménologies de la lecture. Langlade et Fourtanier (2007) décrivent le processus de lecture comme une activité *fictionnalisante* :

> *« Ces derniers* [= les lecteurs] *procèdent, sous la forme d'inférences fictionnelles, à un double mouvement de dé-fictionnalisation et de re-fictionnalisation des œuvres. La lecture littéraire se définit comme un dialogue interfictionnel qui se noue entre la fiction textualisée par l'œuvre et la textualisation des apports fictionnels du sujet lecteur »* (101-123).

Ces chercheurs insistent donc sur l'action réciproque du lecteur et de l'œuvre, les « textes » de l'un et l'autre étant confrontés et modifiés par la confrontation de deux « fictions », celles de l'œuvre et celle du lecteur. Le processus de lecture n'est pas décomposé, il est une interaction singulière entre une œuvre et un lecteur et devient le « dispositif de lecture », ainsi défini par Langlade (2008) :

> *« Je définis un dispositif de lecture comme un espace de représentation, un lieu figurable, où entrent en coalescence — où s'agrègent, se soudent — les éléments stables et structurés d'une œuvre (personnages, intrigue, motifs, ancrages*

> *génériques, etc.) et les inférences conjoncturelles (et souvent immaitrisables) de l'activité fictionnalisante des lecteurs. Un dispositif constitue donc la stabilisation, certes souvent provisoire et incertaine, des déclenchements d'imaginaires produits par la rencontre d'une œuvre et d'un lecteur* (p.55).

La lecture apparait ici comme complexe et indécomposable dans le temps, où texte et lecteur se confrontent et se confondent comme deux subjectivités, pour former un objet unique, résultat singulier de chaque lecture. Dès lors, il n'y a pas d'analyse du texte possible, ni même d'analyse des effets sur le lecteur, puisque chaque lecteur produit un dispositif de lecture différent. Il ne peut y avoir qu'une analyse de la lecture :

> *Toute activité de lecture littéraire suppose l'élaboration, plus ou moins consciente, d'un dispositif ; en conséquence, toute analyse d'une expérience de lecture littéraire vise à mettre en évidence le dispositif ordonnateur de cette lecture, c'est-à-dire la façon dont le lecteur dispose de ce que l'œuvre met à sa disposition. Certes, tous les dispositifs de lecture n'ont pas la même richesse ni la même densité, mais tous ont en commun de constituer la réaction organisée — fût-elle embryonnaire — d'un sujet lecteur aux sollicitations d'une œuvre* (*Ibid*. p. 56).

Langlade montre ainsi que les lectures interprétatives les plus autorisées (travaux critiques et universitaires) prennent leur source dans ce dispositif de lecture absolument subjectif. Je précise dès maintenant que la subjectivité est nourrie en grande partie d'expériences partagées dans une communauté interprétative, le fait qu'une lecture prenne sa source dans une subjectivité ne la rend pas incommunicable puisqu'elle renvoie à des références culturelles aussi bien que personnelles et inspirées des expériences de vie de chacun.

Le sujet lecteur est ainsi d'abord un sujet interprétant, ce sont donc les théories de l'herméneutique qui servent de base à la description de l'activité d'appropriation du texte littéraire. A la suite de Ricœur, Langlade, Fourtanier ou Shawky-Milcent décrivent la lecture comme un double processus dans lequel le lecteur investit un texte et se laisse investir par lui. Pour reprendre une expression particulièrement éclairante de Shawky-Milcent (*op.cit.* p.36), on considère dans ce modèle que le lecteur « fait sien » le texte en « y mettant du sien ». Le sujet lecteur engage dans sa lecture de multiples ressources : bibliothèque et encyclopédie intérieures, mais aussi son expérience vécue, des savoirs métacognitifs sur la lecture, etc. Marion Sauvaire a montré dans sa thèse à la fois la diversité des « ressources » (2013 : 135-140) que les élèves engagent dans la lecture et la

diversité de leur origine. Elle a montré aussi que ces ressources sont très inégalement convoquées par les élèves et que la richesse de la lecture est garantie par la diversité des ressources convoquées (p.287). Une lecture distanciée qui inciterait les élèves à ne s'appuyer que sur des connaissances socio-culturelles jugées pertinentes pour le texte ou sur des connaissances uniquement littéraires ou métacognitives serait ainsi contre-productive, puisqu'elle priverait les élèves de ressources utiles à la lecture (ressources affectives, axiologiques, socio-culturelles non-pertinentes du point de vue historique…).

L'attention portée au sujet lecteur devrait donc encourager la prise en compte de ressources personnelles nombreuses et l'engagement affectif des élèves dans la lecture. Elle passe par des travaux d'écriture proposés aux élèves qui doivent les rendre attentifs à leurs réactions affectives et à leur imaginaire et promeuvent des postures auctoriales (Dubois-Marcoin et Delahaye, 2006 ; Ahr et Joole, 2013 ; Le Goff, 2011 ; 2004). L'objectif de ces actions didactiques est de susciter chez l'élève le développement d'un sujet lecteur engagé dans ce qu'il lit, donc de renforcer la modalité de lecture la plus affective, la plus participative, pour faire lire des textes de manière littéraire.

J'estime absolument indispensable la prise en compte du sujet lecteur dans le développement de la lecture littéraire parce que les modalités de lecture participatives, immersives et subjectives sont aussi nécessaires à une lecture littéraire que les modalités de distanciation. J'émettrai cependant quelques réserves sur l'usage possible de cette théorie (comme j'ai émis des réserves sur l'usage qui a été fait de la distanciation dans la lecture littéraire en France). D'abord, après Daunay (2007), il me semble évident que le sujet à développer à l'école est le « sujet didactique », une intrusion trop profonde dans le sujet lecteur peut avoir des conséquences peu souhaitables. Si l'on considère réellement la lecture comme un jeu, le livre lu apparait alors comme une aire transitionnelle, et c'est bien ainsi que Langlade décrit l'expérience de la lecture : elle est, selon lui, *un espace de représentation, un lieu figurable* (2008). Il faut alors tenir compte de ce que Winnicott (2012 : 46) nous dit de cette aire et du tabou qui pèse sur les objets transitionnels en général :

> *L'objet transitionnel et les phénomènes transitionnels apportent dès le départ à tout être humain quelque chose qui sera toujours important pour lui, à savoir une aire neutre d'expérience qui ne sera pas contestée*. ***On peut dire à propos de l'objet transitionnel, qu'il y a là un accord entre nous et le bébé comme quoi nous ne poserons jamais la question : "Cette chose, l'as-tu conçue***

> ***ou t'a-t-elle été présentée du dehors ?" L'important est qu'aucune prise de décision n'est attendue sur ce point. La question elle-même n'a pas à être formulée*** (Le passage en gras est surligné par Winnicott).

La prise en compte du lecteur comme sujet engagé dans une activité ludique nous oblige donc à une certaine discrétion dans la mise à plat de l'origine des émotions exprimées, discrétion qui n'est pas nécessaire lorsqu'on enquête à partir d'une modalité de lecture plus distanciée, puisqu'on invitera les élèves à s'interroger sur l'origine de leurs impressions à partir de leurs références culturelles. Il est donc très important que les écritures de la réception se présentent comme des re-fictionnalisations ou des re-textualisations qui intègrent d'autres objets culturels médiants (associations métaphoriques avec des œuvres picturales ou musicales, par exemples), ou soient normées par des consignes génériques qui permettent à l'élève de ne pas avoir à assumer tout ce qu'il dévoile publiquement de lui-même. Ce type d'exercice pose dès lors des problèmes proches des écritures de la réception distanciées car, dans la mesure où il devient en classe un exercice scolaire normé et évalué, la subjectivité des élèves en est évacuée (Rannou, 2004).

Ensuite, la prise en compte du sujet lecteur pose, à l'autre extrémité du mouvement dialectique de la lecture, le même problème que la lecture distanciée : il faut également travailler au passage d'une modalité à l'autre. Ce passage est indispensable pour que les élèves puissent apprendre à s'exprimer sur les textes d'une manière socialement valorisante, et institutionnellement admissible. Non seulement il faut qu'ils sachent parler des œuvres qu'ils n'ont pas lues, mais en plus, il serait pertinent qu'ils apprennent à parler aussi des œuvres qu'ils ont lues.

Enfin, l'engagement subjectif des élèves dans la lecture peut leur permettre de développer un plaisir de lire, mais pour autant, rend-il les romans du 19^{e} siècle plus accessibles ? Tous les textes deviennent-ils lisibles parce que le dispositif mis en œuvre accueille la lecture subjective des élèves ? Lorsqu'ils expriment, comme sujets lecteurs, leur ennui profond, est-il possible, à partir uniquement de cette expérience de lecture, de construire les modalités d'un engagement qui leur permette d'achever le roman ? La centration sur le Sujet Lecteur ne peut se substituer aux théories sur le processus de lecture, qui insistent fortement sur l'amont de la lecture.

2.3.3. Un choix théorique

L'opposition entre les deux modèles que je viens de décrire est induite par la compréhension et l'usage limitatifs que l'on pourrait en faire. D'un côté, la lecture littéraire est fréquemment assimilée à une lecture « savante » donc « distanciée ». De l'autre, le concept de « sujet lecteur » est assez aisément assimilable à une posture unique, adoptée « spontanément » du moment qu'un dispositif l'encourage.

Cependant, la lecture littéraire conçue comme une oscillation entre des modalités de lecture affectives, participatives et des modalités de lecture distanciée suppose que l'on travaille autant à développer une lecture sensible, participative, affective, des œuvres qu'une lecture distanciée. La lecture littéraire passe donc nécessairement par une appropriation personnelle de l'œuvre.

A contrario, on ne peut imaginer de lecture subjective dans une situation d'enseignement sans un mouvement de distanciation. En effet cette distanciation s'opère dès le moment où le lecteur est amené à objectiver sa lecture, à manifester ses impressions, soit dans un échange avec d'autres lecteurs, soit par l'écriture. C'est la fonction du « *dispositif de lecteur* » décrit par Langlade et Fourtanier (2007). Marion Sauvaire insiste sur cette nécessaire objectivation dans une approche didactique de la lecture subjective :

> *L'enseignement de la lecture littéraire implique, par rapport à une pratique privée, une didactisation de l'expérience de lecture. Cette didactisation repose sur la mise en mots des diverses expériences de lecture. La verbalisation constitue une première forme de mise à distance, dans la mesure où elle permet à chaque sujet lecteur d'objectiver son texte singulier dans et par le langage. Une deuxième forme de mise à distance tient justement à la confrontation des divers textes de lecteurs, grâce à la médiation de l'autre. Ces deux processus font de la lecture subjective en classe une activité doublement réflexive.* (Sauvaire, 2013 : 72-73)

La distanciation n'est donc pas l'apanage de la lecture savante, la lecture littéraire ne se limite pas à un processus de distanciation, d'une part. La lecture subjective, d'autre part, passe par une distanciation également. De mon point de vue, les deux modélisations sont complémentaires et permettent de penser sous des angles différents les problèmes que pose la lecture d'une œuvre littéraire. Un de ces angles cependant m'offre un meilleur point de vue sur ce que je veux observer.

Pour la lecture des romans du 19e siècle, la distanciation est requise dans les différentes étapes de la lecture que j'ai décrites (avant, pendant et après). J'ai montré en particulier l'importance d'une intervention didactique au moment du précadrage, qui s'opère nécessairement à distance du texte à lire. La lecture littéraire offre un cadre plus complet pour modéliser l'intervention didactique que je souhaite construire. Ce modèle est également plus compatible avec la tension qui j'ai décrite entre les deux leviers motivationnels que j'ai jugés les plus pertinents pour cette lecture : la curiosité pour l'inconnu et le gout pour ce qui touche le lecteur de plus près. Ces deux leviers sont en effet opposés et complémentaires, le va-et-vient dialectique décrit par la lecture littéraire me permet de m'appuyer sur cet aspect. Pour finir, j'ai insisté jusqu'ici sur le fait que l'enseignement de la littérature doit atteindre des objectifs multiples : l'appropriation d'un patrimoine en vue d'une intégration de chacun dans un groupe humain, la construction de l'identité et enfin le développement de compétences. Le modèle de la lecture littéraire me permet d'articuler l'ensemble de ces objectifs entre eux. On peut concevoir en effet la lecture distanciée comme la modalité qui permettra une meilleure prise en compte de la dimension anthropologique de l'enseignement de la littérature, alors que la modalité participative donne l'occasion à un lecteur de vivre des expériences par procuration susceptibles de l'aider à construire son identité. Enfin, l'oscillation elle-même, la capacité de passer d'une modalité à une autre, est une compétence dont le développement ultime, comme l'a défini Simard, est bien la capacité de passer d'un signe qui interpelle personnellement un lecteur ou un individu, à une vision du monde plus large.

Ce modèle est donc le plus intégrateur, et le plus compatible avec le cadre théorique que j'ai tenté de construire. Il n'interdit pas, par ailleurs, de m'appuyer également sur les travaux menés autour du sujet lecteur puisqu'ils ont pour objectif de développer un des deux pôles de la lecture littéraire (la modalité participative). Il me reste désormais à préciser comment ce cadre théorique pourrait m'aider à concevoir une action didactique efficace pour soutenir les efforts de lecture des élèves.

2.3.4. Une reconfiguration de la lecture littéraire

A la suite de Dufays (2015), je conçois la lecture littéraire comme une modélisation de ce qu'est toute lecture, et non comme une pratique normée à imposer aux jeunes lecteurs. S'appuyer sur ce modèle théorique pour construire une intervention didactique, c'est finalement déterminer les moments et les modalités de la lecture qui devront être accompagnés ou renforcés pour permettre au jeune de ne pas renoncer à finir

l'œuvre qu'il peine à lire (je rappelle ici que c'est l'objectif très modeste que je me suis fixé).

La lecture littéraire suppose non pas un, mais des mouvements de distanciation. Dufays (2000 ; 2012 ; 2015) a ainsi isolé six types de rapports dialectiques possibles entre participation et distanciation. Reprenant Picard, il cite d'abord un résumé de ses théories :

> *Subversion dans la conformité, élection du sens dans la polysémie, modélisation par une expérience de réalité fictive (Picard, 1986 : 266).*

et il en ajoute trois autres :

> *celui* [le rapport dialectique] *qui articule les valeurs de l'émotion à celles de la raison, celui qui articule les valeurs liées à la fonction poétique à celles qui relèvent de la fonction référentielle, et celui qui articule les valeurs de l'éthique à celles de sa transgression* (Dufays, 2012).

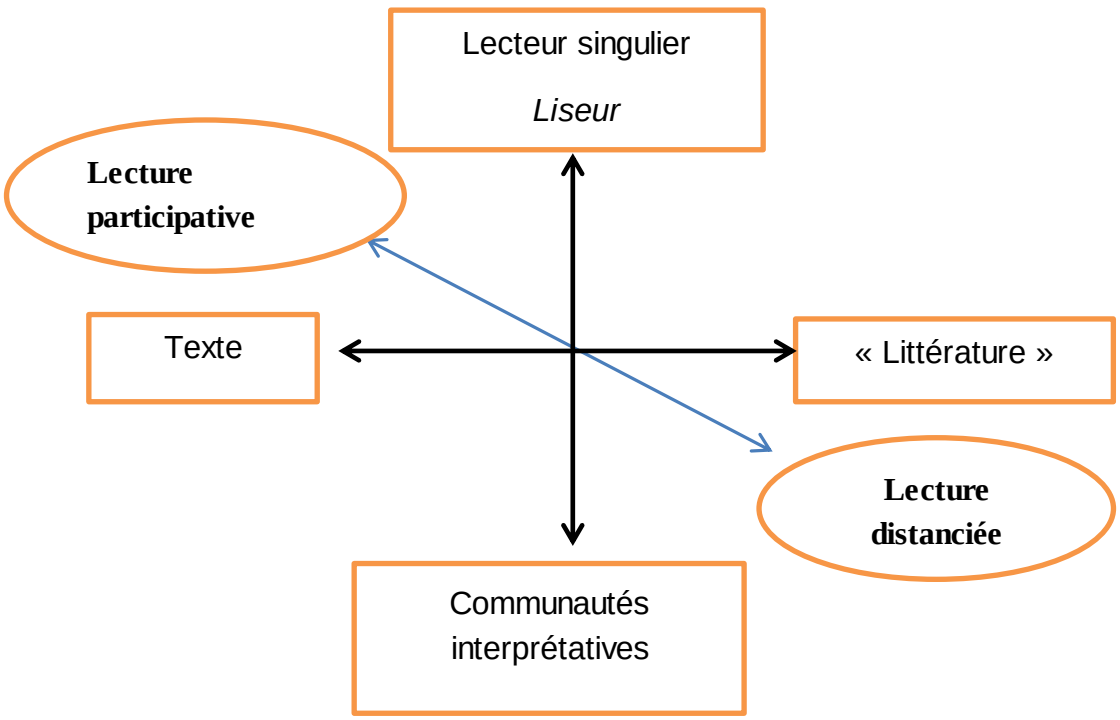
Deux mouvements dialectiques ne semblent particulièrement en œuvre dans les lectures scolaires et résument, très grossièrement, l'ensemble des rapports dialectiques énumérés et décrits par Dufays. Le premier mode de distanciation s'opère par rapport à la lecture construite par le lecteur, il permet d'évaluer et de commenter les valeurs, les personnages, le monde et la vision du monde, tels qu'ils sont construits, compris et interprétés par le lecteur au cours de sa progression dans le texte. Le second mode de distanciation tient surtout compte des éléments du code mis en œuvre, il permet d'évaluer et de commenter l'usage des stéréotypes et des différents niveaux de codes employés. Pour illustrer rapidement cette distinction, j'oppose une distanciation qui tient compte du « caractère » et du « passé » d'un personnage dans l'univers référentiel décrit pour prévoir ses actions dans la suite de l'histoire, et une distanciation qui tient compte de sa fonction dans le schéma actantiel déployé par le récit pour prédire, en fonction du genre du texte, le dénouement. Le premier type de distanciation amènera à s'interroger sur les valeurs représentées par tel ou tel personnage, tenant ainsi compte de *l'effet personnage* décrit par Jouve (1992), alors que le second type de distanciation s'interrogera sur la manière dont le personnage a été caractérisé, sur sa ressemblance éventuelle avec d'autres personnages de fiction, voire sur sa fonction archétypale.

Par ailleurs, la participation du lecteur au texte résulte de la rencontre entre deux instances : le texte et le lecteur. A la suite de Picard, j'admets que le lecteur peut être « *joué* » par le texte, qu'il abandonne les rênes de son imagination à ses sollicitations pour

se laisser entrainer dans une fiction. En même temps, c'est le lecteur lui-même, par son « activité fictionnalisante », qui construit cette fiction, puisant dans ses souvenirs pour transformer en expérience un alignement de mots.

D'une part, dans le tête à texte, se distinguent deux points de départ possibles pour une distanciation, d'autre part, les modes de distanciations possibles peuvent être rassemblés en deux groupes (je viens de le montrer). Se dessinent ainsi deux axes sur lesquels les mouvements d'appropriation et de distanciation peuvent s'opérer : un axe du/des textes, tendu entre le texte lu et l'ensemble des textes littéraires lisibles, et un axe de la/des lectures, tendu entre un lecteur particulier engagé dans la lecture et l'ensemble des lectures que peuvent produire des communautés interprétatives différentes. Je représente ce double mouvement dans le schéma suivant.

SCHEMA 2 : RECONFIGURATION DE LA LECTURE LITTERAIRE SUR DEUX AXES



Sur l'axe de la/des lectures, on peut placer à une extrémité la personne qui lit le texte. C'est le *liseur* de Picard. Ce lecteur s'engage dans une lecture en comblant, par ses souvenirs et son imagination, les interstices du texte. Il est amené, au fur et à mesure de sa lecture, à réévaluer et à corriger les images qu'il produit en permanence. Il établit petit à petit la cohérence du texte, s'appuyant sur ce qu'il comprend des intentions des

personnages et du monde fictionnel dans lequel ils évoluent. Il les évalue, et évalue également, dans un nouveau mouvement de distanciation, la pertinence de sa lecture (ici de son interprétation de l'intrigue, des personnages, des thématiques développées, des valeurs portées). Il est donc ici d'abord le *lisant* de Jouve, qui se soumet volontairement au contrat de lecture imposé par le texte avant de s'interroger sur les valeurs qu'il met en œuvre, et sur ce que Jouve appelle « la valeur des valeurs ». Il est alors le *lectant interprétant* de Jouve, celui qui essaie de comprendre les intentions de l'auteur. Il est également, plus bas dans le schéma 2, le « braconnier » de De Certeau, prélevant dans le texte ce qui l'intéresse exclusivement. Cette lecture peut être discutée dans la communauté interprétative qu'est la classe. Elle peut être aussi remise en cause par l'apport d'informations historico-culturelles qui modifient l'univers référentiel auquel le texte renvoie aux yeux du lecteur, et enfin, elle peut être modifiée dans une prise en compte d'autres communautés interprétatives possibles (par exemple celle des historiens, ou des critiques, et en particulier, la communauté originaire du texte lu). Cette dernière prise en compte coïncide avec celle que propose Jauss dans l'analyse de l'horizon d'attente de l'œuvre au moment de sa réception originelle. On passe donc sur cet axe d'une lecture subjective du texte à des lectures différentes possibles, par des mouvements de distanciation de plus en plus amples, en élargissant la communauté interprétative dans laquelle prend place la lecture et en s'éloignant de plus en plus de l'horizon d'attente initial de l'élève.

Sur l'axe du/des textes, que j'appellerai pour simplifier l'axe de la littérature, on peut, à une extrémité, placer l'œuvre que l'élève lit. A l'extrême limite de cet axe, l'œuvre existe dans sa matérialité : sur papier, ou en ligne, publiée en épisodes dans des journaux ou dans une luxueuse édition. L'œuvre ici est à cet axe ce que le *liseur* de Picard est à l'autre axe, celui des lectures. A l'autre extrémité, c'est l'ensemble des textes à lire et des connaissances littéraires qui orientent la distanciation. Sur cet axe, le lecteur engagé dans une lecture participative est ce que Jouve et Picard appellent le *lu*[64], soumis aux sollicitations du texte jusque dans son inconscient. Par une prise en compte de l'usage des codes, il se distancie et devient le savant *lectant*, et plus précisément le *lectant jouant*, qui essaie de comprendre les stratégies de l'auteur. La prise en compte des codes peut se

[64] Picard ne distingue pas le *lisant* du *lu* mais dans la modélisation que je propose, il y a des raisons d'opérer cette distinction : le *lisant* se soumet volontairement à l'univers fictionnel et s'en distancie pour l'interpréter dans une lecture subjective, alors que le *lu* est inconsciemment soumis au texte. Le mouvement de distanciation visera alors à comprendre par quels procédés cette soumission a été possible.

faire à différents niveaux, dans un mouvement toujours plus distancié du texte, au point, à l'extrémité de l'axe, de n'en faire plus qu'un exemple représentatif d'un mouvement, d'un style, inscrit dans une intertextualité où ses particularités disparaissent.

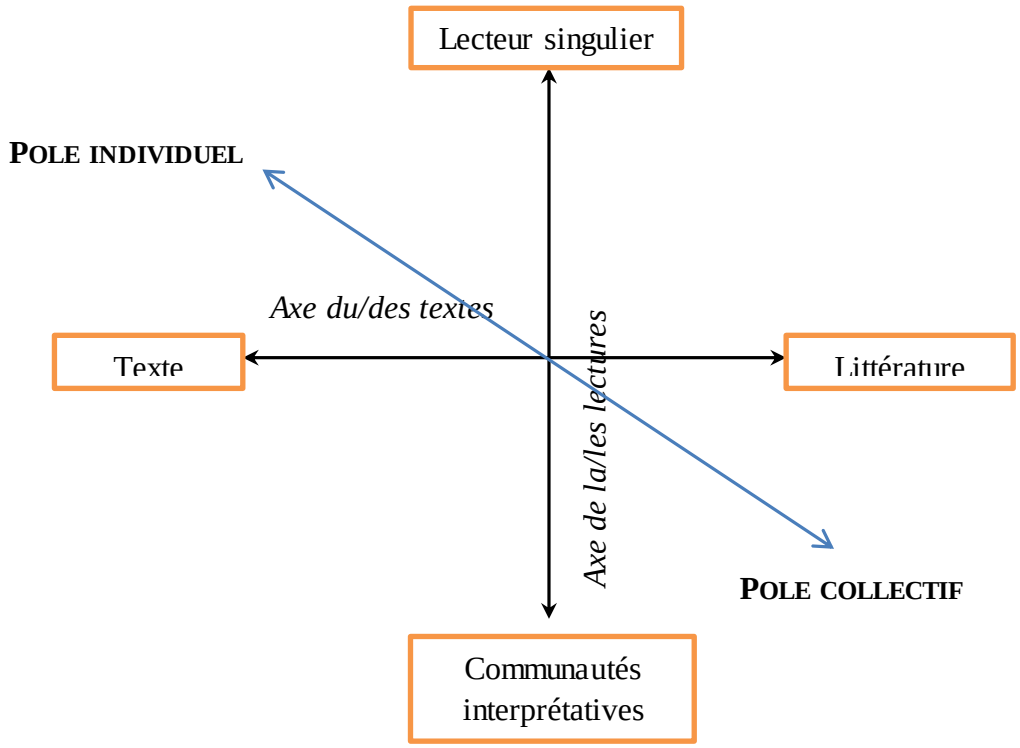
La modélisation sur deux axes que je propose est fortement inspirée de l'analyse de pratiques théorisée par Filliettaz (2006). Pour ce chercheur, une pratique peut être décrite à partir d'un positionnement sur deux axes : l'axe de la typicalité et l'axe de l'agentivité. L'axe de la typicalité permet de visualiser le degré d'émergence ou au contraire l'aspect déjà schématisé d'une activité. Cet axe rend compte de l'apprentissage d'une pratique dans la mesure où celui-ci consiste à renforcer des schèmes d'action, les modifier, ou y intégrer des pratiques émergentes[65]. L'axe de l'agentivité permet de visualiser dans quelle mesure une pratique est individuelle ou collective. Ce deuxième axe est particulièrement pertinent pour mon schéma. Dans une lecture particulière, l'élève est aussi engagé dans une pratique collective et la nourrit aussi bien d'expériences particulières que de savoirs communs. Sur le schéma que j'ai conçu, l'axe de l'agentivité se superpose à l'axe de la distanciation : la distanciation est la prise en compte, dans une lecture singulière, subjective, dans un tête à texte, des autres interprétations possibles, des connaissances extérieures au texte, connaissances communes, encyclopédiques, qui permettent de pluraliser la lecture. Elle tient compte aussi des autres textes possibles pour le situer dans un champ. La distanciation est à la fois ce qui permet de passer d'une expérience privée à une expérience partageable, objectivable (axe vertical du schéma 2) et d'une expérience aux conditions de possibilités de cette expérience (axe horizontal du schéma 2). L'autre axe de Filliettaz, celui de la typicalité, représente une troisième dimension, dans laquelle le temps de l'apprentissage est pris en compte. Il serait l'axe de la progression. Je ne le représente pas ici pour des raisons techniques (une représentation en trois dimensions rendrait mon schéma difficilement lisible).

[65] Je reprends ici la définition du *schème* proposé par Pastré, Mayen et Vergnaud (2006, La didactique professionnelle, in *Revue Française de Pédagogie, La construction des politiques d'éducation : de nouveaux rapports entre science et politique*, n°154)

un schème est une totalité dynamique fonctionnelle, et une organisation invariante de l'activité pour une classe définie de situations. Un schème comporte quatre catégories distinctes de composantes :

- *un but (ou plusieurs), des sous-buts et des anticipations ;*
- *des règles d'action, de prise d'information et de contrôle ;*
- *des invariants opératoires (concepts-en-acte et théorèmes-en-acte) ;*
- *des possibilités d'inférence.*

SCHEMA 3 : SUPERPOSITION DES DEUX AXES DE LA LECTURE LITTÉRAIRE ET DU SCHÉMA DE L'ANALYSE DE PRATIQUE DE FILLIETTAZ.



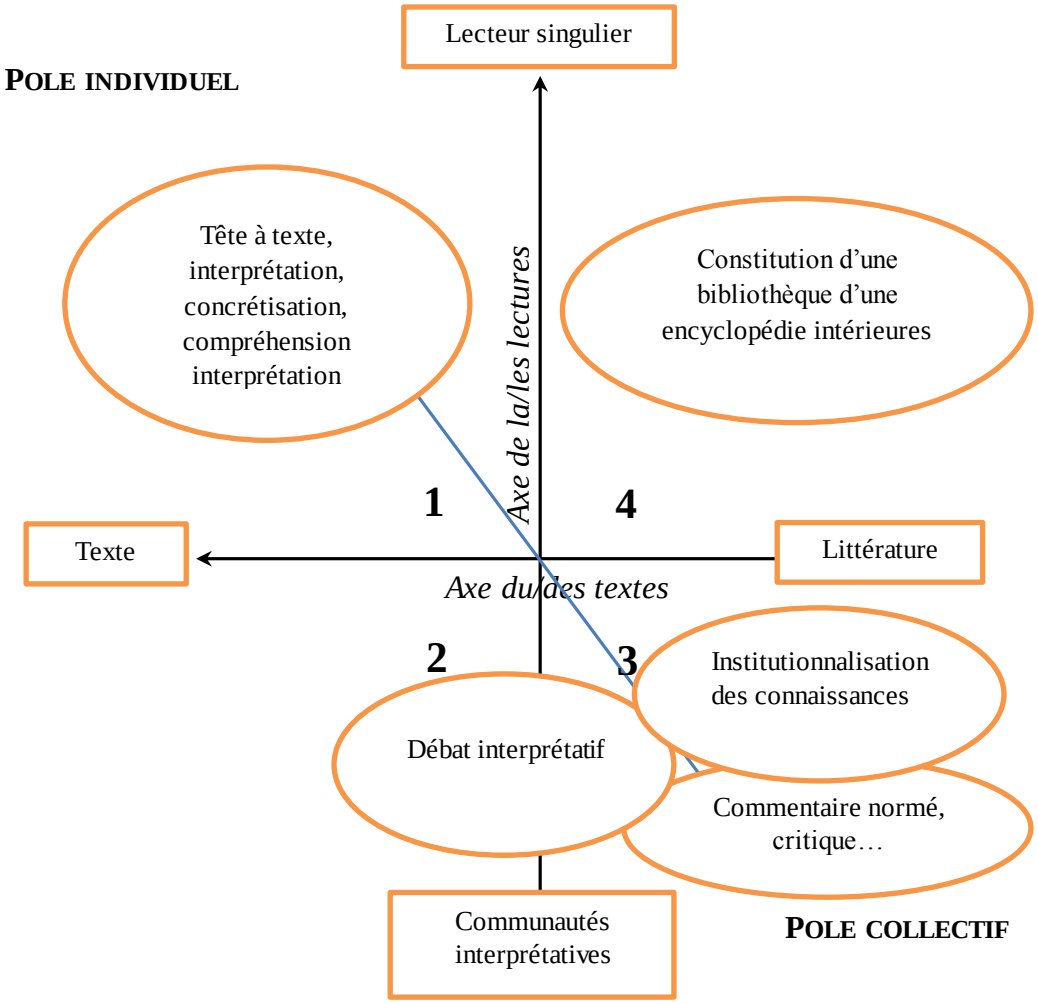
2.3.5. Usages de ce schéma en didactique de la littérature

Cette description de la lecture littéraire comme un va-et-vient sur deux axes possibles n'a pas d'autres buts que de rendre compte de plusieurs théories de la lecture littéraire et de mieux comprendre quels objectifs d'enseignements sont visés par certaines pratiques. Je prendrai l'exemple canonique du commentaire composé. Les élèves doivent produire une interprétation d'un texte littéraire et la justifier en s'appuyant sur des éléments du texte. Il s'agit en fait de produire une lecture admissible dans la communauté interprétative scolaire, et même, plus particulièrement, admissible par la communauté des évaluateurs (les enseignants), et de l'argumenter à partir non pas du texte lu, mais du texte passé au tamis des connaissances rhétoriques et culturelles enseignées en classe. Le commentaire composé est donc un va-et-vient entre deux modalités distanciées de la lecture, la distanciation s'opérant sur les deux axes que j'ai décrits. Le retour à une modalité participative n'est pas absent (il faut l'espérer), mais gommé dans les copies. Par cet exemple, on voit comment l'exercice canonique du commentaire, tout en imposant le recours à différentes modalités de lecture (le passage d'un axe à l'autre) privilégie, pour chacune de ces modalités, la distanciation. Certaines pratiques privilégient un axe de

manière plus exclusive. Ce que les professeurs appellent par exemple un commentaire « formel » relève d'une distanciation sur le seul axe du texte, aucune lecture n'est produite, les enseignants constatent alors que les élèves « n'interprètent » pas. L'exemple le plus célèbre de cette forme de distanciation est la lecture du poème « Les Chats » de Baudelaire par Jakobson.

Le schéma que je propose est une grille d'analyse. Il permet **de situer des notions et des activités** que j'ai évoquées dans ce chapitre, en fonction du degré d'implication ou de distanciation dans la lecture et de l'axe privilégié, que ces notions impliquent ou que ces activités suscitent ou présupposent. Il est donc un outil utile pour décrire les activités proposées en classe par les enseignants. Dans le schéma 4, j'ai assigné une place à quelques étapes de la lecture que j'ai évoquées dans les sections précédentes de mon analyse.

SCHEMA 4 : ACTIVITÉS D'ENCADREMENT DE LA LECTURE DANS LE SCHÉMA RECONFIGURÉ DE LA LL.



Un placement plus fin est possible à l'intérieur de chaque zone. Je développerai cet aspect plus loin. La zone située entre « texte » et « lecteur singulier » (zone **1**) est le domaine du sujet lecteur, engagé dans une activité individuelle. La lecture de chacun peut être partagée et donner lieu à un débat interprétatif (Tauveron, 2001) que je pourrais situer dans la zone entre « texte » et « communautés interprétatives » (zone **2**). Dans la perspective du commentaire canonique, ce débat étant souvent alimenté par des connaissances littéraires au lycée, il s'appuie sur des connaissances littéraires, liées aux codes, extérieures au texte lu et à l'expérience de lecture des élèves, je l'ai donc décalé en la déplaçant vers la droite sur l'axe du/des textes. Concrètement, le placement du débat interprétatif entre les zones 2 et 3 dépend de ce qui alimente le débat, et ne peut être décidé à priori. Je place dans la zone entre « communautés interprétatives » et « littérature » (zone **3**) les moments du cours où l'enseignant institutionnalise des

connaissances littéraires ou métacognitives sur la lecture, puisqu'il ne s'appuie sur une expérience de lecture singulière ou sur des textes particuliers que pour leur exemplarité. Cette zone est réservée au pôle collectif : j'y situe donc, de manière purement spéculative, les écrits normés socialement et institutionnellement (commentaires, dissertations, critiques littéraires) lorsqu'ils constituent des tâches prescrites. Le placement réel de chaque écrit, en tant que tâche réalisée, ne peut se faire qu'après une analyse de leur contenu. Enfin, dans la zone entre « littérature » et « lecteur singulier » (zone **4**), je place la constitution d'une bibliothèque intérieure, puisqu'elle est composée d'une collection de livres dont un lecteur singulier a fait l'expérience, et l'encyclopédie intérieure, fondée sur des connaissances communes intériorisées par chaque lecteur. La zone 1 relève clairement du pôle individuel, et la zone 3 du pôle collectif. Les zones 2 et 4 sont à la frontière entre ces deux pôles. Le débat interprétatif est logiquement alimenté par des lectures singulières et il est un exercice collectif. La bibliothèque intérieure alimente la lecture singulière, mais l'un des objectifs de l'enseignement de la littérature est de permettre à chacun d'y intégrer des œuvres patrimoniales, partagées par une collectivité dont nous avons vu qu'elle pouvait être plus ou moins large selon les programmes.

Les zones du schéma 4 ne sont pas étanches, au contraire. Chaque activité influence ce qui se passe dans les zones adjacentes. L'activité du sujet lecteur nourrit en effet le débat interprétatif et la constitution d'une bibliothèque intérieure (Louichon et Rouxel, 2010). De la même manière, le débat interprétatif peut contribuer à une meilleure compréhension du texte (Tauveron, 2001), et servir de point de départ à une institutionnalisation des connaissances ou à des travaux de commentaire normés (Ahr, 2013). L'institutionnalisation de connaissances peut enrichir le débat interprétatif. En enseignant la littérature, nous parions sur le fait qu'elle contribue à organiser et à enrichir la bibliothèque et l'encyclopédie intérieures. Enfin, la bibliothèque et l'encyclopédie intérieures des élèves permettent d'illustrer l'institutionnalisation et orientent (Dufays, 2010) chaque lecture particulière. Le schéma 4 rend donc compte d'un processus qui n'est pas circulaire (chaque « zone » joue un rôle dans les étapes qui sont placées dans les **deux** « zones » adjacentes) : il ne permet donc pas de prédire une démarche didactique idéale (qui passerait, dans un ordre précis, par toutes les « zones »).

Ce schéma me permet de **situer différents types d'écritures** de la réception proposées aux élèves. Plusieurs classements des écritures de la réception existent, celui de Dufays (2004), ou de Shawky-Milcent (2014), entre autre. Le classement que permet le

schéma de la lecture littéraire reconfiguré rend compte des modalités de lecture attendues. Pour ne pas alourdir davantage cette partie, j'emprunte à Shawky-Milcent la liste des « productions discursives » qu'elle a établie pour sa propre thèse (p.105), pour les placer dans mon propre classement :

TABLEAU 4 : ECRITURES DE LA RECEPTION CLASSEES EN FONCTION DE LEUR POSITIONNEMENT DANS LE SCHEMA DE LA LECTURE LITTERAIRE RECONFIGUREE.

Zone 1	Zone 2	Zone 3	Zone 4
Journal de lecture *Journal dialogué* *Recueil de citations*	*Collage* *Paraphrase* *Traduction* *Résumés* *Réécriture (ajouts, transformations, actualisations, immitation…)* *Recueil de citations*	*Usage de citations* *Commentaires* *Exégèses* *Textes critiques*	*Autobiographie de lecteur* *Récit de lecture* *Recueil de citations*

Pierre Moinard et moi-même (Moinard, 2017 et Waszak, 2017) avons montré que le positionnement de chaque exercice dépend tout autant de la consigne initiale que du discours accompagnant cette consigne et des réajustements des enseignants. Certaines écritures pourraient très bien se placer dans une autre zone, en fonction de la description et de la finalisation de l'exercice. Le journal dialogué, par exemple, peut être très normé et confiner au commentaire. Le recueil de citations peut être un geste intime, mais aussi une première étape pour la rédaction de textes critiques, ou encore une étape vers l'intégration d'un texte appris par cœur à la bibliothèque intérieure. D'autres types d'écrits sont plus difficiles à classer, par exemple les lettres à l'auteur, ou à l'éditeur, les préfaces d'anthologie, les interviews fictives des auteurs.

Cette mise à plat des différentes écritures de la réception permet de constater que les écrits qui accompagnent ou rendent compte du tête à texte (zone 1) sont peu diversifiés. Leur statut est paradoxal, puisque ces écrits sont une étape objectivant (même de manière minimale) la lecture, alors que la modalité de lecture dont ils rendent compte est la plus subjective, leur évaluation scolaire est donc délicate, comme l'ont montré Sylviane Ahr (2013), Manon Hébert (2010) ou Monique Lebrun (1996 a). Dans le cas des romans du 19e siècle, ces écrits me semblent d'autant plus nécessaires que, sans aucune

objectivation de la lecture, les élèves risquent de se décourager dans une lecture subjective insatisfaisante. De même, peu de travaux permettent aux élèves de s'exprimer de manière subjective sur leur bibliothèque intérieure (zone 4).

Enfin, un troisième usage de ce schéma est possible : il permet de **tracer les itinéraires didactiques de chaque séquence** observée, voire les itinéraires de lecture dans un récit de lecture que sont amenés à faire les élèves. Pour cette thèse, je me suis appuyée sur ce schéma pour **construire mes séquences expérimentales**, et en **évaluer** la mise en œuvre. En effet, chaque étape du processus de lecture que j'ai décrit plus haut peut se situer dans ce schéma, la conception d'un parcours accompagnant la lecture d'une œuvre intégrale peut donc y être modélisée, et évaluée en superposant le parcours prévu et le parcours effectué. De mon point de vue, un étayage de la lecture devrait permettre aux lecteurs de passer par chacune des quatre zones que j'ai décrites.

Bilan

La lecture littéraire telle qu'elle a été décrite par Dufays offre le cadre théorique dont j'ai besoin pour observer les moments de la lecture que j'ai déterminés comme les plus importants dans la réalisation de mon objectif : faire lire des romans du 19e siècle à des élèves. Une analyse du mouvement dialectique décrit par Dufays m'amène à le concevoir, dans le cadre de l'enseignement tel qu'il est pratiqué en France et en Belgique, comme un va-et-vient entre distanciation et participation sur deux axes : un axe du/des textes et un axe du/des lectures. Cette modélisation me permet de rendre compte de la manière dont chaque activité didactique qui encadre la lecture induit une modalité spécifique d'engagement dans le texte lu ou à lire (immersion ou distanciation, activité de construction de sens ou sédimentation lente dans une bibliothèque intérieure, rapport intime ou confrontation avec d'autres lecteurs, etc…). Elle me permet aussi de représenter comment chaque modalité de lecture est construite à partir des autres modalités. Cet outil contribuera donc à la construction et à l'évaluation d'une démarche d'accompagnement de la lecture des romans du 19e siècle.

3. Hypothèse

A quelles conditions un dispositif didactique peut-il susciter la lecture personnelle d'œuvres patrimoniales ? Je construirai dans cette dernière partie mes hypothèses avant

de passer en revue les théories critiques et les pistes didactiques sur lesquels je pourrai appuyer la mise en œuvre d'une vérification de mes hypothèses.

3.1. Bilan et hypothèse

L'ensemble de ce chapitre m'a permis de cerner à la fois les difficultés et les pistes de travail possibles pour donner aux élèves une meilleure chance de finir la lecture d'un roman du 19e siècle qu'ils peinent souvent à commencer.

La motivation dans la lecture, d'abord, peut être alimentée, nous l'avons vu, par trois leviers essentiels. Le premier est la curiosité pour une lecture nouvelle. Elle doit être éveillée par une démarche qui souligne l'étrangeté du texte et non par une démarche qui la gomme derrière des procédures de lecture familières. Le deuxième levier est l'intérêt que peuvent susciter les romans imposés si les élèves se sentent concernés, si ces textes répondent à des questions qu'ils se posent ou traitent de thèmes qui les préoccupent. Le troisième levier est le sentiment de compétence, qui ne peut être suscité que si la tâche proposée est perçue comme un défi réalisable. Le processus de lecture, ensuite, repose essentiellement sur une connaissance des stéréotypes. L'étape essentielle de ce processus est donc l'activation de connaissances dans ce domaine qui permettront aux élèves de donner sens rapidement à leur lecture, pour qu'ils ne se découragent pas. Par ailleurs, nous avons vu que c'est au moment du précadrage et de l'orientation de la lecture que se joue l'engagement des élèves dans la tâche, essentiel à la motivation. J'ai également souligné le fait que le séquençage de la lecture était un moyen de soutenir le sentiment de compétence. L'attention portée au Sujet Lecteur à travers des travaux d'écriture qui prennent en compte sa lecture singulière du texte en est un autre. Ces éléments sont déjà connus et ont donné lieu à la construction de dispositifs didactiques ou à l'élaboration de démarches destinées à soutenir la lecture des œuvres intégrales. J'ai cité plusieurs dispositifs destinés à soutenir des étapes précises de la lecture et au moins un, celui de Lecavalier et Richard (2010), plus intégrateur, qui tente de prendre en charge l'ensemble du processus.

Mon analyse a permis de mettre en évidence un aspect nouveau : le fait que la lecture littéraire se joue dans une oscillation entre distanciation et participation sur deux axes. Les travaux récents sur le sujet lecteur et la mise en évidence d'une distanciation possible sur l'axe des lectures m'amènent à penser qu'un cadrage devrait tenir davantage compte de cet axe. Les démarches de cadrage existantes (je pense en particulier au travail

de Falardeau, 2002) visent à enrichir l'encyclopédie intérieure des élèves, à leur donner les références « manquantes » et à permettre ainsi une sémiotisation plus riche. Le précadrage ainsi conçu est une prise d'élan, distanciée par rapport au tête à texte, sur l'axe de la littérature. Ce mode de précadrage ne prépare peut-être pas assez les élèves à s'interroger sur leur lecture, à accepter de lire un texte qui a été destiné à une communauté de lecteurs dont ils ne font pas partie, communauté qui a eu ses propres préoccupations et ses propres habitudes de consommation de fiction. Au lieu d'insister sur les *manques* des élèves en termes de connaissances et de références culturelles et de les renvoyer systématiquement à une incompréhension de « ce qu'a voulu dire l'auteur », on pourrait insister sur la *différence* des attentes. **J'émets l'hypothèse qu'un précadrage de la lecture construit à partir d'une distanciation sur *l'axe des lectures* contribuerait à motiver certains élèves**.

3.2. Le précadrage conçu comme un va-et-vient dialectique sur l'axe des lectures

La démarche que je préconise est une mise en tension de deux approches de la lecture : l'une contextualisante, l'autre actualisante. Elle a déjà été promue par Citton, dans un plaidoyer pour soutenir et renouveler les études littéraires en France :

> *Entre la **fidélité du littéralisme et de l'historicisme**, d'une part, et les **réinventions interprétatives actualisantes casseuses de cliché, d'autre part**, il n'y a pas contradiction, mais tension dynamique. Entre tradition à rapporter et trahison à moduler, c'est tout le dilemme du traducteur qui travaille le geste interprétatif : la **tension** est constante et indépassable entre **des propriétés connotatives, figées dans la littéralité du texte passé, et des sens dénotatifs**[66] **qu'il s'agit de brancher sur les problèmes actuels*** (2010 : 89-90, c'est moi qui surligne en gras).

Cette démarche est une lecture littéraire, parce qu'elle ménage un va-et-vient entre une modalité d'entrée dans la lecture distanciée et une modalité qui tienne mieux compte des attentes plus immédiates des élèves. Selon mon hypothèse, en ménageant une distanciation sur l'axe des lectures, on peut peser sur les deux leviers motivationnels que j'ai isolés : curiosité et intérêt.

La distanciation sur l'axe des lectures est très proche d'une approche critique bien connue : l'esthétique de la réception telle qu'elle est décrite par Jauss (1978). Jauss s'est

[66] Voir *Lire, interpréter, actualiser*, chap. 5, p. 111-130

en effet intéressé à la réception des œuvres littéraires, non pas telle qu'elle est programmée par le texte (à l'instar d'Iser, 1985 et d'Eco, 1985), mais telle qu'elle a été au moment où l'œuvre a été reçue par ses premiers lecteurs, par le public auquel elle était destinée. Il s'agit pour Jauss de déterminer *l'horizon d'attente* (1990 : 53).

A l'origine, les recherches menées sur l'horizon d'attente des lecteurs contemporains de l'œuvre permettaient au critique de mesurer l'originalité ou la conformité d'une œuvre par rapport aux attentes de ses premiers lecteurs. Il me semble pertinent d'amener les élèves à mesurer la nouveauté et la conformité de l'œuvre imposée par rapport à leurs propres attentes. Le théoricien de la réception propose de dresser un tableau de l'horizon d'attente en s'interrogeant sur cinq points :

> *l'expérience préalable que le public a du* ***genre*** *dont elle relève, la* ***forme*** *et la* ***thématique*** *d'œuvres antérieures dont elle présuppose la connaissance, et l'opposition entre* ***langage*** *poétique et langage pratique,* ***monde*** *imaginaire et réalité quotidienne.* (Jauss, 1990 : 54 ; première traduction en français : 1978, c'est moi qui surligne)

La grille d'analyse de Jauss contient donc cinq éléments : le genre, la forme de l'œuvre, les thématiques traitées, l'opposition entre langage poétique et langage vernaculaire et enfin l'opposition entre le monde imaginaire et la réalité quotidienne. Je propose ici de détourner l'outil critique conçu par Jauss et de l'intégrer à une démarche didactique. Un enseignant pourrait amener les jeunes lecteurs à prendre conscience de leur horizon d'attente et s'appuyer leurs attentes conscientisées pour construire un précadrage pour la lecture imposée. Pour Jauss, l'horizon d'attente des lecteurs modernes est constitué en partie par la lecture des classiques… mais rien n'interdit d'utiliser la grille d'analyse que je viens de citer pour s'appuyer sur l'horizon d'attente des lecteurs qui n'ont pas - pas encore - lu les classiques. Cet horizon d'attente est constitué par la lecture, le visionnage de séries, la connaissance des objets sémiotiques secondaires (les OSS chers à Louichon, 2015). Il n'est sans doute pas possible de travailler sur tous les aspects envisagés par Jauss dans un précadrage de la lecture. Pour chaque œuvre, il faut déterminer les difficultés que les élèves risquent d'éprouver et limiter le précadrage à un ou deux aspects.

Il s'agit également, en faisant prendre conscience aux élèves des attentes des plus anciens lecteurs du roman, d'en ancrer la lecture dans une réalité historique qui lui donne sens, en insistant sur ce que les lecteurs pouvaient espérer de l'œuvre, et non pas

seulement sur ce que l'auteur voulait dire. Ce sont les intentions de lecture de ces lecteurs anciens qu'il faut mettre à jour pour orienter chez les élèves leurs propres intentions de lecture. Nous verrons plus loin comment concrètement, cette démarche peut être réalisée.

Conclusion du chapitre

L'enquête préalable que j'avais menée auprès des professeurs et des élèves sur le roman du 19e siècle m'a incitée à recourir aux théories de la motivation au même titre qu'aux théories de la lecture pour tenter de cerner les leviers d'une action didactique possible. J'ai ainsi isolé trois facteurs motivationnels qui me semblaient les plus pertinents dans la situation d'enseignement particulière sur laquelle je travaille : la curiosité, l'intérêt de chacun pour les sujets qui le concernent et le besoin de se sentir compétent. Une revue des théories de la lecture m'a permis de cerner les moments importants où ces leviers motivationnels pouvaient être actionnés. Ainsi, le sentiment de compétence peut être mieux assuré par le **séquençage** de la lecture et par un travail sur les stéréotypes qui puisse faire prendre conscience aux élèves des *lieux* qu'ils ont en commun avec les textes dont on leur impose la lecture. La curiosité peut être suscitée par la mise en relief de la **distance** qui sépare le texte imposé des attentes de lectures des élèves, et l'intérêt peut être suscité au contraire par la mise en relief de thématiques traitées par le roman et que les **fictions prisées par les élèves** abordent aussi. J'ai montré qu'on pouvait modéliser la lecture littéraire comme un va-et-vient dialectique sur deux axes, l'axe des lectures et l'axe de la littérature. J'ai émis l'hypothèse que le moment du précadrage de la lecture devait être un moment de distanciation sur l'axe des lectures, et non sur l'axe des textes, pour faciliter par la suite une posture de lecture plus affective. J'ai appelé ce type de précadrage *distanciation jaussienne*, en référence à Jauss, puisqu'il s'agit, selon moi, d'aider les élèves à contextualiser leur lecture et à construire des connaissances indispensables sur le roman à partir d'une interrogation sur les attentes des premiers lecteurs de ce roman. Le mouvement d'appropriation du texte peut être soutenu par une orientation de la lecture qui invitera les élèves à une *actualisation*, telle qu'elle a été définie par Citton.

Cette thèse a pour objectif de vérifier la faisabilité et la pertinence d'une démarche construite sur cette hypothèse. En aucun cas, il ne s'agit de montrer la supériorité d'une démarche sur une autre : comme je l'ai signalé au début de ce chapitre, il n'y a pas de levier motivationnel universel, on ne peut travailler qu'à partir d'une combinaison

d’actions, pour espérer mettre en mouvement quelques élèves. Mon objectif sera donc de déterminer dans quelle mesure les élèves sont sensibles à la démarche que je préconise, et de vérifier également comment les enseignants s’approprient cette démarche. Les prochaines parties sont consacrées à cette étude.

Troisième partie : la méthodologie de la recherche

Les deux premières parties de cette thèse ont été consacrées à essayer de comprendre dans quels buts il était important de faire lire des romans du 19e siècle à des adolescents, et comment, en théorie, on pouvait les y aider, compte tenu des difficultés qu'une modeste enquête sur le terrain avait permis de préciser. J'ai émis l'hypothèse qu'un précadrage de la lecture construit par une démarche didactique s'inspirant des travaux de Jauss pourrait contribuer à ce projet. La première partie de cette recherche est donc essentiellement déductive (Dépelteau, 2010 : 59-62), la deuxième se veut d'abord inductive puis déductive (*Ibid*., 56-58), puisque c'est mon enquête préalable qui a déterminé le choix du cadre théorique à partir duquel j'ai formulé mon hypothèse de recherche. La dernière partie de ma recherche est hypothético-déductive (*Ibid*., 62-65) : il s'agit désormais de vérifier la pertinence de mon hypothèse en expérimentant le précadrage de la lecture que je préconise dans les classes.

Dans la mesure où mon hypothèse consiste en l'affirmation de la pertinence qu'une démarche didactique qui n'a pas encore été expérimentée à des fins scientifiques, ma recherche peut être assimilée à ce qu'Astolfi (1993) appelle une *recherche de faisabilité*, et qu'il décrit de la manière suivante :

> *Les recherches de faisabilité (de type pragmatique) visent à constituer un corpus sur la base d'innovations contrôlées, capitalisées, et d'en préciser la typologie raisonnée d'utilisation. Elles s'organisent ainsi autour de la détermination d'un possible didactique, dans le cadre d'hypothèses préalables* (p.12).

Je cherche bien dans ce travail à déterminer *un possible didactique dans le cadre* d'une *hypothèse* que j'ai formulée plus haut. J'espère ainsi contribuer à l'enrichissement du *corpus d'innovations contrôlées* et *capitalisées* que représentent les différentes approches didactiques de l'enseignement de la lecture littéraire.

Pour situer plus précisément ma recherche en didactique de la littérature, je me rapporte à la synthèse de Dufays (2001). Ce chercheur reprend la distinction entre les trois finalités de la recherche en didactique déterminées par Astolfi : nomothétique, herméneutique et faisabilité, mais il subsume cette dernière catégorie sous le nom de « *praxéologique* », dont il précise que la finalité dernière est la « *transformation des pratiques et des représentations* ». Il distingue dans ce dernier type de recherche trois

démarches : la vérification de la faisabilité, l'intervention et la vérification. Mon objectif est de mettre en œuvre successivement ces trois démarches : il s'agit de vérifier la faisabilité de ma proposition didactique, de construire un dispositif permettant de la mettre en œuvre dans les classes et d'en vérifier les effets. J'utiliserai donc le mot « faisabilité » dans le sens où Dufays l'entend.

Il ne s'agit pas cependant de m'engager uniquement dans une recherche-action (Sprenger-Charolles et al., 1987, cité par Astolfi, 1993 : 7). Mon enquête préalable m'a fortement sensibilisée au fait que les expérimentations en didactique de la littérature sont rarement suivies d'applications plus larges sur le terrain. Je me soucie donc de la mise en œuvre éventuelle de ma propre recherche. Selon Cèbe et Goigoux (2007), c'est dès la conception d'un outil didactique qu'il faut se préoccuper de l'usage éventuel qu'en auront les enseignants.

> *« L'innovation didactique est donc soumise à une double sanction sociale : elle doit être* ***intelligible****, c'est-à-dire s'inscrire dans le* ***genre professionnel*** *des enseignants (Clot, 1999 ; Goigoux, 2005), et elle doit être* ***efficace****, c'est-à-dire valoir aux professeurs un minimum d'avantages. Ce sont ces deux caractéristiques qui déterminent, d'après nous, le devenir des innovations. Quand elles sont absentes des* ***modélisations initiales****, le nouvel instrument – même s'il a fait la preuve de son efficacité – n'est pas adopté par les maitres, soit qu'il requiert une réorganisation trop importante de leurs conceptions et de leurs pratiques habituelles, soit qu'il suscite un sentiment d'insécurité, soit enfin qu'il accroit la pénibilité de leur travail. »* (Cèbe et Goigoux, 2007 : 186, c'est moi qui surligne).

Je ne cherche certes pas à fabriquer un « outil didactique », mais à vérifier la pertinence d'une démarche. Cependant, cette démarche, si elle est trop étrangère à la culture des enseignants et qu'elle se prête mal à une réalisation dans un dispositif ergonomique, n'a aucun intérêt. Les différentes étapes de mon travail sur le terrain ont donc été motivées par un double impératif : d'une part tester la validité de mon hypothèse (la *faisabilité de la démarche innovante*), d'autre part, m'assurer que l'innovation qu'elle pourrait représenter soit utilisable par des enseignants.

Pour ce faire, dans un premier temps, j'ai mis en œuvre une expérience qui modifierait le moins possible les habitudes de travail de l'enseignante qui la mènerait, dans une logique la plus écologique possible. J'ai choisi de ne pas tester un dispositif complet, mais d'isoler la partie la plus nouvelle de ma démarche, c'est-à-dire un cadrage

qui amène les élèves à tenir compte de l'horizon d'attente des premiers lecteurs et à s'appuyer sur des références aux repères culturels qui leur sont familiers.

A l'issue de cette première expérience, il est apparu clairement que la seule adaptation du précadrage de la lecture était très insuffisante pour motiver les élèves. Les résultats confirment, s'il le faut, l'avertissement de Bourgeois (2011) : on ne peut pas peser sur un seul levier motivationnel si on souhaite obtenir un engagement des élèves dans une tâche. Les résultats de cette première étape m'ont ainsi conduite, dans un second temps, à construire une expérimentation qui a nécessité une importante réorganisation du travail des enseignantes. Cependant, pour m'assurer d'une part que la démarche soit *intelligible*, et d'autre part, qu'elle soit respectueuse du *genre professionnel* et même du *style* (Dias Chiaruttini, 2010 : 279-280) des enseignantes, les dispositifs ont été négociés et construits avec chacune d'elles selon un protocole que je décrirai plus loin.

Enfin, la conception et la mise en œuvre de cette seconde expérimentation ont donné lieu à une observation dont l'objectif est de comprendre comment le dispositif co-construit avec les enseignantes a été adopté et adapté. Ces dispositifs peuvent être considérés comme des *situations didactiques* dans les deux sens où les définit Bernié (2005), à la suite des travaux de Brousseau et de Ruellan :

> *« Une situation est l'ensemble des circonstances dans lesquelles une personne se trouve, et des relations qui l'unissent à son milieu. Prendre comme objet d'étude les circonstances qui président à la diffusion et à l'acquisition des connaissances conduit donc à s'intéresser aux situations. Les situations didactiques sont, dans la langue française, des situations qui servent à enseigner. Deux points de vue s'opposent alors : selon le premier, la situation est l'environnement de l'élève mis en œuvre et manipulé par l'enseignant ou l'éducateur qui la considère comme un outil. Selon le second, la situation didactique est l'environnement tout entier de l'élève, l'enseignant et le système éducatif lui-même y compris »* (Brousseau, 1997, cité par Bernié : 147).

Mon observation est ainsi multifocale : orientée vers les résultats d'apprentissage et vers le processus d'enseignement. Bernié souligne : *« Du même coup, le champ d'investigations se déplace : les sujets (élève ET maitre) sont impliqués »* (*Ibid.*).

La multiplication des étapes et des angles d'observation n'est possible qu'en multipliant les données et en diversifiant leur nature. Après le chapitre prochain dans

lequel je décrirai ma méthodologie, quatre chapitres seront nécessaires pour déplier les résultats.

Chapitre 6 : Description de la méthodologie

Comme je l'ai expliqué dans l'introduction de cette partie, plusieurs étapes se sont succédé, en deux ans, dans le processus d'expérimentation de la démarche d'une lecture jaussienne : la première étape est centrée sur le précadrage, il s'agissait de vérifier la faisabilité et la pertinence du précadrage jaussien. La dernière étape de l'expérimentation prend en compte tout le processus de la lecture du roman. Cette expérimentation en plusieurs étapes m'a permis de faire évoluer mon hypothèse, mais aussi mes outils de validation et ma méthode d'analyse des données, on le verra dans la description de ma méthodologie. Pour éviter les redites, je décrirai dans un premier temps les différents acteurs de toutes les expériences, puis les étapes de la construction des séquences expérimentales (les séquences d'enseignement prévues), puis le prélèvement des « échantillons » sur le terrain et la constitution de l'ensemble des données sur deux ans, et enfin, les méthodes d'analyse de ces données.

1. Les acteurs des expériences

Dans la mesure où je voulais observer des enseignants et non pas seulement vérifier l'efficacité de la démarche jaussienne auprès des élèves, je ne pouvais pas mettre en œuvre moi-même la démarche devant des élèves, il a fallu trouver des professeurs qui accepteraient de la tester. Mon promoteur de thèse Jean-Louis Dufays a dès lors fait appel aux professeurs maitres de stage du réseau de l'enseignement catholique de la Fédération Wallonie-Bruxelles pour m'aider à recruter des volontaires. Une professeure, que j'ai appelé Mathilde dans l'enquête préliminaire, m'avait ouvert la porte de ses classes lors de ma première enquête en 2012, elle a accepté de mettre en œuvre la première expérience. Elle n'a pas pu participer à la deuxième étape de ma recherche. Après un deuxième appel et la publication d'un article dans la revue *Echanges* (revue destinée aux professeurs de français) qui résultait de la première expérience, plusieurs professeurs ont accepté de tester un dispositif plus complet. Enfin, une de mes propres collègues, dans l'école internationale où j'exerçais a voulu tester également le dispositif construit pour la deuxième expérience. Ce sont les contingences matérielles qui ont sélectionné les participantes : corrélation entre la progression prévue par les enseignantes et mon calendrier, distance entre les lieux d'observation lorsque les expériences se chevauchaient.

1.1. Les professeures

Quatre professeures ont contribué à la partie expérimentale de ma recherche doctorale : Mathilde pour la première étape, puis Mme C, B et EI pour la seconde.

Mathilde a testé la démarche jaussienne dans le précadrage de la lecture d'un roman du 19e siècle. Elle exerçait dans un établissement rural, dans les Ardennes, depuis 24 ans au moment de l'expérience, elle y a fait toute sa carrière. Elle est maitre de stage, a participé à la commission de rédaction des programmes du troisième degré de l'enseignement secondaire catholique, et à la réalisation d'épreuves communes en lecture (évaluations non certificatives). En 2010, elle a contribué notamment à la rédaction d'un document de ressources proposant des *pistes didactiques* aux professeurs pour renforcer l'enseignement de la lecture en 5e[67]. Mathilde est donc une professeure engagée dans une réflexion sur l'enseignement de la lecture au 3e degré, son expertise est reconnue. Elle a participé à ma recherche doctorale par curiosité, pour se renouveler. D'après le questionnaire qu'elle a rempli, cette professeure considère que « *la plupart des élèves* » lisent les œuvres prescrites, elle a reformulé ce même avis lors de conversations non enregistrées.

Entre janvier et mai 2014, trois professeures, Mme B, Mme C et Mme EI[68], enseignant dans trois milieux et à trois niveaux différents se sont engagées dans la deuxième étape de l'expérimentation. Elles ont co-construit et mis en œuvre une séquence complète sur un roman long. Ces trois professeures étaient expérimentées. Mme B a déclaré enseigner depuis 14 ans, Mmes C et EI depuis 20 ans. Les deux premières sont maitres de stage dans le réseau de la FESeC et ont déjà participé à des travaux de recherche. Mme EI, quant à elle, était une de mes collègues françaises dans une école internationale. Elle y travaillait depuis 7 années et y a été recrutée pour ses compétences en FLE, alors qu'elle enseignait dans un collège, en France. Elle est elle aussi sollicitée comme maitre de stage par des Hautes Ecoles (centre de formation des enseignants de collège).

Mme B et C ont répondu à mon enquête préalable écrite, Mme EI l'a fait sous forme d'un entretien. Pour Mme B, qui enseignait à Bruxelles, auprès d'élèves

[67] Ce document est mis en ligne sur le site du Ministère de l'enseignement de la FWB. http://www.enseignement.be/index.php?page=26308&navi=3205

[68] Pour faciliter la lecture, j'ai décidé d'utiliser ses initiales significatives pour identifier les professeures. Mme B enseigne à Bruxelles, Mme C à Charleroi, et Mme EI dans l'Ecole Internationale.

majoritairement issus de milieux favorisés, il ne faisait aucun doute que la plupart des élèves lisaient les œuvres imposées. En classe de 5e, elle travaillait en alternance, une année sur deux, *Au bonheur des Dames* de Zola et *Le colonel Chabert* de Balzac, pour permettre aux redoublants de ne pas lire deux années de suite la même œuvre. Ces œuvres lui semblaient abordables pour des élèves de cet âge : selon elle, le thème traité dans le roman de Zola était encore d'actualité ; quant au roman de Balzac, elle le jugeait accessible parce que très court. Au cours de nos séances préparatoires, Mme B a souligné plusieurs fois son intérêt pour l'actualisation du roman, qui lui semblait une démarche interprétative pertinente pour les élèves. Elle avait déjà testé avec succès des activités d'écriture permettant d'actualiser un roman de Zola, et était demandeuse d'activités semblables pour le roman de Balzac. Elle avait également déjà participé à une recherche et appréciait, dans la démarche que je lui ai proposée, le fait de contribuer à la construction du dispositif. Elle appréciait également le fait qu'à tout moment du cours, elle était juge de la situation et pouvait adapter les modalités d'organisation de la classe pour atteindre les objectifs fixés.

Mme C a souhaité mener l'expérience dans la classe à qui elle enseignait aussi l'option « littérature »[69]. Ces élèves bénéficiaient de 6 séances par semaine (4 pour le cours commun, 2 pour l'option). La souplesse de l'emploi du temps de la classe a permis à la professeure de consacrer quelques heures à une expérience susceptible de ne pas être exactement dans la lignée des programmes du cours commun. Elle aussi avait choisi un roman court. Elle jugeait ses élèves peu lecteurs. Selon elle, la lecture de *Bruges-la-Morte*, le roman qu'elle travaillait habituellement en 6e, au moment de l'étude du symbolisme, était rarement achevée par les élèves. Elle était curieuse de vérifier si la démarche testée augmenterait le nombre des lecteurs de cette œuvre dans la classe, mais elle pensait également que le seul fait qu'un chercheur manifeste son intérêt pour le public auquel elle enseignait pouvait motiver la classe.

Mme EI a accepté de tester la démarche pour me rendre service. Dès l'étape préparatoire, mon statut de collègue a pris le pas sur mon statut de chercheuse, la professeure a bien voulu essayer le matériel que j'avais produit, mais sans s'astreindre véritablement à la démarche, qu'elle jugeait peu adaptée aux besoins et à la culture scolaire de sa classe. Ses élèves, majoritairement issus du milieu favorisé des

[69] En option « littérature », les élèves sont amenés à découvrir le monde des arts à travers un programme de spectacles et de sorties culturelles dense et exploité en classe

fonctionnaires internationaux, n'étaient pas tous francophones, bien que scolarisés dans la section francophone de l'école, souvent depuis la maternelle. Elle se sentait donc contrainte, d'une part, par l'obligation de travailler sur la langue dans une logique d'enseignement du FLE qu'elle jugeait sous-estimée par l'institution, et d'autre part, par un programme francophone lourd, proche des programmes français. Elle estimait que certains de ses élèves n'avaient pas besoin de soutien pour lire les œuvres imposées, alors que d'autres n'avaient pas le niveau linguistique ni la culture requis. Elle a fait grand cas des documents que je lui proposais, mais était peu disponible pour co-construire le scénario d'un cours qu'elle improvisait en partie. L'observation de sa séquence est cependant porteuse d'informations sur la manière dont un enseignant pourrait s'approprier la démarche testée à partir d'un plan de séquence mis en ligne, par exemple.

1.2. Les élèves

Les caractéristiques de chaque classe observée sont rapportées dans le tableau 5.

TABLEAU 5 : SYNTHESE DES CARACTERISTIQUES DES CLASSES OBSERVEES

Date	Professeur	Lieu	Milieu	Niveau	Effectif	
Avril 2013	Mathilde	Ardennes	Rural Favorisé (IES : 16)	5e (1ère)	Classe A : 19	
					F 11	G 8
					Classe B : 25	
					F 12	G 13
Janvier 2014	Mme C	Charleroi	Discrimination positive (IES : 4)	6e (Tle) option littérature	13	
					F 10	G 3
Février 2014	Mme B	Bruxelles	Favorisé (IES : 20)	5e (1ère) option sciences	26	
					F 12	G 14
Mars 2014	Mme EI	Ecole internationale	Favorisé, plusieurs élèves allophones	4e (2nde)	19	
					F 9	G 10

La première expérience a eu lieu dans un établissement rural du réseau catholique, dans la province de Liège. Comme j'y avais mené mon enquête préalable, certains élèves me connaissaient comme observatrice et avaient l'habitude de me voir au fond de la classe. Une relation de confiance a été établie avec certains d'entre eux, j'ai pu demander

à quelques élèves, par exemple, comment leur rapport à la lecture ou à l'écriture avait évolué depuis l'année précédente.

Pour la seconde expérience, comme je l'ai expliqué en introduction, le recrutement varié est dû au hasard des rencontres avec les enseignants. Il n'a pas été recherché dans un premier temps. Ce recrutement permet une étude des « cas limites » : les élèves les plus favorisés, comme les plus défavorisés, socialement parlant, sont représentés, mais aussi les élèves les plus jeunes comme les plus âgés de la tranche d'âge concernée par la lecture des romans du 19e siècle. Ces élèves ayant répondu à l'enquête par questionnaire, en amont de l'expérience, que j'ai décrite au chapitre 4, je me contenterai de rappeler ici que, d'après leurs déclarations, on peut s'attendre à ce que les jeunes gens de l'école internationale se déclarent les moins lecteurs des romans imposés, que les élèves de 5e de Mme B déclarent plus souvent avoir lu le roman imposé, et les « rhétoriciens[70] » de Mme C déclarent plus souvent ne pas avoir achevé la lecture.

Un dernier effet de contraste n'apparait pas dans le tableau 5 : les expériences menées par Mme B et Mme C se sont déroulées auprès d'élèves que je n'ai jamais rencontrés par ailleurs, je n'ai été que l'observatrice d'une séquence. Les élèves de Mme EI savaient que j'enseignais dans leur établissement, l'un d'entre eux avait été un de mes élèves. Pour moi comme pour eux, il était clair que j'étais susceptible d'être leur professeure dans les années suivantes, et à ce titre, de les évaluer à l'écrit comme à l'oral à l'examen de fin d'études secondaires.

Le degré de confiance que mes informateurs m'accordaient et surtout l'intérêt qu'ils avaient à me cacher certaines informations (comme le fait qu'ils n'avaient pas lu le roman) étaient donc très variables. Ce dernier aspect est un biais qui doit nécessairement être pris en compte dans l'analyse des entretiens. On verra plus loin qu'il n'a curieusement pas eu l'effet attendu.

2. Etapes de la construction des séquences expérimentales

La première expérimentation, qui a eu lieu en mai 2013, avait pour but de vérifier la faisabilité et l'efficacité éventuelle d'un précadrage jaussien. Cette étape a été menée par Mathilde, avec deux classes de 5e. Pour les étapes suivantes, mon analyse théorique ayant permis de montrer que la motivation en lecture est multifactorielle et de dégager

[70] Les élèves de « rhéto » sont les élèves de dernière année du secondaire en Wallonie.

plusieurs moments stratégiques dans le processus de lecture d'un roman long, j'ai décidé de concevoir un dispositif contenant, à chacun de ces moments, un étayage spécifique, en incluant le précadrage jaussien. Cette deuxième partie du travail a été menée entre janvier et mai 2014 par Mme C en 6e, Mme B en 5e et Mme EI en 4e. Malgré la multiplication des étayages à mettre en œuvre, il n'était pas question d'imposer un cours complet « clé en main ». Chacune des séquences observées a été coconstruite avec les enseignantes. Nous verrons plus loin comment. Cependant, le précadrage jaussien étant très nouveau pour les enseignantes, j'ai construit seule le scénario de deux séances (ou d'une double séance) qui portaient sur la lecture d'une nouvelle de Maupassant pour préparer l'appropriation de la démarche par les enseignantes et par les élèves. Cette double séance a été réalisée par les enseignantes une semaine avant le début de la séquence consacrée à la lecture du roman complet. Le tableau 6 synthétise l'ensemble des étapes de ma recherche.

TABLEAU 6 : ETAPES DE LA RECHERCHE

Date	Prof.	Classe	Activité prévue	Objectifs de l'observation
Mai 2013	Mathilde	5e A	Cadrage jaussien sur *La Peau de Chagrin*	Analyser l'appropriation et la réalisation de la démarche
		5e B	Séquence habituelle sur *La Peau de Chagrin*	Comparer la démarche expérimentale à la démarche habituelle
Janvier 2014	Mme C	6e	Cadrage jaussien et actualisation sur une nouvelle de Maupassant	Analyser l'appropriation et la réalisation de la démarche Comparer avec les autres professeures
			Séquence expérimentale sur *Bruges-la-Morte*	Analyser l'appropriation et la réalisation de la démarche
Janvier Févr. 2014	Mme B	5e	Cadrage jaussien et actualisation sur une nouvelle de Maupassant	Analyser l'appropriation et la réalisation de la démarche Comparer avec les autres professeures
			Séquence expérimentale sur *Le colonel Chabert*	Analyser l'appropriation et la réalisation de la démarche
Avril 2014	Mme EI	4e	Cadrage jaussien et actualisation sur une nouvelle de Maupassant	Analyser l'appropriation et la réalisation de la démarche Comparer avec les autres professeures
			Séquence expérimentale sur *Au bonheur des Dames*	Analyser l'appropriation et la réalisation de la démarche

Dans cette partie, je décrirai comment chaque étape de l'expérimentation a été construite. Je commencerai par le travail mené avec Mathilde sur la *Peau de Chagrin*, puis j'expliquerai comment j'ai construit la double séance sur une nouvelle de Maupassant, et enfin, je détaillerai comment ont été coconstruites les séquences avec Mmes C, B et EI.

2.1. Etape 1 : Vérification de la pertinence du cadrage jaussien

Dans la première étape de cette recherche, il s'agissait de vérifier la pertinence du cadrage jaussien pour aider les élèves à entrer dans la lecture, d'une part, et de conduire

une enseignante à mettre en œuvre ce précadrage dans une démarche la plus écologique possible, d'autre part.

Pour vérifier la pertinence du précadrage, j'ai tenté de comparer l'effet sur la lecture des élèves d'une séquence commençant par le précadrage jaussien et d'une séquence qui ne mettrait pas en œuvre ce précadrage. Mathilde a ainsi fait lire *La Peau de Chagrin* (Balzac, 1832) dans les deux classes de 5e qu'elle avait en charge, mettant en œuvre la démarche expérimentale dans la 5e A et suivant le plan de la séquence qu'elle avait initialement prévue dans la 5e B. Les conditions d'enseignement étaient très proches, j'ai souhaité limiter autant que possible les biais de recrutement.

Les classes A et B ont suivi le même programme de lecture tout au long de l'année. Les élèves ont notamment participé au Prix des Lycéens et ont dû lire à cette occasion cinq romans contemporains dans la première partie de l'année. La partie du programme portant sur *La Peau de Chagrin* a été évaluée dans le même examen final. Mathilde enseigne la lecture des œuvres complètes suivant un protocole dont j'ai observé le déroulement pendant mon enquête préalable en 2012. La liste des œuvres à lire est communiquée aux élèves au début de chaque semestre, sans consigne particulière, avec le calendrier des évaluations que Mathilde appelle « formatives »[71]. A la date prévue, les élèves sont censés avoir achevé la lecture de l'œuvre imposée. Le but de l'évaluation « formative » n'est pas de vérifier que la lecture a été accomplie mais plutôt d'introduire des pistes d'interprétation et de réflexion sur le roman lu. Les questions posées sont ainsi retravaillées tour à tour dans la séquence et servent d'axes à l'étude du roman. Les élèves disposent d'un syllabus du cours, distribué en début de séquence, sur lequel ils peuvent prendre des notes dans des espaces prévus à cet effet, pendant toutes les séances consacrées à l'œuvre. Mathilde mène le plus souvent un cours dialogué, alternant des moments de lecture d'extraits ou de documents complémentaires et des moments d'interprétation plus globale de l'œuvre. Chaque séquence se conclut sur une évaluation certificative.

Pour la 5e A, deux séances d'introduction au roman de Balzac ont été ménagées 10 jours avant la première évaluation de la lecture. Pour réaliser l'introduction jaussienne,

[71] Ces évaluations ne sont pas véritablement « diagnostiques », dans la mesure où leur fonction n'est pas de faire connaitre à l'enseignante les besoins des élèves, elles sont effectivement plutôt « formatives » dans le sens où Mathilde souligne pendant la séquence ce qu'elle a trouvé dans les copies et utilise ces premiers travaux pour construire le cours. Elle cherche à induire une posture de lecture distanciée dans ce premier travail, qu'elle accentue ensuite dans le cours.

j'ai fixé à la professeure deux objectifs : essayer de faire comprendre aux élèves les attentes des lecteurs contemporains de Balzac, et essayer de rapprocher ces attentes de celles qui conduisent les élèves à consommer certaines fictions (ce qui est une forme d'actualisation). Pour m'assurer que l'adoption du précadrage jaussien se ferait « à moindre frais » pour l'enseignante, je lui ai demandé d'adapter une séquence déjà prête. Mathilde n'a pas engagé de matériel de cours nouveau, mais réorganisé et redéfini l'angle d'attaque des documents qu'elle avait prévus et qu'elle avait déjà utilisés dans les années précédentes. Elle a ainsi écarté une lettre à Mme Hanska, dans laquelle Balzac évoquait son projet d'unifier la Comédie Humaine[72], et a décidé de s'en tenir à l'incipit du roman, pour « plonger » les élèves directement dans la lecture. Elle a préparé un questionnaire qui insistait sur ce qu'un lecteur contemporain de l'œuvre pouvait comprendre et attendre du roman à partir de cet incipit. Elle a enfin décidé d'établir un parallèle entre les réponses des élèves attendues sur cette première lecture et les caractéristiques d'un roman plébiscité par les élèves dans la liste du Prix des Lycéens : *Les étoiles de l'aube*, de Jean Gheur (2012). La professeure a l'habitude d'orienter ses questions dans le sens de la réception du texte par les élèves, j'ai pu le constater au moment de mon enquête préalable. Il a été plus difficile pour elle de les orienter dans le sens d'une réception par les lecteurs contemporains de Balzac. Je dois dire ici avec reconnaissance qu'elle a été particulièrement attentive à la démarche proposée.

2.2. Etape 2 : Formation de trois enseignantes à une démarche mettant en tension la contextualisation jaussienne et l'actualisation sur une nouvelle de Maupassant

Il ne s'agissait d'initier les trois professeures et les trois classes à la démarche jaussienne, dans un temps limité compte tenu du calendrier souvent serré des classes. La nouvelle « L'aveugle » de Maupassant, publiée en 1882 dans le quotidien *Le Gaulois* offrait des caractéristiques intéressantes. D'une part, ce texte est bref, il peut être lu à voix haute en cinq à dix minutes, deux séances ont donc suffi pour développer la contextualisation jaussienne et l'actualisation dont j'ai montré l'intérêt théorique de les mettre en tension. D'autre part, dans une progression en lecture, il n'est pas rare que les élèves abordent des nouvelles de Maupassant avant les romans longs du 19e siècle, cet

[72] Cette lettre étant postérieure au roman étudié, elle était révélatrice des intentions de l'auteur, mais pas des éventuelles attentes des lecteurs de 1832.

auteur leur est donc familier[73], et les professeurs éprouvent une certaine aisance dans l'analyse et le traitement didactique de ses nouvelles. Enfin, ce texte est un récit réaliste, comme beaucoup de romans du 19e siècle étudiés. Pour ces raisons, cette nouvelle pouvait apparaitre aux enseignantes comme un tremplin acceptable pour l'étude d'un roman du 19e siècle. Ce texte présentait par ailleurs deux autres avantages. D'abord, les conditions initiales de sa publication, dans un journal quotidien, ont été les mêmes que celles de nombreux romans publiés en feuilletons. L'étude de cette nouvelle a été ainsi un moyen d'introduire des connaissances et une réflexion qui avaient quelques chances d'être réinvesties plus tard dans le précadrage de la lecture du roman[74]. Ensuite, le récit lui-même met en scène un aveugle maltraité par sa famille, dont le destin pathétique donne lieu à une description finale spectaculaire et atroce. Le fil de l'intrigue n'étant pas très difficile à suivre, j'ai supposé que ce texte susciterait des réactions spontanées des élèves des trois classes, malgré les différences d'âge. Cet aspect de la nouvelle m'a semblé un avantage dans la mesure où le dispositif prévoyait de porter une attention particulière aux différentes lectures du texte, la lecture actuelle des élèves et la lecture du public de 1882, il fallait donc que les élèves puissent exprimer des impressions de lecture de manière assez spontanée.

Deux séances consécutives ont été consacrées à ce travail, leur finalité était de développer une contextualisation « jaussienne » sur le texte et son actualisation. Un scénario prévisionnel de la double séance a été fourni aux professeures (voir annexe 5). Je décrirai rapidement la double séance prévue, puis le matériel mis à la disposition des enseignantes pour les réaliser. Le matériel est en annexe 5, numéroté de 1 à 7 dans l'ordre de leur emploi prévu par le dispositif.

2.2.1. Déroulement prévisionnel du cours d'introduction

Quatre grandes étapes étaient prévues : la lecture de la nouvelle, suivie d'échanges oraux, la contextualisation, et enfin l'actualisation. Pour la première étape, la lecture devait être « offerte » à la classe, les élèves disposant du texte (annexe 5.1), sans autre introduction que la présentation de cette nouvelle comme une première étape de l'étude d'un roman du 19e siècle.

[73] Dans chacune des trois classes observées, les élèves avaient lu des nouvelles de Maupassant. Aucun ne connaissait celle-ci.
[74] Ce pari s'est avéré gagnant : les trois romans choisis par les professeurs avaient effectivement été d'abord publiés en feuilleton dans des revues ou des journaux, ce qui n'était pas le cas de *La Peau de chagrin*.

Dans un second temps, par un jeu de questions-réponses, l'enseignante devait s'assurer de la compréhension littérale de la nouvelle et amener les élèves à exprimer leurs impressions de lecture. L'objectif était ici de mettre les élèves en contact avec un texte littéraire dans les meilleures conditions de réception possibles pour susciter émotion et questions.

A la troisième étape, les élèves devaient se demander si leur lecture était la même que celle qui avait été faite par les premiers lecteurs de Maupassant. Pour répondre à cette question, des documents et un questionnaire ont été distribués (annexes 5.2 à 5.4). Je décrirai plus précisément plus loin ce matériel. Les élèves devaient pratiquer une lecture rapide des documents et sélectionner ce qui leur semblait pertinent pour répondre aux questions. Pour gagner du temps, la tâche pouvait être partagée, chaque élève ne traitant qu'une seule question. Une autre division de la tâche était possible, en travaillant par groupes, les élèves pouvaient se répartir les documents à lire. Une mise en commun des réponses était prévue. Il était prévisible que les élèves de Mme EI ne pourraient pas venir à bout d'une lecture si longue, alors que les élèves de Mme B, bons lecteurs selon elle, mèneraient la tâche rapidement. En fonction de leurs priorités et de la vitesse de travail de leurs classes, les enseignantes ont eu le choix d'institutionnaliser elles-mêmes certaines informations sans s'appuyer sur cette documentation. Notons tout de suite que le document de l'annexe 7.5 n'a été utilisé par aucune enseignante. L'importance de la documentation proposée avait pour principale fonction de faire prendre conscience aux enseignantes de l'importance de cette étape : une enseignante chevronnée distribue rarement des documents sans les exploiter. Par ailleurs, ces documents donnaient aux enseignantes des informations qui devaient être institutionnalisées à un moment du cours, et leur conféraient aussi un « confort » épistémique, puisqu'elles pouvaient appuyer leurs dires sur une documentation fiable et référencée. Ces trois premières étapes devaient occuper en principe la première séance.

Dans une quatrième étape, l'actualisation devait être assurée par un exercice écrit dans lequel les élèves étaient censés à leur tour rédiger la nouvelle « L'aveugle » en la situant en 2014. Plusieurs sous-tâches préparatoires ont été ménagées : un repérage de la structure narrative du texte, des personnages, du cadre spatio-temporel, mais aussi une réflexion sur la signification morale de la nouvelle, pour le lecteur actuel, et pour le lecteur contemporain de Maupassant. Pour chaque information traitée, les élèves devaient se demander quel équivalent actuel, du point de vue matériel et/ou symbolique, pouvait

être trouvé. La préparation de l'actualisation a donc imposé de poser les jalons d'une analyse littéraire en partie familière aux professeures, et d'une lecture littéraire qui devait se déployer sur *l'axe des lectures*. Les élèves devaient ensuite rédiger une brève ou un court article. L'enseignante pouvait relever ces productions, les faire lire à la classe, ou, éventuellement, demander aux élèves de les achever chez eux pour les évaluer plus tard. Cette quatrième étape devait occuper la deuxième séance.

2.2.2. Matériel mis à la disposition des enseignantes

Pour la première étape de cette double séance, les élèves pouvaient suivre la lecture sur une photocopie de la nouvelle qui comportait le nom de l'auteur, le titre du recueil de nouvelles, le titre de la nouvelle, le titre du journal *Le Gaulois* et la date de la publication dans ce journal (annexe 5.1). Cette double référence devait permettre l'amorce d'une réflexion sur la publication.

A la troisième étape de la double séance, beaucoup de documents étaient introduits. Une reproduction de l'édition originale de la nouvelle (annexe 5.2) dans *Le Gaulois* du 31 mars 1882 permettait de constater que ce texte littéraire a été imprimé en première page. Ce document est accessible sur le site de la BNF *Gallica*. On peut y télécharger gratuitement, au format image, les journaux les plus connus du 19^{e} siècle, classés par titre, années et dates, et consultables en éditions intégrales. Un zoom est nécessaire pour lire le texte, mais sur une vue générale de la première page, on peut lire les titres et constater, par exemple, qu'aucun signe distinctif, en dehors du nom de l'auteur, ne le désigne comme une œuvre de fiction. Le document a été photocopié ou projeté sur un écran dans les classes. D'autres documents (annexes 5.3 à 5.5) étaient des reproductions partielles d'une page de Wikipédia et de la notice de l'édition des œuvres complètes de Maupassant publiées chez Robert Laffont, dans la collection « Bouquins ». Ils donnaient des informations sur le lectorat du journal, la publication des nouvelles littéraires dans les journaux, et des extraits de critiques littéraires des années 1880 sur l'œuvre de Maupassant.

Pour faciliter l'exploitation des documents, des « fiches-élèves » avaient été préparées. La première fiche, appelée « document 6 : Qui lisait les nouvelle de Maupassant ? » comportait trois séries de questions séparées par des espaces assez importants pour que les élèves puissent y rédiger une réponse (annexe 5.6). En posant ces

questions de cette manière, je m'assurais qu'elles seraient toutes soumises aux élèves, dans la forme qui me semblait la plus propice à la démarche testée.

La dernière étape de cette double séance a été également matérialisée par une « fiche élève » préparatoire à l'écriture, appelée « document 7 : que représente pour les lecteurs de Maupassant les différents éléments du récit ? » (annexe 5.7). Elle se présentait sous la forme d'un tableau à double entrée que les élèves devaient remplir. Dans la première colonne devaient être relevés des éléments du schéma narratif du texte de Maupassant. En regard de cette première colonne, une transposition dans le monde actuel de ces éléments devait être proposée, servant de trame au nouveau texte que les élèves devaient écrire. Cette « fiche-élève » devait permettre aux élèves de s'attarder sur des détails de l'intrigue avant de se lancer dans la mise en texte, mais elle avait aussi une fonction auprès des enseignantes : en matérialisant cette étape de la démarche, elle assurait qu'un lien serait établi entre contextualisation et actualisation.

Nous verrons dans le chapitre 8 la manière dont chacune des professeures a utilisé ce matériel et adapté la démarche.

2.3. Etape 3 : expérimentation de la démarche par trois enseignantes dans une séquence complète sur un roman

Après cette double séance commune sur une nouvelle littéraire, chaque enseignante a réalisé une séance expérimentale sur un roman complet. Chaque séquence d'enseignement ayant eu lieu dans des classes, à des niveaux d'enseignement et dans des milieux différents, il était important de laisser les enseignantes choisir à la fois l'œuvre sur laquelle elles souhaitaient travailler, puisqu'elle s'inscrivait dans une progression, mais aussi la manière dont elle allait être exploitée, et notamment le travail final qui permettrait d'évaluer la séquence. Mon objectif, qui était de faire lire les romans, était très partiel par rapport aux ambitions des programmes qui prévoient que les élèves apprennent à parler de leur lecture en suivant des normes disciplinaires. Il fallait donc combiner les nécessités de ma recherche avec les besoins de chaque classe. Je l'ai fait en déterminant à l'avance les aspects de la séquence qui seraient laissés à la discrétion des enseignantes, les aspects invariants de l'expérience, et les aspects négociables.

2.3.1. Les aspects laissés à la discrétion des enseignantes

Les trois professeures ont choisi l'œuvre qu'elles souhaitaient mettre au programme. Mmes B et C ont fait lire un roman qu'elles avaient déjà travaillé et qu'elles pensaient accessible. Mme B a proposé *Le Colonel Chabert*, de Balzac, en 5e, et Mme C un roman de Rodenbach : *Bruges-la-Morte*, en 6e. Mme EI a demandé à ses élèves de lire *Au bonheur des Dames*, de Zola, roman choisi par l'équipe disciplinaire de l'école pour l'examen commun des 4e (Secondes).

Pour faciliter la compréhension, les parcours didactiques dans les œuvres se différenciant fréquemment, je réunis dans le tableau 7 quelques informations auxquelles il sera facile de se reporter pendant la lecture de ce chapitre.

TABLEAU 7 : CLASSES CONCERNEES ET ŒUVRES ETUDIEES

Mme C, 6e (Tle), Charleroi	*Bruges-la-Morte*, Rodenbach, 1892	115 pages éditions Espace Nord
Mme B, 5e (1e), Bruxelles	*Le Colonel Chabert*, Balzac, 1832[75]/ 1844	75 pages éditions Le livre de poche.
Mme EI, 4e (2nd), école internationale	*Au Bonheur des Dames*, Zola, 1882	465 pages éditions Le livre de poche.

J'ai choisi de baliser fortement le cadrage et l'accompagnement de la lecture et de limiter mon intervention, dans le travail sur l'après-lecture, à la stricte finalisation des travaux qui avaient été amorcés pendant la lecture. Les connaissances littéraires qui n'étaient pas requises pour le cadrage ainsi que l'exploitation de la lecture dans l'après-coup (commentaires de textes, analyse explicite de la structure narrative, études de groupements de textes, analyses d'extraits du roman, etc.) ont été laissés à la discrétion des professeures, et organisés par elles en fonction de leur propre progression. Les enseignantes ont choisi ce qui serait évalué et les modalités de l'évaluation, elles ont aussi choisi de noter certains travaux émanant du dispositif. Dans tous les cas, ce sont explicitement des compétences d'expression qui ont été évaluées à l'issue de la lecture soutenue par le dispositif. Mme B et C ont choisi d'évaluer les compétences de lecture plus tard, dans une séquence qui s'adossait partiellement à la lecture du roman imposé,

[75] *Le colonel Chabert* a été publié sous le titre « La transaction » dans la revue « L'Artiste » en 1832, avant de paraitre en livre relié sous son titre définitif en 1844.

tandis que la classe de Mme EI a composé une dissertation à l'examen final, dans laquelle les élèves devaient s'appuyer sur cette lecture également.

2.3.2. Les invariants de l'expérience

La liste des invariants des expériences découle de la conclusion du chapitre 5. J'ai retenu trois éléments susceptibles de soutenir l'effort de lecture : le séquençage de la lecture, la contextualisation jaussienne et l'actualisation. La forme que j'ai imposée à certaines de ces étapes est directement liée aux résultats des séances réalisées par Mathilde. J'ai notamment choisi de rendre possible l'actualisation par l'introduction de documents à exploiter dans la classe, et de m'appuyer sur des « écritures de la réception » (Le Goff, 2017 : 6) pour induire une démarche actualisante. Par les invariants ainsi déterminés, j'espérais garantir une « optimisation des chances » comparable dans chaque dispositif construit.

Aucune des trois enseignantes n'était habituée à séquencer la lecture, mais Mme C organisait systématiquement une ou plusieurs séances de précadrage et d'orientation, et Mme B avait déjà travaillé à l'actualisation des textes lus. Pour Mme EI, aucune de ces pratiques n'était familières.

a) Le précadrage

Le précadrage proprement dit, qui est au cœur de ma démarche, devait être organisé en amont de la lecture, avant que les élèves ne la commencent. Deux séances y ont été consacrées. Les élèves ont pu se rendre compte avec les fac-similés de l'édition originale du rythme de lecture induit par le découpage du texte en feuilletons dans les journaux. Cette réflexion a justifié le séquençage de la lecture proposé pour *Bruges-la-Morte* et pour *Le Colonel Chabert*, il s'agissait de découvrir le roman à peu près au même rythme que ses premiers lecteurs. De mon point de vue, cette prise de conscience du rythme de lecture induit par la publication en feuilleton devait amorcer une réflexion métacognitive sur le séquençage de la lecture, mais devait aussi introduire un parallélisme actualisant avec un type de fiction populaire : la série télévisée.

Des documents iconographiques ont également été exploités dans ces séances de précadrage. Pour *Bruges-la-Morte*, nous disposions des gravures de Khnopff de l'édition de 1892 en livre relié (accessible sur le site *Gallica*) (annexe 6.1). Pour *Le Colonel Chabert*, nous avons travaillé à partir d'une gravure illustrant la première édition dans la revue *L'artiste* (présentée comme la première image dont les lecteurs disposaient pour se

former une idée du texte), et des reproductions de trois tableaux projetés : « La bataille d'Austerlitz », 1810, de François Gérard, « Napoléon visitant le champ de bataille d'Eylau », 1807, d'Antoine-Jean Gros, et l'« Episode de la retraite de Russie », 1812 de Nicolas-Toussaint Charlet (annexe 7.1). Pour *Au Bonheur des Dames*, nous avons utilisé des gravures représentant l'intérieur des grands magasins et des petites boutiques, et des affiches publicitaires des années 1890 (annexe 8.1). Ces images devaient contribuer à la verbalisation d'hypothèses de lecture ancrées dans un contexte plus historique que générique. L'appui sur des documents iconographiques me semble le plus pertinent pour deux raisons. D'abord, il s'agit de soutenir l'activité *imageante* des élèves (Langlade, 2007, 2008) en passant par un support qui leur est familier. Chaque image (reproduction de tableaux, d'illustrations du roman, ou d'encarts publicitaires) devait ainsi être contemporaine de l'œuvre et était présentée comme « la manière dont les gens de l'époque voyaient ou ont vu… » : elle avait une valeur documentaire et une fonction de décentrement. Cette entrée en matière présente un autre avantage : l'analyse de l'iconographie en classe de français est moins normée, moins balisée que l'analyse des textes. Il y a donc plus de chances que les enseignants engagent la classe dans une démarche inédite sur ce type de support.

C'est pour cette raison aussi que la référence à une série télévisée a été illustrée par une photo captée sur internet. Un document évoquant une fiction récente et populaire a ainsi été introduit pour établir les points communs avec les attentes du public actuel, et permettre une amorce d'actualisation. La présence physique et spectaculaire du document (j'escomptais un effet de surprise de la part des élèves) devait inciter l'enseignante à s'attarder sur la référence actualisante. Pour *Au bonheur des Dames* et *Le Colonel Chabert*, j'avais opté pour une référence à la série « Dr House », connue des élèves, mais surtout des enseignantes. L'objectif était de faire prendre conscience aux élèves que le réalisme de la série passait par des échanges d'informations savantes que les téléspectateurs ne comprennent pas, alors que l'intérêt de l'intrigue repose sur les destins des personnages ou les rapports humains décrits et noués dans la série. Les élèves devaient donc être invités à ne pas s'inquiéter des développements techniques du roman (juridiques ou commerciales) s'ils leurs semblaient ardus, mais à se concentrer sur les personnages. Aucune actualisation de ce type n'avait été prévue pour *Bruges-la-Morte*, aucune ne nous ayant paru pertinente au moment où Mme C et moi avons préparé le

cours. Dans les trois classes concernées, les enseignantes disposaient d'un projecteur : tous les documents iconographiques ont donc pu être projetés en couleur, sur un écran.

b) L'accompagnement de l'effort

La lecture a été séquencée, en trois étapes[76], réparties sur un minimum de trois semaines. Les élèves devaient écrire « quelque chose » chez eux à chaque étape. Ce premier écrit, que j'ai appelé « écrit de soutien », remplissait trois fonctions. Il devait d'abord aider les élèves à persévérer dans leur effort la lecture, et à ce titre, il devait aussi bien tendre à favoriser l'immersion fictionnelle que la mise en mémoire des éléments importants du texte, et être un espace d'expression personnel de lecteur. Cet écrit devait également servir de support aux échanges qui ont eu lieu à chaque étape de la lecture, dans de petits groupes de travail. Il soutenait donc la fonction sociale de la lecture. Enfin, il préparait l'écriture de la tâche finale, il servait de base à l'écrit second, remplissant la fonction de la première colonne du « document 7 », préparatoire à l'actualisation dans la double séance sur la nouvelle de Maupassant.

La nature de cet écrit dépendait donc de l'urgence identifiée pour chaque classe et pour chaque roman donné à lire : pour un récit complexe, mettant en scène beaucoup de personnages, il était plus urgent de soutenir l'effort de mémorisation, alors qu'un texte plus lent peut être accompagné d'un écrit de soutien tendant à favoriser l'immersion fictionnelle. Il était important, par ailleurs, que les élèves maitrisent le genre (scolaire ou non) dans lequel prendrait forme leur écrit de soutien, afin d'éviter toute dérive normative qui aurait détourné l'attention de l'essentiel : l'expression d'une lecture. Pour cette raison, comme les élèves n'avaient jamais tenu de journal de lecture, j'ai écarté cette possibilité pourtant intéressante, ce qui laissait la forme de cet écrit de soutien ouverte à la discussion avec les enseignantes. Je développerai dans la section prochaine les choix posés par les enseignantes.

Les échanges oraux centrés sur les écrits de soutien ont ensuite été prolongés par l'écriture d'un « texte second », dont la préparation a orienté en partie ces échanges. Le texte second était prévu à l'origine pour donner forme à l'actualisation que les élèves faisaient de leur lecture. Je voulais qu'il soit la concrétisation débattue, négociée, ludique et impertinente des lectures de chaque groupe de travail, bref qu'il rende compte d'une

[76] Le nombre des étapes prévues pour *Au bonheur des Dames* était plus important, mais il a été réévalué par l'enseignante qui ne souhaitait pas consacrer une période trop longue cette étude.

lecture comme jeu (Picard, 1988) d'une appropriation intempestive, qui joue de l'*hétérogénéité* et des *déphasages* (Citton, 2007 : 277) inhérents à l'anachronisme volontaire, et puisse être l'occasion d'un regard décalé sur le monde.

Il s'agissait donc de produire deux écrits, l'un pour soutenir l'attention dans la lecture, l'autre, présenté comme une tâche finale, pour lui donner une finalité motivante, et aussi peu scolaire que possible. La nature exacte de ces écrits a été négociée avec chaque professeure, le résultat de cette négociation a été, dans un cas, moins audacieux et plus scolaire que ce que j'avais souhaité.

2.3.3. Les aspects négociables

Certains aspects de la séquence construite étaient négociables : le calendrier précis de lecture, les documents annexes ajoutés, le type d'écrits de soutien et seconds, les modalités d'exploitations des documents et la gestion du travail dans la classe. Il était possible, par exemple, de préférer un travail individuel à un travail de groupe, préférence qu'aucune enseignante n'a exprimée.

a) Le rythme de lecture

Le rythme de lecture et le découpage du texte auraient dû être établis en fonction du texte lui-même. Dans les faits, ils l'ont été en fonction du temps que chaque professeure a pu allouer à cette séquence. J'ai enregistré 10 séances de 50 minutes à Charleroi, 9 séances à Bruxelles, et 10 séances de 45 minutes dans l'école internationale. Quelle que soit la longueur du roman, le temps scolaire qui lui a été consacré a été sensiblement le même. Trois séances, dans chacun des dispositifs, ont été consacrées en partie à la lecture des écrits de soutien et à la préparation des textes seconds, ces trois séances correspondent aux trois étapes minimales imposées pour le dispositif. Cependant, ces séances ne se sont pas succédé au même rythme. *Bruges-la-Morte* a été lu en trois semaines consécutives par les élèves, *Le colonel Chabert* en quatre, la séquence ayant été interrompue par un voyage scolaire, *Au bonheur des Dames* en six semaines, l'enseignante ayant donné des consignes de lecture pour les vacances. La séance introductive dans la classe de Mme EI, contrairement à ce qui avait été prévu par le dispositif, n'a pas pu être programmée en amont de la lecture, ce qui rend cette expérience caduque du point de vue de la vérification de mon hypothèse. Elle reste cependant intéressante du point de vue de l'observation de l'adaptation de la séquence par l'enseignante.

A Charleroi et à Bruxelles, une double séance de 50 minutes a été ajoutée à ce dispositif pour un exercice oral ; à l'école internationale, une évaluation écrite commune à plusieurs classes en trois heures a été réalisée.

b) Les documents annexes

Chaque enseignante pouvait ajouter à sa guise des documents, ce que Mme C a fait pour la séance introductive, utilisant une galerie d'œuvres picturales symbolistes pour introduire les thématiques de ce mouvement artistique et les lier aux gravures illustrant l'édition reliée du roman. Mme B a proposé d'ajouter une chronologie des batailles napoléoniennes pour aider les élèves à se repérer dans l'histoire de Chabert.

Il avait été convenu que, pour certains exercices (l'observation des documents du cadrage, notamment), le format prévu dans le plan de cours pouvait être modifié à tout moment : travail en groupe, seul, ou en classe entière. Cette régulation souple de quelques activités en classe a permis de respecter le calendrier, malgré les impondérables.

c) La nature des écrits à réaliser par les élèves

Etaient négociables aussi la nature des écrits imposés : écrits de soutien à la lecture et textes seconds. Les écrits de soutien permettant de soutenir la lecture, il était logique que leur nature dépende de l'analyse de la situation didactique, qu'ils soient adaptés à chaque classe et à chaque texte. Ils pouvaient donc être un journal, un billet d'humeur peu normé et complété au fur et à mesure de la lecture, se présenter sous la forme de réponses à des questions balisant la lecture par étapes, ou sous forme de tableaux à remplir. Ils pouvaient aussi être une combinaison originale de ces trois types d'écrits.

Pour les textes seconds, deux formes d'actualisation ont été envisagées : la transposition de l'intrigue dans un contexte familier aux élèves (comme il était prévu pour la nouvelle de Maupassant), ou une transposition formelle par la rédaction de textes relevant de genres très modernes (tweets, pages Facebook…). Une combinaison de ces possibilités était également envisageable. Dans la mesure où les résultats des différents types d'actualisation possibles n'ont pas été comparés entre eux, il n'y avait pas de raison d'imposer un type d'actualisation à des collègues parfois réticentes à proposer à leurs élèves des écrits peu normés. J'ai donc fait des propositions très larges.

Mme C a choisi de faire écrire le journal intime d'un des trois personnages principaux de *Bruges-la-Morte* au fur et à mesure de la lecture, comme écrit de soutien. Les élèves se sont réunis par groupes, reconstituant le trio des personnages, ont lu et commenté les journaux intimes des membres du groupe. Puis ils ont écrit le canevas de l'intrigue actualisée, ont rédigé la « confession » du personnage dont il avait écrit le journal dans sa nouvelle version actualisée, et ont incarné ce personnage devant la caméra du « confessionnal » d'une émission de téléréalité. Cette performance a constitué l'évaluation finale.

Mme B a préféré appuyer l'effort de lecture sur des chronologies et des tableaux synthétisant les différentes rencontres des personnages entre eux dans *Le colonel Chabert*, ce qui permettait de mieux rendre compte (et de mieux se rendre compte) de la complexité des intentions de chaque personnage. Les échanges oraux s'appuyaient sur ces écrits pour construire un scénario commun de la version actualisée du roman. L'exercice était donc très proche de ce qui avait été fait sur la nouvelle de Maupassant. L'écrit second a consisté en une série de trois articles d'un journal à sensation. Les élèves découvraient l'intrigue et rédigeaient les articles de semaine en semaine, comme un journaliste privé de recul sur les évènements qu'il raconte. Les écrits seconds ont été évalués, chaque groupe a présenté à la classe son actualisation en lisant, à raison d'un article par élève, une partie de sa production.

Mme EI a préféré demander aux élèves de mener deux tâches chez eux : suivre un groupe de personnages dans le roman en remplissant au fur et à mesure des tableaux permettant de résumer la partie de l'intrigue qui concerne ce groupe, d'une part, et d'autre part, rédiger une lettre au directeur du journal qui publiait *Au bonheur des Dames,* lettre destinée au « courrier des lecteurs ». Il n'y a pas ici d'écrit second, mais deux écrits de soutien, qui ont accompagné la lecture. Les lettres rédigées par les élèves ont été lues et commentées par groupes de trois en classe. Mme EI a refusé que l'un des exercices écrits soit fondé sur l'actualisation. Le travail final évalué a été une dissertation, qu'elle a préparée à la fin de la séquence, et que je n'inclus pas dans ma recherche parce que ce travail portait sur des objets enseignés beaucoup plus nombreux que ceux qui avaient été mis en jeu dans la séquence expérimentale.

2.3.4. Choix des enseignantes

Le tableau 8 récapitule le cahier des charges des séquences prévues et réalisées par Mmes C, B et EI en fonction du moment de la séquence (avant, pendant ou après la lecture). C'est essentiellement en amont de la lecture que la construction de la séquence a été la plus balisée, par l'apport d'outils et de documents nombreux, et par l'établissement d'un calendrier de lecture. J'ai cherché à modifier le moins possible la fin de la séquence consacrée à l'étude du roman et traditionnellement dédiée par les professeurs à une exploitation intensive du roman supposé lu. J'ai ainsi tenté de construite une démarche qui ne contreviendrait pas complètement à une représentation assez répandue de ce que doit être l'étude d'un roman au secondaire.

TABLEAU 8 : RECAPITULATIF DES ASPECTS CHOISIS, INVARIANTS ET NEGOCIABLES DES EXPERIENCES

	Aspects choisis par les enseignants	Invariants de l'expérience	Aspects négociés
Avant la lecture	Auteur et titre de l'œuvre Objectifs de la lecture dans le programme de littérature Niveau d'enseignement, moment de la lecture	Séance zéro sur une nouvelle de Maupassant Deux séances de précadrage reposant sur une démarche contextualisante / actualisante	Documents d'appui
Pendant la lecture	Exercices normés prenant appui sur la lecture	Séquençage de la lecture Appui systématique sur un écrit de soutien Echanges en classe autour de ces écrits Réalisation d'un projet final (texte second) Actualisation	Rythme de la lecture Type d'écrit accompagnateur Modalité de l'actualisation (oral dans un débat interprétatif, ou écrit)
Après la lecture	Exploitation de la lecture pour l'institutionnalisation de connaissances littéraires Evaluation	Finalisation du projet	

Après la première séance de travail préparatoire concerté, j'ai synthétisé pour le professeur, dans une fiche pédagogique (annexes 6, 7 et 8), le déroulement de la partie

expérimentale du cours telle qu'elle avait été décidée, avec un minutage indicatif, à la demande de Mme C qui a été la première professeure à expérimenter le dispositif. Ce document a été amendé au fur et à mesure des séances préparatoires, il devait servir d'aide-mémoire aux enseignantes de séance en séance. Mmes C et B se sont appuyées dessus pour préparer chaque cours.

Cependant, dans la classe de Mme EI, les décisions prises pendant la phase préparatoire commune et synthétisées dans la fiche pédagogique ont été modifiées très fortement, l'enseignante ayant renoncé à certaines activités au profit d'autres qui lui semblaient mieux convenir à sa classe. Ces modifications, notamment dans le calendrier de lecture, invalident l'expérience dans le sens où on ne peut pas considérer que la séquence testée permette de confirmer ou d'infirmer mes hypothèses. J'ai pourtant décidé de présenter ces données parce qu'elles sont porteuses d'informations sur la manière dont une enseignante peut utiliser du matériel mis à sa disposition pour atteindre des objectifs différents de ceux pour lesquels ils avaient été conçus.

Le tableau 9 montre les choix effectués par les enseignants dans les documents ajoutés au moment du précadrage, et les différents types d'écrits suscités pour soutenir la lecture.

TABLEAU 9 : TRAVAUX REALISES POUR SOUTENIR LA LECTURE

Professeurs et classes	Titre de l'œuvre lue	Documents ajoutés par l'enseignante	Ecrits de soutien négociés	Ecrit second négociés	Travail final choisi par l'enseignante
Mme C 6e Charleroi	*Bruges-la-Morte*	Tableaux symbolistes	Journal intime d'un personnage	Trame d'une actualisation pour une « confession »	Performance orale dans un « confessionnal » + Evaluation sur le symbolisme
Mme B 5e Bruxelles	*Le Colonel Chabert*	Chronologie	Tableaux récapitulatifs de l'intrigue	Articles de tabloïds actualisant (évalués)	Présentation orale des histoires actualisées, lecture des meilleurs articles
Mme EI 4e école internationale	*Au bonheur des dames*	« Une » d'un journal moderne	Tableaux récapitulatifs Lettres au directeur du journal qui publie Zola		Dissertation

3. Recueil et traitement des données

La recherche multifocale que j'ai définie en introduction de ce chapitre est fondée sur des questions complémentaires les unes des autres. D'une part je m'interroge sur les effets des étayages à la lecture testés : la démarche de « va-et-vient » sur l'axe des lectures a-t-elle permis aux élèves de lire le roman imposé ? D'autre part je m'interroge sur l'appropriation de la démarche elle-même par chaque enseignante, sur la manière dont elle l'a interprétée et utilisée, voire détournée, en fonction des objectifs d'enseignement qu'elle jugeait prioritaire. Cette analyse doit être menée avant même toute réponse à ma première question : si la démarche n'a pas été comprise par une des enseignantes, il est inutile de s'interroger sur le résultat d'un dispositif qui n'a pas été mis en œuvre. Pour finir, une dernière question découle des deux précédentes : je m'interroge sur les résultats d'apprentissage éventuels de chacun des dispositifs testés, en dehors du résultat que j'escompte (c'est-à-dire la lecture par le plus grand nombre d'élèves possibles du roman imposé) : comment chaque dispositif testé a-t-il permis aux élèves de parler du roman[77] ?

Les réponses à chacune de ces questions de recherche nécessitent le prélèvement et le traitement de données variées. Je justifierai d'abord ici le choix du « matériel » prélevé en vue d'une transformation en données, puis je décrirai successivement comment j'ai constitué et recueilli ce matériel, et enfin, j'évoquerai la manière dont j'ai traité la transformation des enregistrements audio en verbatims.

3.1. Choix du « matériel » prélevé

L'appropriation de la démarche par les enseignants a été observée dans les séances qui ont été enregistrées. Je ne me situe pas exactement dans la logique d'une analyse de pratique à la manière de Clot et Faïta (2000). Une analyse fine du (ou des) genre(s) professionnel(s) dont relève le dispositif testé et du style de chaque enseignante pourrait, certes, nous aider à comprendre comment chacune intègre l'innovation de la démarche dans ses habitudes de travail. Mais cette étude est trop ambitieuse, je ne peux pas la mener dans les limites d'une recherche doctorale en maintenant une perspective multifocale. Les entretiens qui ont précédé et qui ont suivi mes observations, et qui auraient dû documenter une telle analyse des gestes professionnels, n'ont pas été menés de manière scientifique dans ma recherche. Il a fallu en effet que je choisisse, au moment de la réalisation des expériences, entre les deux questions de recherche que je m'étais

[77] Dans le sillage de Jean-Pierre Bayard, j'envisage qu'un élève puisse parler du roman sans l'avoir lu.

fixées. Je n'ai pas enregistré les séances de préparation par crainte que l'enregistrement des séances de travail ne gêne l'enseignante et ne compromette l'activité dans un moment que j'ai jugé stratégique pour mon premier objectif de recherche (l'efficacité du dispositif sur la lecture des élèves). Il était par ailleurs tout aussi délicat de mener des entretiens en aval du cours. Les échanges après le cours ont eu lieu de manière informelle. Je reprendrai ici à mon compte la remarque de Bernadette Kervyn sur le « *quart d'heure d'échange voulu par le chercheur, consenti par l'enseignant et volé à la pause de midi* ». (2011 : 235), guère propice à un vrai retour sur l'activité. Je m'en tiendrai donc à une analyse restreinte de l'activité des enseignantes : qu'est-ce qui, dans le dispositif mis en œuvre, a pu être effectivement réalisé ? Qu'est-ce qui ne l'a pas été ? Et qu'est-ce qui l'a été de manière partielle, ou détournée ? Pour répondre à ces questions, je dispose des plans de cours négociés, des documents distribués aux élèves ou projetés à chaque séquence, des enregistrements des cours, des sujets des évaluations finales. Ces différents documents relèvent de degrés de choix différents, certains étant des éléments imposés de l'expérience. Il n'est donc pas question de les traiter avec la même attention. Dans la mesure où j'ai contribué à la construction des documents de travail distribués aux élèves, ou projetés, j'ai choisi de les reproduire en annexe, mais leur origine trop mixte m'interdit de les utiliser comme données interprétables pour produire un résultat. En revanche, le renoncement à leur exploitation par l'enseignante ou, au contraire, une exploitation intensive seront analysés avec les verbatims. Seront également analysés les types d'exercices d'écriture de soutien ou de textes seconds, puisqu'ils ont été choisis par les enseignantes parmi plusieurs propositions.

Pour répondre à ma première question, sur l'efficacité éventuelle du dispositif, je peux d'abord m'appuyer sur l'autodéclaration des élèves. J'ai développé successivement deux méthodes d'investigation : l'entretien et ce que j'ai appelé le « questionnaire fractionné ». Compte-tenu des petits effectifs et du peu de fiabilité de l'autodéclaration, ces deux méthodes n'indiqueront que des tendances. Je peux également m'appuyer sur certains exercices écrits, dont une analyse peut révéler au moins s'ils ont été utilisés comme prévus dans le dispositif, c'est-à-dire s'ils sont susceptibles d'avoir contribué à atteindre ses objectifs (un exercice non fait, par exemple, n'a pas été motivant et n'a pas contribué à la réussite du dispositif).

Enfin, pour répondre à la troisième de mes questions, les modalités d'appropriation des œuvres lues sont observables dans les séances enregistrées et dans les

travaux écrits des élèves. On peut trouver, ça et là, dans les copies ou dans les échanges oraux, des traces d'une lecture qui peut paraitre authentique, ou au contraire, les indices d'une non-lecture. Cependant, ces données sont à manipuler avec la plus grande prudence de ce point de vue. La lecture des copies ne m'a permis d'établir aucun critère fiable pour vérifier que le roman a effectivement été lu, certaines de mes tentatives d'interprétation se sont heurtées à des confidences enregistrées qui allaient à l'encontre de conclusions que j'avais formulées à partir des copies. L'observation des productions orales et écrites peut permettre d'établir le degré de connaissance de l'œuvre, mais cette connaissance peut résulter d'une lecture ou d'une information de seconde main. C'est donc la connaissance de l'œuvre observable dans les productions des élèves que je tenterai de comparer d'un dispositif à l'autre, ou d'un élève à l'autre à travers les différentes copies, connaissance qui n'est pas nécessairement liée à l'investissement personnel de l'élève dans la lecture.

3.2. Description du matériel prélevé

Mes résultats sont construits à partir de cinq types d' « échantillons » différents : les enregistrements audio des cours, les productions orales enregistrées des élèves, leurs productions écrites, les entretiens et enfin les questionnaires.

3.2.1. Les cours observés et enregistrés

Les séances expérimentales ont été enregistrées avec un dictaphone posé sur le bureau du professeur. Dans la classe de Mathilde et de Mme C, je n'ai pas eu l'autorisation de filmer les cours. Je ne l'ai pas demandée dans les autres classes. La plupart des séances enregistrées ont été retranscrites dans des verbatims. Pour la première étape de l'expérimentation, j'ai observé et enregistré les deux premières séances (séances introductives en amont de la lecture, avant l'évaluation formative) dans la classe A et la deuxième séance après l'évaluation formative dans la classe B. A la suite d'une erreur de manipulation, je ne dispose pas d'un enregistrement complet de la première séance dans la classe B, je m'appuie sur ma prise de notes pour établir le synopsis de cette séance. Dans la classe de Mme C, 6 séances de deux heures[78] consécutives ont été enregistrées et 5 ont été retranscrites (la dernière séance a été consacrée à l'évaluation). Dans la classe de Mme B, 11 séances d'une heure ont été enregistrées, dont 9 retranscrites (dans les deux dernières séances, les élèves ont lu à voix haute les textes seconds qu'ils avaient écrits). Dans la classe de Mme EI, 10 séances d'une heure ont été enregistrées et transcrites.

[78] Il s'agit d'heures « administratives » (Ronveaux, 2009) de cours, soit 45 à 50 minutes.

TABLEAU 10 : RECAPITULATIF DES SEANCES ENREGISTREES

Professeure	Classe	Objet de la séance observé	Nombre de séances observées et retranscrites
Mathilde	5e A	Cadrage jaussien sur *La Peau de Chagrin*	2
	5e B	Séquence habituelle sur *La Peau de Chagrin*	2 (1 retranscrite intégralement, 1 partiellement)
Mme C	6e	Nouvelle de Maupassant	2
		Séquence expérimentale sur *Bruges-la-Morte*	10
Mme B	5e	Nouvelle de Maupassant	2
		Séquence expérimentale sur *Le colonel Chabert*	7
Mme EI	4e	Nouvelle de Maupassant	2
		Séquence expérimentale sur *Au bonheur des Dames*	8

3.2.2. Les productions orales des élèves

Deux types de productions orales ont été enregistrés : les travaux de groupe et les échanges en classe entière. Pour les travaux de groupes, le dictaphone a été posé au centre de la table d'un des groupes, choisi au hasard. Ne pouvant traiter qu'un nombre limité d'heures d'enregistrement, j'ai décidé de n'enregistrer qu'un groupe à la fois. A chaque cours, le dictaphone a été posé au milieu d'un nouveau groupe. (Certains élèves ont refusé d'être enregistrés.) Pour les interactions langagières en classe entière, comme je ne dispose que d'enregistrements sonores, l'identification des locuteurs est hasardeuse. Dans ces conditions, les interactions en classe entière peuvent rarement être recoupées avec les autres types de données concernant les élèves, alors que les échanges dans les groupes peuvent être mis en relation avec les copies des élèves.

3.2.3. Les productions écrites des élèves

A chaque étape de ma recherche, j'ai recueilli des travaux écrits des élèves. Au cours de la première étape, Mathilde a scanné les évaluations formatives ; celles de la classe A ont été réalisées après le cours d'introduction au roman, celle de la classe B l'ont

été avant. Je n'ai pas eu accès aux copies de l'examen final, mais Mathilde m'a transmis les notes obtenues par chaque élève, question par question, je peux donc déterminer la « rentabilité scolaire » de chacune des deux séquences, c'est-à-dire essayer de déterminer quelle séquence permet aux élèves d'obtenir les meilleurs résultats chiffrés à l'évaluation.

Dans la double séance de formation à la démarche sur une nouvelle de Maupassant, j'ai pu recueillir le questionnaire qui a guidé la contextualisation jaussienne dans les trois classes concernées, et des versions actualisées de la nouvelle. Mme C a fait réaliser un scénario de l'histoire de l' « Aveugle » actualisée et Mme B en a fait écrire un court récit par groupe de deux élèves. Pour cette double séance je dispose donc des traces des travaux des élèves dans la contextualisation et dans l'actualisation. Elles me permettent de vérifier d'une part si la démarche expérimentée peut aboutir à une lecture et une interprétation de l'œuvre par les élèves, et d'autre part, de constater dans quelles mesures ce qui a effectivement été enseigné a une influence sur cette lecture.

Enfin, dans la séquence complète, j'ai pu recueillir très souvent les écrits de soutien réalisés à la maison (textes pour les élèves de Mmes C et EI, et tableaux pour Mme B), et les écrits seconds (à l'exception de la dissertation finale dans la classe de Mme EI, qui était une copie d'examen). L'analyse des tableaux relevés permet d'établir l'usage effectif que les élèves en ont fait, c'est-à-dire, leur rôle éventuel dans l'investissement des élèves dans la lecture. Les textes écrits par les élèves sont la trace de leur appropriation de l'œuvre, ils nécessitent des analyses fines, dont je décrirai la méthodologie plus loin.

Les écrits recueillis sont listés dans le tableau 11.

TABLEAU 11 : TYPE ET NOMBRE D'ECRITS RECUEILLIS PAR CLASSE

Professeurs et classes	Type d'écrits réalisés	Nombre d'écrits recueillis par classe
Mathilde	Evaluations formatives	42
Mme C 6e Charleroi *Bruges-la-Morte*	Questionnaire sur la contextualisation jaussienne d'une nouvelle de Maupassant	11
	Scénario de l'actualisation de la nouvelle de Maupassant	11
	Journal intime d'un personnage (séries de 3 étapes pour chaque élève)	14 séries dont 3 incomplètes
	Préparation écrite pour la performance orale dans un « confessionnal »	9
Mme B 5e Bruxelles *Le Colonel Chabert*	Questionnaire sur la contextualisation jaussienne d'une nouvelle de Maupassant	26
	Récit bref actualisant la nouvelle de Maupassant	11 (3 manquantes)
	Tableaux récapitulatifs de l'intrigue (deux tableaux différents)	14 +17
	Articles de tabloïds actualisant (séries de 3 pour chaque élève)	25 séries dont 3 incomplètes
Mme EI 4e école internationale *Au bonheur des dames*	Questionnaire sur la contextualisation jaussienne d'une nouvelle de Maupassant	19
	Tableaux récapitulatifs	Non relevés
	Lettres au directeur du journal qui publie Zola (séries de 3 pour chaque élève)	19 séries dont 9 incomplètes

3.2.4. Les entretiens avec les élèves

Dans chacune des cinq classes, le nombre d'élèves ayant accepté de se soumettre à un entretien est assez important : 26 élèves sur les 44 des deux classes de Mathilde, 12 élèves sur 13 dans la classe de Mme C, 18 sur 25 dans celle de Mme B, et 10 élèves de Mme EI sur 19.

TABLEAU 12 : NOMBRE DE PARTICIPANTS AUX ENTRETIENS PAR GENRE ET PAR CLASSE

genre	Mathilde classe A	Mathilde classe B	Mme C	Mme B	Mme EI
Filles	5	8	9	10	3
Garçons	4	9	3	8	7

J'ai rencontré deux élèves en même temps à chaque fois. Lorsque le nombre de volontaires dans la classe était impair, les élèves sont venus seuls, ou se sont joints à un groupe de deux. Le choix de rencontrer les élèves par groupe de deux a été guidé par des intentions qui ne sont pas documentées. L'entretien compréhensif décrit par Kaufmann (2011) et par Blanchet et Gotman (2011) se fait de manière individuelle, mais il concerne en général des adultes. Je craignais que la désirabilité des réponses données par les élèves ne soit très forte dans un entretien seul à seule, surtout dans l'établissement où j'aurais été connue comme enseignante. J'ai voulu compenser ce risque en essayant d'équilibrer la désirabilité de la réponse envers l'adulte avec la désirabilité de la réponse devant un pair. Pour cela, les entretiens devaient être réalisés avec au moins un autre élève. Quoique l'entretien collectif soit bien documenté (Duchesne et Haegel, 2004), il me semblait difficile de mener ce type d'entretien qui font interagir un groupe de plus de deux personnes dans le temps dont je disposais. En outre, je craignais que ne soient reconduites les dynamiques en œuvre dans les interactions dans la classe, et que ne soient reconduits les rôles que chaque élève y tient. En limitant les entretiens à deux participants qui se sont choisis mutuellement, et qui étaient en général confiants l'un envers l'autre, j'espérais susciter une parole plus intime que dans le groupe classe et moins orientée par le besoin de plaire à l'adulte. Mon choix méthodologique relève du bricolage.

Les entretiens ont duré de 20 à 30 minutes, suivant le temps dont nous disposions. Ils ont eu lieu pendant les heures de cours, au lycée. Mes informateurs avaient tout intérêt à me cacher leur non-lecture, pour sauver leur face, mais aussi parce que, dans les classes de Mathilde et de Mme EI, l'examen final, au programme duquel le roman était inscrit, n'avait pas encore eu lieu[79]. A chaque étape de l'entretien, j'ai donc cherché à donner à mes informateurs des voies de sortie qui leur permettraient de conserver leur face. Les élèves ont d'abord été invités à décrire leur profil de lecteurs, puis à évoquer leur lecture ou leur non-lecture du roman imposé, et enfin à donner leur avis sur ses différentes étapes

[79] Comme les élèves sont en vacances d'été à la fin de cet examen, il n'aurait pas été possible de les rencontrer après cette dernière évaluation.

du dispositif qui sont passées en revue[80]. J'ai ainsi renoué les fils d'entretiens réalisés avec quatre élèves dans les classes de Mathilde l'année précédente sur les pratiques de lecture des adolescents. J'ai reformulé plusieurs fois ce que me disaient mes informateurs de leurs pratiques de lecture en termes de choix, de stratégies et de maitrise, pour désamorcer tout soupçon de doute sur leurs compétences de lecteurs. J'ai enfin interrogé mes informateurs sur leurs stratégies de lectures du roman imposé. Les entretiens sont passés par les mêmes étapes, mais pas nécessairement dans le même ordre, puisque j'essayais de saisir le meilleur moment possible pour obtenir des réponses sincères. Le contenu de ces entretiens dépasse de loin les besoins de ma recherche : d'une part parce qu'ils me donnent des informations que je ne cherchais pas vraiment, mais dont j'avais besoin pour me positionner par rapport à l'éthos de mon informateur, d'autre part parce que certaines questions, dans les premiers entretiens menés (en 2013) étaient prévues pour affiner les résultats d'une recherche sur la représentation que les élèves avaient des romans du 19e siècle, que je ne développerai pas ici[81].

J'ai réalisé des enregistrements audio de ces entretiens, en posant un dictaphone sur la table entre les élèves et moi. Ils ont été partiellement retranscrits. J'ai notamment omis la toute première partie, dans laquelle les raisons de l'entretiens sont présentées aux élèves, et les dernières questions, destinées à situer l'élève en fonction de ses projets d'étude, que je me suis contentée de résumer. Je précise plus loin (3.3) quelles conventions de transcription j'ai utilisées pour l'ensemble des enregistrements.

3.2.5. Les questionnaires fractionnés

Puisqu'on ne peut entièrement se fier à l'autodéclaration des élèves en ce qui concerne la lecture des romans imposés, j'ai tenté de mesurer non pas le taux de lecture autodéclarée en valeur absolue, mais en valeur relative, en comparant, à l'intérieur d'une même classe, le taux de lecture autodéclarée pour chaque œuvre imposée. A la fin de la séquence expérimentale dans chaque classe, plusieurs semaines après le dernier cours, et, lorsque c'était possible, après l'évaluation finale, j'ai fait passer aux élèves non pas un questionnaire mais une série de questionnaires (que j'appelle un « questionnaire fractionné »), sur lesquels deux questions à choix multiple étaient posées. Comme la première question était la même pour tous les questionnaires, les élèves y ont répondu plusieurs fois : « *Pour vous, lire un livre en entier, c'est (entourez la réponse)* », les

[80] Un plan indicatif des entretiens figure dans l'annexe 9.
[81] Ces résultats sont présentés dans un article, voir Waszak (2013).

réponses prévues étant : « *Lire attentivement* », « *Lire attentivement certains passages et en survoler d'autres* », « *Lire en sautant certains passages* », « *Survoler l'ensemble et lire plus précisément certains passages* ». Toutes ces réponses ont été inspirées des propos des élèves lors des entretiens de l'enquête préliminaire. La deuxième question était : *avez-vous lu* (titre de l'œuvre et nom de l'auteur) ? Les réponses possibles étaient : « *En entier* », « *En grande partie, mais je n'ai pas fini* », « *J'ai abandonné en cours de lecture* », « *Un peu le début* », « *Pas du tout* ». Il y avait autant de questionnaires que d'œuvres déclarées par l'enseignante comme ayant fait l'objet d'une prescription de lecture dans l'année scolaire : les élèves ont donc été interrogés œuvre par œuvre sur toutes leurs lectures de l'année, de manière anonyme. Chaque élève devait remplir chaque questionnaire avec un stylo bleu ou noir et le rendre plié en deux avant de remplir le suivant. Au moment où les élèves ont complété ce questionnaire fractionné, j'ai insisté auprès d'eux sur le fait qu'il serait impossible de savoir si un élève avait lu toutes les œuvres ou n'en avait lu aucune, chaque réponse étant indépendante des autres. J'ai imaginé ce mode d'autodéclaration de la lecture fin 2013, par conséquent, les deux classes de Mathilde n'y ont pas été soumises.

3.3. Constitution des verbatims

Les transcriptions de tous les documents sonores (cours, travaux de groupes et entretiens) ont été réalisées à différents moments de ce travail de recherche, j'ai tardivement adopté une convention de transcription acceptable. Pendant trois ans, je me suis successivement inspirée des conventions de transcription des chercheurs dont je lisais les travaux. Il m'est impossible, dans un délai raisonnable, de retranscrire l'ensemble de mes données suivant la convention que j'ai définitivement choisie. J'ai donc résolu, dans les documents annexes, de ne pas modifier mes premières transcriptions, mais dans le corps de ma thèse, j'harmonise toutes les citations des verbatims par l'adoption des conventions suivantes.

Je me suis limitée à une transcription des propos des interlocuteurs, en vue d'une analyse de contenu et d'une analyse de discours. J'ai respecté l'orthographe la plus courante, sans corriger les traces d'oralité dans la syntaxe. Les propos inaudibles sont marqués par trois points d'interrogation entre parenthèses (???). Je n'indique pas de ponctuation, en dehors du point d'interrogation qui signale l'intonation d'une question. Une barre oblique (/) marque les pauses courtes, trois barres (///) les pauses plus longues,

et de deux barres (//) les interruptions qui donnent lieu à une bifurcation dans le discours. Je note en italique entre parenthèses les signes non verbaux perceptibles dans les enregistrements (*rires, brouhaha, sonnerie*…). Dans les conditions d'enregistrement pratiquées ici, il est rare que plusieurs personnes parlant en même temps soient compréhensibles, les propos de l'enseignante, proche du dictaphone, sont en général les seuls audibles et donc les seuls retranscrits, et la mention (*brouhaha*) indique d'autres interactions verbales incompréhensibles.

Dans les verbatims, « P » désigne les professeures, « G » la voix masculine d'un élève, « F » la voix féminine d'une élève, ces initiales sont parfois suivies d'un chiffre qui permet de repérer les reprises de parole d'un même élève. Lorsque l'élève est désigné par son prénom dans les échanges, j'ai remplacé ce prénom par un autre que j'ai également utilisé pour désigner l'élève, s'il prend la parole, à la place des initiales F ou G. La rapidité des échanges a rendu inefficace mes tentatives de prise de notes destinées à identifier les locuteurs. Dans les travaux de groupes, en revanche, il a souvent été possible de déterminer quel membre du groupe a la parole.

Pour les verbatims des séances de cours, j'ai noté les tours de parole, changeant de tour lorsqu'un nouveau locuteur prend la parole. La numérotation des tours de parole commence à 1 à partir du moment où le dictaphone a été mis en marche. Les deux heures de cours à Charleroi se suivant sans interruption, l'enregistrement s'est poursuivi pendant environ 100 minutes, les tours de parole sont numérotés sans retour à 1 pendant toute cette période. Les heures de cours successives à Bruxelles et dans l'école internationale étant interrompues par une pause, l'enregistrement a été arrêté, puis, au début de la deuxième heure de cours administrative, le tour de parole reprend à 1.

J'ai noté les tours de parole dans les travaux de groupes de manière spécifique. Pour le premier groupe enregistré dans la séance, je reprends la numérotation à 1 au moment où l'enregistrement dans le groupe commence, tous les tours de parole de ce groupe sont précédés par la lettre A. Lorsque j'ai eu l'occasion d'enregistrer un autre groupe dans la même séance, les tours de paroles dans ce nouveau groupe sont précédés de la lettre B. Il peut ainsi y avoir plusieurs échanges enregistrés dans des groupes signalés par les lettres A ou B entre un tour de parole numéroté n en classe entière et le tour n+1. Lorsque la professeure donne une nouvelle consigne, par exemple, pendant les travaux de groupes, les numéros des échanges dans le groupe sont précédés de la lettre A

ou B, mais la consigne énoncée pour la classe entière est numérotée dans la série sans lettre initiale. Comme les entretiens n'ont pas donné lieu à des transcriptions intégrales, j'ai choisi de ne pas numéroter les tours de parole dans les verbatims des entretiens.

Les verbatims ont été référencés par un système chiffré qui permet d'identifier l'origine des citations. Chaque séquence est identifiée par le nom de la professeure qui l'a menée (Mathilde, Mme C, Mme B ou Mme EI). Les séances menées par Mathilde sont distinguées en fonction des classes concernées : A ou B, et numérotées 1 ou 2 pour distinguer la première et la deuxième séance retranscrites. Pour les séquences de la deuxième étape de la recherche, le repère 0 correspond au cours sur la nouvelle de Maupassant, 1 à l'introduction à la lecture du roman, en amont de la lecture du roman, 2, 3 et 4 sont les trois séances de soutien pendant la lecture, et 5 est la séance d'évaluation. Ce premier chiffre est suivi du numéro de l'heure de cours pour les séquences menées par Mmes B et EI (la première ou la deuxième des deux heures successives). Les citations des verbatims sont référencées conformément à la nomenclature suivante : le nom de l'enseignante qui mène l'échange est suivi du repère du cours, puis des tours de paroles cités. Ainsi, « Mme B, 01, T45-48 » signifie que sont cités les tours de paroles 45 à 48 de la première heure de cours sur la nouvelle de Maupassant menée dans la classe de Mme B.

Dans les passages des entretiens cités, j'ai choisi de garder le nom du lieu où l'élève des scolarisé (Charleroi, Bruxelles, école internationale). J'indique ensuite des noms d'emprunt des locuteurs. Les prénoms des élèves n'ont pas été modifiés dans les documents annexes, qui n'ont pas vocation à être diffusés. J'ai choisi, dans le corps de ma thèse, de modifier les prénoms cités, j'utilise une table des prénoms par classe. Pour choisir ces pseudonymes, je me suis appuyée sur un site de classement de prénoms par année (1995 pour les 6^{e}, 1996 pour les 5^{e} et 1997 pour les 4^{e}) en essayant de choisir le prénom masculin ou féminin, suivant le cas, le plus proche dans l'échelle de popularité dans l'année déterminée. J'ai conservé une consonance non-francophone aux prénoms d'origine étrangère[82].

[82] Compte tenu du fait que la plupart des élèves sont belges, je suis consciente que peu de mes pseudonymes sont sociologiquement justes, mais aussi que seuls mes lecteurs belges pourraient interpréter avec justesse les connotations sociales et culturelles des prénoms originaux, j'espère qu'ils ne me tiendront pas rigueur de cette approximation.

4. Méthodes d'analyse des données

Les méthodes d'analyse des données dépendent évidemment des questions de recherche. Je m'attacherai donc à décrire mes méthodes en fonction de chaque question posée, ce qui signifie que des données de nature proche (les productions écrites des élèves, les verbatims des séances enregistrées) sont traitées avec des grilles de lecture différenciées.

4.1. L'efficacité du dispositif à travers les entretiens et les questionnaires fractionnés

4.1.1. Les questionnaires fractionnés

Pour les trois classes dans lesquelles les questionnaires fractionnés ont été remplis, j'ai réalisé un tableau à double entrée, dans lequel le nombre d'élève déclarant leur lecture (complète ou partielle) pour chaque œuvre est indiqué. On peut ainsi comparer les taux de déclarations de lecture des œuvres entre elles, par classe, et vérifier si le roman du 19e siècle est plus ou moins lu que les autres œuvres. Le degré de fiabilité de chaque réponse est faible, mais il y a des chances qu'il soit identique pour l'ensemble des œuvres, si on interroge les élèves dans des conditions strictement identiques sur chaque œuvre. On peut donc se fier à la variance des taux de déclaration plutôt qu'à leur valeur. Pour le roman du 19e siècle, le taux de déclaration attendu est plus faible que pour d'autres romans plus récents lus dans l'année. L'enquête préalable menée dans chaque classe donnant des indications sur les représentations des élèves sur ces romans[83] allait dans ce sens. En l'absence d'une enquête quantitative plus fiable, il faudra estimer que le seul fait que le roman du 19e siècle soit plus lu que d'autres œuvres plus brèves et/ou plus récentes plaide en faveur de l'efficacité du dispositif testé.

Dans un premier temps, les réponses aux deux questions posées dans les questionnaires ont donné lieu au calcul d'un indice. Pour la première question (« *Pour vous, lire un livre en entier, c'est…* »), j'ai attribué 4 points à la réponse « *Lire attentivement* », 3 à la réponse « *Lire attentivement certains passages et en survoler*

[83] Il aurait été impossible de poser la question de la lecture effective des romans du 19e siècle en amont du dispositif dans deux des trois classes concernées par le dispositif puisque les élèves se voyaient imposer une telle lecture pour la première fois. Seule une enquête quantitative de large ampleur, menée en parallèle avec le dispositif dans d'autres classes au profil socioculturel identique pourrait indiquer dans quelles proportions les romans du 19e siècle sont moins lus que les autres œuvres. Pour l'instant, nous devons nous en tenir aux déclarations des enseignants et déduire des représentations des élèves sur les romans du 19e siècle leur degré de motivation pour cette lecture.

d'autres », 2 à la réponse « *Lire en sautant certains passages* » et 1 à la réponse « *Survoler l'ensemble et lire plus précisément certains passages* ». L'addition de ces points permet de déterminer un « indice d'exigence » par œuvre. De la même manière, à la question portant sur la lecture des œuvres (« *Avez-vous lu ... ?* »), j'ai attribué 4 points à la réponse : « *En entier* », 3 à la réponse : « *En grande partie mais je n'ai pas fini* », 2 à la réponse : « *J'ai abandonné en cours de lecture* », 1 à la réponse : « *Un peu au début* » et aucun point à la réponse « *Pas du tout* ». L'addition des résultats permet d'obtenir un indice de lecture déclarée. Il est donc possible à partir des résultats de déterminer le taux de lecture déclarée par œuvre imposée et de les comparer entre eux. Il est possible également de mettre ce taux en perspective avec le niveau d'exigence des élèves vis-à-vis de cette lecture, c'est-à-dire le degré d'investissement qu'ils pensent attendu pour chaque œuvre. Les résultats de ce questionnaire fractionné seront présentés dans le chapitre 10.

4.1.2. Les entretiens avec les élèves

Les tout premiers entretiens avec les élèves de Mathilde, dans la première étape de mes expériences ont donné lieu à deux lectures. Il s'agit d'une part de distinguer les élèves qui déclarent avoir lu le roman des élèves qui déclarent ne pas l'avoir lu, puis d'autre part, d'essayer, par une analyse de contenu, de déterminer les stratégies d'évitement de la lecture mises en œuvre par les non-lecteurs, pour comprendre quel rôle a pu jouer la démarche expérimentée dans la motivation ou la démotivation des élèves.

Dans la deuxième étape de mes expériences, l'intérêt des réponses données par les élèves dans les entretiens repose sur le postulat qu'une activité déclarée « satisfaisante » est également une activité motivante, et a donc plus de chance de contribuer à l'engagement, voire à la persévérance, des élèves dans la lecture. Les réponses données dans les entretiens ont été traitées d'abord dans une analyse qualitative. Dans les verbatims des entretiens, chaque jugement porté sur une étape du dispositif testé a été étiqueté comme une réponse « positive », « neutre » ou « négative » en fonction du fait qu'il contenait des descripteurs euphoriques, dysphoriques ou neutre. Cet étiquetage a ensuite été transformé en données quantifiables : à toute remarque positive, j'ai attribué la valeur +1, à toute remarque négative, la valeur -1 et à toute remarque neutre la valeur 0, et ces données ont été reportées dans un tableau à double entrée, permettant de visualiser les réponses par élève et par étape du dispositif. J'ai ainsi construit un indice rudimentaire de « degré de satisfaction » qui permet de comparer les activités entre elles à l'intérieur d'un dispositif et les dispositifs entre eux.

4.2. L'adaptation de la démarche par les enseignantes dans les verbatims

Il s'agit ici de comprendre ce qui a été effectivement enseigné pendant les séquences expérimentales, de quelle manière les professeures ont adopté la démarche expérimentée. Chaque verbatim a été passé au crible de plusieurs analyses successives.

4.2.1. Constitution de résumés synoptiques

M'inspirant des travaux de Schneuwly, Dolz et Ronveaux (2006) et de Ronveaux (2009), j'ai résumé le déroulement de chaque séquence (ou début de séquence pour Mathilde) dans des tableaux synoptiques. Je ne prétends pas avoir construit des documents aussi fins et rigoureux que les synopsis de ces chercheurs. Pour chaque étape de ma recherche, ces tableaux ont permis d'établir des comparaisons. Dans l'étape 1, il s'agit de comparer les deux premières séances de la séquence de Mathilde sur le roman à lire (dans la classe A) avec le début de sa séquence sur le roman déjà lu (dans la classe B). Dans les doubles séances menées par Mmes C, B et EI sur la nouvelle de Maupassant, il s'agit de comparer la manière dont chaque enseignante s'approprie la démarche. Et enfin, dans la dernière partie de l'expérience, je compare ce qui a été effectivement enseigné avec ce qui était prévu. Des repères chronométriques ont été posés dans mes tableaux synoptiques de manière systématique pour ces deux dernières étapes.

4.2.2. Analyse de discours

Pour cette partie de mes analyses, je me suis inspirée du travail d'Ana Dias Chiaruttini. Cette chercheuse, en effet, a observé, dans sa thèse, la manière dont plusieurs enseignants mettent en œuvre le débat interprétatif en primaire après qu'il a été imposé dans les nouveaux programmes français. Elle s'est ainsi interrogée sur la manière dont des professeurs s'approprient une nouvelle démarche de lecture ; sa question de recherche étant très proche de la mienne, je me suis appuyée en partie sur sa bibliographie.

Les verbatims des séances que j'ai observées ont donné lieu à des analyses de discours (Sarfati, 2005 ; Maingueneau, 2009), et plus particulièrement, à l'analyse des interactions (Altet, 1994 ; Vion, 2000, Kerbrat-Orecchioni, 2009) et des polylogues[84] (Bouchard, 2005).

[84] A la suite de Kerbrat-Orecchioni, Bouchard s'est intéressé à la dimension polyphonique particulière des échanges en classe : la dimension dialogique des interactions professeur/classe est (heureusement) temporisée par l'intervention possible, à tout moment, de locuteurs multiples dans la classe. Cependant, le

Les interactions ont été étiquetées (Lejeune, 2014) lors de plusieurs lectures successives pour permettre le repérage des moments d'institutionnalisation des connaissances. Ces moments sont nombreux dans la première étape de mes expériences, dans l'étape de formation des enseignantes sur la nouvelle de Maupassant, et dans le précadrage de la lecture du roman. J'ai repéré les passations des consignes, dans lesquelles est rendue visible la manière dont les activités, parfois nouvelles pour les enseignantes, ont été orchestrées et commentées. Je me suis également intéressée aux différentes parties des « échanges ternaires » que distinguent Roulet (1987) et Bouchard (1999 ; 2005). Ce dernier auteur en effet postule que l'échange pédagogique s'apparente à un procédé monologique, qu'il décrit ainsi :

> *un procédé monologique particulièrement efficace plus particulièrement en situation de "diffusion" d'informations, difficile et in praesentia. Pour le maitre, dans la pédagogie normale "à la française" au moins, on peut dire - sans trop forcer le trait - qu'il ne s'agit pas, dans la communication en classe, d'échanger avec ses élèves ou de les faire échanger entre eux, mais de les impliquer dans la réalisation du projet discursif monologique qu'il a à charge de mettre en œuvre, séance après séance* (1999 : 27).

Si, dans la dernière étape de ma recherche, les séquences ont été conçues pour échapper à ce mode de communication monologique et pour privilégier le polylogue (notamment par les travaux en petits groupes), il n'en demeure pas moins qu'une partie des séances passe par ce format (particulièrement dans les deux premières étapes). Pour Bouchard, les interactions en classe sont une succession d'épisodes (Altet, 1999) dont l'unité de base est l'échange ternaire (en trois moments), dans lequel l'ouverture et la clôture sont assurées par l'enseignant, tandis que l'intervention médiane est la contribution cadrée d'un élève. Une analyse séparée de ces étapes peut, dès lors, être entreprise : la première étape de l'échange ternaire permet d'identifier les attentes de l'enseignant, ce qu'il présuppose des connaissances et des réactions des élèves. On peut y lire le contenu posé comme acquis et le contenu posé comme nouveau ou à trouver. La seconde étape permet d'identifier ce que l'élève pense être la réponse attendue (qui ne nous intéresse pas en tant que telle dans cette partie de l'analyse). Enfin la dernière étape permet d'identifier ce que l'enseignant considère comme une réponse valide, donc susceptible de contribuer à construire l'objet enseigné. Je me suis appuyée sur ce premier étiquetage pour organiser mes analyses de contenu.

---

statut de chef d'orchestre de l'enseignant interdit d'analyser les échanges comme n'importe quelle conversation polylogale (à plusieurs interlocuteurs).

4.2.3. Analyse de contenu

Les analyses de contenu (Bardin, 1977 ; Robert et Boullaguet, 1997 ; Lejeune, 2014) ont permis de déterminer les thématiques abordées dans les cours, mais également d'établir comment ces thématiques entrent en synergie les unes avec les autres. Les objectifs de chaque cours étant différents, ils ont donné lieu à des entrées thématiques spécifiques que je détaillerai dans l'exposé des résultats, dans la mesure où ces analyses ont été fructueuses. Plusieurs entrées thématiques ont cependant retenu mon attention tout au long du travail. J'ai notamment relevé de manière systématique les propos faisant référence à la notion de réception et la mise en tension explicite, dans les interactions, entre différentes réceptions du texte littéraire. Je me suis attardée aux mentions des intentions de l'auteur et à l'usage éventuel de cette notion comme méthode interprétative parce qu'elle induit une démarche très éloignée de celle qui est prévue par les dispositifs. Enfin, sont apparues rapidement la notion de littérature engagée, et, dans une moindre mesure, certaines connaissances en histoire littéraire (notamment la notion de physiognomonie dans les séances menées par Mathilde).

Les analyses de discours et de contenu montrent assez bien les arbitrages que les enseignantes opèrent dans les différentes priorités de leur « multi-agenda » (Bucheton et Soulé, 2009). Ces arbitrages résultent de leur interprétation de la situation, et donc à la fois de ce que sont, selon elles, l'objet à enseigner, leur public et leur propre rôle. L'appropriation de la démarche dépend fortement de cette interprétation.

4.2.4. Les gestes professionnels

Dans une dernière lecture des verbatims, je me suis intéressées aux gestes professionnels (Jorro, 1998 ; 2006). Comme la question centrale de ma recherche porte sur la possibilité et la pertinence de l'étayage que les professeures apportent à la lecture, j'ai choisi d'utiliser les catégories de Bucheton et Soulé (2009)[85]. Selon ces auteurs :

> *Cinq préoccupations centrales constituent selon nous la matrice de l'activité de l'enseignant dans la classe, ses organisateurs pragmatiques dominants (Pastré, Mayen & Vergnaud 2006) : 1) piloter et organiser l'avancée de la leçon, 2) maintenir un espace de travail et de collaboration langagière et cognitive, 3)* ***tisser*** *le sens de ce qui se passe, 4)* ***étayer*** *le travail en cours, 5) tout cela avec pour cible un apprentissage, de quelque nature qu'il soit* (*Ibid.*, p. 32, c'est moi qui surligne).

[85] Les catégories définies par Jorro (1998) « résistances », « bricolage » et « braconnage » ne sont accessibles que par une analyse de pratique menée, par exemple, à l'aide d'entretiens d'auto-confrontation. Une simple observation de pratique ne permet pas de déterminer comment chaque enseignant se situe, et ne répondrait pas à ma question de recherche.

Les analyses de Bucheton et Soulé sont centrées elles-mêmes sur l'étayage, puisque ces chercheurs mettent en relation la « posture d'étayage » choisie par l'enseignant avec les autres « organisateurs pragmatiques dominants » d'une part, et d'autre part avec les postures des élèves qu'elles devraient induire (*Ibid.*, p.41). Je reproduis ici le tableau que Dominique Bucheton a utilisé lors d'une présentation à l'école doctorale en janvier 2017, très proche de celui qui figure dans l'article que je viens de citer.

TABLEAU 13 : POSTURE D'ETAYAGES (BUCHETON ET SOULE, 2009)

Posture enseignant	Pilotage	Atmosphère	Tissage	Objet de savoir	Tâche élève
Accompagnement	Souple et ouvert	Détendue et collaborative	Très important Multi directif	Dévolution Emergence	Faire et discuter sur
Contrôle (contre-étayage)	Collectif Synchronique Très serré	Tendue et hiérarchique	Faible	En actes	Faire
Lâcher prise	Confié au groupe autogéré	Confiance Refus d'intervention du maitre	Laisser à l'initiative de l'élève	En actes	Faire
Enseignement Conceptualisation	Le choix du bon moment	Concentrée Très attentive	Liens entre les tâches Retour sur	Nommés	Verbalisation Post-tâche (secondarisation)
Magicien	Théâtralisation, mystère, révélation	Devinette Tâtonnement aveugle	Aucun	Peu nommés	Manipulations Jeu

Compte tenu des activités prévues dans les séquences coconstruites et dans la double séance sur la nouvelle de Maupassant, trois postures d'étayage en particulier sont attendues : l'*accompagnement*, le *lâcher prise* et l'*enseignement-conceptualisation*. Dans ces trois postures, les gestes de tissage jouent un rôle important. Le tissage m'intéresse en particulier parce qu'il est également important dans ma propre construction théorique. Le terme de « tissage », selon Bucheton et Soulé, désigne « *l'activité du maitre ou des élèves pour mettre en relation le dehors et le dedans de la classe, la tâche en cours avec celle qui précède ou qui suit, le début avec la fin de la leçon* » (2009 : 35). Ces auteurs en soulignent le rôle cognitif, le tissage permettant à l'élève de comprendre quelle « place » une activité ou une connaissance occupe par rapport à ce qu'il a déjà acquis. Il met en tension ce qui est acquis et ce qui ne l'est pas encore, or c'est justement une mise en tension particulière que je cherche à observer : celle qui doit s'opérer entre la

contextualisation jaussienne et l'actualisation. Je retiens également la fonction mobilisatrice du tissage dans la motivation scolaire : en contextualisant une connaissance ou une activité, on lui donne du sens. Pour ces raisons, dans une dernière lecture des verbatims, les gestes de tissage ont été étiquetés systématiquement.

Ainsi, les outils d'observation des verbatims sont nombreux : tableaux synoptiques, analyse de discours pour sélectionner les consignes et les moments d'institutionnalisation, analyse de discours traitant de manière séparée les différentes étapes des échanges ternaires, analyse de contenu focalisée sur des notions d'analyse littéraire, et enfin, analyse des gestes de tissage. A chaque lecture, ces points particuliers ont été étiquetés. J'ai parfois dû dénombrer des occurrences pour établir les comparaisons que j'ai indiquées, mais plus souvent, j'ai déployé une analyse qualitative qu'on lira dans les chapitres 7 pour les séances menées par Mathilde, 8 pour le travail sur la nouvelle de Maupassant, et 9 pour les trois séquences complètes enseignées par Mmes C, B et EI.

4.3. Modalités d'appropriation des œuvres lues dans les productions des élèves

L'ensemble des écrits recueillis remplissent des fonctions différentes à l'intérieur des dispositifs didactiques testés. Toutes ces données ont été passées au tamis d'analyses de contenu, la détermination des étiquetages (Lejeune, 2014) et les critères d'interprétation des résultats sont liés à la nature de chaque type d'écrit et à la fonction qu'il remplit dans le dispositif. J'expliciterai ici ma méthode d'analyse de ces données en commençant par les évaluations formatives prélevées dans la classe de Mathilde, dans la première étape de mes expériences, puis je m'intéresserai aux différents exercices d'actualisation, j'aborderai ensuite les questionnaires et les tableaux récapitulatifs qui ne contiennent que des informations factuelles, et je finirai avec les écrits de soutien qui se présentent sous forme de textes et les écrits seconds.

4.3.1. Les écrits de la première étape de l'expérience

Dans la première étape de l'expérience, j'ai d'abord cherché à déterminer s'il était possible d'établir un critère qui permette de distinguer les écrits des élèves non-lecteurs. Dans les deux séries des évaluations formatives des classes A et B de Mathilde, j'ai réalisé une analyse de contenu (repérage des thématiques développées dans les copies) et une analyse lexicale, en séparant les copies des élèves qui ont déclaré ne pas avoir lu le roman. Je me suis particulièrement intéressée en priorité aux réponses dans lesquelles les

élèves devaient développer un avis personnel sur le roman, argumenté et nuancé, et qui semblent susceptible de révéler un rapport ou une absence de rapport à l'œuvre. Cette première analyse m'a prouvé que ma quête était vaine : aucun thème ou aucun vocable particulier ne distingue les copies des non-lecteurs déclarés des autres élèves.

Je me suis ensuite demandée comment des élèves non lecteurs déclarés peuvent obtenir une note satisfaisante à l'évaluation formative. J'ai limité mon analyse de contenu aux copies des 10 élèves ayant déclaré en entretien qu'ils n'ont pas lu le roman imposé, pour essayer de comprendre ce qui leur permet de contourner la consigne de lecture, ou ce qui est sanctionné dans leurs réponses. Pour chaque question posée, j'ai copié les réponses et étiqueté les thèmes traités, j'ai noté aussi la manière dont ces thèmes sont organisés dans la copie. Chaque question suscite un étiquetage et un classement des réponses différenciés, c'est un faisceau de corrélations sur chaque question qui permet de conclure. Les résultats de ces analyses sont développés au chapitre 7.

4.3.2. Les tableaux récapitulatifs

A trois reprises, dans l'ensemble des dispositifs, des questionnaires et des tableaux synthétiques ont été remplis par les élèves : au moment de la contextualisation jaussienne de la nouvelle de Maupassant (dans les trois classes concernées), et dans le dispositif mis en œuvre par Mme B, pour la lecture du *Colonel Chabert*[86]. Dans ce type de documents, ne figurent que des informations factuelles, tirées du cours ou de la lecture du roman. L'intérêt de leur analyse n'est donc pas dans l'interprétation de leur contenu, mais plutôt dans le fait que ce contenu existe, que l'outil proposé aux élèves pour produire une trace écrite du cours ou de la lecture ait bien été mis à profit. L'analyse de ces données relève d'une technique simple : il s'agit, dans un premier temps, de coder l'ensemble des informations figurant dans les séries de questionnaires ou de tableaux synthétiques, classe par classe. Dans un deuxième temps, j'ai comparé chaque copie à la liste des informations figurant dans l'ensemble des copies de la classe, pour établir ensuite la plus ou moins grande dissémination d'une information dans la classe. Dans les tableaux utilisés pour soutenir la lecture du *Colonel Chabert*, j'ai retenu, au même titre que des informations, certaines formulations inattendues qui se retrouvaient dans plusieurs copies. Suivant le statut de l'écrit analysé, la plus ou moins grande importance de la dissémination de

[86] Pour mémoire, il y avait un tableau chronologique de la vie de Chabert et des évènements historiques mentionnés dans le roman ; et un tableau des différentes rencontres des personnages entre eux, mentionnant leurs objectifs. Ces documents figurent dans l'annexe 7.2.

l'information s'interprète différemment. Dans les questionnaires remplis en classe par groupes et ayant donné lieu à une reprise en classe entière, on peut estimer que plus l'information est présente dans les écrits des élèves, plus elle a été perçue comme utile par les élèves. Dans les tableaux qui servent d'écrit de soutien, la répétition des mêmes informations exprimées exactement dans les mêmes termes signifie, au contraire, que certains élèves n'ont pas utilisé l'outil de repérage proposé comme soutien à la lecture, ils se sont contentés de copier le travail d'un camarade pour présenter un « résultat » sans avoir suivi le processus de production de ce résultat.

4.3.3. Les textes de lecteurs et les productions orales : analyses croisées

Les textes écrits par les élèves (écrits de soutien ou écrits seconds) sont le plus souvent des hypertextes (Genette, 1982) : actualisation de la nouvelle de Maupassant, journal intime d'un personnage, confession de ce personnage, article de presse à sensation. Un seul écrit proposé sur les trois séquences expérimentées a été un métatexte : la lettre à l'éditeur. Je décrirai d'abord comment j'ai tenté de déterminer les éléments que les jeunes lecteurs ont retenus et éventuellement interprétés des œuvres lues, observables dans leurs écrits. Puis je m'intéresserai aux déplacements attendus dans les copies, en fonction des contraintes génériques des écrits imposés. Enfin, je proposerai une dernière grille de lecture en fonction du type d'appropriation observable dans l'ensemble des productions des élèves (écrites et orales).

a) La recherche d'« éléments pertinents » dans les hypertextes

J'ai d'abord dressé une liste de thèmes apparaissant dans les hypertextes écrits par l'ensemble des élèves de la classe et qui sont déjà présents dans l'hypotexte (Genette), ce que j'appelle des « éléments pertinents ». La confrontation de chaque copie à cette liste permet de déterminer pour chaque élève ce qu'il a retenu de l'œuvre (ce qui est une première trace d'appropriation). La manière dont chaque élément a été adapté nous donne la première trace d'une interprétation par les élèves. Ces premières informations ont ensuite été interprétées en fonction du rôle de chaque exercice dans le dispositif.

Pour la nouvelle de Maupassant, ces éléments ont été classés dans des catégories plus grandes pour chaque classe[87], ce qui m'a permis d'abord d'établir une comparaison entre les classes et ensuite de m'interroger sur le rapport entre des choix communs dans une classe et le cours mené par l'enseignante.

[87] Pour mémoire : les classes de Mmes B et C ont réalisé cet exercice, mais pas celle de Mme EI.

Pour les autres hypertextes (journaux, confessions, articles de presse à sensation actualisants), la présence ou l'absence de certains éléments dans chaque copie nous renseigne sur ce que l'élève juge essentiel au sens de l'œuvre. Ces textes des élèves ont été discutés soit en aval de l'écriture, soit en amont. J'ai repéré dans les enregistrements des échanges dans les groupes les moments où les « éléments pertinents » ont été négociés pour tenter de comprendre jusqu'à quel point la présence ou l'absence de ces éléments relevaient d'une compréhension du texte et comment, dans les groupes, étaient gérées les divergences de compréhension et d'interprétation. La liste des éléments pertinents détermine ainsi le degré d'appropriation de l'œuvre par chaque élève et permet d'établir une première grille d'analyse des productions orales dans les groupes.

b) **Les contraintes du cadre générique imposé pour les écrits de soutien et les écrits seconds**

Contrairement aux journaux de lecture très peu normés, l'écriture sous contrainte générique impose des postures et des stratégies de scripteur susceptibles d'entrainer des postures de lecteur différentes, dont les effets sont potentiellement plus ou moins efficaces pour la persévérance des jeunes dans de la lecture. Il faut donc clarifier genre par genre les caractéristiques des textes écrits par les élèves attendues, vérifier ensuite dans les copies si elles ont été comblées (ce en quoi consiste le résultat de l'analyse) et mettre en relation ce résultat avec les postures de lecture possibles ou probables.

Chacun des genres des textes rédigés par les élèves impose des contraintes formelles, très souvent repérables avant même la lecture de leur production : organisation du texte par entrée chronologique, par rubriques titrées de manière tapageuse, formules d'adresse et de salutation finale, etc. Les contraintes formelles ont été le plus souvent respectées par les scripteurs, parce que les enseignantes avaient fait le choix de genres déjà travaillés en classe et qu'elles les ont explicitement intégrées à leurs critères d'évaluation.

Ces contraintes formelles entrainent une organisation des informations propre à chaque genre. Le choix d'un genre impose également une situation d'énonciation spécifique : les élèves écrivent à la première ou à la troisième personne (journal intime, lettres, confession, vs article de presse), parlent ou non en leur nom propre (journal intime vs lettres), s'adressent à eux-mêmes, à un interlocuteur connu, ou non, qui peut se confondre ou non avec les lecteurs de leur copie (article de presse, lettre,

confession vs journal intime). Le choix du genre dans lequel les élèves sont invités à s'exprimer sur leur lecture les amène donc à choisir des postures de scripteurs plus ou moins distanciées de leur identité de lecteur, mais aussi plus ou moins ancrées dans la fiction qu'ils lisent. Enfin, le genre impose également un positionnement axiologique ou critique, qui peut être joué, sincère ou stratégique : la confession d'un des personnages est clairement jouée, tandis que la lettre adressée à l'éditeur de Zola peut exprimer des avis sincères. Dans le tableau 14, sont résumées les caractéristiques imposées par chaque genre d'hypertexte ou de métatexte utilisés dans les dispositifs.

TABLEAU 14 : CARACTERISTIQUES ATTENDUES DES TEXTES ECRITS PAR LES ELEVES

Type de texte	Journal intime	Actualisation dans la Confession du personnage	Actualisation dans un article de presse à sensation	Lettre au directeur du journal
Organisation des informations	Chronologique, avec des pauses en fonction de la perception du personnage	A partir de la fin de l'histoire	Dans l'ordre du récit de Balzac, avec des pauses en fonction du parti pris	Dépendante de l'argumentation
Identité de l'énonciateur	Un des trois personnages pendant l'histoire	Un des trois personnages après l'histoire	Narrateur extérieur	Un lecteur (l'élève lui-même ou un lecteur imaginaire)
Identité du destinataire	Le journal, le personnage, autre (?)	Le public : les élèves de la classe	Les lecteurs du journal (nous-mêmes)	Le directeur du journal qui décide de la suite de la publication
Distance	Aucune distance avec le personnage : identification	Identification avec le personnage actualisé, distance minime	Distance par rapport aux personnages mais immersion dans l'intrigue	Distance par rapport aux personnages et à l'intrigue
Positionnement axiologique requis	Parti pris du personnage Positionnement imposé et non choisi	Parti pris du personnage Positionnement imposé et non choisi	Choix obligatoire mais positionnement choisi	Positionnement possible, mais pas limité à l'axiologie
Positionnement dans le schéma de la lecture littéraire	1 ou 2 Distanciation sur l'axe des lectures	1 ou 2 Distanciation sur l'axe des lectures	2 Distanciation sur l'axe des lectures	2 ou 3 Distanciation sur l'axe des textes et l'axe des lectures

Pour chaque série de textes écrits par les élèves, l'analyse consiste à vérifier que les caractéristiques imposées par les genres d'écrits ont bien été respectées, et dans quelle mesure elles l'ont été, tout particulièrement en ce qui concerne l'organisation des informations, la distance et le positionnement axiologique. Pour ce faire, j'ai constitué des tableaux à double entrée dans lesquels les attentes que je viens de lister ont été confrontées aux caractéristiques des textes effectivement écrits par chaque élève. Je reviendrai sur ces attentes et je les préciserai davantage dans le chapitre 10, au fur et à mesure de l'exposé des résultats, pour faciliter leur lecture et leur mise en perspective.

Avec cette deuxième entrée dans l'analyse des écrits de soutien et des écrits seconds, on constate que ces écrits incitent les lecteurs-scripteurs à adopter successivement ou en alternance des postures de lecture/écriture plus ou moins distanciées par rapport à l'œuvre hypotexte. Le journal intime incite à une écriture identificatoire avec un des personnages du roman, tout comme la confession, mais ces deux textes ménagent une distanciation quant au traitement des épisodes racontés et à leur organisation générale, distanciation plus grande lorsqu'il s'agit de la confession actualisante. De la même manière, l'article de presse à sensation incite à une immersion fictionnelle, puisque l'histoire est racontée au fur et à mesure que le jeune lecteur la découvre, il y a une incitation à l'identification ou au moins à une empathie forte avec un des personnages par l'obligation de prendre parti, mais une distanciation ménagée par l'énonciation et l'actualisation. Les deux exercices d'actualisation ménagent eux-mêmes des mouvements complexes : si le lecteur s'abstrait du texte, il le transforme pour le rapprocher de son univers de référence personnel. Le mouvement dialectique de la lecture littéraire s'opère ici sur l'axe des lectures de manière évidente. La lettre au directeur de *Gil Blas*, en revanche, n'impose pas cette diversité de postures, même si elle en offre toutes les possibilités. Une dernière partie de l'analyse consiste donc à tenter de repérer quelles postures sont adoptées par les élèves et repérables dans leurs écrits. Pour la mener à bien, j'ai recours à une dernière grille d'observation des écrits des jeunes lecteurs.

c) Les modalités d'appropriation des œuvres dans l'ensemble des productions des élèves

Pour cette dernière lecture des données, je me suis appuyée sur les modalités d'appropriation des œuvres littéraires telles qu'elles sont décrite par Bénédicte Shawky-Milcent. Selon cette chercheuse, ces écrits (qu'elle appelle, elle, « *écrits seconds* ») représentent le versant de l'appropriation des textes littéraires « *tourné vers*

autrui, partageable, exprimable, plus visible » (2016 : 93). Elle les présente comme la trace assumée publiquement d'une relation intime et secrète qui se noue entre le lecteur et l'œuvre. La classification qu'elle construit (2016 : 97) reprend de manière synthétique les propositions didactiques de plusieurs chercheurs. Elle identifie notamment cinq opérations par lesquelles un lecteur passe du texte lu à l'écriture de la réception, qu'elle appelle des « gestes appropriatifs » :

- le prélèvement, que l'on reconnait par exemple dans le « geste anthologique » de Lebrun (2005) ;
- la reformulation ou le résumé, qui s'apparente à la paraphrase dont Daunay (2002) fait l'éloge ;
- le récit de lecture, étudié par Louichon (2009) et utilisé par De Croix et Ledur (2005), entre autres ;
- la réécriture dont Genette étudie les caractéristiques dans *Palimpsestes* (1982) ;
- le commentaire.

Certains des écrits de soutien ou écrits seconds proposés dans les trois versions du dispositif relèvent de la réécriture. C'est le cas du journal intime, de la « confession », de l'article de presse. D'autres textes parmi ceux-là, comme les lettres à l'éditeur que les jeunes de l'EI ont écrites, sont des commentaires. J'adhère à la proposition de Shawky-Milcent qui démontre que « *tout métatexte contient des traces des quatre autres gestes appropriatifs* » présentés (2013 : 106). Cependant, le fait que des gestes appropriatifs soient contenus dans des métatextes ne signifie pas que la seule analyse des copies les rende observables. Une autre source peut être utile pour déterminer les gestes appropriatifs mis en œuvre par les élèves : les échanges des élèves entre eux lorsqu'ils commentent leurs écrits de soutien. En effet, les trois dispositifs prévoient que la première partie des travaux de groupes soit dédiée à l'échange des écrits de soutien et à leur commentaire. Il s'agit ici pour les élèves de commenter la lecture de leurs camarades, mais il y a de fortes chances pour que cette lecture soit également justifiée et racontée. Dans le tableau 15, j'ai dressé la liste des gestes appropriatifs que je m'attends à observer dans les productions orales et écrites des élèves. Je fais suivre d'un point d'interrogation les gestes qui ont moins de chance d'être observés.

TABLEAU 15 : GESTES APPROPRIATIFS ATTENDUS DANS LES PRODUCTIONS DES ELEVES

Production	Gestes attendus
Journal intime d'un personnage *Bruges-la-Morte*	Réécriture Reformulation Prélèvement ?
Commentaires oraux des journaux intimes *Bruges-la-Morte*	Récit de lecture ? Reformulation ? Commentaire ?
Préparation de la confession du personnage *Bruges-la-Morte*	Reformulation
Confession actualisée sur personnage *Bruges-la-Morte*	Réécriture Reformulation
Tableaux de repérage *Le colonel Chabert*	Reformulation
Discussion des tableaux de repérage *Le colonel Chabert*	Reformulation
Préparation des articles de presse à sensation actualisants *Le colonel Chabert*	Reformulation
Articles de presse à sensation actualisants *Le colonel Chabert*	Réécriture Reformulation Prélèvement ?
Lettres au directeur de *Gil Blas* *Au bonheur des Dames*	Commentaire Récit de lecture Prélèvement ? Reformulation
Commentaires oraux des lettres	Commentaire Récit de lecture Reformulation ? Récit de lecture ?

De mon point de vue, chacun de ces gestes appropriatifs s'opère par un va-et-vient dialectique plus ou moins ample sur l'axe des lectures ou sur l'axe des textes. Le prélèvement relève d'une faible distanciation, la reformulation ou le résumé, d'une distanciation plus grande, le récit de lecture se fait par une distanciation sur l'axe des lectures, et nous venons de voir (b) que la réécriture, comme le commentaire, implique des formes de distanciations complexes, qui peuvent être orientées sur les deux axes de la lecture littéraire que j'ai décrits au chapitre 6. Les productions orales peuvent résulter de distanciation sur les deux axes, mais ici, je m'attends à ce qu'elles se produisent le plus souvent sur l'axe des lectures puisqu'en confrontant leurs écrits, les élèves sont amenés à

confronter leurs lectures. Une analyse de contenu des interactions orales doit confirmer cette attente : les élèves racontent-ils leur lecture ou le roman, ou commentent-ils celui-ci ? Quels outils utilisent-ils pour lui donner sens ? Leurs références littéraires ou des références pragmatiques ?

La mise en corrélation des gestes appropriatifs observés dans les productions des élèves avec le taux de lecture du roman déclarée pourrait être riche d'informations sur l'intérêt de s'appuyer sur tel ou tel type d'exercice pour soutenir la lecture, d'une part, et contribuerait à confirmer ou infirmer mon hypothèse de recherche sur l'intérêt de ménager une distanciation sur l'axe des lectures pour motiver les élèves et soutenir leur effort dans cette tâche.

Résumé

J'ai présenté dans ce chapitre les acteurs des expériences réalisées. Quatre professeures, enseignant à quatre publics différents (quant à l'âge et au niveau socio-culturel) se sont engagées dans les séances et les séquences pour expérimenter la démarche proposée. Le profil des élèves impliqués est diversifié, et pourrait induire des résultats contrastés.

J'ai montré aussi comment j'avais construit, en plusieurs étapes, l'ensemble de la recherche. Cette méthode rend plus difficile l'explicitation et la justification des étapes de ma démarche en un seul chapitre, puisque certains choix que j'ai faits pour les deuxième et troisième étapes expérimentales de ma recherche résultent directement de l'analyse de la première étape, que je ne présenterai que dans la quatrième partie de ma thèse. L'élaboration par étapes successives d'un dispositif expérimental complet et négocié avec les enseignants résulte en grande partie de ma volonté de ne pas proposer d'emblée un dispositif « clé en main », dont l'obsolescence, comme celle de tous les dispositifs, serait trop vite atteinte.

Enfin, j'ai rendu compte des types de données et des outils d'analyse que j'avais employés pour les exploiter. L'activité des enseignantes a donné lieu à une analyse comparative rendue possible grâce à l'usage de synopsis. Dans les verbatims ont été menées une analyse de contenu centrée sur les outils du commentaire littéraire employés, une étude des interactions – et particulièrement des échanges ternaires –, ainsi qu'une observation des gestes professionnels inspirée notamment des travaux de Soulé et

Bucheton. Pour les données recueillies auprès des élèves, leur diversité entraine une diversité des méthodes d'analyse. Les questionnaires fractionnés ont donné lieu à des analyses quantitatives, les entretiens et les productions écrites et orales à des analyses de contenu. J'essaierai notamment de déterminer successivement les éléments des récits lus retenus par les élèves, les déplacements qu'entrainent les contraintes génériques des écrits de soutien imposés chez les lecteurs/scripteurs, et enfin les modalités d'appropriation de l'œuvre observables dans leurs productions écrites et orales.

L'ensemble des résultats sera présenté dans la quatrième partie.

Quatrième partie : les résultats

Cette quatrième et dernière partie est destinée à présenter les résultats des séances et des séquences expérimentales réalisées. Dans la première étape de mon expérimentation, j'ai tenté de vérifier si la démarche jaussienne pouvait motiver, à elle-seule, la lecture, en comparant le taux de lecture déclaré dans deux classes, dont l'une a été soumise à la démarche, et l'autre non. J'ai aussi observé la manière dont une enseignante chevronnée s'approprie cette démarche dans une expérimentation la plus écologique possible. Le résultat de ce travail sera présenté au chapitre 7.

Ensuite, dans une deuxième étape, j'ai d'abord sensibilisé trois enseignantes à la démarche jaussienne et j'ai observé une même double séance portant sur une nouvelle de Maupassant dans les trois classes impliquées. Dans le chapitre 8, nous verrons comment la démarche a été adaptée par les professeures dans cette double séance, et comment elle a été accueillie par les élèves.

Enfin, une séquence complète expérimentale a été co-construite avec trois enseignantes, dans un processus de négociation. Dans le chapitre 9, je déplierai les résultats de cette négociation et de l'observation des séquences enseignées centrée sur les enseignantes elles-mêmes. Je pourrai ainsi répondre à une des questions qui motive cette recherche : comment des enseignants s'approprient-ils une démarche critique et didactique nouvelle ?

Le chapitre 10 sera consacré à l'analyse des données recueillies auprès des élèves. Par ces résultats, j'espère répondre à ma première question de recherche : une démarche de lecture jaussienne peut-elle contribuer à motiver la lecture d'un roman du 19^{e} siècle ? J'espère, à la fin de ces analyses, pouvoir dresser un bilan des modes de distanciation observables dans les productions et les mettre en relation avec les taux de lecture déclarés par les élèves et les pratiques enseignantes observées pour répondre à ma troisième question sur les effets d'apprentissage résultant de l'ensemble des dispositifs.

Chapitre 7 : Première étape, expérimentation du cadrage jaussien

Je présenterai dans ce chapitre les résultats de la première expérimentation de la démarche jaussienne mise en œuvre par Mathilde, en mai 2013, dans une des deux classes de 5e (5e A) qu'elle avait en charge. Dans l'autre classe (la 5e B), la professeure a suivi le programme initialement prévu. Je m'intéresserai d'abord la manière dont Mathilde a compris et mis en œuvre le cadrage jaussien, en comparant les deux doubles séances qu'elle a réalisées. Puis j'évoquerai les entretiens avec les élèves pour essayer d'établir les effets de la démarche testée sur leur lecture.

1. L'adaptation du cadrage jaussien par Mathilde

Les résultats produits ici sont issus de l'analyse des verbatims des quatre séances enregistrées et transcrites (deux séances dans chaque classe). Je déplierai dans un premier temps quelques remarques effectuées à partir de l'analyse des synopsis. A la suite d'une analyse de contenu, j'ai retenu deux thématiques étonnamment présentes dans les séances menées en parallèle : l'institutionnalisation de la notion de physiognomonie, que l'on n'attend pas dans la démarche jaussienne ; et l'usage de la notion de « lecteur contemporain de Balzac », que l'on n'attend pas dans la séance initialement prévue. Enfin, une analyse de discours m'a amenée à m'intéresser en particulier au troisième terme des échanges ternaires, et plus précisément, aux « grippages » dans les interactions au moment où ce troisième terme est formulé par l'enseignante.

1.1. Tableaux récapitulatifs du déroulement des cours

Dans la classe A (classe expérimentale), les deux séances ont eu lieu deux jours différents, alors qu'elles se sont suivies dans la classe B (classe témoin), interrompues par une récréation. Comme il serait fastidieux pour mon lecteur de se reporter aux synopsis que j'ai réalisés, je commencerai par un rapide résumé des quatre séances, avant de m'intéresser à la manière dont la professeure « pilote » (Bucheton et Soulé, 2009) le cours pour le faire progresser.

1.1.1. Résumé du déroulement des deux cours (A et B)

Dans la classe A (expérimentale), les élèves n'ont pas encore lu le roman, six élèves sur 17 se manifestent lorsque la professeure demande qui a commencé à le lire, et

beaucoup d'entre eux ne disposent pas encore de l'œuvre, alors que l'évaluation est programmée pour la fin de la semaine suivante.

Après avoir conseillé aux élèves de se plonger dans la lecture et de persévérer, Mathilde les invite à imaginer qu'ils découvrent le roman dans une librairie, et souligne le fait que la *Peau de Chagrin* est un roman du 19e siècle. Elle propose alors une grille de lecture qui met en tension ce qu'attendent et comprennent les lecteurs d'aujourd'hui avec ce qu'attendent et comprennent les lecteurs contemporains de Balzac. Puis elle distribue l'incipit de l'œuvre sur une feuille photocopiée et entreprend la lecture à voix haute des trois premiers paragraphes. Elle s'interrompt à chaque paragraphe pour assurer, dans un cours dialogué, la compréhension de plusieurs détails. Pour le premier paragraphe, elle attire l'attention sur le cadre spatio-temporel et sur le personnage principal, elle évoque l'ironie balzacienne. Au deuxième paragraphe, elle insiste sur le portrait d'un personnage secondaire, et explique la notion de physiognomonie, au troisième paragraphe, elle s'intéresse à l'identité du narrataire qui ignore tout des maisons de jeu. A chaque étape, elle insiste pour demander aux élèves ce que représentaient pour les lecteurs contemporains de Balzac les informations contenues dans ces paragraphes (il s'agit de montrer que le roman se passe à l'époque où le lecteur le lit, dans des lieux qui lui sont familiers jusqu'à un certain point).

Dans la deuxième séance, elle commence par faire résumer le cours précédent par un élève, puis elle interroge longuement sur une autre œuvre, lue dans l'année, et qui a remporté l'adhésion de beaucoup d'élèves : *Les étoiles de l'aube*, de Gheur (œuvre qui a obtenu le Prix des lycéens cette année-là). Elle fait dresser par les élèves la liste des éléments « internes » et « externes » qui contribuent à rendre l'œuvre « passionnante » pour eux. Elle établit, au fur et à mesure, pour chaque élément de cette liste, un lien avec les caractéristiques du roman de Balzac. Elle finit le cours avec quelques informations biographiques sur Balzac.

Dans la classe B (classe témoin), pendant les deux premières heures de cours qui suivent l'évaluation formative, Mathilde commence par une évocation de la lecture des élèves et par l'expression de leurs premières impressions, puisque les élèves sont censés avoir achevé cette lecture. Elle insiste alors sur l'importance des descriptions. Elle mène ensuite une lecture analytique des premières pages du roman, en s'arrêtant, comme pour la séance dans la classe A, à chaque paragraphe. Elle interroge à plusieurs reprises sur le

destinataire de l'œuvre, évoque le personnage principal qu'elle présente immédiatement comme le héros pour un relecteur et un personnage mystérieux pour un lecteur qui découvre le roman. Elle souligne la thématique de l'argent présente dès le premier paragraphe. La lecture du deuxième paragraphe l'amène à la description d'un personnage secondaire et à l'explicitation de la notion de physiognomonie, et enfin la lecture du troisième paragraphe lui permet d'évoquer la portée symbolique et annonciatrice de la suite du récit. Le cours se poursuit avec la lecture d'autres portraits, un peu plus loin dans le roman. Pendant tous ces échanges, dans la classe B, elle souligne le fait que la lecture préalable de l'œuvre permet à chaque lecteur de mesurer la portée des extraits lus.

1.1.2. Pilotage des séances

Trois des séances observées s'organisent ainsi autour de la lecture et de l'analyse de documents, dont de larges extraits du roman. Leur introduction et l'avancement dans la lecture sont accompagnés par des formules de relance de l'activité ou de transition que Ronveaux (2009) cite comme un des repères pertinents du séquençage du cours[88] :

> je vous invite à **prendre votre livre**/ ou bien la feuille que je viens de vous donner et de prendre le texte (Mathilde, A1, T5)
> ça va ? bien alors/ si je **continue ma ligne** (Mathilde, A1, T37)
> alors/ je **continue mon paragraphe** (Mathilde, A1, T63) ;
> alors/ **premier paragraphe**/ on a planté le décor/// **deuxième paragraphe**/ un deuxième personnage en piste avec du discours direct et déjà un personnage que nous avions bien// bien typé/ finalement/// **qu'est-ce qui se passe dans ce troisième paragraphe** ? (Mathilde, A1, T97)
> allez/ **on entre dans le texte** et je vous ai remis sur la feuille que je vous avais distribuée// Manon/ le début du texte/ hein/ l'incipit/ et on prend ce/// on va relire ce début-là (Mathilde, B1, T17)
> alors/ nous avons dit aussi dans le premier paragraphe que le jeune homme/ on ne sait pas grand-chose de lui/// il n'y a pas de caractérisation de personnage/ non/ **qu'est-ce qu'on fait au deuxième paragraphe** ? (Mathilde, B2, T40)
> avançons/ si vous voulez bien/ et je vous propose de **prendre maintenant un deuxième extrait**/ c'est là // je vous donne la page (Mathilde, B2, T79).

Dans l'ensemble de ces citations, les relances se font en fonction du texte à lire uniquement (passages surlignés en gras), la lecture et l'interprétation dans un cours dialogué sont les seules activités des trois séances.

La deuxième séance dans la classe A, consacrée à la détermination de ce qui intéresse les jeunes lecteurs actuels dans un roman, est exceptionnelle. Aucun texte n'est

[88] Je renvoie ici à Bouchard (1999 : 21) qui constatait exactement le même fonctionnement dans les interactions qu'il avait observées : (…) *c'est la répétition (et l'éventuelle variation correspondante) agencée sous forme d'empilements paradigmatiques (...), respectant souvent des structures rythmiques, ternaires par exemple, qui constitue le procédé central d'organisation*

lu en classe, l'avancement dans le cours se fait au rythme des relances d'une même question par la professeure:

> **quels sont les éléments internes et externes** au roman qui ont expliqué justement votre intérêt/ votre engouement pour ce texte/// et puis en va essayer de voir si on peut les transposer à *La Peau de chagrin* ? (Mathilde, A2, T33)
> alors **deuxième élément/** on peut mélanger les éléments internes et les éléments externes/ **qu'est-ce qui** chez Gheur a fonctionné pour vous ? pour nous attirer ? (Mathilde, A2, T51)
> alors **outre ça/ quoi d'autre** ? (Mathilde, A2, T79)
> allez/ avançons encore un petit peu/// **quels sont encore les éléments internes ou externes** qui avaient retenus votre attention/ ou qui avaient fait en sorte que vous avez dit/ ça c'est un texte qu'on aime bien ? (Mathilde, A2, T105)

Ce sont ces repères de relance que j'ai utilisés pour déterminer les différentes étapes du travail dans la séance.

1.1.3. Comparaison des déroulements des deux cours

Ce premier découpage en étapes rend visible plusieurs aspects. D'abord, le dispositif expérimental a incité Mathilde à organiser une des deux séances sans texte à lire, le cours a consisté en échanges autour de souvenirs de lecture. C'est aussi le cours pendant lequel elle a noté le plus d'éléments au tableau, chaque élément une fois noté entrainant une relance de la question initiale. Elle est donc passée d'un cours dont l'avancement était matérialisé par la lecture à un cours dont l'avancement était matérialisé par l'écriture au tableau. Ces deux formes de matérialisation de l'avancement du cours ont pourtant deux statuts différents. La lecture d'extraits du texte à analyser, dans les trois séances de lecture, marque le début de chaque étape, c'est le texte lui-même, dans sa matérialité sonore prise en charge par la professeure, qui commande l'activité dans la classe. Le passage à la trace écrite au tableau, dans la quatrième séance exceptionnelle, marque au contraire la fin de l'étape didactique, l'activité étant déclenchée par une question du professeur, et se déployant avec les réponses des élèves. Les séances scandées par la lecture du texte se présentent comme des séances de relecture ou de découverte du texte, alors que la deuxième séance du cours expérimental, en l'absence de texte à lire, est un bilan des impressions de lecture et permet de dresser une liste des attentes des élèves sur le texte de Balzac. Autrement dit, c'est en l'absence de texte que Mathilde parle le plus longuement de la lecture, le fait de commencer à lire un texte impose de parler du texte.

Les tableaux récapitulatifs des cours mettent aussi en relief le fait que Mathilde ajoute ou supprime dans le cours expérimental (classe A) des thèmes qu'elle traite dans le

cours initialement prévu (classe B). Elle ajoute la fiction d'un choix en librairie ainsi que l'orientation de la première lecture du texte par une série de questions qui mettent en tension deux lectures possibles : celle du lecteur contemporain de Balzac et celle du lecteur actuel. Elle ajoute l'évocation d'une œuvre déjà lue par toute la classe pour comparer le plaisir de cette lecture avec le plaisir attendu de la part des lecteurs contemporains de Balzac. Elle n'a pas traité dans le cours A l'introduction à l'analyse du roman par l'évocation des premières impressions de lecture, la mention de la thématique de l'argent et la mise en perspective des éléments du texte commentés dans l'ensemble de l'œuvre déjà lue par les élèves. Ces différences entre les deux doubles séances étaient prévisibles.

Cependant, Mathilde a choisi d'institutionnaliser un même élément dans les deux classes : une notion d'histoire littéraire, la physiognomonie, avec son corollaire, la phrénologie. Ce choix est inattendu dans les séances menées dans la classe A. Par ailleurs, on constate en relisant les questions posées qu'elle a choisi une orientation commune à la « première » lecture du texte dans la classe A et à la relecture dans la classe B : la découverte de ce qu'elle appelle le « lecteur contemporain de Balzac ». Cette notion est attendue dans le cours destiné à la classe A, mais pas dans celui destiné à la classe B. La situation d'enseignement devrait modifier à la fois la présentation, l'usage et, éventuellement, la nature de ces deux éléments.

Cette première analyse réalisée sur les synopsis me conduit à isoler dans les verbatims ces deux thèmes (la « physiognomonie » et le « lecteur contemporain de Balzac ») pour mener une analyse de contenu plus approfondie.

1.2. La physiognomonie

Je commencerai ici par la classe témoin (classe B), dans laquelle Mathilde a eu l'occasion de procéder comme elle le fait habituellement, avant d'analyser les interactions dans la classe expérimentale.

1.2.1. Dans la classe B

Dans la classe B la notion de « physiognomonie » est construite à travers l'exemple d'un premier portrait. Après avoir montré que l'un de deux personnages qui apparaissent dans l'incipit est plus longuement décrit que l'autre, Mathilde interroge les élèves sur le rôle de ce portrait :

48-P : pourquoi est-ce qu'on dit tout ça ? oui c'est l'inverse/ il est **caractérisé** alors que l'autre ne l'était pas du tout// et dans cette **caractérisation**-là/ qu'est-ce qui ressort ? oui ?
49-F1 : est-ce qu'il ne représente pas un petit peu// le jeu ?// et alors on a// ouais/ voilà (*inaudible*)
50-P : : on a l'impression qu'il est un peu// oui/ symbole lui-même de// du jeu/ c'est ça que tu dis ?
51- F1 : oui c'est ça//
52-P : oui
53-F1 : parce qu'il critique quand même fort le jeu/ après/ il le dit à la suite du texte que c'est le jeu personnifié
54-P : oui/ et qu'est-ce que //oui/ oui tout à fait/ on va revenir à ça un peu plus tard/ dans l'analyse aujourd'hui/ « *tout en montrant une figure moulée sur un type ignoble* »
55-G : *inaudible*
56- P : hein/// **comment est-ce qu'il apparait**/ finalement ?
57 : *brouhaha*
58-P : affreux/// ce **qu'il veut nous montrer comme** étant/ détestable/// c'est-à-dire le jeu// est aussi détestable dans la personnalité du petit vieillard/ et/ Balzac/ est influencé par toute une série de théories/ hein/qui courent à l'époque/// et / donc une théorie dont vous avez entendu parler si vous lisez des navigations et des documents sur Balzac/// la physiognomonie/ (*écrit au tableau*)// gnomonie/ qui était le fait d'un certain M. Lavater (*écrit au tableau*) au 18e siècle/ (…) Balzac attache// pas mal d'importance et de crédit/ à / à cette manière de voir les choses/ et donc on voit bien ici que ce personnage/ je// détestable par le rôle qu'il occupe// **apparait** d'emblée comme étant/ désagréable// **un air** ignoble/ mais même la manière dont il s'exprime « *monsieur votre chapeau lui crie d'une voix sèche et grondeuse* » tout le personnage finalement est déplaisant//
59- F2 : (???) la physiognomonie/ ça veut dire finalement que le personnage/ est//
60-P : c'est-à-dire que votre as// certains traits de votre // certains traits physiques/ par exemple/ vont refléter votre caractère
61- F2 : ah oui (*silence, les élèves prennent des notes*) (Mathilde, B2, T 48-61)

Dans cet échange, Mathilde veut attirer l'attention des élèves sur les éléments du portrait physique du personnage en les interrogeant sur la manière dont il est « caractérisé », sur sa « caractérisation », sur la manière dont il « apparait », sur ce qu' « on veut nous montrer ». F1 propose immédiatement une interprétation symbolique du portrait du personnage, en s'appuyant sur la conclusion du portrait : « il le dit à la suite du texte que c'est le jeu personnifié ». Il y a ici concurrence entre la lecture transversale rapide de F1, qui cherche dans le texte directement la réponse à la question « pourquoi est-ce qu'on dit tout ça ? » (T48) et la démarche lente que souhaite enseigner la professeure. Elle veut attirer l'attention des élèves sur les caractéristiques physiques du personnage pour construire une lecture qui s'appuiera sur la notion qu'elle souhaite enseigner : la physiognomonie. Pour introduire une notion nouvelle qui permette d'appuyer une interprétation, elle est obligée de retarder la prise en compte de l'interprétation de F1. On voit ici que cette notion n'est pas indispensable à l'interprétation du texte, puisque l'interprétation proposée par F1 s'appuie sur une citation du roman. Pour l'analyse de ce passage, la physiognomonie apparait plus comme une

notion d'histoire littéraire apprise à l'occasion d'une lecture que comme un élément utile à la résolution d'un problème interprétatif.

L'enseignante réinvestit la notion immédiatement dans l'analyse d'un deuxième portrait du même personnage quelques pages plus loin :

> 85- P : (…) oui/ ils disent quoi ? la physiognomonie de nouveau/ oui ? (…)
> et ce personnage insensible/ eh bien/ il a cette insensibilité écrite sur son visage/// donc il n'est pas seulement pâle parce qu'il ne mange rien de consistant qui peut lui donner de l'énergie/ mais aussi parce que// il y a de nouveau/ un parallélisme entre son comportement et son aspect extérieur/// (Mathilde, B2, T 85)

La physiognomonie devient ici une clé d'interprétation des longues descriptions. Cette notion ne permet pas d'interpréter chaque description, mais de justifier la présence de ces descriptions auprès du lecteur. Dans tous ces passages, l'interprétation du texte, en passant par la physiognomonie, passe par la connaissance des intentions de l'auteur.

1.2.2. Dans la classe A

Dans le cours expérimental, la situation d'enseignement est différente, Mathilde fait lire un texte que les élèves découvrent, les connaissances qu'elle institutionnalise sont destinées à orienter une première lecture. Elle présente la physiognomonie dans une démarche didactique très proche de sa démarche habituelle :

> 71- P : (…) qui est ce personnage qui intervient maintenant ?
> 72- E1 : c'est quelqu'un à l'entrée du casino
> 73- P : oui/ j'imagine que c'est le personnage qui est à l'entrée du casino/// comment est-il décrit ce personnage ?
> 74- E4 : « petit vieillard blême accroupi »
> 75- P : oui/ un petit vieillard/ qui est ici un petit peu la figure opposée à notre jeune homme du début mais autant nous avons dit/ que le jeune homme du début était//
> 76- E4 : jeune ?
> 77- P : oui/ évidemment/ mais// dépourvu de///
> 78- E1 : personnalité/ on ne sait rien de lui
> 79- P : oui/ on ne sait rien de lui// on ne sait pas qui il est/ ici/ le petit vieillard/ on le voit blême/ accroupi dans l'ombre/ protégé par une barricade/// qu'est-ce que ça nous inspire ça ?
> 80- E ??? (*inaudible*)
> 81- P : oui/ il fait un peu peur (…)
> 85- P : le personnage fait peur/ on a un peu l'impression déjà que ce personnage /// occupe un rôle sans doute rébarbatif et quelque part/ qu'il a la figure de l'emploi/ il fait sans doute là quelque chose de désagréable/ il monte la garde et/ il a une voix désagréable/ il est pâle/c'est un vieillard et // il n'a pas l'air très engageant/ donc on voit qu'il y aurait déjà/ entre les lignes un lien entre l'aspect extérieur que l'on a et le rôle// le rôle que l'on peut jouer/ n'est-ce pas /// donc il// physique de l'emploi/// allez/ j'attire déjà votre attention là-dessus pour que vous notiez/ parce que je vois que vous prenez guère de notes/ par rapport à tout ce que je dis/ que// ce soit déjà un petit peu une question qui guide/ votre lecture pour la suite/ *(P dicte et écrit au tableau)* est-ce que dans la suite du roman// est-ce que dans la suite du roman /// on va de la sorte établir des relations entre /// l'aspect extérieur du personnage/ et son caractère/ son tempérament son rôle/ dans la société/ quand vous lirez posez-vous cette question-là/// est-ce que

(*interruption pour l'appel par surveillant*)
est-ce que dans la suite du texte/ il y aura comme ça des parallélismes entre l'aspect extérieur du personnage et son caractère/ son tempérament son rôle dans la société/// il faut savoir que/ évidement/ Balzac/ à l'époque où il écrit// il fait sans doute une œuvre d'imagination/ mais que/ il s'inspire aussi non seulement de l'histoire/ mais ça/ on va y revenir// politique et sociale du temps/ mais il s'inspire aussi de toute une série de théories / qui courent/ à l'époque sur des sujets divers// et alors/ il y a eu une théorie à laquelle il adhère/ c'est ce qu'on a appelé la physiognomonie (*écrit au tableau*) (Mathilde, A1, T71-85)

Dans cet échange, après une lecture du texte, l'enseignante s'assure de la compréhension littérale (T73), elle prend en charge la partie la plus « savante » d'une lecture distanciée, évoquant la description (T73) et une opposition des deux personnages (T75). Son étayage est beaucoup plus important que dans la classe A, elle parle plus longuement. Les élèves citent le texte et répètent l'interprétation énoncée par l'enseignante dans un autre moment du cours (T74 et 78), leur autonomie est très réduite, puisqu'ils se contentent de finir les phrases du professeur. Cette autonomie est plus importante lorsqu'ils doivent évoquer leurs impressions de lecture, donc rendre compte d'une distanciation sur l'axe des lectures et non pas l'axe de la littérature. Mathilde, ensuite, opère une série de glissements qui lui permettent d'institutionnaliser la notion de physiognomonie (T85). Elle passe ainsi de la peur qu'inspire le personnage à son rôle probable dans l'intrigue, puis établit un parallèle avec son portrait. Le rôle du personnage dans l'intrigue a donc été suggéré par la professeure, et le parallèle construit par l'enseignante, indispensable à l'institutionnalisation, n'a pas été trouvé par les élèves. Le fait que les élèves n'aient pas lu l'œuvre en amont de la séance les rend moins autonomes dans la construction du contexte littéraire qui permet d'interpréter l'œuvre : ils tentent encore de construire une première compréhension du texte.

L'institutionnalisation en elle-même se déroule en deux temps. La professeure pose avec emphase une série de questions destinées à orienter la lecture, de la même manière qu'elle le fait pour la définition la physiognomonie : « allez/ **j'attire** déjà votre attention là-dessus pour que vous **notiez**/ ». Cette série de questions est problématique. D'une part, il s'agit ici d'une orientation de la lecture proposée aux élèves. L'objectif du cours d'introduction est donc bien visé par cette démarche. Mais l'orientation d'une lecture est en principe le fruit d'hypothèses de lecture. Or la suite du développement de Mathilde, qui institutionnalise la physiognomonie, confirme pleinement ces hypothèses, sans qu'une lecture du roman soit nécessaire, les questions posées apparaissent alors comme des questions rhétoriques, l'orientation de la lecture n'est plus un questionnement

destiné à une lecture première du texte, mais à une lecture tendue vers la validation des connaissances esthétiques. On aboutit finalement dans la classe expérimentale à une orientation de la première lecture du texte très proche de l'orientation proposée pour la relecture dans la classe témoin.

L'institutionnalisation de connaissances littéraires à ce stade de la lecture pose donc à Mathilde un double problème : d'une part, pour cette première lecture du texte, les élèves font preuve de beaucoup moins d'autonomie interprétative que leurs camarades de la classe B qui ont déjà lu le roman, ce qui était prévisible. D'autre part, la notion qu'elle souhaite institutionnaliser (la physiognomonie) est immédiatement réinvestie dans la classe B, alors que son usage, pour orienter la lecture du texte, est beaucoup plus difficile dans la classe expérimentale. Autrement dit, la présentation et l'exploitation d'un savoir en histoire littéraire avant la lecture du roman sont plus complexes et plus lentes que lorsqu'elles ont lieu en aval de la lecture.

1.3. Le lecteur contemporain de Balzac

Le questionnement sur le lecteur, observé dans les deux classes, illustre un phénomène inverse de celui qui vient d'être traité. En effet, dans les deux heures du cours expérimental, l'enseignante doit amener les élèves à prendre conscience des attentes des lecteurs contemporains de Balzac, elle incite donc les élèves à s'interroger sur ce lecteur. Ainsi, 29 % des questions de l'enseignante portent de manière explicite[89] sur la lecture des élèves (impressions, habitudes, attentes) et 16 % sur le lecteur contemporain de Balzac, la grande majorité des questions (43 %) portant sur le texte lui-même (compréhension littérale, description du texte et interprétation). Dans la classe B, seulement 12 % des questions portent de manière explicite sur la lecture des élèves, alors que 9 % portent sur le lecteur contemporain de Balzac. Or le questionnement sur le lecteur est complètement étranger à la démarche de Mathilde avant la mise en œuvre du cours expérimental. Dans un entretien informel, l'enseignante a déclaré avoir emprunté au dispositif expérimental les outils qu'elle avait jugés propices à l'analyse du texte pour le cours dans la classe B, le questionnement sur le lecteur contemporain de Balzac lui a semblé un outil intéressant. Il y a donc ici un phénomène de « contamination » du dispositif expérimental sur le cours témoin. Dans les tableaux récapitulatifs des cours, le

[89] Je distingue les questions de l'enseignante qui font explicitement référence à la lecture ou au lecteur, par l'usage du pronom « vous » ou du nom « lecteur », et les questions qui élident cet aspect. « Ici qu'est-ce qu'on a ? » est une question qui porte sur le texte, « qu'est-ce que vous en pensez ? » porte sur la lecture.

questionnement sur le lecteur apparait à chaque étape du cours dans la classe A. Dans la classe B, l'interrogation sur le lecteur est circonscrite à la fin de la première séance (pour autant que le plan de cours permette d'en juger) et aux tours de parole 4 à 40 de la deuxième. Le fait que Mathilde puisse intégrer un questionnement sur le lecteur contemporain de Balzac dans la classe B m'amène à analyser plus précisément les interactions autour de cette notion dans les deux cours.

1.3.1. Le lecteur dans la classe A

Dans les deux séances du cours expérimental, une simple recherche du lexème *lect-* dans les verbatims saisis avec le logiciel Word permet de repérer les différentes interactions où le lecteur contemporain de Balzac a été évoqué. Cette notion n'est pas utilisée spontanément par les élèves, elle leur est très peu familière, conformément à ce qu'on pouvait attendre des pratiques habituelles de Mathilde. Le questionnement sur le lecteur contemporain de Balzac ou l'allusion à ce qu'il comprend du texte finit même par troubler un élève, qui comprend, dans la séance 1, au tour de parole 120, le sens de l'expression « lecteur contemporain de Balzac », et l'importance de la notion :

115- E2 : **je ne vois pas comment lui quand il a écrit son livre il pouvait savoir les lecteurs**
116- E3 : bien il vit dans la société
117- E1 : **il est contemporain**
118- P : je ne comprends pas ta question
119- E1 : (???) le lecteur contemporain il pouvait lire ça
120- E2 : non mais **chaque fois que vous parlez des lecteurs du 19e ?**
121- P : oui
122- E3 : **mais lui quand il a écrit il pensait pas à**
123- E2 : **il pouvait pas savoir que dans 100 ans heu**
124- E3 : le lecteur contemporain c'est celui qui
125- E2 : ouais ouais mais **pourquoi on parle du lecteur contemporain et pas du lecteur tout court ?**
126- E3 : parce que c'est celui qui vit en même temps que lui
127- E1 : **la mentalité a changé/ nous on ne comprend pas la même chose que les lecteurs de l'époque** (Mathilde, A1, T115-127)

Dans ces échanges, trois éléments me semblent intéressants. D'une part, la notion est expliquée par les élèves eux-mêmes, le questionnement sur le lecteur contemporain de Balzac a donc été compris par plusieurs d'entre eux. D'autre part, l'enseignante est surprise par la question d'E2, question étonnante en effet à ce moment tardif du cours, et qui laisse supposer que l'élève n'a pas compris la démarche de lecture pratiquée dans la séance. Enfin, dans l'explication d'E1 au T127, les deux lecteurs, « nous » et « les

lecteurs de l'époque », se définissent par leurs compréhensions divergentes du texte, par leur écart l'un par rapport à l'autre.

Le lecteur du 19e siècle, dans les interactions des séances 1 et 2, apparait tour à tour comme le point d'origine d'un projet de lecture, comme un narrataire construit par le texte, et comme un destinataire mieux informé, s'écartant du lecteur actuel. Ce sont des trois entrées successives que je traiterai.

a) Le lecteur du 19e siècle comme orientation de la lecture

Au début de la séance 1, dans les échanges T9 à T12, le lecteur du 19e siècle est un des éléments orientant la lecture de l'incipit :

> 12- P : qu'est-ce que cet incipit-là pouvait bien dire au lecteur du 19e siècle ? et est-ce qui donnait envie au lecteur du 19e siècle de poursuivre sa lecture ? donc quatre questions/// quatre questions que je vous donne// et auxquelles on va essayer d'être attentif cet après-midi/// qu'est-ce que ce début de livre me dit aujourd'hui à moi/ lecteur du 21e/// et est-ce que ça me donne envie de le lire ? qu'est-ce que ce début de livre pouvait bien dire au lecteur du 19e/ et est-ce que ça lui donnait envie de lire ? ça va ? on est au clair avec ces questions-là ? (Mathilde, A1, T12)

Mathilde propose ici aux élèves d'émettre des hypothèses sur la compréhension possible ou probable du lecteur contemporain de Balzac. Notons tout de suite qu'il ne s'agit pas là d'hypothèses de lecture dont la fonction est de construire une précompréhension du texte, mais d'hypothèses interprétatives.

Pendant la deuxième séance, Mathilde s'est attachée à faire dire aux jeunes lecteurs ce qui les avait le plus intéressé dans le roman qui avait remporté leur adhésion au moment du prix des lycéens. L'identification à des personnages attachants a été un des points le plus souvent souligné dans la séance. A la fin de ce cours, la professeure propose une orientation de la lecture en fonction du lecteur du 19e siècle, orientation destinée à la lecture autonome que les élèves doivent réaliser pour la fin de la semaine :

> 115- P : (…) **c'est sûr qu'en fonction de notre personnalité il y a des éléments qui nous parlent davantage**/ ça c'est certain/// mais de manière générale/ si ça influe/ un des éléments/ c'est que **il y a des personnages auxquels on peut s'identifier**/// ça c'est une question qu'il est peut-être trop tôt de vous poser/ mais à laquelle **vous allez être attentifs au cours de votre lecture/// à qui est-ce que le lecteur peut s'identifier chez Balzac/ comment et pourquoi** ? *(M écrit au tableau)* **quand je dis /peut-on/ ici/ c'est le lecteur contemporain de Balzac/// comment est-ce qu'il peut s'identifier et à qui ?** (Mathilde, A2, T115)

L'orientation de la lecture proposée par Mathilde est construite sur l'attachement à certains personnages, observé par les élèves dans leurs propres lectures, et dont on conclut qu'il existe aussi chez les lecteurs du 19e siècle. Il s'agit de se demander quel

personnage est censé attirer la sympathie du lecteur du 19e siècle, et par conséquent, la nôtre.

C'est aussi dans cette perspective que Mathilde propose une dernière piste :

> 121- P : (…) donc ici aussi/ la question alors sera aussi de nous dire/ alors finalement// derrière/derrière la fiction (*écrit au tableau en même temps*) derrière la fiction/ **quelle est// quelle est la part de réalité ? dans/ dans le texte ? et est-ce que c'est cette part de réalité qui va/ jouer/ comme un élément susceptible d'/ d'attirer l'adhésion/ le goût**/ la (???) du lecteur contemporain/ voilà/// tout ça c'est des pistes/ tout ça c'est des questions// et puis au moment de l'analyse et bien en verra de quelle manière on répond// à toutes ces questions-là/// mais je me dis que ce sera intéressant puisque cette semaine vous allez continuer à lire/ peut-être que vous ayez ces questions-là sur un petit bout de papier et que/ à certains moments et bien/ ça éveille quelque chose en vous alors (Mathilde, A2, T121)[90]

Cette dernière orientation de la lecture est tirée du constat que les élèves se sont particulièrement attachés à l'œuvre de Gheur pour son « réalisme ». C'est donc à nouveau en partant du gout des élèves pour un texte littéraire que Mathilde construit un questionnement sur le roman de Balzac à la fin de la deuxième séance de cours.

Dans les trois moments que je viens de citer, l'orientation de la lecture doit passer par un détour prenant en compte le lecteur contemporain de Balzac. La première interaction, dans la première séance (Mathilde, A1, T12) ne permet pas d'atteindre l'objectif prévu. On ne cherche pas ici à déterminer les attentes du lecteur, mais à définir ce qu'il comprend de l'œuvre, sa réception. Par la multiplication des questions, la professeure induit une lecture littéraire d'un extrait du roman, proposant à la fois un questionnement sur l'œuvre, sur sa réception par les élèves, et sur sa réception possible par les lecteurs du 19e siècle. Elle oriente la lecture vers une distanciation sur l'axe des lectures. Cette approche n'en demeure pas moins une lecture distanciée.

Les deux autres interactions qui ont eu lieu dans la deuxième séance, en l'absence de l'œuvre à lire (Mathilde, A2, T115 et T121) concluent une réflexion sur la lecture de l'œuvre censée avoir été la plus appréciée par les élèves. Elles amènent, cette fois, de véritables hypothèses de lecture : si on table sur le fait que les lecteurs du 19e siècle n'étaient pas si éloignés des élèves, lecteurs du 21e siècle, alors, ils ont dû s'attacher à un ou des personnages, comme l'ont fait les élèves sur une œuvre récente, et ils ont dû s'interroger sur la représentation de la réalité que l'œuvre offrait. La lecture proposée amène les élèves à passer de leurs propres attentes à celles d'autres lecteurs, il y a une

[90] On a ici un rare exemple, dans le cours de Mathilde, de conseil de lecture métacognitif (la prise de notes pendant la lecture). J'y reviendrai plus loin.

distanciation sur l'axe des lectures, mais aussi une prise en compte du lecteur réel, actuel de l'œuvre.

L'observation du cours de Mathilde révèle que la construction du projet de lecture tel que je souhaite le faire est plus facilement réalisable à partir d'une réflexion sur la lecture qu'à partir de la lecture du début du roman du 19e siècle.

b) Le lecteur inscrit dans l'œuvre

Le questionnement autour du lecteur du 19e siècle évolue au cours de la première séance : on passe de la tentative de comprendre ce que ce lecteur comprend du texte à une interrogation sur le lecteur lui-même, à partir du texte. Il devient alors le narrataire, le lecteur inscrit dans le texte.

25- P : (…) ça veut dire que/ quand Balzac écrit ceci/ « au mois d'octobre dernier »/ à qui s'adresse-t-il ?
Silence
26- E : à la classe aisée
27- P : ça je ne peux pas le savoir rien qu'en lisant les deux premières lignes
28- E : ben si/ parce qu'en 1830
29- *P donne la parole à une élève qui la demande* : oui ?
30- E3 : à ses contemporains ?
31- P : oui/ voilà/ il s'adresse vraiment à un contemporain et donc on fait vraiment référence ici à un passé qui est un passé extrêmement proche (Mathilde A1, T25-31)

L'enseignante en T27 refuse une réponse qui tendrait à dresser un portrait historique et socioculturel du lecteur au profit d'une image du lecteur inscrit dans le texte, accessible « rien qu'en lisant le texte ». Elle décide de ne s'appuyer que sur cette lecture. Or, pour expliquer la physiognomonie, Mathilde n'a pas hésité à faire appel à des notions d'histoire littéraire extérieures au texte. Tout se passe comme si une réflexion sur le lecteur historique n'était pas véritablement un élément d'histoire littéraire légitime et institutionnalisable (alors que la physiognomonie le serait), ou comme si une réflexion sur le lecteur ne pouvait être qu'un questionnement sur le texte, qu'une entrée dans une lecture distanciée du texte

La recherche de ce lecteur inscrit dans l'œuvre est un outil critique efficace, employé à plusieurs reprises dans les deux séances introductives, mais ce questionnement ne correspond pas à mon projet initial. Par la réponse de Mathilde, « ça je ne peux pas le savoir rien qu'en lisant les deux premières lignes » (A1, T27), le lecteur du 19e siècle devient le narrataire du texte, il n'est pas le lecteur jaussien dont l'horizon d'attente devait en partie être construit par le cours. Il semble cependant que les élèves soient prêts à s'interroger sur le lecteur réel de l'œuvre.

c) Un lecteur distant

Enfin, à de nombreuses reprises, la distance qui sépare le lecteur actuel du lecteur du 19e siècle est soulignée, aussi bien par les élèves (on l'a vu) que par l'enseignante.

> 61- P : on est à Paris, qu'est-ce qui me le dit ?
> 62- E : le palais Royal
> 63- P : parce qu'on a parlé du Palais Royal/// alors/ maintenant/ le lecteur/ et tu viens déjà de mettre le doigt sur quelque chose d'intéressant/ le lecteur de 1830/ 1831/ ne se pose pas la question de la même manière que nous venons de poser en disant c'est quelque chose de bizarre/ ben non/ le palais Royal// qu'est-ce que le casino a à voir là-dedans/// le palais Royal a connu toute une série d'utilisations diverses// et// chuut// Jeanne/ en 1830/ il y a toute une série de commerces/ de boutiques/ de jeux/ d'endroits de jeux qui sont installés/// et c'est même devenu aussi un lieu de prostitution/ donc on est vraiment dans un lieu// de multiples usages/// et vous voyez que// chuut/ si Balzac dit bien// prend bien la peine de ne pas préciser qu'on est à Paris/ c'est évident/ la situation est évidente pour le lecteur qui lui est contemporain (Mathilde, A1, T61-63)

Dans cet échange, l'enseignante établit à la fois le référent historique du lieu cité, le Palais Royal à Paris, et le sens que le mot « Palais Royal » peut avoir pour les lecteurs du 19e siècle, elle confirme l'intuition de plusieurs élèves sur la mauvaise réputation du lieu[91]. Elle choisit alors de montrer comment l'effet de connivence culturelle renforce la compréhension du lecteur du 19e siècle, et exclut en partie le lecteur du 21e siècle.

A plusieurs reprises dans les deux séances, l'enseignante souligne cet écart[92], mais l'infléchit, dès la première séance :

> 134- P : (…) c'est intéressant la question que vous posez/ parce que c'est justement le but de la démarche/// c'est de se demander ce que pouvait bien penser le lecteur d'alors et qu'est-ce que nous/ nous pensons aujourd'hui/ **est-ce que les choses sont identiques ou pas ?** et donc/ on vient de voir dès le début qu'il y a des éléments qui vont de soi/// ça va tellement de soi au début que/ il ne précise pas que le mois d'octobre dernier/ c'est 1830/ c'est normal/ le livre sort en 1831/ il parle à des gens qui vivent en même temps que lui/// c'est forcément le mois de l'année d'avant/// le Palais Royal/ on n'a pas précisé que c'était à Paris mais que c'est évident que l'on allait là pour y jouer/ on a bien vu que tout de suite/ **il y a une distance**/ nous nous posons des questions par rapport à ça/// **maintenant/ le « vous » du troisième paragraphe c'est sûr que c'est d'abord le lecteur du 19e siècle// c'est d'abord le lecteur contemporain/ et puis/ ce « vous » c'est nous maintenant qui prenons le livre/// c'est le lecteur d'aujourd'hui**/// (*silence pendant tout ce passage, les chuchotements reviennent après)* donc c'est un// c'est un grand lecteur/ c'est une espèce d'hyperlecteur de l'ouvrage (Mathilde, A1, T134)

Dans les passages surlignés, l'enseignante est passée de l'énonciation de la distance entre les lecteurs du 19e siècle et les lecteurs actuels à l'énonciation de la légitimité des narrataires que nous sommes. Le « vous » dans le texte s'adresse aux élèves aussi. A la fin de l'intervention, l'enseignante évoque un « l'hyperlecteur », qui n'est pas sans

[91] 64- E4: le casino n'est pas/// comme a dit Alexandre/ n'est pas bien vu (Mathilde, A1, T64).
[92] Ces moments sont repérables dans A2 en T29 et T79. Je ne les cite pas ici pour ne pas alourdir davantage cette partie.

rappeler le lecteur idéal d'Umberto Eco. Les raisons de ce choix me semblent apparaitre dans une interaction à la fin de la séance 1 :

158- P : (…) voilà ce que je vous avais dit tout à l'heure/ donc il est vraiment bien influencé par la phrénologie/// **le lecteur du 21e siècle// le lecteur d'aujourd'hui qui n'est plus très au fait de toute cette théorie va sans doute simplement se dire/ i**l y a là un petit clin d'œil/ c'est ironique/// Balzac est en train de rire en fait

159- E : de se moquer

160- P : de se moquer/ **nous qui savons donc à quel point il est attentif à ce genre de théorie/ on voit bien que ce n'est pas aussi innocent que ça en a l'air** (Mathilde, A1, T158-160)

Ici, Mathilde établit une distance entre « le lecteur du 21e siècle… qui n'est plus très au fait… » et « nous qui savons ». Elle sous-entend que les élèves, désormais au fait de certains aspects culturels, ont atteint une forme de compréhension proche de celle des lecteurs contemporains de Balzac. Elle légitime ainsi la lecture cultivée et savante qu'elle a menée sur cet incipit, et elle légitime les élèves en tant que lecteurs de l'œuvre. La leçon a permis aux élèves de devenir des lecteurs de Balzac initiés, plus proches de ses premiers lecteurs que d'autres lecteurs non initiés du 21e siècle.

Le questionnement sur la lecture qu'aurait pu faire un lecteur du 19e siècle, surtout déployé dans la première séance, et reprise à la fin de la deuxième, devient ici l'occasion d'une lecture attentive, distanciée, fertile pour une lecture littéraire. Ce questionnement justifie finalement une approche savante du roman. Le lecteur contemporain de Balzac, qu'il s'agissait de rapprocher du lecteur actuel, apparait comme un narrataire éloigné des jeunes lecteurs, dont des connaissances littéraires peuvent nous rapprocher. Ici, les jeunes lecteurs pourraient conclure que leur manque de connaissances littéraires est un obstacle à leur lecture. Ce n'est pas exactement ce résultat que j'espérais de la démarche jaussienne.

A un autre moment de la deuxième séance, cependant, la réflexion qui a été menée sur la lecture du roman de Gheur, lecture appréciée par les élèves, amène l'enseignante à orienter leur lecture de *La Peau de Chagrin* dans la direction qui était souhaitée pour l'expérience, puisqu'il s'agit d'inciter les jeunes lecteurs à retrouver dans le roman de Balzac ce qui leur a plu dans le roman de Gheur (personnage attachant, réalisme).

1.3.2. Le lecteur dans la classe B

Les séances de la classe B sont consacrées à la relecture et à l'interprétation du roman. Mathilde invite les élèves à une double lecture : celle d'un lecteur naïf, et celle d'un relecteur. Elle instaure donc deux instances lectorales pendant le cours. L'échange suivant illustre explicitement cette posture assumée par l'enseignante :

4-G1 : le jeune homme dont il parle c'est Raphaël ou pas ?

5-P : ah bien évidemment/// **nous/ nous avons lu tout le livre/ donc nous/ nous le savons/**/ mais ta réflexion/ elle est intéressante/ parce que///
6- G1 : ben on peut imaginer que c'est le héros/ enfin d'après les (???) si on commence à lire/ on nous parle d'un jeune homme
7- P : ça on sait/// (*brouhaha*) en fait/ ici/ **on confond à la fois les questions qu'on est en train de se poser quand on entre dans un texte/ et puis nous on force un peu le jeu parce que on a lu/ on a déjà les réponses///** alors nous nous savons évidemment que le jeune homme c'est le héros de l'histoire/ c'est Raphaël// mais c'est vrai que quand on lit// un jeune homme entra dans le Palais Royale et (???) ben déjà/ on remarque/ que // qu'est-ce qu'on en sait de ce jeune homme ?
8- G2 : un jeune homme (???)
9- P : pas grand-chose// bon ben voilà// (Mathilde, B2, T4-9)

Dans la partie que j'ai surlignée, Mathilde met en œuvre une forme de lecture littéraire qu'elle pratique habituellement avec les élèves. Il s'agit pour eux à la fois d'être conscients, parce qu'ils ont lu le roman, du statut et du destin du personnage qui apparait à la première ligne du roman, et de relire l'incipit en s'interrogeant sur la manière dont ce personnage est présenté, donc en redécouvrant le fait qu'il n'est pas caractérisé au début du récit. Il s'agit clairement ici d'une lecture littéraire qui joue sur deux postures de lecteurs différentes, ce que j'ai appelé un va-et-vient sur l'axe des lectures. Un peu plus loin, la professeure propose d'interpréter de la même manière une phrase du paragraphe 3 du texte :

66- P (…) « *N'est-ce pas plutôt une manière de conclure à un contrat (...) gage* »// qu'est-ce que ça vous inspire cette phrase ? comment ?
67-G : ben ça annonce la suite
68-P : comment ?// oui ça annonce déjà/ ça annonce déjà le pacte à venir avec la peau de chagrin/ maintenant si vous êtes le lecteur naïf/ **le lecteur qui vient de découvrir l'incipit/ on ne le sait pas tout ça/ hein/ mais nous/ nous relisons à postériori // et maintenant nous sommes capables de voir que Balzac fait chaque fois un clin d'œil finalement**// hein/ donc le contrat avec le diable qui est lié par la peau de chagrin (Mathilde, B2, T66-68)

Pour amener une tension entre deux lectures, Mathilde, dans ce cours, utilise une entrée critique nouvelle, inspirée du dispositif expérimental. Elle interroge les élèves sur le narrataire de l'œuvre. Elle peine à faire découvrir l'aspect sur lequel elle voudrait appuyer sa démarche, puisqu'elle doit poser quatre fois la question « à quel lecteur s'adresse le texte ? » en une trentaine d'échanges, pour arriver à la réponse qu'elle attend, au début de la deuxième séance (qui suit la première dans la classe B, immédiatement après une récréation) :

1- P : revenons// alors/ nous étions/ (…) allez/ on se replonge// donc on se demandait/ **à qui était destiné/ l'incipit// alors/ évidemment/ aux lecteurs**/ hein/ au lecteur/ ça c'est certain/ mais **à quel lecteur en particulier** ? (Mathilde, B2, T1)

12- P : (…) le lecteur/ donc/ c'est un lecteur/ qui n'est pas nécessairement familiarisé/ ça on l'a dit avec// avec le jeu/// mais quoi encore ? (*inaudible*) le ou les// hein/// **qu'est-ce/ qu'est-ce qui interpelle encore ?** (*silence*) reprenons après la toute première ligne// (Mathilde, B2, T12)

26- P : (…) on s'adresse/ directement au lecteur// c'est directement le lecteur que// que l'on met en garde/// donc les mises en garde que/ dont on a parlé tout à l'heure/ elles sont destinées au lecteur**/// alors maintenant/ un lecteur/ qui est peut-être/ peu au fait de ce qui se passe dans les maisons de jeu// mais c'est qui le premier lecteur de Balzac ?**
(…)
30- P : par quoi est-ce qu'il est tracassé au premier chef ? on vient de le voir// par son argent/ hein/ la problématique de l'argent/ ça fait partie intégrante/ de la// des préoccupations des contemporains de Balzac/// **et donc je reviens encore une fois à ma question// le lecteur de Balzac// on s'adresse///**
31-G : les contemporains
32-P : mais oui// c'est d'abord le contemporain de Balzac
(…)
33- P : quelle est la preuve// ça vous a donné l'occasion/ oui/ vas-y
34- G : octobre dernier
35-P : mais ouiiii// évidemment/ évidemment/// c'est ça la preuve/ c'est là la preuve/ à la fin du mois d'octobre dernier/ mais/ je parle à un contemporain/ à quelqu'un qui lit mon livre tout chaud/ il vient de sortir en 1831/ et qui sait que octobre dernier/ heu/ ben c'est 1830/// voilà**/ maintenant/ évidemment nous lisons longtemps après/ avec/ avec tout le recul///** mais c'est sûr que// ça c'est/ on a au moins la preuve/ bravo/ c'est que à la première ligne/ on s'adresse/ à un lecteur contemporain/// c'est tellement évident pour Balzac que// on éprouve pas le besoin de/ de/ préciser/ puisque c'est la// c'est l'hist// c'est même pas l'histoire/ c'est l'actualité proche/ (Mathilde, B2, T26-35)

Cette réponse lui permet alors de suggérer une autre distanciation possible entre le lecteur de « maintenant » qui lit « longtemps après » « avec le recul », et le lecteur de 1831 « qui lit mon livre tout chaud ». Le lecteur contemporain de Balzac semble alors pouvoir profiter de la lecture la moins distanciée. Le va-et-vient entre posture distanciée et posture participative propre à la lecture littéraire est donc amené ici, de manière originale, par le recours à ce lecteur contemporain de Balzac, la distanciation se fait à nouveau sur l'axe des lecteurs. Elle est décrite aussi dans un mouvement inverse de celui qui était attendu, le lecteur présenté comme distant étant paradoxalement l'élève lui-même. Si Mathilde a repris dans le cours témoin cette entrée critique, c'est parce qu'elle lui permet d'enrichir les approches susceptibles de créer le va-et-vient dialectique de la lecture littéraire.

La réflexion sur le lecteur contemporain de Balzac menée à partir de l'incipit a contribué à construire le narrataire du texte, elle est favorable à une lecture littéraire, mais ne permet pas d'atteindre l'objectif fixé pour la démarche expérimentée : une prise de conscience par les élèves de l'actualité des attentes des lecteurs contemporains de Balzac et du fait qu'eux aussi sont concernés par les sujets traités par Balzac.

1.4. Les ajustements dans les interactions

Les interactions dans le cours de Mathilde sont organisées selon le schéma des « échanges ternaires » décrit par Roulet (1987) et Bouchard (2005). Pour cette étape de mon expérimentation, j'ai choisi de m'intéresser spécifiquement au troisième terme des échanges ternaires, ce que j'appelle la « réponse évaluative », parce qu'elles sont plus faciles à interpréter que les deux interactions, notamment les questions qui, dans cette partie la plus écologique de mes expériences, n'ont pas été prévues à l'avance. Ainsi, la question « qu'est-ce que ça vous inspire ? » porte certes apparemment sur les impressions de lecture des élèves, mais peut appeler des réponses sur le contenu du texte, ou sur la forme, toutes réponses approuvées par l'enseignante. Seule une connaissance fine des habitudes dans la classe permet de construire le cadre interprétatif d'une question posée. Dans le cas des réponses évaluatives, le cadre interprétatif est donné par l'enchainement des questions du professeur et des réponses des élèves. Ces réponses évaluatives sont formulées dans environ 30% des échanges dans les séances dans la classe A et 27% dans la classe B (Mathilde a enchainé plus vite les questions, sans expliciter son approbation ou son désaccord dans cette classe).

Trois formes de reprises évaluatives sont repérables dans les verbatims : l'approbation ou la dénégation explicites, la reprise et la reformulation. L'approbation ou au contraire la dénégation marquent de manière frontale la position haute de l'enseignante[93]. Dans la plupart des réponses, approbation et dénégation redoublent la reprise ou la reformulation ou accélèrent l'enchainement des questions. En ce qui concerne la reprise, on la reconnait « *chaque fois qu'une séquence discursive antérieure se trouve reproduite telle quelle, sans qu'aucune modification linguistique n'affecte l'ordre verbal*. » (Vion, 2000 : 215), elle est le propre de la *fonction dominante* de l'interlocuteur. La reformulation, quant à elle, « *peut être définie comme une reprise avec modification de propos antérieurement tenus entre autres* » (Vion, 2000 : 221-225), elle est à la fois un « *coup de force* » pour imposer des « *déplacements* » et « *l'un des lieux de travail conjoint* », « *il s'agit de procédures visant à vérifier la nature des objets construits* ». La reformulation a pour fonction, par les déplacements opérés, d'enseigner aux élèves comment parler des textes littéraires selon les codes langagiers disciplinaires. Dans cette perspective, certaines reformulations ou certaines réponses invalidées nous

[93] La notion de *topogénèse* est définie par Reuter et al. dans le *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (2010), voir aussi Sensevy (2011 : 149)

permettent d'établir ce qui, pour Mathilde, n'entre pas dans le champ disciplinaire ou ne relève pas du genre disciplinaire pratiqué. Il est possible alors de comprendre quelles limites du champ ou du genre elle fixe à partir de ces interactions, et tout particulièrement à partir des « grippages » dans l'enchainement que j'ai décrit plus haut. Nous pouvons nous demander si la démarche expérimentée peut se déployer à l'intérieur des limites ainsi révélées.

La plupart des réponses évaluatives positives, validant les interactions des élèves (par une reprise, un « oui » ou une reformulation très proche) portent sur des commentaires paraphrastiques du texte, des interprétations, des citations, des descriptions dans les termes de la narratologie. Les mots « situation initiale » (Mathilde, A1, T38-39) sont ainsi repris. Mathilde valide également le recours des élèves aux notes en bas de page. Ses reformulations permettent de corriger des expressions maladroites :

> 10- E : (…) le jeune homme on n'a pas de caractère
> 11- P : on ne sait rien du jeune homme/ pas de caractéristiques (Mathilde, A2, T10-11)

Elles introduisent aussi des termes d'analyse littéraire plus précis : « l'histoire » devient « l'intrigue » (Mathilde, B1, T12-13), comme c'est le cas dans l'échange suivant :

> 49- F : est-ce **qu'il ne représente pas un petit peu**/// le jeu ?/// et alors on a// ouais/ voilà (*inaudible*)
> 50-P : on a l'impression **qu'il est un peu// oui/ symbole** lui-même de// du jeu/ (Mathilde, B2, T49-50)

Mathilde reformule de manière plus précise également les allusions des élèves : « *ça annonce la suite* » (Mathilde, B2, T67) devient « ça annonce déjà le pacte à venir avec la peau de chagrin » (T68).

L'enseignante, par le jeu des reprises et des reformulations, fait entrer dans le champ disciplinaire le texte lui-même, le recours systématique à la citation, une manière précise et savante d'en parler, mais aussi la paraphrase, toutes les informations écrites dans l'amphitexte (Denizot, 2013), les impressions de lecture, et, nous l'avons vu déjà, le narrataire et l'auteur du roman.

De manière systématique, Mathilde invalide les réponses proposant des interprétations excentriques, l'évocation de l'iconographie, l'identification historique ou sociale du lectorat de Balzac, et l'usage d'un lexique courant et peu technique. Dans

l'interaction suivante, l'enseignante a demandé aux élèves d'imaginer qu'ils étaient dans une librairie et qu'ils y trouvaient *La Peau de Chagrin*.

5- P : (…) mais que vous êtes en train de vous balader dans les allées d'une librairie vous prenez ce livre en main/ qui est là sur une table/ et qu'est-ce qu'on fait à ce moment-là ? on regarde le titre
6- E1 : la couverture
7- P : on regarde l'auteur/ oui la couverture/// on va parfois lire la quatrième de couverture (Mathilde, A1, T5-7)

La reprise de « la couverture », encadrée par « l'auteur » et « lire » ne laisse aucun doute sur le fait que seul est digne d'intérêt ce qui est donné à lire dans l'objet livre. L'objet livre lui-même ne semble avoir d'ailleurs que peu d'importance, puisque la professeure opère un autre glissement, dans une auto-reformulation :

4- P : (…) on va entrer dans l'œuvre/// voilà/ et c'est ce que nous allons faire on va prendre les livres/ je vous ai donné pour aujourd'hui un document sur lequel vous voyez il y a déjà un petit texte
(distribution des feuilles sur lesquelles figurent le titre de la séquence et la première page du roman)
je vous invite à prendre votre livre/ ou bien la feuille que je viens de vous donner et de prendre le texte/// de prendre le texte dans son tout début/ c'est ce que j'ai reproduit sur la feuille/ extrait 1/// incipit du roman (Mathilde, A1, T4)

Ici, « entrer dans l'œuvre » devient « lire l'incipit » photocopié. L'enseignante justifie le faible intérêt porté à la matérialité du livre en rappelant que chaque édition est différente.

Cependant, pour les élèves, l'objet livre n'a rien de transparent. Ils s'interrogent sur le fait que, dans la photocopie, le mot « vous » apparait plus clair. Par ailleurs, au moins deux élèves, un dans chaque classe, ont lu la préface, pensant commencer le roman. Enfin, certains cherchent dans l'illustration de la couverture des informations qu'ils tentent d'utiliser au cours, malgré les refus de l'enseignante de les prendre en compte.

Le schéma le plus courant des interactions que j'ai décrit est parfois bouleversé par les réactions des élèves, qui mettent en relief les « grippages ». Outre les questions portant sur le sens de certains mots dans le texte, les propos de l'enseignante sur la lecture des élèves donnent lieu à des réticences.

51- P : (…) qu'est-ce qui chez Gheur a fonctionné pour vous ? pour nous attirer ?
52 E1 : **on n'a pas été attirés**
53- P : on n'a pas été attirés ? ben si
54- E1 : je veux dire
55- E2 : il veut dire il n'a pas choisi en librairie il a pas dit « je vais choisir celui-là et pas un autre » c'est pas vraiment attiré

56- P : ah ici oui/ oui/ oui/ bien sûr parce que ça fait partie de la sélection// je vous les ai proposés dans le cadre scolaire// c'est pas le vrai jeu évidemment bien sûr d'aller se promener en librairie et de faire son marché/ on choisit ce qu'on a envie de lire/// c'est vrai que dans le cadre scolaire/ c'est toujours un petit peu faussé (Mathilde, A2, T51-56)

Ici, E1 s'oppose assez frontalement à la présupposition de l'enseignante : beaucoup d'élèves ont voté pour le roman de Gheur au moment du prix des Lycéens, mais pour autant, ce choix devait se faire parmi des romans imposés, il était contraint. Cet échange montre la limite du choix de l'enseignante. Le dispositif prévoyait de s'appuyer sur la consommation culturelle des élèves, sur des œuvres de fiction familières et appréciées. Le choix d'un roman imposé et plébiscité par les élèves garantissait une référence commune, mais n'est pas, pour autant, représentatif de la pratique culturelle des élèves.

Dans une autre intervention, les élèves de la classe B évoquent leurs premières impressions de lecture, la réponse évaluative de l'enseignante ne satisfait pas F1:

6- F1 : non, quand je m'arrêtais// enfin/ par moment je me disais ça va doucement ou quoi/ il y a trop de descriptions et tout ça et puis// je passais/ enfin j'accélérais un peu (*inaudible*)
7- P : d'accord une lenteur d'abord liée aux descriptions et puis finalement// une fois que l'intrigue reprend le dessus/ ben on est quand même/ cap//captivé/hein/ par l'histoire/// oui ? on peut aller jusque-là ? on peut utiliser le mot « captivé » ?
8- F1 : heu… (*brouhaha*)
9- P : oui (Mathilde, B1, T6-9)

Tout se passe comme si le roman avait nécessairement dû intéresser les élèves. F1 finalement ne formule pas ses réticences, les impressions de lecture exprimables sont également soumises à certaines contraintes. Il est possible d'évoquer les longues descriptions, mais il est bien entendu qu'on a fini par dépasser cette difficulté.

On voit donc se dessiner à travers les interactions les frontières du champ étudiable, les limites du genre enseigné dans le cours de lecture littéraire : pour Mathilde, il n'est pas concevable de sortir du texte, ni pour évoquer la réalité matérielle du livre que les élèves doivent finir, ni pour imaginer un lecteur historique du 19^{e} siècle. Par ailleurs, on ne peut pas tout dire de sa lecture, et seule la lecture légitimée par l'école est véritablement évocable en classe. Enfin, la modalité de lecture pratiquée, encouragée, et construite est la lecture littéraire qui met en tension immersion et distanciation. Cependant, l'évocation de la lecture participative reste anecdotique. Dès lors, le dispositif dont l'objectif est de permettre l'immersion fictionnelle ne peut fonctionner dans ce cadre, d'une part, et, d'autre part, il ne peut s'appuyer sur une production culturelle véritablement significative pour les élèves parce que cette production a de grandes

chances d'être d'abord une œuvre visuelle. Or Mathilde ne scolarise, en lecture, que ce qui est à lire.

2. Analyse des données concernant les élèves

Le résultat d'apprentissage que j'escomptais de mon expérience était un meilleur engagement des élèves dans la lecture. Pour vérifier si le roman imposé a été lu ou non et le rôle éventuel que le dispositif expérimental a pu jouer dans l'engagement des jeunes gens dans la lecture, j'ai commencé par une série d'entretiens. J'ai ensuite tenté de comprendre, par l'analyse des copies comment s'explique la réussite scolaire dans les évaluations en lecture de certains élèves qui ont déclaré ne pas avoir lu l'œuvre.

Une partie des réponses à ces entretiens a déjà été exposée dans le chapitre 4 (p.270), comme je l'ai indiqué à ce moment-là. Je ne reprendrai pas ici l'analyse des raisons qui conduisent à la non-lecture en général, qui a déjà été réalisée, mais je m'intéresserai aux raisons liées au précadrage jaussien expérimenté.

2.1. Les entretiens

Vingt-six élèves ont participé aux entretiens, je commencerai par quelques résultats chiffrés tirés des entretiens, avant de présenter les résultats d'une analyse qualitative.

2.1.1. Taux d'auto-déclaration de lecture et de non-lecture

Les résultats chiffrés sont présentés dans le tableau 16. Je reprends ici des chiffres déjà cités page 270 que je mets en perspective avec le nombre de jeunes gens ayant déclaré avoir lu les romans du Prix des Lycéens dans l'année.

TABLEAU 16 : NOMBRE DE LECTEURS DECLARES DANS CHAQUE CLASSE

	Cinquième A (expérimentale)	Cinquième B (témoin)
Nombre d'élèves ayant participé aux entretiens	9 (sur 19) (5 filles, 4 garçons)	17 (sur 25) (8 filles, 9 garçons)
Nombre d'élèves affirmant qu'ils ont lu les romans du Prix des lycéens	4	14
Nombre d'élèves affirmant qu'ils ont lu en entier *La peau de Chagrin*	1 (garçon)	15 (6 filles, 9 garçons)

La différence entre les deux classes est caricaturale. A moins de supposer que le dispositif ait eu un effet repoussoir particulièrement puissant ou qu'il ait déclenché une vague de sincérité chez mes informateurs, elle est difficile à expliquer autrement que par une combinaison de facteurs.

Quelques remarques s'imposent : les filles ont déclaré plus souvent leur absence de lecture que les garçons, alors que les enquêtes sur la lecture des adolescents montrent que les filles lisent plus volontiers. Sont-elles exceptionnellement moins lectrices ou plus sincères, ou encore plus animées par la volonté de revendiquer leur liberté de lectrice dans cette situation ? Je pencherai pour cette dernière hypothèse. De plus, les élèves de la classe A qui ont participé à l'enquête se déclarent particulièrement réfractaires aux lectures imposées dans la classe, puisque 5 d'entre eux, seulement, sur 9 répondants, déclarent avoir lu les œuvres imposées au premier trimestre. Les élèves de la classe B se présentent comme plus sérieux vis-à-vis des contraintes scolaires.

Une première explication de ces chiffres si tranchés peut être d'abord trouvée dans la dynamique particulière des groupes (des binômes dans 11 cas sur 13). Seulement deux binômes ont donné deux réponses différentes à la question : « Avez-vous lu *La Peau de Chagrin* de Balzac ? » Je note au passage que ces deux binômes se trouvent être composés d'un garçon et d'une fille (ce qui n'est le cas que de 3 groupes)[94]. On peut supposer que la réponse du premier élève qui parle influence fortement la réponse de l'autre élève, que le premier élève soit sincère ou non. Je considère donc comme plus fiables les réponses des élèves qui parlent d'abord, et d'un même degré de fiabilité les élèves qui proposent des réponses différentes dans le même binôme. Si on ne tient compte que de ces réponses, les résultats sont à peine moins tranchés : dans la 5^{e}A, 4 élèves « fiables » affirment ne pas avoir lu le roman, et 1 élève affirme l'avoir lu, dans la 5^{e}B, 8 élèves « fiables » affirment avoir lu le roman, 2 ne pas l'avoir lu en entier au moment de l'évaluation.

Par ailleurs, les 4 élèves que j'avais rencontrés en entretien l'année précédente ont tous affirmé n'avoir pas lu le roman en entier au moment de l'évaluation, alors que les 4 binômes dans lesquels aucun des deux élèves n'avait été dans une des classes que j'avais observée l'année précédente affirment systématiquement avoir lu l'œuvre imposée. Dans

[94] Dans un des cas, le garçon a affirmé avoir fini le roman, mais pas sa camarade, dans l'autre binôme, c'était l'inverse.

les 5 binômes où l'élève qui répond en premier se trouve avoir été dans une des classes observée l'année précédente pour les besoins de mon enquête préalable, j'ai recensé 6 réponses « fiables », 4 élèves affirmant qu'ils avaient lu le roman, 2 qu'ils ne l'avaient pas lu. Plus les élèves ont été impliqués dans l'enquête précédente, plus leur taux de déclaration de non-lecture est élevé, j'en conclu que les élèves les plus impliqués dans l'enquête précédente se sentent plus libres d'affirmer qu'ils n'ont pas lu le roman.

Il se trouve que dans la 5e A, le premier élève à répondre aux questions dans les 4 groupes rencontrés avait participé à l'enquête précédente, alors que dans la 5e B, sur 9 groupes, 4 n'avaient eu aucune part à cette enquête, et un binôme avait pour « premier répondant » un élève également dans cette situation. Le taux d'élèves impliqués dans mon enquête précédente dans la 5e A est bien supérieur à celui de la 5e B. Il y a eu un biais de recrutement de mes informateurs que je n'avais pas prévu. Quels que soient les biais, il n'en demeure pas moins que le dispositif expérimental n'a pas encouragé les élèves à lire le roman de Balzac.

2.1.2. Les non-lecteurs déclarés

Dans les entretiens, les 9 élèves de la 5e A interrogés n'ont jamais évoqué spontanément le dispositif mis en place en introduction de la lecture. Plusieurs le présentent comme un des éléments qui a renforcé leur découragement devant l'œuvre à lire.

> C : c'est pour ça que vous n'avez même pas commencé Balzac ? ou vous avez commencé ?
> Hélène : ben non/ Balzac on a vu l'incipit avec la classe et déjà ça c'était pas
> Brice : voilà
> C : le fait de voir l'incipit ça vous a posé un problème
> Jeanne : on se dit/// moi à ce moment-là j'avais pas enc// j'avais pas été cherché le livre et j'avais pensé que j'irai /// mais quand j'ai vu ça/ je me suis dit/// finalement/ je vais pas le lire (…) (Mathilde, A, entretien Hélène, Brice et Jeanne, déclarent ne pas avoir lu l'œuvre)

Plusieurs explications sont données à ce découragement, outre la difficulté du texte lui-même que huit des neuf élèves déclarent avoir découvert le jour de l'introduction, donc une semaine avant la date fixée pour l'évaluation.

> C : est-ce que vous vous souvenez de ce cours d'avant ?
> Louise : oui je m'en souviens/ **mais il y a eu un// comme un fossé/ on va dire entre le cours qu'on a eu et// je ne m'attendais quand même pas à ça/** même si on a// on savait qu'il y a aurait de la difficulté/ ça/ enfin/ faut le dire/ ça ne m'a pas vraiment plus/ je// dans/ dans le style etc. / je / je trouvais ça fort / on va dire / on a vu / on savait qu'il était entre guillemets payé à la ligne pour payer ses dettes / et c'est ce côté-là qui ne m'a pas plu **/ en lisant / je me disais / c'est quand même quelque chose de personnel qu'il a écrit** / mais/ c'était / le // son style était très / heu //

justement / en revenant à la poésie / l'art pour l'art / c'était vraiment quelque chose qui ne m'a pas plu/ en fait. (…) (Mathilde A, entretien Louise, déclare ne pas avoir lu l'œuvre et Yves, déclare l'avoir lu).

Louise est déçue par le décalage qu'il y a entre ce qu'elle attendait d'une œuvre personnelle et l'œuvre « payée à la ligne » qu'on lui a présentée dans le cours. Elle n'aime pas l'idée de l'écriture mercenaire de Balzac, dont la difficulté stylistique n'est plus justifiée par la nécessité de dire quelque chose d'essentiel : « c'est quand même quelque chose de personnel qu'il a écrit ». Précisons dès maintenant que cette information n'a pas été donnée dans la séance introductive du roman, mais bien plus tard, après l'évaluation formative. Ce n'est donc pas cette information qui a découragé Louise.

Pour sa part, Yves est déçu par la présentation du texte qui est faite.

Yves : moi de toute façon / j'avais déjà lu / ce qu'on a lu en classe // je l'avais déjà lu avant
C : vous l'aviez commencé avant le cours
Y : oui / et j'avais un peu peur en voyant ça parce que j'étais là / **si il faut qu'on analyse toutes les pages du livre comme ça / on ne va pas s'en sortir/** j'étais là / ou i// il y a des éléments que **je ne serais jamais capable de remarquer / après voilà / quoi/// mais / le fait qu'il doive écrire pour écrire /** on voit parfois que c'est un petit peu / bof quoi /// (…) (Mathilde, A, entretien Louise, déclare ne pas avoir lu l'œuvre et Yves, déclare l'avoir lu)

La déception d'Yves est double. D'une part, l'introduction au texte lui donne un sentiment d'incompétence « je ne serais jamais capable de remarquer ». Ce sentiment d'incompétence est d'autant plus fort que ses notes aux évaluations le déçoivent (j'ai évoqué son témoignage au chapitre 5). D'autre part, la rémunération « à la ligne » le gêne. Je vois plus loin dans l'entretien une raison de cette gêne : Louise comme Yves sont en quête de sens.

Yves : ben / moi je trouvais le livre intéressant en premier abord / puis en fait quand j'ai vu / ce / je sais pas / je me suis dit c'est pas si intéressant que **ça et puis avec le cours de ce qu'on a appris sur le livre / sur l'auteur / je sais pas / ça m'a pas plus intéressé que ça** / à la limite / ça m'a presque désintéressé du livre envers un peu **l'histoire** du livre / quoi
C : d'accord parce que ce qui vous intéressait dans le livre n'est pas ce qui a été mis en relief dans le cours ?
Y : non
C : qu'est-ce que // c'est l'histoire qui vous intéressait ?
Y : oui / c'était un peu **la morale / la leçon** qu'on en tirait / en fait / que le vouloir nous brûle / le pouvoir nous détruit
C : ça / ça vous intéressait
Y : oui / ça m'intéressait **/ je trouve que c'est une belle leçon de vie** / par rapport notamment à certains / certaines personnes / **certains cas aujourd'hui** / quoi (Mathilde, A, entretien Louise, déclare ne pas avoir lu l'œuvre et Yves, déclare l'avoir lu)

L'introduction n'a pas permis, selon Louise et Yves, d'aborder une dimension du texte qui leur semble prioritaire : ce que Balzac a à dire de personnel sur le monde, l'histoire, la

morale qu'on peut en tirer. Yves n'aspire pas seulement à une lecture au premier degré (David, 2012), mais aussi à une réflexion sur la valeur portée par le roman, au sens où Jouve la définit, et même à une actualisation au sens où Citton l'entend.

Par ailleurs, cet élève éprouve un sentiment d'incompétence, parce qu'il conçoit la lecture de l'incipit menée par la professeure comme un modèle à suivre : « s'il faut qu'on analyse toutes les pages du livre comme ça ». Ce malentendu sur le rôle de la séance est partagé dans la classe. D'autres élèves ne comprennent pas l'intérêt d'une lecture minutieuse de la première description.

> Hélène : je veux dire / combien on a passé de temps à parler du gars qui est devant le casino-là / le vieux **/ alors que c'est qui comme personnage** /// ça ne sert à rien /// je sais pas / je lui ai demandé / elle ne …
> C : ah / oui / d'accord / vous ne voyez pas l'intérêt d'étudier cette partie
> H : on a parlé une heure de lui / quoi
> Brice : c'est vrai on trouve pas / on trouve qu'on va pas spécialement à l'essentiel **/ on voit des petits détails** / on pourrait être plus clair / plus net (Mathilde, A, entretien Hélène, Brice et Jeanne, déclarent ne pas avoir lu l'œuvre)

L'introduction n'a donc pas permis de donner aux élèves des pistes interprétatives qui pourraient les soutenir leur effort de lecture.

Cette introduction atteint d'autant moins les objectifs fixés qu'elle repose en grande partie sur une référence culturelle qui se voulait commune, et qui s'avère finalement moins partagée dans la classe que l'enseignante ne l'avait imaginé :

> Armelle : il faut déjà se souvenir du premier cours
> C : le tout premier cours qui était en avant où elle a fait une comparaison entre Gheur et
> Laëtitia : Gheur moi / je ne l'ai même pas lu
> C : ah d'accord / donc en fait elle s'est appuyée sur un livre que vous n'avez pas lu / forcément ça tombe à plat
> L : moi j'ai lu 5-6 pages dans tout le livre pour avoir un aperçu de son écriture et j'ai lu plein de résumés / plein de trucs (Mathilde, A, Armelle et Laëtitia, déclarent ne pas avoir lu le roman)[95]

Certains élèves ont pourtant trouvé un avantage à cette introduction :

> C : est-ce que ce cours-là a changé quelque chose dans votre façon de voir les choses ?
> Robin : ben ouais / quand même
> Axel : elle nous a aidé / un peu / avec / sur // la façon que Baudelaire [sic] a // voit les personnes / genre / il aime bien / il voit ce qu'ont vécu les gens / sur leur visage / et ça / on le savait pas / on l'a jamais vu moi je l'ai jamais vu
> C : d'accord
> R : moi j'ai trouvé ça intéressant

[95] Armelle comme Laëtitia se présentent comme de bonnes élèves, bonnes lectrices, à qui leur programme de lecture personnel n'a pas laissé le loisir de lire les romans du Prix des Lycéens. Elles revendiquent leur non-lecture comme un choix culturel, leurs notes qu'elles jugent satisfaisantes les confortent dans leur attitude.

A : ouais / ça elle nous l'a dit / elle a dit / quand est-ce que ça avait été fait / dans quel contexte / et tout ça / **et ben voilà / ça c'est des informations en plus qu'on a pu remettre à l'interro et que / on a pour nous**
C : d'accord / c'est pas ça qui vous aurait aidés à lire le livre / de toute façon ?
A : non (Mathilde, A, entretien Robin et Axel, déclarent ne pas avoir lu le roman)

Robin et Axel utilisent le cours comme source principale d'information pour réussir les évaluations de lecture sans lire les œuvres au programme. Le cours d'introduction a été utile à cet égard puisqu'il a permis à des élèves qui n'avaient pas du tout lu l'œuvre de réussir l'évaluation formative dans la classe A, on le verra avec l'analyse des copies.

L'analyse des entretiens révèle donc l'échec de l'expérience, puisque le cours d'introduction n'a pas permis de donner sens à la lecture du texte, il a même été l'occasion pour un élève au moins de mettre en doute ses capacités lectorales.

2.1.3. Les autres entretiens

Tout semble se jouer en fait bien en amont de la séance d'introduction de la lecture. Le cours a eu lieu de manière très tardive, une semaine avant l'évaluation formative. Un seul élève, parmi ceux que j'ai rencontrés, avait commencé la lecture avant cette introduction, il est le seul à l'avoir menée à bien. Ses camarades affirment tous avoir déjà renoncé à lire des romans dans des occasions précédentes. Dans les cas où ils avaient programmé de faire cette lecture, le temps qu'ils avaient prévu d'y consacrer était très court, ils avaient souvent réservé le weekend qui a précédé l'évaluation. L'œuvre de Balzac est longue, seuls de très bons lecteurs pourraient effectivement la lire dans un délai si bref.

Dans les deux classes confondues, la gestion du temps est un facteur discriminant entre beaucoup de lecteurs déclarés et les non-lecteurs déclarés. Plusieurs élèves n'ont pas eu le temps de finir leur lecture, ils déclarent qu'ils ont commencé trop tard. D'autres élèves ont choisi de ne pas y consacrer de temps, le livre étant trop long. Dans les entretiens, sur 16 élèves qui déclarent avoir fini le roman, 7 évoquent le fait que la lecture contrainte peut être menée à bien grâce à une gestion du temps efficace. Ils décrivent un rythme de lecture quotidien et un nombre de pages ou une durée de l'effort auto-contraints.

Flavie : ben j'ai vraiment fait/ en me disant/ c'est vraiment parce qu'il y avait l'interro/ je me suis dit/ il faut que tu le lises parce que sinon/ si je vais pas à la fin/ ça n'ira pas / **donc je me suis vraiment mise dedans et un jour/ j'ai pris mon/ enfin/ j'avais fini tous mes devoirs/ j'ai pris mon temps / voilà/ tu consacres autant d'heures pour avancer au maximum dans le livre/** et

une fois qu'on était dans l'histoire/ alors/ là/ ça a été/ et je lisais/ avec plaisir un petit peu tous les jours (Mathilde, B, entretien Flavie, déclare avoir lu le roman)

C : Et pour Balzac/ comment ça s'est passé ?
Tristan : j'ai/ j'ai fait la même chose/ c'est-à-dire **j'ai pas lu trop d'un coup** mais plus parce que c'était plus compliqué à lire alors si je lisais trop d'un coup j'allais avoir la tête comme un // comme un seau/ donc je lisais aussi par petites parties de// 20 à 30 pages// mais le fond c'était pas trop ce que je préférais mais la langue ne m'a pas/ enfin ce type d'écriture ne m'a pas plus rebuté que ça/ je trouve qu'on s'y fait vite et que c'est pas// y'a quelques mots compliqués mais on sait faire abstraction/ y'en a des mots qu'on comprend pas/ y'en a dans tous les livres/ y'en a peut-être plus ici mais on passe outre (Mathilde, B, entretien Tristan, déclare avoir lu le roman)

Les élèves décrivent des conditions d'autocontrainte plus ou moins sévères. Flavie se rend disponible « j'avais fini mes devoirs, j'ai pris mon temps », Tristan séquence la lecture[96].

D'autres élèves se privent de toute autre distraction.

Chloé: (…) et pour moi/ la façon dont je l'ai fait/ ben déjà j'étais dans l'avion j'avais pas grand-chose d'autre à faire/ j'avais fait exprès de pas prendre d'autres choses pour être certaine que// je serais obligée de me mettre à ça (Mathilde, B, entretien Flavie, déclare avoir lu le roman)

L'engagement des élèves est motivé par le désir de réussir l'évaluation, mais aussi par l'intérêt pour le récit, pour la réflexion morale qu'il rend possible, ou pour le cours qui n'a de sens que si le roman a été lu. Leur effort est soutenu par l'espoir, voire l'assurance, que leur lecture deviendra à un moment plus facile :

Lise : aussi madame D nous avait prévenu que jusqu'à la 50e page c'était fort difficile/ donc on avait aussi// on arrive aussi à se dire que ça n'allait pas être comme ça pendant tout le livre (Mathilde, B, entretien Lise, déclare avoir lu le roman).

De fait, les élèves qui ont déclaré avoir fini le roman décrivent une accélération dans la lecture et un moment à partir duquel « ça allait tout seul », autrement dit, un moment où la motivation intrinsèque de la lecture est nourrie par le texte. Plusieurs élèves évoquent aussi des raisons de ne pas douter de leurs capacités de lecture. Soit leur entourage les a rassurés sur le fait que le roman était lisible, soit ils ont conscience qu'ils ont déjà eu des expériences similaires qu'ils ont traversé avec succès. Flavie cite l'exemple d'une pièce de Molière qu'elle avait eu plaisir à lire dans les années précédentes, alors que cet auteur dramatique était réputé difficile à comprendre.

[96] Il est intéressant de constater que pour Tristan, la difficulté de la lecture n'est pas tant liée « au type d'écriture », qu'il associe aux « mots qu'on comprend pas », mais au « fond » du roman, qui ne l'intéresse pas. Outre le fait qu'il sauve ainsi son éthos de « bon lecteur », je vois ici que Tristan n'est pas concerné par le roman, c'est pour lui le premier obstacle à la lecture.

Les facteurs de motivation révélés par les entretiens sont donc multiples, ils coïncident parfaitement avec les théories que j'ai exposées dans le chapitre 6 : les élèves s'engagent à la fois pour des raisons intrinsèques et extrinsèques, ils sont soutenus par la conscience que la tâche est réalisable, leurs réussites passées renforcent leurs capacités. La gestion du temps est en fait l'élément régulateur qui leur donne le sentiment de maitriser le processus. Les élèves qui ont déclaré ne pas avoir lu l'œuvre, au contraire, affirment qu'il n'y a aucune nécessité de lire le roman pour réussir l'évaluation. Ils considèrent, et parfois à juste titre, qu'une bonne connaissance du cours est suffisante. Leurs motivations extrinsèques sont donc néfastes à la pratique de la lecture. Ils n'éprouvent pas de curiosité particulière pour le roman imposé, ne se sentent pas concernés par le contenu et ne voient donc aucune nécessité de s'autocontraindre, n'ayant aucune motivation intrinsèque.

Bilan des entretiens

On ne peut pas imputer au seul dispositif expérimenté le taux de déclarations de non-lecture étonnamment élevé dans la classe expérimentale, mais il a joué un rôle dans la non-lecture. Aucun élève rencontré en entretien n'a trouvé dans ce cours la motivation ou le soutien nécessaire à son engagement dans la lecture. Le seul précadrage de la lecture, qui visait à accompagner les élèves dans leur engagement dans le texte, ne saurait suffire à motiver les non-lecteurs. De plus, la mise en œuvre de ce précadrage n'a pas été efficace : la programmation de ce cours doit se faire plus tôt par rapport à l'évaluation, pour donner aux élèves le temps de séquencer leur lecture. Il faut s'appuyer sur des références culturelles qui soient aussi partagées par les non lecteurs. Dès le précadrage, les élèves doivent percevoir des enjeux qui soient porteurs de sens pour eux. Enfin, dans la mesure où la lecture de l'incipit ne constitue pas un cours de lecture et n'apporte pas une réflexion métacognitive utile pour soutenir l'effort de lecture, mais une analyse déjà secondaire du texte, il est peut-être prudent de la réserver à un autre moment de la séquence.

2.2. Les productions écrites des élèves

L'observation des copies m'a d'abord permis d'accéder aux résultats chiffrés des évaluations, pour comparer la manière dont mes informateurs étaient notés par rapport au

reste de leur classe. J'ai analysé dans les copies ce que Mathilde avait valorisé effectivement pour mieux comprendre comment des stratégies d'évitement pouvaient se déployer. Je n'ai disposé, pour ce travail, que des copies des *évaluations formatives* et des notes de l'évaluation finale.

2.2.1. Les notes

Dans l'ensemble des deux classes observées, la 5e A et la 5e B, la moyenne de l'évaluation formative est de 11,4 ; la moyenne de l'évaluation sommative de 11,6. La progression entre les deux évaluations est donc faible. La moyenne des 26 élèves que j'ai rencontrés en entretien était de 11,4 pour la première évaluation, soit strictement identique à l'ensemble des deux classes ; elle était de 12,1 pour la deuxième évaluation. Ces élèves ont donc mieux réussi que leurs camarades les questions portant sur l'œuvre de Balzac à l'examen final, leur progression est plus importante. On peut supposer que les élèves volontaires pour les entretiens sont aussi ceux qui utilisent le plus efficacement le cours pour progresser, ou que l'entretien, par son caractère réflexif sur la lecture, a pu jouer un rôle.

La moyenne des élèves qui ont participé aux entretiens et affirmé ne pas avoir lu le roman à la première évaluation était de 12,5 et de 12 à l'examen final, c'est-à-dire à peine moins que l'ensemble des élèves qui ont participé aux entretiens. Cette note finale reste supérieure à la moyenne des deux classes, mais le groupe des non-lecteurs déclarés est celui qui régresse le plus entre la première et la deuxième évaluation. Cette régression des non-lecteurs entre les deux évaluations suit le mouvement des résultats en 5e A, ce qui est logique, puisque 8 des 10 non-lecteurs déclarés étaient élèves de cette classe.

L'évolution des données chiffrées de chacune des deux classes est intéressante, je les présente dans le tableau 17 :

TABLEAU 17 : MOYENNE PAR CLASSE DES DEUX ÉVALUATIONS

	Cinquième A	Cinquième B
Evaluation formative	11,7	11,15
Evaluation certificative	11,4	11,8

Les élèves de la 5e A, qui ont bénéficié du cours expérimental en amont de la première évaluation ont mieux réussi ce devoir que leurs camarades de la classe témoin. En revanche, leur moyenne a régressé au devoir final, alors que leurs camarades ont beaucoup mieux réussi. Autrement dit, le cours expérimental leur a permis de bien réussir

le premier devoir, mais pas le second. Ce résultat était prévisible, les entretiens comme les données chiffrées ont permis de montrer que les élèves s'appuient sur le cours pour réussir les devoirs, plus que sur la lecture, et par ailleurs, ils utilisent les notes des évaluations pour réguler leur effort : une note jugée suffisante à l'évaluation formative les conforte dans leur pratique, donc, le cas échéant, dans la non-lecture.

Les dires des élèves sur l'absence de corrélation entre la lecture du roman et la note obtenue dans les évaluations sont confirmés par les copies. C'est en fait la connaissance du cours, ou de l'interprétation du professeur qui est évaluée, donc une lecture seconde de l'œuvre, et non pas la lecture première et personnelle.

2.2.2. Les sujets proposés : analyse de la tâche

Dans l'évaluation formative, la moitié des points est attribuée à des questions portant sur la connaissance de l'intrigue et sur le personnage principal. Les deux questions sont ouvertes, et peuvent être traitées avec une connaissance minimale de l'œuvre : « *Présentez le personnage principal en quelques lignes* » (6 points), « *Au début du texte, le héros veut se suicider, quelle est l'importance de cette information pour l'histoire ?* » (4 points). La troisième question nécessite une plus grande distanciation par rapport à la lecture, elle ne peut être traitée qu'avec une connaissance globale de l'œuvre, de première ou de seconde main : « *On pourrait dire de ce roman qu'il est réaliste, symbolique, fantastique et philosophique…Choisissez deux qualificatifs et justifiez-les* » ou « *La composition du roman en trois parties ne respecte pas la chronologie des évènements. Quelles sont les raisons qui, à votre avis, ont guidé ce choix ? Rétablissez l'ordre chronologique des trois parties* » (5 points). La quatrième question invite les élèves à formuler un avis personnel sur l'œuvre[97] : « *Donnez un avis nuancé sur l'ouvrage* » (5 points). Chacune de ces questions est ouverte. La durée de l'épreuve était d'une heure, c'est dire que les élèves n'ont que peu de temps pour développer des exemples précis.

L'évaluation finale, de la même manière, sollicite clairement une lecture distanciée de l'œuvre. Je reproduis les questions ici :

[97] Les points attribués pour la correction de la langue sont indiqués pour chaque élève sur la copie, mais sont comptabilisés à part, dans une note récapitulative pour la compétence d'expression écrite.

1. Dans sa correspondance, Balzac explique son projet littéraire à Mme Hanska. Pensez-vous que son roman La peau de chagrin, *qui fait partie des Etudes philosophiques, soit conforme à son projet tel que décrit dans la lettre ci-jointe ? /5*

2. On a pu, tour à tour, qualifier ce roman de roman réaliste et de roman fantastique. Utilisez les deux extraits proposés pour illustrer avec précision ces deux aspects. /10

3. Après avoir relu les paroles de l'antiquaire et l'épilogue du roman, et en faisant appel à ce que vous savez des opinions de Balzac, quelle est, selon vous la morale de ce récit philosophique ? /5

Chaque question invite à une interprétation qui doit être éclairée et justifiée, elle renvoie de manière à peine voilée à une partie du cours et a été traitée en classe. Les élèves peuvent donc s'appuyer effectivement en priorité sur le cours pour y répondre. La moitié des points est attribuée à un exercice dans lequel les élèves doivent montrer en quoi le roman est fantastique et réaliste en s'appuyant sur des extraits qui leur sont donnés. La lecture intégrale du roman n'est donc ni prérequise, ni évaluée. Elle rend sans doute plus aisée l'appropriation des interprétations proposées au cours et sur lesquelles les élèves sont interrogés, mais elle n'est finalement pas indispensable à la réussite de l'examen.

2.2.3. Les copies des élèves

Comme je l'ai indiqué au chapitre 6, je n'ai mené une analyse que sur les copies des 10 élèves qui avaient déclaré ne pas avoir lu l'œuvre pour déterminer quelles stratégies leur permet de contourner l'injonction de lire.

Pour l'ensemble des questions, une seule copie est particulièrement maladroite et manifeste l'absence de connaissance de l'intrigue de son auteur. L'élève a échoué à l'évaluation. Les autres copies montrent que les élèves se sont au moins documentés sur l'intrigue dont ils ont une connaissance parfois assez précise.

La première question invitant les élèves à dresser un portrait du personnage principal, j'ai distingué, en les surlignant dans mon document de travail, les éléments langagiers caractéristiques de la description (verbes d'état, adjectif, passé composé, présent d'habitude) et les éléments caractéristiques du récit (connecteurs temporels, passé simple, imparfait, présent de narration, verbes d'action). Les élèves les mieux notés ne sont pas ceux qui donnent le plus d'informations, mais ceux qui organisent leur réponse : soit en soulignant les différents paradoxes du personnage, soit en marquant son évolution

dans le roman. Certaines caractéristiques n'apparaissent jamais dans les copies les mieux notées : la référence au jeu et les circonstances de l'acquisition de la Peau de Chagrin chez un antiquaire. Au contraire, dans les copies les moins bien notées n'apparaissent jamais les mots « désirs », « volonté », ni « cultivé », ni les références à l'ambition ou l'intelligence. Mathilde privilégie les réponses qui donnent la priorité à la question (*présenter le personnage*), qui développent donc une description, et non un résumé. Ainsi, Armelle (qui a obtenu 4/6) décrit une situation initiale, puis un résumé rapide de la fin alors que Rita (3/6) organise toute sa réponse en un récit :

> *Raphaël décide* ***alors*** *de se lancer dans la littérature, il veut devenir journaliste ou écrivain.* ***Vers ses vingts ans****, le héros* ***va écrire*** *un livre qui ne* ***sera*** *jamais édité.* (Rita)

> *Il* ***a écrit*** *un immense traité reprenant les grands courants philosophiques depuis l'Antiquité jusqu'à son époque, 1830, livre qu'il* ***cherche*** *en vain à publier*. (Armelle)

Mathilde privilégie donc une réponse organisée, qui n'est possible qu'au prix d'une mise à distance du roman dans une vision déjà tabulaire.

Les deuxième et troisième questions invitent les élèves à réfléchir à la composition du roman et à son inscription dans une tradition générique ou un mouvement littéraire. Dans les réponses à la question 2, j'ai distingué des niveaux de distanciation dans les réponses. Ainsi, le résumé de l'intrigue relève d'une distanciation plus faible qu'une remarque sur la psychologie du héros ou l'enchainement des évènements, qui eux-mêmes relèvent d'une distanciation plus faible qu'une remarque sur les intentions de l'auteur ou le sens symbolique de *La peau de chagrin*. Plus les réponses révèlent une lecture distanciée, plus les élèves satisfont les attentes du professeur. Rita, qui a obtenu 3,5/4, montre le « *contraste* » entre les deux moments que sépare l'acquisition de la peau de chagrin et l'aspect circulaire de l'intrigue ; Anaïs, qui a obtenu 4/4, annonce et développe le paradoxe du personnage qui se découvre des raisons de vivre dans sa conduite suicidaire. Au contraire, les copies dans lesquels ne sont développés que des éléments relevant d'une faible distanciation, en résumant un ou des épisodes du roman, sont toujours notées en dessous de 2. La professeure apprécie aussi les réponses qui suggèrent plusieurs explications de la volonté de suicide du personnage, privilégiant les interprétations plurielles. Pour la question 3, les copies les mieux notées sont celles où l'élève fonde sa réponse sur une définition minimale du genre dont il soutient que l'œuvre

relève, et où il développe une interprétation globale de l'œuvre, propre à une vision tabulaire. Pour Laetitia, par exemple, le roman est « *fantastique par la forme et symbolique pour le fond* ». Cette élève définit ainsi le fantastique : « *l'histoire se déroule dans le monde réel, où de l'irréel et de la fantaisie sont venus s'insérer* », elle montre ensuite que la peau de chagrin est « *le symbole même de la vie* ». Cette réponse a obtenu la note maximale, l'enseignante attend donc une réponse appuyée sur des connaissances littéraires et, encore une fois, une lecture tabulaire.

A l'issue de cette analyse des copies, on conclut que la lecture première du texte n'est pas évaluée (elle n'est peut-être pas évaluable). L'absence de lecture peut être soupçonnée dans une copie très maladroite, mais elle n'est pas repérable dans les copies les mieux notées. Mathilde, finalement, attend des élèves une véritable lecture littéraire, et évalue positivement les indicateurs de cette lecture dans les copies : les réponses qui rendent compte d'une distanciation, qui montrent une capacité de l'élève à multiplier des interprétations différentes, donc une lecture plurielle, et qui s'appuient sur des connaissances littéraires. En cela, la professeure réalise bien une évaluation formative, puisque l'objectif de son cours est de donner aux élèves les moyens de pratiquer la lecture littéraire. Elle s'y emploie dans la séquence consacrée à la lecture, puis organise une évaluation sommative de la même compétence, conformément à ce qui est prescrit dans les programmes.

Cependant, cet examen présuppose que la lecture première du roman ait bien été réalisée, faute de quoi, l'évaluation sommative peut devenir une simple restitution du cours de l'enseignante, donc une évaluation de connaissances dont l'essentiel consistera en l'appropriation d'une interprétation autorisée. Comment les élèves peuvent-ils réaliser une performance satisfaisante dès l'évaluation formative, donc avant que cette interprétation ait été donnée ? Comme le dispositif expérimental leur a apporté des informations utiles à une lecture littéraire, il a contribué à leur donner quelques éléments dont ils avaient besoin pour contourner la consigne de lecture. En ce sens, il les a confortés dans leur stratégie de non-lecture, il a été un des éléments régulateurs de leur effort que j'évoquais en introduction. Par ailleurs, les élèves s'appuient sur des connaissances littéraires construites en cours de littérature (par exemple génériques), mais aussi sur des lectures antérieures, les élèves ayant les meilleures notes se présentent comme de bons lecteurs, qu'ils aient lu ou non le roman imposé. Ils s'appuient aussi sur des lectures d'analyses disponibles sur internet. Ils ont donc construit, avant la lecture, un

cadre interprétatif efficace pour l'évaluation, qu'ils savent adapter à des questions non préparées. Mais ce cadre se substitue à la lecture au lieu de la soutenir. Autrement dit, la construction d'un cadre interprétatif, la préorientation de la lecture par un apport culturel ou par le développement de connaissances littéraires n'influence pas la motivation pour lire le roman, ou, du moins, n'y suffit pas.

Conclusion du chapitre

La première expérimentation d'une séance de précadrage de la lecture par une démarche jaussienne a été un échec fertile en informations. D'abord, le résultat d'apprentissage attendu n'a pas été atteint. Les biais constatés dans la collecte des résultats nous interdisent un traitement quantitatif des données. En revanche, l'analyse qualitative nous apprend qu'aucun élève rencontré en entretien n'a été motivé pour lire le roman par la séance expérimentale. Cette séance a même contribué à une moindre lecture dans la mesure où elle a pu décourager certains élèves, et où elle a donné à d'autres les moyens de contourner la consigne de lire le roman. Ensuite, la mise en œuvre de l'expérience a montré que les choix spontanés de l'enseignante ne permettaient pas d'atteindre les objectifs fixés. Ces choix ont été motivés par sa conception de la lecture et de ce qu'il est légitime d'apprendre en cours de littérature. Mathilde a ainsi exclu tout ce qui était étranger aux textes lus en classe, toute référence aux pratiques culturelles des élèves, tout recours à l'image, et toute réflexion sur le lecteur historique de Balzac, au profit d'un narrataire inscrit dans le texte. Cette mise en œuvre a également été un échec du point de vue de la gestion du calendrier, dont les entretiens ont révélé à quel point il était important dans l'accomplissement de la tâche.

Cependant, la démarche testée a permis à Mathilde de mener à bien une lecture littéraire de l'incipit, elle est donc adaptable à ses objectifs d'enseignement (qui ne sont pas les miens à ce stade de la lecture des élèves). Cette démarche est également suffisamment intéressante pour que Mathilde ait décidé de s'en inspirer dans le cours qu'elle avait initialement prévu. La véritable difficulté de l'adaptation de la démarche jaussienne n'est pas dans la démarche elle-même, mais dans l'objectif visé, dont Mathilde pense en fait qu'il est déjà atteint, selon ses déclarations dans mon enquête préalable.

A partir de cette première étape, j'ai déterminé ce que j'ai appelé les invariants de mes expériences. Je les ai déjà énoncés dans le chapitre consacré à la méthodologie, mais je les rappelle rapidement ici. Premièrement, la gestion du temps doit permettre de séquencer la lecture et de fixer des « rendez-vous » dans le texte. J'ai donc imposé le séquençage dans les séquences suivantes qui ont été coconstruites. Deuxièmement, il est nécessaire d'induire une réflexion jaussienne et d'inciter les enseignants à tenir plus de compte des pratiques culturelles des élèves. Pour ce faire, j'ai demandé aux professeures d'introduire dans le cours certains documents qu'elles ne pourraient exploiter qu'en ménageant les détours requis. Paradoxalement, la lecture de l'incipit n'apparait pas comme un moyen propice pour entrer dans la lecture avec les élèves, parce que ce texte peut amener l'enseignant à privilégier une lecture savante. Pour finir, l'actualisation semble être une voie prometteuse. Comme elle relève d'une posture, elle peut être plus ou moins adoptée par les enseignantes qui mettent en œuvre le dispositif. Pour qu'elle soit réalisée à coup sûr, je lui ai donné la forme d'un « objet fini », d'un travail d'écriture proposé aux élèves. Les expériences de la deuxième étape ont été réalisées selon ces principes, je déplierai les résultats dans les prochains chapitres.

Chapitre 8 : Deuxième étape, initiation à la démarche

Ce chapitre sera consacré à la double séance construite sur la nouvelle « L'aveugle » de Maupassant. Ces séances ont été réalisées par Mmes C, B et EI. Je rappelle qu'elles avaient pour fonction de former les professeurs et les élèves à la démarche jaussienne, d'une part, et de me donner l'occasion d'observer et de comparer la manière dont chaque professeure s'est approprié cette démarche nouvelle pour elle, d'autre part. Je commencerai par cette observation en m'appuyant sur l'analyse des verbatims. Ensuite, je présenterai les documents écrits complétés par les élèves et les copies dans lesquelles la nouvelle a été réécrite dans une version actualisée, pour tenter d'y trouver des traces d'apprentissages.

1. Analyse des verbatims

Les séances réalisées ont été scénarisées par mes soins en grande partie, les professeures ont pu adapter en partie ce scénario, en ajoutant ou en retranchant un document pour mieux répondre aux besoins de la classe, ou en adaptant le format d'une activité. Cependant elles devaient respecter le déroulement général en quatre étapes sur lesquelles je reviendrai. Trois verbatims des trois doubles séances ont donné lieu à quatre types d'analyses successives. Dans un premier temps, ces verbatims ont été résumés dans des synopsis (consultables dans les annexes 11 à 13), puis une analyse de discours m'a permis de distinguer les consignes et les commentaires, d'une part, et les échanges ternaires, d'autre part. Pour chacun de ces types de discours (consignes, commentaires et échanges ternaires), j'ai mené une analyse de contenu que je déplierai en fonction du discours « contenant ». Enfin, j'ai isolé le tissage comme geste professionnel éclairant, je m'en suis expliquée au chapitre 6.

1.1. Gestion du temps dans les trois doubles séances

Une lecture des verbatims m'a permis de retrouver dans les cours les quatre étapes qui avaient été programmées dans le scénario initial du dispositif. Le tableau 18 compare le temps consacré aux activités prévues et réalisées. Il montre d'abord une différence importante d'une classe à l'autre dans le temps effectif d'enseignement[98]. Lors des doubles séances observées, Mme C a disposé de 1h47, Mme B de 1h35 et Mme EI de

[98] La durée administrative du cours varie d'un établissement à l'autre. A cette différence attendue s'ajoutent les intercours et le temps plus ou moins important du retour en classe à chaque pause.

1h22. Mme C est face à la classe d'élèves les plus âgés et dispose de 25 minutes de plus que Mme EI, face aux élèves les plus jeunes. De plus, Mme B et Mme EI ont décidé de faire passer le questionnaire initial au début de cette double séance, alors que Mme C a préféré le reporter à la semaine suivante. La lecture de la nouvelle commence donc après 9 minutes de cours pour Mme C, 17 pour Mme B, et 17'30 pour Mme EI.

Dans ces conditions, les enseignantes devaient opérer des arbitrages différents dans les activités proposées pour le cours, plus encore qu'il n'avait été prévu initialement. Ce sont ces arbitrages qui seront observés dans cette partie. Je commencerai par analyser les activités menées par Mme EI, qui se distingue nettement, puis je comparerai les séances de Mme C et Mme B entre elles.

TABLEAU 18 : TEMPS CONSACRE PAR CHAQUE ENSEIGNANTE AUX ACTIVITES IMPOSEES

Etapes prévues	Type d'activité commune	Mme C	Mme B	Mme EI
	Questionnaires et introduction (journal de classe…)	9'	17'	17'30
Etape 1	Lecture	6'30	6'55	Lecture silencieuse : 8'30 Lecture à voix haute par élèves + explications lexicales : 12'30 TOTAL : 21'
Etape 2	Réactions spontanées	7'35	2'25	3'45 PAUSE Résumé/interprétation : 5'40
	Conditions de réception d'après le paratexte et la nouvelle	6'50	2'05	0
Etape 3	Observation du facsimile de la nouvelle	Quelques secondes	Mention du document	Observation du facsimile : 6'30 Comparaison avec un journal moderne : 4'35 Prise de notes du vocabulaire de la presse et commentaire d'un journal produit par un élève : 9' TOTAL : environ 20' sur la presse
	Remplissage du questionnaire sur les documents complémentaires	15'40	11'35	16' FIN DU COURS
	Mise en commun des réponses	10' PAUSE	3'30 PAUSE 11'30 (total : 15')	
Etapes 4	Remplissage du tableau d'actualisation	9'40	9'20	
	Ecriture individuelle du scénario	20'	29' FIN	
	Mise en commun des scénarios	9'		
	Consignes pour la séance suivante	8'		

1.1.1. Les choix de Mme EI

Le cours de Mme EI, destiné aux élèves de 4e année de l'École Internationale, s'écarte beaucoup du scénario initial. La lecture, prise en charge par les élèves, est interrompue à plusieurs reprises et dure 21 minutes, alors que Mme C et Mme B y ont consacré moins de 7 minutes. La lecture offerte devient ainsi un exercice de lecture à voix haute. L'enseignante ne pose pas de questions sur la réception possible de l'œuvre par les lecteurs contemporains de Maupassant. Ses élèves ont cependant l'occasion d'observer longuement (6'30) la page du journal *Le Gaulois* dans laquelle apparait la nouvelle dans son édition originale. Mme C et Mme B, pour leur part, ne s'y attardent que quelques secondes. Mme EI introduit ensuite et fait observer des documents sur la presse qui n'étaient pas prévus dans le scénario initial, pendant une vingtaine de minutes : deux quotidiens français achetés la veille, et la projection d'une « Une » légendée au tableau, qui lui permet d'introduire le vocabulaire spécialisé de la presse. Mme EI a donc abordé la réception jaussienne de l'œuvre par la confrontation des journaux actuels avec ce facsimile. Elle remplit en partie les objectifs du scénario prévu, en s'appuyant très fortement sur les aspects les plus matériels du contexte de la réception initiale de l'œuvre.

Elle laisse en suspens à la fin du cours l'activité de lecture rapide des documents destinés à construire la contextualisation de la nouvelle, et demande aux élèves de l'achever chez eux. Le cours s'arrête au milieu du scénario prévu, les élèves de sa classe n'ont pas l'occasion d'écrire une version actualisée du texte de Maupassant pendant cette séance et cette activité a, dès lors, été complètement supprimée. La professeure a ainsi renoncé à l'activité qui demandait aux élèves la plus grande autonomie aussi bien scripturale qu'interprétative.

Les choix de Mme EI sont cohérents entre eux, ils tiennent compte de la fragilité linguistique annoncée de certains élèves et d'une plus faible autonomie compte tenu de leur âge. Les choix de cette enseignante sont cependant en décalage par rapport aux objectifs généraux du cours. Comment faire lire de manière autonome un roman long du 19e siècle à une classe qui éprouve, selon elle, de grandes difficultés de compréhension face à une nouvelle de Maupassant ? La professeure ne semble pas trouver dans le dispositif expérimental de solution acceptable à la difficulté des textes qu'elle doit faire lire à ses élèves, puisqu'elle ne la met pas complètement en œuvre. La suite de l'expérience est donc compromise dès cette première étape.

1.1.2. Organisation du temps dans les séances de Mmes C et B

Mmes B et C, pour leur part, ont suivi de très près le scénario du cours prévu, qu'elles ont jugé réalisable avec leur public. Elles consacrent la même durée à la lecture du texte (moins de 7 minutes), aux activités dédiées aux documents accompagnateurs : lecture rapide des documents (annexes 5.3 et 5.4), réponses rédigées par groupes (questionnaire en annexe 5.6) et mise en commun orale des réponses (plus de 25 minutes) et à l'actualisation : plus ou moins 11 minutes 30 pour le remplissage du tableau préparatoire (annexe 5.7) dans les deux classes, puis 20 minutes d'écriture et 9 minutes de mise en commun pour Mme C, 29 minutes d'écriture pour Mme B.

Des décalages sont cependant repérables. Les activités orales auxquelles Mme C, à Charleroi, consacre le plus de temps sont les échanges spontanés après la lecture (7'30, contre 2'25 pour Mme B), les hypothèses concernant la réception initiale de la nouvelle de Maupassant (6'50, contre 2'05 pour Mme B), et la lecture ou le résumé des réécritures actualisant la nouvelle (9'). Mme B, à Bruxelles, au contraire, s'attarde plus longuement sur la mise en commun des réponses aux questions portant sur les documents accompagnateurs destinés à établir le contexte de publication et de réception de l'œuvre (15' contre 10' pour Mme C). Les travaux écrits sont investis également de manière différente : les élèves de Mme B disposent de moins de temps que ceux de Mme C pour parcourir les documents annexes et remplir les questionnaires, mais ils disposent de beaucoup plus de temps pour rédiger leur version actualisée de la nouvelle.

Il est difficile d'établir si ces choix résultent de la gestion d'effectifs très différents (Mme C interroge tous les élèves du groupe sur leurs impressions de lecture, ce que Mme B ne pourrait envisager) ou s'ils résultent de la gestion de compétences différentes des élèves. Les jeunes gens du lycée de Charleroi, selon les dires de Mme C, sont plus à l'aise à l'oral qu'à l'écrit[99]. Pour rendre compte de la lecture, cette professeure s'appuie donc logiquement sur leur moyen d'expression favori : l'expression orale. Dans ces deux classes, chaque moment prévu par le scénario original a été mené avec quelques variantes dans le temps consacré aux différentes activités (orales, écrites, individuelles ou en groupes). Le dispositif expérimenté a donc été réalisé, avec les adaptations attendues.

[99] Le rapport à l'écrit dans les milieux les plus défavorisés a été étudié par Lahire (2008). L'article de Barré-De Miniac dans la *Revue française de linguistique appliquée* (2003) synthétise les recherches de la fin du 20e siècle sur ce sujet.

1.2. Les consignes et les commentaires dans les verbatims

Chaque changement d'activité donne lieu à des consignes, qui orientent le travail des élèves et lui donnent sens ; elles peuvent s'assortir d'un commentaire. J'analyserai ici quelques-uns de ces moments discursifs, en suivant les étapes du cours.

1.2.1. La lecture

La lecture est traitée de manière différente par Mme EI, puisqu'elle se fait d'abord individuellement, sans consignes particulières. La lecture (la deuxième lecture dans la classe de 4e de Mme EI) est précédée dans les trois classes observées d'une consigne qui contient une allusion à d'éventuelles difficultés de compréhension du vocabulaire.

> pendant la lecture évidemment/ n'hésitez pas à regarder le vocabulaire/ qui serait éventuellement inconnu ou **à noter deux-trois réactions que vous auriez** (Mme B, 01T1)

> je vais vous lire la nouvelle/ si jamais à la lecture il y a des problèmes de vocabulaire/ vous pointez simplement le mot qui vous pose problème/ s'il y a un problème de compréhension d'accord/ vous m'en faites part après (Mme C, 0, T1)

> 3- P : tout le monde a lu la nouvelle ? (…)
> 4- P : ceux qui ont fini de la lire/ est-ce que vous pouvez chercher le sens des mots de vocabulaire un petit peu compliqués ? oui ? (Mme EI, 01 T3-4)

Dans la classe de Mme EI, l'étude du lexique scande la lecture. Au contraire, Mme C et Mme B n'interrompent pas la progression dans le texte, mais ont donné une consigne d'attention particulière aux élèves :

> je commence alors avec l'aveugle/ suivez hein/ je vous le conseille. (Mme B, 01 T1)

> // je vous lis l'histoire et doucement dès le matin// ne vous rendormez pas c'est pas le but d'accord ? restez très attentifs **aux étapes de l'histoire** (Mme C, 0 T1)

L'attention est orientée soit vers leurs propres réactions (Mme B), soit vers l'histoire (Mme C), comme l'indiquent les deux passages que j'ai soulignés. Ces consignes orientent la lecture des élèves vers une réception plus littéraire que celles de Mme EI.

1.2.2. Les échanges après la lecture

Le questionnement qui suit la lecture est lui-même accompagné de consignes régulatrices de l'activité :

> ne réfléchissez pas trop / hein/ les émotions on les ressent et voilà (Mme B, 01,T7)

> réaction ? à chaud ? comme ça spontanément ? dites-moi (Mme C, 0, T4)

> alors qu'est-ce que vous avez pensé de cette nouvelle ? d'abord/ qu'est-ce que vous avez ressenti ? alors/ qu'est-ce que vous avez ressenti **dans un vocabulaire soigné et français**/ s'il vous plait ? (Mme EI, 01 T63)

Mme EI est d'abord soucieuse de la qualité de l'expression de ses élèves, elle impose donc des réponses maitrisées, et s'oppose à la spontanéité explicitement encouragée par ses deux collègues. De même qu'elle a transformé la lecture offerte en exercice de lecture, elle fait de cette étape un exercice d'expression orale dont la finalité initiale (permettre aux lecteurs de la nouvelle d'exprimer leurs premières impressions de lecture) disparait derrière la consigne.

Le moment de questionnement sur la lecture possible des lecteurs de 1882 semble difficile à mettre en œuvre, aussi bien pour Mme C que pour Mme B[100] :

> ce qu'on va se poser comme question/ c'est de se dire/ tiens mais à l'époque en 1881 quand les// les personnes/ les lecteurs ont lu cette nouvelle comment eux se sont-ils sentis ? ont-ils eu// les mêmes/ si vous voulez/ les mêmes réactions les mêmes émotions que vous ou pas ? à votre avis ? quelles seraient // c'est difficile hein/ je vous demande ça/ c'est un peu// voilà/ qu'est-ce que // oui ? (Mme B, 01 T17)

> donc c'est un recueil de Maupassant/ on parle d'un journal etc./ donc c'est une// c'est une nouvelle qui est parue// Maupassant est de cette époque-là// qui est sortie/ au 19e siècle/ d'accord ? est-ce que vous pensez ? il y a eu des lecteurs à cette époque-là/ on est d'accord ? donc comme disait Eda ça fait deux cents ans que cette nouvelle a été écrite// est-ce que vous pensez // alors vous faites un bond un arrière/ d'accord/ vous essayez d'imaginer/ la réaction des/ des lecteurs à l'époque qui lisent la nouvelle dans leur époque une nouvelle écrite à cette époque-là/// là nous on vient deux siècles après vous pensez quoi de leurs réactions ? semblables à la vôtre ? pas ? oui ? non ? (Mme C, 0, T119)

Mme B souligne la difficulté, Mme C reformule les questions, l'une et l'autre suggèrent des réponses (« pas ? oui ? non ? »). De toute évidence, la question est inédite, les enseignantes craignent qu'elle ne soit pas comprise ou que les élèves n'aient pas de réponse à proposer. Elle est cependant formulée dans des termes proches. La démarche a donc été comprise de la même manière par les deux enseignantes.

1.2.3. L'exploitation des documents accompagnateurs

Le travail qui doit être mené sur les documents annexes est présenté par Mme C et Mme B de manière similaire :

> alors c'est un petit peu ce qu'on va faire dans la suite/ ici de cette première heure c'est de se poser ces questions de se dire/ tiens comment est-il reçu le// le récit/ à l'époque/ alors pour ce faire/ je vais vous donner une série de documents (Mme B, 01 T33)

> donc je vais vous donner un tas de documents pour justement essayer de chercher réponse à toutes les questions que vous vous posez par rapport à ce contexte/ d'accord ? qui lisait ? à quelle époque ? comment ça se passait ? je vais faire passer des documents/ je vais vous faire passer un questionnaire (Mme C, 0, T188)

[100] Mme EI n'a pas réalisé cette étape.

Le questionnement et les documents sont introduits de manière conjointe, Mme B commençant par les questions, Mme C par les documents. Chacune des deux enseignantes évoque le contexte de la réception et non pas de la publication ou de la production de l'œuvre, thématique plus habituelle. La suite de la consigne diffère.

Mme B insiste sur la tâche à accomplir, sur la question à laquelle on cherche à répondre.

> vous allez devoir un petit peu survoler/ parce que je ne vous demande pas de lecture attentive/ mais de survoler ces documents/ **pour essayer de voir comment ce récit est un petit peu plus globalement/ finalement/ comment est-ce que Maupassant était perçu à l'époque/ est-ce que Maupassant était un auteur connu ? est-ce que les lecteurs l'appréciaient ? est-ce que les critiques l'appréciaient ? où était publié ? comment est-ce qu'on lisait ce//ce récit ?** (Mme B, 01 T33)

Elle évoque une procédure : « survoler, pas une lecture attentive » puis revient sur les questions. Elle présente également dans un premier « survol » les documents distribués :

> mais c'est la page/ carrément du journal sur lequel/ tout simplement est paru le// l'aveugle/ (…) vous allez avoir des indications tout simplement sur la presse à l'époque/ **est-ce que// et sur Maupassant et son travail dans la presse/ est-ce que// il// il gagnait bien sa vie ou pas ? et ça va aussi/ effectivement/ être un critère de succès/** (Mme B, 01 T33)

Par cette présentation, elle oriente à nouveau la lecture en explicitant le lien entre un des documents proposés et la question à laquelle la classe cherche à répondre. Chacun de ces documents donne lieu à un commentaire marqué par les adverbes qui soulignent l'aspect radical de la démarche (« carrément ») mais aussi le fait qu'elle n'est pas difficile à mener (« tout simplement »).

Mme C est plus précise quant aux procédures de travail :

> alors/ qu'est-ce que je vous demande ? je vous demande de parcourir tous ces documents/ d'accord ? vous avez une question sur laquelle pour le moment vous vous **ciblez/ vous prenez un crayon pour y répondre à cette question-là/ vous en discutez/ vous organisez votre travail comme vous voulez/ ce que je vous demande/ c'est// vous parcourez// alors/ tout doit pas être lu/ vous parcourez les documents et vous dites tiens// vous recherchez où vous pourriez trouver l'information à la question**/// ça va ? **donc vous parcourez les documents vous sélectionnez cel// enfin les documents qui vous permettent de répondre à la question/// ce que je vous demande c'est d'aller surligner/ entourer en couleur/ faire une référence/ tout ce que vous voulez/ dans les documents/ pour dire/ ben voilà l'information me semble intéressante dans ce document-là/// alors c'est pas pour ça qu'il faut pas lire le reste/ parcourez/ lisez/ allez pêcher des informations à droite à gauche et/ écrivez vos questions** je vous laisse/ allez/ 10 minutes/ pour répondre à cette question-là/ allez/ au boulot/ je ne donne aucune autre consigne/ essayez de vous débrouiller par rapport à des documents// un corpus de documents comme ça/// on travaille ? (Mme C,0, T188)

Pour cette enseignante, il s'agit de donner aux élèves les moyens de parcourir ces documents. Mme C a consacré beaucoup de temps aux questions sur le lecteur de 1882, avant de distribuer les documents, contrairement à Mme B, elle ne revient donc pas sur ces questions dans les consignes. En revanche, elle anticipe des difficultés de lecture que Mme B ne cherche pas à éviter avec un groupe-classe qu'elle juge elle-même compétent en lecture.

Mme EI doit gérer un autre problème :

> vous avez// s'il vous plait/ on vous a distribué des documents qui sont/ je vous le rappelle/ si vous n'avez pas déjà remarqué/ recto verso/ imprimés recto verso/ vous allez les lire/ **est-ce qu'ils peuvent faire ça par groupe de deux (à C.)** ? alors/ vous pouvez vous mettre par deux/ vous pouvez vous mettre tous seuls/ (…) (*organise les groupes*) non/ non/ non/ alors soyons productifs/ **il est 3H10** et j'aimerais quand même qu'on arrive à avancer un petit peu/ j'aimerais bien voir une petite phrase écrite d'ici la fin du cours/ première question/ oui/ ça// **(à C) est-ce qu'on pourrait demander qu'ils finissent à la maison ou tu veux qu'on partage chaque question ?** (Mme EI, 02 T163)

Elle souhaite accélérer le travail, et demande à la chercheuse de confirmer que les procédures qu'elle met en place sont « autorisées » par l'expérience. L'organisation matérielle prend ici le pas sur l'explicitation de la tâche.

L'analyse que chaque enseignante fait de la situation induit des consignes différentes : Mme B marque clairement, à plusieurs reprises, la continuité de la tâche par rapport à l'objectif du cours, il est important pour elle de marquer les objectifs de la séance. Mme C encadre davantage l'activité des élèves, insistant moins sur le lien entre cette activité et l'objectif du cours, elle choisit systématiquement de soutenir les élèves dans leurs tâches de lectures, et Mme EI semble préoccupée par une double injonction : avancer dans son propre cours très orienté vers l'apprentissage de la langue, et se conformer aux besoins de la recherche.

1.2.4. L'actualisation

La rédaction d'une version actualisée de la nouvelle par les élèves a donné lieu à des adaptations dans les classes de Mmes C et B, mais elle n'a pas été réalisée par Mme EI. Dans le déroulement prévisionnel du cours, il était précisé que les élèves devaient écrire un court article de journal. Mme C a demandé aux élèves de 6^{e} de rédiger « environ 10 lignes » pour résumer l'histoire qu'ils imaginent. Mme B a donné pour consigne aux élèves de 5^{e} de rédiger « une brève », s'appuyant sur un cours précédant sur la presse.

Le moment de l'actualisation donne lieu à un enrôlement important (Bruner, 1983 : 277) de la part de Mme C, dont je souligne les marques verbales dans le passage suivant :

> **non/ ne me dites rien (*rires*)** je vais vous laisser réfléchir par deux **eh là-bas/ tu donnes déjà des pistes ne dites rien/// je pose des questions mais ne dites rien**/ quel serait le lieu que vous imagineriez pour recréer cette nouvelle/ quel serait pour vous le personnage principal/ ce serait toujours un aveugle/ aujourd'hui ? où ce serait// je sais pas moi/ **je vois vos yeux qui pétil// ne dites rien/ ne me sortez rien// vous vous arrêtez (*rires*)/** quels seraient les autres personnages de l'histoire ? vous imaginez quoi ? quelle serait la situation initiale ? **imaginez-moi** un épisode mettez-moi le titre de cet épisode/ ce serait quoi ? et puis quelle serait la situation finale ? **je sens que vos cerveaux/ démarrent allez-y/ tant qu'ils sont en ébullition/ c'est parti** (Mme C, 0, T313)

En demandant aux élèves de ne rien lui révéler de leurs histoires, Mme C se pose en lectrice soucieuse de ménager son plaisir en ne gâchant pas le suspens, plutôt qu'en correctrice, ce qui a un effet motivant pour les jeunes rédacteurs. Elle construit une relation scripteur-lecteur étrangère à la situation scolaire traditionnelle. De cette manière, elle impose aussi aux élèves un travail autonome, ils ne peuvent avoir recours à ses conseils au moment de rédiger, sous peine de lui révéler leur histoire.

Mme B est plus sobre : « alors je vais passer à la partie **la plus intéressante** de// pour vous » (Mme B, 02, T45) « alors/ c'est là que je vous attends/ vous allez devoir faire preuve de grande **créativité** » (02, T111). Elle motive par ailleurs le travail en explicitant la logique de la démarche suivie pendant toute la séance :

> parce que vous voyez/ je vais vous demander d'adapter ces différents événements qui se passaient en 1880/ à notre époque/ donc/ de remettre si vous voulez toute cette nouvelle à notre époque/ **pour qu'on ait le même rapport si vous voulez que le lecteur de l'époque avec le récit** (Mme B, 02, T111)

Les deux enseignantes, on le voit, insistent sur l'effort d'imagination des élèves. Chacune des deux professeures joue de manière différente sur les leviers de la motivation. Mme C, face à une classe réticente à écrire, met en exergue l'aspect ludique de la tâche. Mme B reprend le fil du cours et noue l'activité avec le reste de la démarche : « pour qu'on ait le même rapport (…) que le lecteur de l'époque avec le récit ». Les consignes ici sont clairement l'interface entre une classe et une activité, elles remplissent, dans les deux cas, leurs fonctions d'explicitation de la tâche et d'enrôlement. En bonnes connaisseuses de ce qui peut motiver leurs élèves, les deux enseignantes jouent sur la corde la plus sensible : l'apprentissage raisonné dans la classe de Bruxelles au public plutôt favorisé, la

complicité presque affective avec l'enseignante et le renforcement de la confiance en soi dans la classe de Charleroi.

1.2.5. Les commentaires

Il arrive que les enseignantes fassent part à la classe, dans un commentaire très subjectif, de ce qu'elles pensent d'un document ou d'un moment du travail. Dans le cours des consignes, Mme B exprime son intérêt pour certains documents : « c'est la page/ **carrément** du journal sur lequel… » (01 T33), « **j'aime bien** cet épisode-là parce que// que fait le directeur du journal ? » (Mme B, 01 T39). C'est elle qui consacre le plus de temps à la mise en commun du travail qu'elle introduit ici. Mme C, pour sa part, a réservé les derniers moments du cours à la lecture des scénarios proposés par les élèves, et elle conclut en commentant les productions et l'activité. Je cite ici le dernier commentaire de Mme C sur la dernière production lue :

> je trouvais que c'était un **beau** texte/ et puis **ça donne des frissons** parce qu'on se rend compte que l'aveugle/ **il était il y a deux siècles/ mais il est toujours bien là dans la conception très générale/** et la preuve/ c'est le silence qui s'installe/ on se dit **gloups/ d'accord/ on est évidemment tout de suite dans la réalité**/ merci pour votre participation au texte / (Mme C, 0, T451)

Ce dernier commentaire marque à la fois la réussite de l'élève, mais aussi la réussite du dispositif, puisqu'une émotion est partagée dans la classe au moment de la réinterprétation actualisée de l'œuvre. L'ensemble du dispositif conduit finalement, dans cette classe, à un retour à l'émotion littéraire après un parcours passant par des moments de distanciation.

Dans les commentaires des professeures apparait leur adhésion au levier de motivation qu'elles privilégient et qui diffèrent pour chaque classe. Mme B exprime son intérêt pour la partie du dispositif qui permet d'approfondir les connaissances des élèves sur le contexte jaussien, alors que Mme C marque explicitement son intérêt pour l'expression de la réception des élèves au moment de l'actualisation.

Bilan

Mme EI a été prise entre deux contraintes, celle du dispositif, et l'avancement dans son propre cours, avec son propre programme. Elle n'a pas réussi à combiner l'ensemble des objectifs dans le temps imparti. Le dispositif testé est trop lourd pour qu'on puisse y greffer d'autres objectifs d'enseignement. En l'occurrence, ses priorités

étaient une attention portée à la langue et au lexique, aussi bien dans la lecture du texte, dans l'expression orale au moment du travail sur les réactions spontanées des élèves, que dans l'apprentissage du vocabulaire spécifique de la presse. Les objectifs de la double séance expérimentale (contextualisation et actualisation de la nouvelle) étaient secondaires pour cette professeure. Mme C et Mme B ont adapté le cours expérimental avec des variations minimes, qui relèvent de la gestion de classe. L'une comme l'autre ont proposé une première lecture expressive du texte, elles ont accueilli, plus ou moins longuement, les réactions spontanées des élèves. Dans les deux cas, une certaine inquiétude de la difficulté des exercices proposés transparait (dans les conseils de Mme C, dans une remarque de Mme B sur le nombre de documents à distribuer), particulièrement au moment d'aborder les questions sur la réception de l'œuvre par ses lecteurs de 1882. La volonté de faire partager leur intérêt pour des documents (Mme B) ou l'expression de la réception de la lecture des élèves (Mme C) transparait également dans leurs commentaires et dans la manière dont elles enrôlent les élèves. Mme C a été très attentive, dans ses consignes, à expliciter le plus possible les procédures qui permettront de mener à bien les tâches, Mme B a explicité davantage la logique interne de la démarche. Dans les cas de Mmes B et C, la démarche a été comprise par les enseignantes et véritablement mise en œuvre. Les différences dans la réalisation sont dues aux leviers motivationnels qu'elles ont choisis pour la classe qui leur est confiée.

1.3. Les échanges ternaires dans les interactions collectives

Dans cette partie, je m'intéresserai aux interactions collectives. Le cours expérimental, tel qu'il a été scénarisé, doit donner lieu à trois moments d'échanges oraux intenses : les premières réactions des élèves sur la nouvelle, les hypothèses sur les réactions des lecteurs de 1882, et enfin la mise en commun des réponses aux questions sur la contextualisation fondées sur la lecture de documents annexes. Je m'intéresserai particulièrement ici à la forme des questions posées par les professeures dans la première partie de l'échange ternaire (Bouchard, 1999), ce qui m'amènera à analyser, de fait, le type d'étayage (Bucheton et Soulé, 2009) que ces questions permettent. Ensuite, nous verrons la manière dont les enseignantes gèrent les interventions des élèves, dans la troisième partie des échanges ternaires.

1.3.1. La forme des questions posées

Les questions posées et l'exploitation des réponses des élèves nous renseignent sur les priorités des enseignants dans la séance étudiée, donc sur l'analyse qu'elles font de la situation didactique. Dans le cas des séances expérimentales, les objectifs épistémiques ayant été fixés par l'expérience, le contenu des questions posées doit être sensiblement le même. C'est bien le cas des cours de Mme B, avec sa classe de 5e à Bruxelles et de Mme C, avec sa classe de 6e à Charleroi. Mme EI, qui a hésité entre les objets d'enseignement visés par le dispositif expérimental et ses propres priorités épistémiques, s'écarte beaucoup du dispositif, je ne traiterai dans le verbatim des séances qu'elle a menées que les moments où la situation didactique est suffisamment proche des deux autres cours pour qu'on puisse établir des comparaisons.

Pour la première série d'échanges, dans laquelle les élèves doivent exprimer leurs réactions spontanées à la lecture de la nouvelle, on peut s'attendre à des questions ouvertes. Dans la dernière série d'échanges, au contraire, dans laquelle doivent être mises en commun les réponses écrites à des questions réparties dans la classe (tous les élèves n'ayant pas traité la même question), les questions orales des enseignantes doivent induire des réponses précises, que les élèves sont incités à justifier par des références aux documents annexes. Il est plus difficile de prévoir la nature dominante des questions de la deuxième série d'échanges, qui porte sur les réactions possibles des lecteurs du 19e siècle.

Mme B et C ont suivi de près le schéma attendu : les questions de la première partie du cours sont ouvertes. Les questions de la deuxième partie sont fermées lorsqu'il s'agit d'établir, d'après quelques indices paratextuels, le contexte de la première publication. Elles sont ouvertes ensuite : les professeures interrogent les élèves sur ce qu'ils « pensent » (Mme C), ce qu'ils « devinent » (Mme B), ils doivent « essayer d'imaginer » (Mme C).

Les interactions se prolongent soit par une demande de justification : « indigné/ qu'est-ce que t'indigne particulièrement ? » (Mme C, 0, T9), soit par une reformulation de la réponse pour en vérifier le sens : « voilà/ donc/ tu peux te dire qu'aujourd'hui/ on peut aussi ressentir ce qu'ils auraient ressenti face à d'autres récits ? » (Mme B, 01, T27). A Charleroi, Mme C utilise un procédé proche :

> 141- P : (…) vous avez d'autres idées ? d'autres idées qui vous viennent/ de réactions différentes/ ou pas/ de l'époque ?

142- Valentin : ben je sais pas à mon avis je crois qu'à **l'époque il y a dû y avoir des extrêmes il y a des gens qui ont été super choqués et d'autres**
143- P : d'accord/// **donc tu penses que les extrêmes ont été présentes/ entre une habitude/ en disant c'est normal et d'autres qui ont été choqués en fonction**
144- V : oui **il y en a forcément qui ont été choqués parce que/** on parle de corbeau// donc à l'époque/ j'imagine que ça a dû faire peur ou
145- P : oui
146- V : voilà c'est pas des choses très
147- P : quand **tu dis corbeau qui fait peur tu veux dire quoi** ? (Mme C, 0, T141-147)

Dans cet échange, Mme C reformule la réponse de Valentin au tour 143, ce à quoi l'élève répond en l'interprétant comme une demande de confirmation et de justification, puisqu'il développe une partie de sa première réponse. La relance arrive ensuite au tour 147, avec une question précise portant sur les propos de l'élève. Les questions fermées sont destinées à amener les élèves à préciser leur pensée ou à la justifier. Mme C et Mme B adoptent au début de la série d'échanges une « posture d'étayage d'accompagnement » (Bucheton et Soulé, 2009 : 40), il s'agit de faire émerger une lecture du texte par les élèves.

Dans la troisième série d'échanges, qui portent sur les documents annexes, les questions sont plus fermées, comme prévu. Mmes C et B cependant s'opposent dans l'usage qu'elles font des questions dans la chronogénèse de la leçon. Mme C, pour sa part, semble épuiser, à chacune de ces étapes, toutes les réponses disponibles dans la classe. A tel point que même la troisième série de questions se conclut sur une question ouverte :

ça va pour tout le monde ? est-ce qu'il y a encore des choses que vous voudriez rajouter ? non ça va pour tout le monde ? alors/ je vais passer à l'étape suivante (Mme C, 0, T301).

Mme B, au contraire, souhaite avancer rapidement dans le temps didactique, la portée des questions est limitée dans la troisième série d'échanges, au point que les élèves sont parfois invités à compléter les idées ou les phrases initiées par l'enseignante.

Qui sont les lecteurs du journal ? (01, T36)

Qui a quelle tendance ? (01 T38)

25- P (…) et évidemment quel effet ça va avoir sur le lecteur ?
26- F : d'acheter le suivant
27- P : ben d'acheter le suivant/ (02 T25-27)

La professeure de Bruxelles s'appuie sur les réponses des élèves pour faire avancer le scénario du cours, passant d'une étape à l'autre à la faveur d'une réponse, sans épuiser les réactions spontanées des élèves :

> 12- Sofia : ben c'est aussi de se dire que **avant**/ disons/ un peu les handicapés ou les personnes// enfin b// les handicapés étaient beaucoup moins bien traités/ enfin/ étaient tous traités un peu comme ça (…)
> 15- P : (…) alors/ j'aime bien la remarque de Sofia / parce qu'évidemment cette histoire a été **écrite quand** ? regardez un petit peu la date
> 16- B : 1881
> 17- P : 1881 **donc y'a// plus d'un siècle**/ hein/ d'accord ? un bon siècle d'ici/ et effectivement les choses ont quand même un petit peu changé/ et donc ta remarque est tout à fait juste/ on n'est pas dans la même situation/ alors/ aujourd'hui/ quand on lit le texte/ la nouvelle de « L'aveugle »/ on est choqué/ indigné/ triste/ hein/ ou autre// on peut avoir de la pitié/ on peut avoir pas mal de sentiments qui nous arrivent/ ce qu'on va se poser comme question/ c'est de se dire/ tiens **mais à l'époque en 1881** quand les// les personnes/ les lecteurs ont lu cette nouvelle comment eux se sont-ils sentis (Mme B, 01 T12-17)

Mme B rebondit ici sur l'allusion à un « avant », désignant la période historique pendant laquelle la nouvelle de Maupassant a été écrite et lue, pour passer très rapidement à une réflexion sur le lectorat d' « avant ». Le passage à une nouvelle étape du cours est marqué par le bilan que dresse la professeure des réponses précédentes : « on est choqué/ indigné (etc.) » Dans une situation semblable, à Charleroi, dans la classe de 6e, Mme C attend le tour 105 pour revenir sur la date du texte, dont une élève s'était étonnée au tour 38.

Mme B passe d'une « posture d'étayage d'accompagnement » (Bucheton et Soulé, 2009 : 40) à une « posture d'étayage d'enseignement/ conceptualisation » (*ibid.*), dans les deux extraits de verbatim que nous venons de voir, elle revient sur la tâche accomplie pour faire avancer le cours. Mme C adopte une « posture d'étayage d'accompagnement » plus longtemps et plus souvent que Mme B.

Mme EI, pour sa part, n'a gardé du scénario initialement prévu que le premier moment d'échanges. Ses questions sont ouvertes, mais vite refermées :

> // à quoi vous avez pensé en lisant cette nouvelle ? est-ce qu'il y a des **images** qui vous sont venues ? est-ce que vous avez pensé à **d'autres nouvelles de Maupassant** ? oui ? **laquelle ? moi ça m'a fait fort penser à une nouvelle**/ je sais pas si c'est la même ? (Mme EI, 01 T71)

La professeure pose une question ouverte, puis suggère des réponses possibles, évoquant « des images » et « d'autres nouvelles ». Elle déplace donc le centre d'intérêt de ces interactions : il ne s'agit plus d'inviter les élèves à exprimer des réactions subjectives, mais de les inciter à réagir dans une logique d'intertextualité, la réaction attendue est une

réaction cultivée, ou scolaire, comme l'avait été celle de Mathilde dans la première expérimentation de la démarche jaussienne. Elle donne d'ailleurs l'exemple d'une réponse possible, les élèves sont donc invités à suivre cet exemple.

De la même manière, la relance des questions est orientée par l'enseignante :

> 7- P : (…) est-ce que ça vous parait être assez complet ? Enzo ? tu ajouterais quelque chose ?
> 8- E : qu'ils font vraiment preuve de cruauté envers lui
> 9- P : oui/ on a ici/ oui/ ils font preuve de cruauté/ qu'est-ce que tu ? à votre avis/ quel est le but de l'auteur/ ici ? qu'est-ce qu'il veut faire Maupassant en nous racontant cette histoire ? horrible ?
> 10- G : il fait preuve de cruauté/ nous faire réaliser que les aveugles sont quand même là/ dans la société (Mme EI, 02 T7-10)

En T9, Mme EI hésite sur la formulation de la relance, elle commence à la 2e personne « qu'est-ce que tu… ? », interrogeant l'élève sur son interprétation, puis reprend cette relance à la troisième personne : « quel est le but de l'auteur ? ». Dans ce tour de parole, elle propose aux élèves de se distancier de leur première réponse. Cependant, cette distanciation ne se fait pas sur l'axe des lectures, mais sur l'axe des textes, contrairement à ce que Mme B et Mme C font de manière systématique, conformément à la logique du dispositif testé. Mme EI est dans une posture d'accompagnement, mais elle garde un fort contrôle sur les échanges.

L'analyse des questions posées ne détermine pas seulement l'objet d'enseignement visé, elle permet aussi de constater des arbitrages différents dans les préoccupations des enseignantes. Mme C adopte une « posture d'étayage d'accompagnement » (Bucheton et Soulé, 2009 : 41), alors que Mme B travaille plus au « pilotage » du cours (*ibid.*). Mme EI, avec des questions partielles plus fréquentes et des pistes de réponses très lettrées est davantage en posture de contrôle (*ibid.*). Ces postures répondent à des conditions matérielles spécifiques : Mme C dispose de beaucoup plus de temps que ses collègues. Elles répondent aussi à des choix didactiques : Mme B veut passer par toutes les étapes du dispositif expérimental avant la fin de l'heure de cours, ce qu'elle a affirmé dans l'entretien informel qui a immédiatement suivi le cours. La posture de contrôle de Mme EI s'explique, de mon point de vue, par son inconfort vis-à-vis de la démarche, inconfort surtout dans les moments où la subjectivité des élèves doit être sollicitée. En encadrant les réponses des élèves, elle peut garder le contrôle de la succession des étapes.

1.3.2. Les réponses évaluatives dans les échanges ternaires

Les réactions évaluatives sont en partie induites par le type de question posée. La réponse à une question ouverte portant sur les impressions de lecture a peu de chance

d'être refusée, ou même approuvée. Au contraire, une réponse erronée à une question partielle et fermée, dans la troisième série des échanges par exemple, a peu de chance de provoquer l'approbation de l'enseignante. Dans l'ensemble des verbatims, j'ai distingué trois types de réactions évaluatives des réponses des élèves : l'approbation, le refus et la prise de distance, c'est-à-dire l'absence ou le report de l'évaluation d'une réponse susceptible d'être évaluée. Cette troisième catégorie de réponses est utilisée de manière très variable par les enseignantes, la forme de la réaction ayant toute son importance. Je traiterai donc d'abord les réponses évaluatives positives et négatives, avant de m'attarder sur ces moments de prise de distance.

a) L'approbation et le refus

L'approbation des trois enseignantes est exprimée le plus souvent par la reprise ou la reformulation des réponses des élèves, le refus par des formulations explicites : « non ». Le refus de réponses erronées est fréquent dans les verbatims des cours de Mme EI, parce que ses questions sont fermées, qu'elles portent sur des éléments factuels, sur le lexique et qu'il arrive qu'aucun élève dans la classe ne connaisse les réponses. Par ses rétroactions, Mme EI confirme sa posture de contrôle, plus fréquente que chez ses collègues.

Mmes C et B, au contraire, expriment très rarement leur refus d'une réponse d'élève. Mme B n'émet qu'un seul refus dans l'ensemble des verbatims, au moment où un élève situe en Alsace l'intrigue de la nouvelle. En revanche, elle donne plus souvent son approbation que ses collègues, parfois en ajoutant des formules explicites « c'est bien ». Elle est l'enseignante qui a le plus souvent des raisons de le faire. Comme elle a consacré plus de temps que ses collègues à la mise en commun des réponses au questionnaire écrit sur les documents annexes et qu'elle a contrôlé le travail en passant de groupe en groupe à l'étape précédente, ses élèves répondent rapidement et avec pertinence à ses questions. Ils confirment les dires de l'enseignante, qui estime avoir affaire à « une bonne classe ». Le fait qu'elle interroge surtout les volontaires participe aussi de cette impression favorable.

Mme C, en interrogeant beaucoup d'élèves, et tous si possible, court plus souvent le risque d'une réponse mal formulée ou mal informée. Elle aussi exprime rarement son désaccord, préférant « mettre en attente » des réponses erronées, nous y reviendrons plus loin. Cependant, ses réticences puis son désaccord apparaissent explicitement à un

moment où on ne les attendrait pas. Je m'attarderai donc sur deux extraits du verbatim des séances menées à Charleroi.

75- P : (…) est-ce qu'à un moment donné dans l'histoire vous avez imaginé une autre fin ?
76- Katia : oui
77- P : laquelle/ Katia ?
78- Katia : ben plus// joyeuse
79- P : ah/ t'aur// **ça c'est bien Katia/ ça**
80- F1 : ben non
81- P : **ils furent heureux et eurent beaucoup d'enfants**
82- Katia : pas à ce point-là mais/ je sais pas/ il est mort quand même
83- Valentin : je suis d'accord
84- Katia : là il meurt et/ on a l'impression qu'il y a personne qui s'inquiète / ils s'inquiètent un peu et après ils s'en foutent (*brouhaha*)
85- F2 : moi je pensais qu'il allait se venger en fait parce qu'il soit toujours dans son coin/ en fait on sait pas à quoi il pense
86- P : à la limite on imaginait peut-être que comme dit Valentin/ il ne dit rien/ mais il allait préparer une sorte de vengeance tuant tout sur la place publique/ vous attendiez/ ou la vengeance/ ou la belle fin à la Katia/ mais/ pas comme ça/ vous n'attendiez pas la mort ? personne ?
87- F3 : non
88- Eda : moi oui
89- P : oui/ tu t'es dit ils vont aller jusqu'au bout/ ils vont aller jusque// Clara ?
90- Clara : ben qu'il meure à la limite/ oui// mais qu'il soit abandonné comme ça/ non
91-P : oui
92- Eda : en même temps/ c'est attendu/ vu la famille
93- P : toi/ tu aimes autant qu'il meure// tu aimes autant qu'il meure d'une crise cardiaque comme ça/ mais pas// de manière si cruelle/ alors/ il y a Katia qui imaginait une belle fin/ une vengeance/ vous imaginiez autre chose ?
94- F4 : moi je pensais que quelqu'un allait lui venir en aide
95- P : ah/ une aide
96- F4 : une bonne âme/ quoi/ qui aurait pitié
97- P : on reconnait vos bonnes âmes/// malheureusement **Maupassant a dit non**/ on le fera mourir/ de cette manière/// d'accord ? (Mme C, 0, T75-97)

La professeure interroge les élèves sur la fin qu'ils attendaient (T75). Elle leur demande donc de retrouver des hypothèses de lecture qui ont été confirmées ou invalidées par la suite du récit. Il s'agit de revenir sur leur expérience. La question met en jeu deux types d'attentes différentes : d'une part, les élèves immergés dans le récit ne peuvent qu'espérer une fin heureuse, éprouvant de l'empathie pour le personnage principal ; d'autre part, la culture littéraire des jeunes lecteurs pourrait leur faire reconnaitre dans le texte les signes avant-coureurs de la dernière scène, s'ils adoptent une modalité de lecture distanciée. Les deux réactions sont avérées dans la classe.

Les réponses de la professeure évoluent au fil des échanges. Sa première réaction dans l'extrait cité tranche avec ses autres réactions dans le verbatim, elle est clairement évaluative et négative (T79 et T81). La professeure use d'une formulation ironique, « ils

furent heureux et eurent beaucoup d'enfants », par laquelle elle convoque, pour interpréter la réponse de l'élève, la référence culturelle des contes. Dans les propos de l'enseignante transparait l'idée que Katia attendait un « happy end », qu'elle s'est laissée aller à interpréter un texte littéraire selon une grille de lecture inadéquate. On peut s'étonner que la réticence de Mme C soit exprimée d'une façon qui détonne dans les échanges, car il ne s'agit pas ici pour l'élève de valider une information, mais d'exprimer un point de vue sur le texte, une hypothèse de lecture. Sa première réaction en T79 nous montre que Katia est probablement coutumière de ce type d'interprétation. La réponse de l'enseignante a pour effet de relancer la question, d'autres élèves expriment alors la même déception, la justifiant par un aspect du texte déjà évoqué : le silence du personnage principal aurait pu préparer une réaction spectaculaire de sa part (T85). Là encore, les élèves convoquent un cliché narratif inadéquat. Cette fois, l'enseignante reformule les deux hypothèses de lecture et relance explicitement la question : « vous n'attendiez pas la mort ? personne ? » (T86). Elle n'est plus dans la posture de contrôle qu'elle avait adoptée en T81, mais d'accompagnement, et elle obtient finalement des réponses plus nuancées de la part d'Eda et de Clara : « en même temps/ c'est attendu/ vu la famille » (T92), « ben qu'il meure à la limite/ oui// mais qu'il soit abandonné comme ça/ non » (T90). Ici, les élèves expriment à la fois une émotion liée à l'immersion fictionnelle et une attente du tragique.

L'enseignante reformule la réponse de Clara : « toi/ tu aimes autant qu'il meure// tu aimes autant qu'il meure d'une crise cardiaque comme ça/ mais pas// de manière si cruelle/ alors/ il y a Katia qui imaginait une belle fin/ une vengeance/ vous imaginiez autre chose ? » (T93), et relance encore la question à partir de la réponse de Katia, comme si la réponse de Clara se suffisait, n'appelait pas d'autres discussions. La dernière proposition, celle de F4 : « une bonne âme/ quoi/ qui aurait pitié » (T96), reprend la logique de la réponse de Katia : la jeune lectrice attendait une aide providentielle prévisible dans un type de fiction fort éloigné du naturalisme. Cette dernière réponse provoque un refus de la professeure (T97), explicitement attribué à Maupassant : « Maupassant a dit non ». Cette réponse resitue dans un contexte littéraire réaliste le destin d'un personnage pour lequel les élèves éprouvent de l'empathie. Ce refus est accompagné d'une reprise – « une bonne âme » (T96), « vos bonnes âmes » (T97) – à la fois ironique et complice, puisque F4 a fourni elle-même à Mme C l'expression répétée.

Dans cet échange, Mme C a marqué de façon nette sa posture de contrôle au début et à la fin : elle est garante des clichés convocables pour interpréter la nouvelle. Les

élèves n'hésitent pas à exprimer leurs interprétations (le brouhaha marque une certaine effervescence). Par son ironie, Mme C maintient une atmosphère « détendue et collaborative » (Bucheton et Soulé, 2009 : 41) qui confine à la complicité. On voit ici en œuvre ce qui caractérise le « style » (Dias Chiaruttini, 2014 : 18) de Mme C.

Un deuxième refus plus loin dans le verbatim est formulé sur le même sujet, au moment où les élèves commencent à écrire leur version actualisée de la nouvelle :

> 364- G : il *(= le personnage de la nouvelle actualisée*) est pas obligé d'être aveugle ?
> 365- P : non *(rires de la classe, la question vient d'être posée par un autre élève)*
> 366- G : ça va/ ça va/ c'était pour
> 367- F : il n'est pas obligé de mourir non plus *(rires de la classe)*
> 368- P : vous voulez absolument le faire terminer heureux avec beaucoup d'enfants/ NON/// sinon/ c'est pas « L'aveugle »/ je vous ferais écrire/ moi je sais pas/ « Le petit chaperon rouge »/ et on le sort du ventre à la fin/ non/ on est dans « L'aveugle » *(rires)*
> 369- F *(en aparté)* : mais il est mort ?
> 370- P : oui il est mort/ bonne année/ la prochaine fois/ je choisirai une nouvelle de Maupassant qui ferait rire mais j'ai des doutes sur ça (Mme C, 0T364-370)

Dans l'aparté en T369, F doit se faire confirmer, à la fin du cours, la fin tragique de la nouvelle, pourtant explicite et déjà commentée, nous l'avons vu. Ce qui est en jeu dans cet échange, c'est la capacité de l'élève à accepter le récit sans l'écran d'une interprétation édulcorante. Cette difficulté est récurrente dans la classe, et l'échange que nous venons d'analyser est devenu, dans les leçons suivantes, un point de référence pour ce groupe. A plusieurs reprises, dans les cours qui ont suivi, Mme C a mis en garde les élèves contre leur tentation de « sauver l'aveugle ». Le refus frontal exceptionnel de Mme C marque l'urgence d'imposer des limites interprétatives aux élèves.

L'analyse du refus exceptionnel d'une réponse dans la classe de Mme C montre en même temps une des spécificités de la situation d'enseignement : il s'agit à la fois d'encourager les élèves à interpréter le texte littéraire, mais aussi de compléter, voire de déconstruire, certains outils d'interprétation inopérants pour le texte qu'ils ont à lire. Nous pouvons constater que l'actualisation permet de traiter, au moins en partie, cette spécificité.

b) <u>La prise de distance</u>

Dans les trois verbatims apparaissent des réponses d'élèves parfois erronées ou des interprétations non approuvées par les enseignantes, mais qui ne sont pas réfutées immédiatement. J'analyserai ici la manière dont les trois professeures marquent plus ou

moins fortement leur distance par rapport à la réponse proposée, puis comment elles traitent une correction éventuelle.

La distance se manifeste en général par un usage renforcé des déictiques de la 2e personne : « pour toi/ oui/ pour toi// » (Mme B, 02, T117) « tu penses que ça/ que (…) tu penses qu'ils… », « tu veux dire que… » (Mme C, 0, T 155 et 157) ; « ah/ tu crois que c'est un écrit engagé », « c'est ce que ta phrase voudrait dire » (Mme EI, 02 T11 et 13).

Cet usage est habituel pour Mme C, quel que soit le propos de l'élève, il ne signifie pas nécessairement que la professeure de Charleroi n'adhère pas à la réponse proposée. Elle explicite son refus de trancher comme une démarche stratégique : « je réponds pas exprès hein/ je/ je laisse/ je laisse les questions venir et puis on/ on va y répondre/// » (Mme C, 0, T168).

En revanche, Mme EI et Mme B expriment leurs réticences en ajoutant à l'usage des pronoms de la 2e personne des modalisateurs : « tu as raison d'une certaine façon » (Mme EI, 01, T89) ; « peut-être/ tout ça/ on imagine/ hein » (Mme B, 01, T23). Comme Mme B marque systématiquement son approbation dans les autres réponses, cette modalisation suffit à inviter les élèves à proposer d'autres réponses.

Dans la classe de Mme EI, la distanciation par l'usage de déictiques de la deuxième personne ne suffit pas, un élève sollicite l'approbation de la professeure :

> 11- P : ah/ tu crois que c'est un écrit engagé/ pour dénoncer la condition des handicapés ?
> 12- G1 : euh
> 13- P : c'est un petit peu ce que ta phrase voudrait dire/ c'est pour ça que je dis ça
> 14- G1 : oui/ ça va/ **c'est pas ce que vous pensez ?**
> 15- P : non/ non/ mais pourquoi pas/ hein/ on pourrait voir ça/ Raphaël ? (Mme EI, 02, T11-15)

La question de G1 confirme, si nécessaire, le manque d'autonomie et de confiance en eux dans l'interprétation de certains élèves de l'Ecole Internationale. G1 attend une interprétation de Mme EI.

On voit ici en œuvre deux postures possibles dans l'accompagnement du débat interprétatif. D'une part, Mmes EI et B participent à l'effort interprétatif. La première est une voix plus audible, qui fait autorité, la seconde intervient plus discrètement, en soulignant les interprétations qu'elle valide. D'autre part, Mme C orchestre les efforts des élèves, ne faisant pas entendre son interprétation (alors même qu'elle est la seule des trois enseignantes à récuser fermement une interprétation, on l'a vu). Les effets de ces attitudes sont différents.

Dans les verbatims, l'attitude de Mme C, accueillant avec la même disponibilité toutes les réponses[101], amène les élèves à intervenir eux-mêmes pour faire de nouvelles propositions, et à les argumenter. Dans l'extrait suivant, les jeunes lecteurs s'interrogent sur les lecteurs potentiels de la nouvelle de Maupassant en 1882. Mme C reformule en T157 la réponse d'une entre eux :

157- P : **tu veux dire que comme le sujet parle les paysans/ que les paysans allaient le lire.**
158- F2 : madame les paysans/ ils savaient lire à cette époque ?
159- P : pardon ?
160- F2 : ma question est peut-être bête
161- P : non
162- F2 : mais les paysans est-ce qu'ils savaient déjà lire à cette époque-là ?
163- P : est-ce qu'ils savaient déjà lire ? est-ce que vous pensez que certains
164- F2 : je sais plus
165- F3 : inaudible
166- P : toi tu penses que quoi ?
167- F3 : que **c'était réservé enfin// que c'était un luxe de pouvoir lire//**
168- P : un luxe/ c'est ça que tu dis/ un luxe de pouvoir lire/// je réponds pas exprès hein/ je/ je laisse/ je laisse les questions venir et puis on/ on va y répondre/// donc certains pensent que c'était un public de paysans d'autres plutôt une/ une couche privilégiée/ toi tu te poses la question
169- F2 : **quand même /il y a des mots de vocabulaire qui sont**
170- P : oui.
171- F2 : plus/ plus développés/ donc je me dis// peut-être que les paysans avaient pas un vocabulaire/ c'est/ c'est //comment dire ?
172- P : d'accord
173- F2 : enfin vous comprenez **c'est un vocabulaire plus bas donc ça fait bizarre que**
174- P : d'accord donc toi tu as l'impression qu'il y a quand même du vocabulaire/ un peu plus/ un peu plus poussé (C, T157-174)

C'est clairement le refus de répondre de Mme C (« je ne réponds pas exprès ») qui amène F3 à mettre en relation la langue de Maupassant avec les capacités de lecture des lecteurs imaginés. Par sa prise de distance, Mme C dévolue donc en grande partie l'interprétation à la classe. Dans les verbatims des cours enregistrés à Bruxelles et dans l'école internationale, dans des classes d'élèves plus jeunes, on n'observe pas cet enchainement argumentatif. Dans la classe de Mme EI, l'échange cité plus haut montre que les élèves sont plutôt en demande d'une réponse valide (« c'est pas ce que vous pensez ? »). Etablir la légitimité d'une réponse différant de celle de l'enseignante est en soi un enjeu d'apprentissage dans la classe des élèves les plus jeunes de l'échantillon testé.

Une autre différence peut être établie entre les trois professeures dans le traitement des réponses « à corriger ». Après avoir marqué sa réticence par rapport à une interprétation, Mme EI en valide une autre immédiatement, puis poursuit le cours. Mme B

[101] A l'exception du moment analysé plus haut.

marque de manière plus discrète sa préférence pour une interprétation, mais elle revient beaucoup plus tard dans le cours sur ses raisons. Dans les deux extraits suivants, nous voyons d'abord la proposition d'une élève, ensuite le retour de Mme B sur cette proposition qui n'a lieu qu'à la deuxième séance, après la récréation :

> 22- F5 : ils ont **dû se sentir coupables**
> 23- P : peut-être/ tout ça/ **on imagine**/ hein (Mme B, 01, T22-23)
> *(...) Après la pause*
> 58- P : il est plutôt quoi/ le lecteur du *Gaulois* ?
> 59- G : parisien
> 60- P : parisien alors ? quel est le rapport entre le Parisien et la Normandie ?
> 61- F : un trou perdu
> 62- P : c'est un trou perdu (*rire*) c'est très bien/ c'est// c'est très juste/ c'est// il y a une certaine distance ça va ? surtout à l'époque/ ce n'est pas chez lui/ d'accord ? **donc/ qui parlait de culpabilité ? qu'il pouvait se sentir coupable de ce qu'il se passe ? c'est toi/ est-ce qu'il peut vraiment se sentir coupable ?**
> 63- F5 : non
> 64- P : non parce que c'est pas à Paris (Mme B, 02, T58-64)

Mme B a donc attendu que le dispositif lui donne les outils argumentatifs utiles pour justifier ses réticences. Pour montrer que le lecteur n'est pas censé se sentir coupable du sort du personnage principal de la nouvelle, elle utilise les informations tirées d'une prise en compte de la réception jaussienne (« il est plutôt quoi/ le lecteur du *Gaulois* ») comme un outil pertinent et jugé compréhensible par les élèves dans l'interprétation du texte. La mise en attente imposée par ce détour n'est possible que si les élèves gardent en mémoire le contenu des échanges en classe pendant assez longtemps. La professeure, en employant un outil critique offert par le dispositif, montre qu'elle maitrise la démarche mise en œuvre.

Mme C, pour sa part, revient sur les propositions erronées de ses élèves de manière très indirecte, au moment de l'institutionnalisation des réponses : elle choisit de retenir certaines réponses au détriment des autres, validant ou invalidant ainsi les propositions :

> 233- P : voilà/ donc tu as repointé un élément historique/ ceux qui étaient en faveur de Napoléon III donc je résume/ qui lisaient le journal donc journal mondain/ s'intéressent à la politique/ à la littérature/// vous avez repéré un public de ville/ Paris/ également lecteurs de campagne probablement/ vous supposez que c'est en moindre mesure/ plutôt une population qui avait les moyens/// ça c'est ce que vous avez plus ou moins repéré dans/// dans cette première question (Mme C, 0, T 233)

En ne récusant pas ouvertement une réponse, elle préserve la face de l'élève, qui continue à participer au cours. Elle revient cependant encore une fois sur cette information au moment où les élèves préparent l'actualisation :

> 308- P : voilà/ donc c'est le milieu des paysans/ milieu de la campagne **peut-être** qui est mis en scène/// et qu'est-ce que vous avez dit tantôt par rapport à ce monde paysan/ est-ce que c'est **forcément** eux qui lisaient cette nouvelle-là à votre avis ?/// **pas forcément**/ donc ce qu'on peut **peut-être** mettre comme remarque par rapport au lieu d'accord/ comme remarque/ ben on parle d'un public finalement qui **n'était pas tellement** le lecteur/ de cette nouvelle/// **je dis pas tellement**/// ça va ? donc on parle d'un milieu/ le milieu de la campagne/ un contexte très particulier/ enfin/ très particulier// le milieu social particulier du 19e siècle et **c'était pas forcément** eux les lecteurs de cette nouvelle/ ce milieu-là/// (Mme C, 0, T308)

L'exercice d'équilibriste auquel elle se livre est ici marqué par les modalisateurs (en gras) : il s'agit à la fois d'affirmer des éléments factuels et de maintenir pour les élèves la possibilité de répondre, alors qu'ils ignorent la réponse. Cette difficulté souligne la limite du dispositif : il est extrêmement difficile, pour les élèves, d'identifier les lecteurs potentiels de 1882, même avec les documents d'accompagnement. L'élève qui a proposé une réponse erronée, pensant que les paysans lisaient les textes littéraires dont ils sont le sujet principal, a tout simplement transféré un des traits du public qu'elle connait et qui se passionne aujourd'hui pour les spectacles qui le mettent lui-même en scène[102].

Les différences de style dans la gestion des réponses des élèves peuvent relever d'une éthique personnelle comme d'un choix pédagogique. Les élèves de Mme EI sont plus jeunes, ils n'auraient peut-être pas la capacité de garder en mémoire des échanges suffisamment longtemps pour une réponse très retardée. Ils sont par ailleurs encore novices dans l'interprétation des textes et attendent donc des réactions tranchées de l'enseignante. L'acceptation de la possibilité d'interprétations diverses est un enjeu didactique en soi. Mme B sollicite plus la mémoire de ses élèves, elle utilise pleinement l'outil critique qui lui est proposé. Mme C, avec des élèves encore plus âgés, dévolue davantage le débat. Sa stratégie est peut-être liée aussi à son public jugé fragile, en quête de réassurance et qu'il importe de ne pas décourager en soulignant trop lourdement une erreur. Elle n'hésite cependant pas à récuser une interprétation du texte lorsque les stéréotypes convoqués sont clairement non pertinents.

1.4. Le tissage

Trois niveaux de tissage sont observables dans les verbatims de l'expérience menée sur la nouvelle de Maupassant. Un tissage avec le « dehors » de la classe, le monde extérieur, met en œuvre la fonction référentielle de la littérature ; il permet

[102] Je pense notamment aux émissions de téléréalité, qui tendent à leur public un miroir dans lequel ils se reconnaissent.

l'actualisation de l'œuvre. Un tissage à l'intérieur de la séance elle-même assure la lisibilité de la démarche expérimentée. Enfin un tissage avec les autres séances d'enseignement de la littérature est indispensable pour nourrir la distanciation dans la lecture littéraire et contribue à construire la compétence lectorale.

a) Les tissages avec l'extérieur

Le tissage du cours avec l'extérieur de la classe est essentiel au fonctionnement de la démarche, puisque j'ai fait le pari qu'il pouvait être un élément motivationnel important dans la lecture et, éventuellement, un outil métacognitif possible de la compréhension du texte et de l'autocontrainte pendant une lecture longue. Dans les séances menées par Mmes C et B, la référence à l'extérieur du cours est imposée par la consigne d'actualiser l'œuvre.

Cependant, dès la première étape de la double séance sur la nouvelle de Maupassant, des élèves sont tentés d'utiliser l'actualisation pour donner sens au texte, cette démarche ne leur est donc pas complètement étrangère :

> 24- Noémie : ben en soi/ si on remet comme aujourd'hui/ il y a d'autres situations aujourd'hui sur terre quand on lit une histoire par rapport à// je sais pas/ à du racisme ou d'autres choses
> 25- P : oui
> 26- Noémie : ben on peut// ça doit être sûrement le même sentiment par rapport à leur époque
> 27- P : voilà/ donc/ tu peux te dire qu'aujourd'hui/ on peut aussi ressentir ce qu'ils auraient ressenti face à d'autres récits ?
> 28- Noémie : voilà/ oui
> 29- P : contemporains j'imagine/ qui traitent aussi de problèmes
> 30- Noémie : d'autres problèmes (B, 01 T24-30)

Noémie, dès les **premières** questions sur les impressions de lecture probables des lecteurs contemporains de Maupassant, a tenté de les imaginer en passant par une actualisation de la nouvelle. Elle explicite elle-même le lien entre ce que ces lecteurs pouvaient éprouver et ce que nous éprouvons nous, lecteurs modernes, devant des œuvres traitant de situations d'exclusion qui nous sont contemporaines, l'élève cite l'exemple du racisme. Ces phénomènes sont désignés par Mme B comme des « problèmes », et Noémie insiste : « d'autres problèmes », montrant bien que, selon elle, une transposition est nécessaire. Cette élève décrit parfaitement la démarche d'actualisation avant d'avoir à la mettre en œuvre une heure plus tard. De la même manière, Enzo, en 4^{e}, dans la classe de Mme EI, analyse la situation de l'aveugle en établissant un parallèle avec une référence moderne :

28- Enzo : c'est un peu comme en Chine/ en fait, (???) comme ils n'ont qu'un seul enfant/ si c'est une fille/ ça arrive qu'ils la tuent ou qu'ils la
29- P : oui/ tu as raison/ on peut (Mme EI, 02 T28)

Le tissage actualisant l'œuvre est donc à l'initiative des élèves.

Mme EI, pour sa part, tisse des liens entre le cours et l'extérieur pour expliciter le vocabulaire, sollicitant les connaissances des élèves dans d'autres disciplines (notamment le cours de religion), et pour comparer le facsimile de la « une » du Gaulois avec des journaux contemporains. Elle commente même avec la classe un journal gratuit qu'un élève a sorti de son cartable. Elle se demande enfin quelle rubrique actuelle remplirait les fonctions que remplit la nouvelle de Maupassant en 1882, posant ainsi les bases de la prise de conscience de l'horizon d'attente de l'œuvre, sans aller jusqu'à une explicitation de ces attentes. C'est dans cette classe qu'on observe le plus de références extérieures au cours non prévues par le dispositif.

Au contraire, Mmes C et B ne tissent pas de lien entre le cours et l'extérieur de la classe, le « monde », autres que ceux qui étaient prévus par le dispositif. Mme C pose ainsi la question de la présence de la fiction dans les journaux modernes, sans insister :

346- P : est-ce qu'il y a encore des journaux qui publient des nouvelles vous le savez ?
347- Plusieurs élèves : je sais pas
348- F : non
349- P : y'en a plus beaucoup hein
350- F : peut-être dans le *Ciné Télé Revue*
351- P : dans le *Ciné Revue*/ et bien on y va/ on est dans le contexte *Ciné Télé Revue* c'est parti créez moi (…) (Mme C, 0, T346-351)

Je note ici le fait que le tissage vers des éléments extérieurs est aussi souvent le fait des élèves que des enseignantes, et que l'actualisation s'avère, dans la 6e de Charleroi et la 4e de l'école internationale, une démarche spontanément adoptée par un moins un élève. Je note aussi le recours plus fréquent de Mme EI et de ses élèves à des éléments extérieurs au cours. Peut-être est-il plus souvent possible pour Mme EI de s'appuyer sur une culture commune avec ses élèves que ne pourrait le faire Mme C, ou peut-être le fait que les élèves de 4e soient peu avancés dans le curriculum ne fournit pas encore à la professeure assez d'éléments disciplinaires à tisser avec ce qu'elle est en train de construire, le recours avec des éléments extérieurs serait en ce cas une étape intermédiaire dans l'apprentissage de l'interprétation.

b) A l'intérieur du cours

A l'intérieur du cours, entre les différentes activités, le tissage ne devait pas présenter de difficulté, dans la mesure où le scénario du cours avait été conçu pour permettre de passer par étapes d'une activité généralement pratiquée par les enseignants (les questions sur le texte, l'échange verbal autour de la réception) à une activité plus innovante : la réécriture de la nouvelle dans une forme actualisée. Mme B passe ainsi d'un moment d'échanges oraux à la lecture des documents annexes en soulignant bien l'articulation du cours :

> 31- P : (…) alors **c'est un petit peu ce qu'on va faire dans la suite/ ici de cette première heure c'est de se poser ces questions** de se dire/ tiens comment est-il reçu le// le récit/ à l'époque/ alors pour ce faire/ je vais vous donner une série de documents/ (Mme B, 01 T31)

Les différentes étapes du cours s'enchainent logiquement dans le verbatim, jusqu'à un moment qui rompt avec ce qui précède :

> 45- P : (…) OK ? et c'est important/ il est bien payé/ voilà// il peut vivre/ j'ai envie de dire/ de sa plume/ et à l'époque/ c'est important/ **alors je vais passer à la partie la plus intéressante de// pour vous peut-être/ encore que pour moi/ on va essayer de** se mettre à la place du lecteur de 1880/ **et on va essayer/ de** remettre j'ai envie de dire/ les différents éléments du récit à leur juste place (*distribution des tableaux d'actualisation*) alors/ peut-être remettez votre nom sur votre premier questionnaire et sur celui-ci/ et vous le mettez sur un coin de votre bureau je vais le ramasser (*aparté… tu mets juste ton nom…*) voilà/ une fois que vous avez bien mis votre nom/ **vous avez ce tableau-ci/ alors ce qu'on va essayer de faire ensemble/ donc voilà/ c'est vous qui allezle faire/ j'espère/ c'est vous dire/** je me mets à la place du lecteur de 1880/ et/ en 1880/ que représente pour moi l'époque du récit ? (Mme B, 01 T45)

Dans ce passage, l'enseignante manipule deux « documents élèves » : une fiche de questions destinées à guider la contextualisation de la nouvelle (annexe 5.6), et une fiche sur laquelle figure un tableau à double entrée destiné à guider l'actualisation (annexe 5.7). Elle doit passer d'une question sur la réception des textes de Maupassant à la première étape de l'actualisation. Cette étape consiste à préciser ce que représentent certains éléments du récit pour les lecteurs de 1882. Mme B mène successivement les deux étapes sans établir de lien entre elles, les passages surlignés dans l'extrait du verbatim cité marquent cette rupture. On observe exactement le même lien d'une étape à l'autre et une rupture au même moment dans le cours de Mme C : un tissage est esquissé entre le moment d'échanges oraux sur le texte et la lecture des documents annexes. Au contraire l'actualisation est signalée comme une nouvelle étape, rompant avec la précédente.

Mme EI, quant à elle, marque les liens uniquement entre les étapes du cours et les activités qu'elle a ajoutées, répétant à trois reprises le verbe « profiter ». Elle « profite »

du *facsimile* de la première édition de la nouvelle de Maupassant dans *Le Gaulois* (annexe 5.2) pour « faire » le vocabulaire de la presse. En revanche, tout passage d'une étape du dispositif à une autre est marqué par des hésitations, voire des questions à la chercheuse concernant la gestion matérielle.

On peut voir dans ces ruptures soit des difficultés conceptuelles, notamment dans le passage de la contextualisation à l'actualisation, soit la nécessité de marquer au contraire le passage à une autre étape parce que de nouveaux documents de travail sont introduits et que l'activité des élèves change de nature, soit encore la combinaison de ces deux facteurs. Il semble en tous cas que la gestion de supports de travail nombreux soit difficilement compatible avec un tissage entre deux activités.

En revanche, le tissage est réalisé, pendant le déroulement des activités, entre les différents moments du cours. Mme B souligne le lien entre les réponses des élèves données pendant les échanges oraux et l'activité d'actualisation qu'elle mène avec les élèves :

> 52- P : (…) on est clairement dans une époque contemporaine **c'est pour ça que Noémie tu m'as amusée effectivement/ parce que tu vas voir/ on va arriver à ta réflexion de mettre à notre époque hein/** ça va ? (Mme B, 02 T52)[103]

D'autres exemples d'allusion à des réponses d'élèves sont observables, qui permettent de tisser ce que les élèves doivent faire avec ce qui a déjà été proposé par certains d'entre eux à un autre moment du cours.

Un tissage par anticipation, dernière forme de tissage que nous verrons à l'intérieur des séances, est systématique dans les écoles belges. Toute leçon en effet commence par le remplissage du « cahier de classe »[104]. Mme C dicte ainsi, dès les premières minutes du cours :

> 1- P : (…) étude d'une nouvelle du 19e siècle/ lecture et contextualisation » donc ça/ c'est pour la première heure/ donc en première heure vous mettez « lecture et contextualisation »
> 2- F : *inaudible*
> 3- P : contextualisation/ contexte/ tu entends le mot contexte dedans (*écrit au tableau*) lecture et contextualisation pour la première heure *(entrée d'un élève, accueil)* et en deuxième heure vous mettez/ travail d'écriture sur la nouvelle de Maupassant/ j'en dis pas plus/ on verra ça en deuxième heure/ d'accord ? /// (Mme C, 0, T1-3)

[103] Mme B fait allusion ici à un échange qui a eu lieu dans la première heure de cours et que j'ai commenté p. 349.
[104] Ce document administratif dans lequel les élèves sont tenus d'inscrire le contenu du cours à chaque séance est conservé par les élèves, jusqu'à l'obtention de leur diplôme de fin d'études secondaires. Son contenu se rapproche de celui du « cahier de textes » que remplissent les professeurs en France.

Mme EI tisse également par anticipation lorsqu'elle annonce l'intérêt d'une remarque sur laquelle elle prévoit de revenir : « c'est intéressant que tu fasses cette remarque et tu comprendras pourquoi par la suite/ garde ça en tête/ garde ça en tête » (Mme EI, 02 T27-31).

Plusieurs occasions de tissage entre les différentes parties du cours ont été mises à profit par les trois enseignantes observées : le tissage par anticipation, et le rappel d'échanges précédents au moment où une étape abordée permet de « [re]mettre en jeu », selon l'expression de Sensevy (2011), un objet qui l'a déjà été. On passe de manière fluide d'une étape du cours à l'autre. Cependant, au moment de passer de la troisième à la quatrième étape de la double séance (de la contextualisation à l'actualisation), les trois enseignantes ont privilégié plutôt une posture de pilotage de la leçon. Il est difficile de décider si cette rupture dans le tissu du cours est due à une difficile gestion de l'activité à mettre en œuvre, ou à la difficulté d'expliciter le passage d'une étape à une autre.

c) <u>Les tissages avec les autres séances ou des connaissances disciplinaires antérieures</u>

Dans les trois classes, des moments de tissages entre les différentes séances du cours sont observées. Mme B rappelle la fonction de la presse, vue au cours précédent :

> on avait vu la fonction de divertissement du journal pas plus tard que lundi/ on voit ici que c'est un petit peu amplifié à l'époque/ que// que// c'est // et pourquoi ? (Mme B, 02 T9)

Mme C évoque un auteur contemporain de Maupassant déjà étudié :

> et par les écri// le monde des écrivains oui c'est ce que tu disais par des écrivains contemporains/// et tu parles d'Emile Zola ici/// d'accord ? auteur qu'on a vu l'année passée/ vous vous souvenez ? vous resituez dans son contexte ? ça va pour tout le monde ? (Mme C, 0, T301)

Mme EI situe la séance à l'intérieur de la séquence sur le roman long :

> 148- F : madame/ ce qu'on est en train de faire
> 149- P : ah non/ la séquence/ c'est *Au bonheur des Dames*/ ça c'est une// on a commencé avec une introduction à la littérature narrative du 19e siècle par un court texte/ et on va continuer/ parce que ce texte avait été publié dans un journal/ et on va continuer avec *Au Bonheur des Dames* (Mme EI, 02 T148-149)

Elle fait également appel aux lectures antérieures des élèves pour les aider à situer le texte, leur demandant de le rapprocher d'autres nouvelles de Maupassant qu'ils ont déjà lues. Il s'agit ici de situer la séance dans la lignée de connaissances acquises.

Outre ce tissage dû aux enseignantes, un tissage implicite est également réalisé par les élèves lorsqu'ils convoquent des connaissances déjà mises en œuvre à d'autres moments du cours pour répondre aux questions posées. Implicitement, les élèves de 4e et de 5e ont eu recours, pour donner leurs premières impressions de lecture, au concept de littérature engagée : Maupassant « dénonce » le sort qu'on fait aux handicapés. « F4 : moi je pense que c'est un peu// p// pour dénoncer la société et tout ça » (F4, Mme B, 01 T18). Nous avons vu la réponse de Mmes EI et B à cette proposition. Ces moments de tissage par les élèves peuvent être considérés comme des résultats d'apprentissage observables, qu'ils soient pertinents ou non.

Les moments de tissage observés sont révélateurs. D'une part, le tissage avec l'extérieur du cours repose souvent sur une démarche d'actualisation, de la part aussi bien des élèves que d'au moins une enseignante (Mme EI), la démarche actualisante semble bien à la portée des élèves. La réflexion menée dans les échanges oraux sur la réception du texte littéraire par les lecteurs de 1882 donne l'occasion de gestes de tissage, ce qui indique que cette réflexion s'implante assez bien dans la démarche interprétative. Par ailleurs, les gestes de tissage du cours expérimental en lien avec les séances précédentes semblent montrer que le dispositif s'intègre assez bien aussi dans une progression dans chacune des trois classes.

Cependant, le travail mené sur la contextualisation de la nouvelle n'a été l'occasion d'aucun tissage, ni en amont, ni en aval : il ne sert pas de référence à un autre moment du cours, il n'est pas non plus nourri par des références à d'autres activités ou d'autres connaissances. Cette partie de la démarche, la contextualisation jaussienne, semble moins facile que les autres étapes à mettre en relation avec le reste du cours, peut-être parce qu'elle est très nouvelle, peut-être aussi parce que, pour la lecture de la nouvelle de Maupassant, son intérêt n'a été évident qu'aux yeux de Mme B, qui l'utilise pour récuser l'idée que la nouvelle serait un texte engagé.

Bilan

Les trois enseignantes observées ont, à juste titre, une perception différente de la situation didactique, leurs arbitrages divergents transparaissent dans leur style, que j'ai tenté de décrire. Je résume dans le tableau 19 quelques traits caractéristiques observés pour chaque enseignante.

TABLEAU 19 : BILAN DE L'OBSERVATION DES TROIS PROFESSEURES

Caractéristiques	Mme C	Mme B	Mme EI
Respect des étapes du dispositif	Oui	Oui	Non
Intérêt marqué dans le dispositif pour	La réception du texte par les élèves	L'actualisation	L'apprentissage de vocabulaire, l'usage correct de la langue
Enrôlement par	Complicité, réassurance, aspect ludique	Cohérence de la démarche, intérêt pour l'apprentissage	Tissage avec le monde extérieur
Posture d'étayage privilégiée dans la séance	Accompagnement	Pilotage	Contrôle
Tissage plus fréquent avec	Etapes précédentes du cours, autres cours	Etapes précédentes du cours	Extérieur

Chaque enseignante a adopté et adapté le dispositif en fonction de ses priorités et de son style d'enseignement, ce qui permet de dresser un bilan sur le dispositif lui-même.

L'ensemble du dispositif n'a pas été adopté pour la classe la plus jeune, alors qu'elle l'a été pour la classe la plus défavorisée culturellement. Cependant, une analyse des gestes de tissage montre qu'une partie du dispositif, l'actualisation, est un des ressorts interprétatifs plus ou moins spontanément employés dans chacun des cours, et volontiers exploités par les trois enseignantes (même si elle ne prend pas la forme de la réécriture initialement prévue), ce que révèle l'analyse des commentaires et des consignes.

En revanche, le travail de contextualisation jaussienne, réalisé dans les trois cours observés, semble poser, dans les trois classes, le même problème quand il s'agit de l'intégrer dans l'ensemble de la démarche interprétative. Cette partie du dispositif testé est probablement trop lourde, peut-être aussi trop nouvelle pour donner lieu à des transferts (que j'ai tenté de repérer dans les gestes de tissage) dès le cours expérimental. Elle a permis à Mme B d'argumenter son refus de considérer le texte de Maupassant comme engagé et lui a fourni un outil interprétatif intéressant. Cependant, elle n'a pas semblé pertinente à Mme C pour modifier les stéréotypes et la grille de lecture inadéquate convoqués par certaines jeunes lectrices. L'écriture d'un texte actualisant la nouvelle, au contraire, a permis de mettre à jour des incompréhensions qui ne s'étaient pas manifestées pendant la lecture dans cette classe.

L'observation des verbatims permet d'établir l'intérêt des enseignantes pour l'actualisation (même si elle ne prend pas l'aspect de l'écriture d'un texte du lecteur). En

revanche, à considérer l'usage et la présentation que les enseignantes ont faits de la contextualisation jaussienne, l'intérêt de cette démarche n'est apparu que dans la classe de 5e, qui est la plus dotée du point de vue culturel.

2. Analyse des écrits des élèves : la nouvelle actualisée

Trois séries d'écrits des élèves ont été relevés dans cette double séance expérimentale. Les deux premières séries sont des questionnaires et des tableaux à double-entrée destinés à structurer les étapes de l'avancement du cours par une trace écrite. Il est inutile que j'en rende compte ici. La troisième série est la collection des versions actualisées de la nouvelle de Maupassant rédigées par les élèves de Mme C et B, elle permet de vérifier si des différences notables apparaissent entre les groupes-classes.

Mme B a demandé aux élèves de 5e de négocier par groupes de deux un scénario commun, puis de rédiger, à quatre mains, une « brève » actualisant la nouvelle de Maupassant. Pour cette classe, je dispose de 11 textes signés par 20 élèves (deux élèves ont signé seuls leur production), au moins trois copies sont manquantes. Mme C a fait rédiger par chaque élève une simple esquisse d'une dizaine de lignes. Les élèves ont rendu des textes écrits au crayon, sur un brouillon ou à la suite de leurs notes de cours ; les scénarios sont complets dans 5 des 11 copies dont je dispose.

Les copies ont fait l'objet d'une analyse thématique, dont l'essentiel est résumé dans un tableau synthétique dans l'annexe 14. Cette analyse montre d'une part de profondes différences dans le traitement du sujet et d'autre part quels éléments de la nouvelle ont été actualisés. On peut ainsi chercher les traces laissées par la lecture de la nouvelle dans les copies.

2.1. Le cadre spatiotemporel choisi

Dans la classe de 5e de Bruxelles, sept histoires sur onze se passent loin de la Belgique (la moins exotique est située à Marseille), l'une a pour cadre Charleroi[105], une autre, Bruxelles, les deux restantes ne sont pas situées, mais l'une met en scène une famille de gens du voyage. Ce sont donc majoritairement des drames lointains qui sont évoqués, ou des récits qui mettent en scène des personnages « exotiques » par rapport au quotidien des élèves. Dans plusieurs cas, les histoires ont pour arrière-fond l'actualité

[105] La référence à Charleroi représente une forme d'exotisme social, au même titre que le « 93 » en France.

internationale fantasmée : trader ruiné à New York, enfant soldat en Syrie, enfant mourant sous les flashs des photographes. Dans la classe de 6e de Charleroi, au contraire, aucune des histoires racontées n'est située géographiquement, les éléments du récit évoquent des drames sociaux situables dans l'espace géographique des élèves et ne mettent pas en scène des personnages étrangers : enfants ou femmes battus, handicapés persécutés, chômeurs exclus. Une élève insiste ainsi, au moment de lire son texte à la classe, sur la véracité de son histoire.

Cette différence frappante entre les deux classes pour les cadres spatiotemporels choisis peut être interprétée comme un choix de priorité différente dans l'écriture. Les élèves de la classe de 5e ont été sensibles à la distance qui est censée séparer les lecteurs des personnages, sur laquelle Mme B a insisté. Au contraire, les élèves de 6e ont rendu compte du réalisme de l'écriture de la nouvelle, ils préfèrent une certaine proximité avec la victime du drame raconté, qui a fortement ému la classe, et sur laquelle Mme C a laissé les élèves s'exprimer. Le cadre de la nouvelle actualisée est donc fortement conditionné par la lecture que les élèves en ont faite, elle-même guidée par l'enseignante et leur propre culture. L'actualisation peut donc rendre compte d'une lecture subjective, certes partagée par une communauté interprétative (en l'occurrence la classe), elle dépasse en tous cas la simple restitution d'une trame narrative.

2.2. Les « éléments pertinents »

Pour comparer les copies, j'ai établi une liste de « éléments pertinents[106] » traités. On trouve ainsi dans chaque copie le thème du handicap (5 copies à Bruxelles, 6 à Charleroi) ou de la faiblesse, lequel peut être imputable à la situation économique précaire du personnage, à son absence de statut légal (« sans-papier »), à son âge (jeune ou âgé) ou à son sexe (femme battue). Les copies traitent le plus souvent du thème de l'exclusion, de l'abandon, de la solitude ou de l'indifférence des proches, qu'on pourrait qualifier de manquement par omission. Pourtant, trois élèves de Charleroi parviennent à décrire une situation de souffrance sans évoquer ce manquement : le personnage est victime de mauvais traitements, mais n'est pas décrit comme abandonné de tous. On retrouve ici les « bonnes âmes » que Mme C avait mises en garde contre leur tentation de « sauver l'aveugle ». La maltraitance, la moquerie et la mort apparaissent dans toutes les copies à une exception près : deux élèves de Mme B ont décrit, dans leur copie commune,

[106] Voir chapitre 6, 4.3.3.

une situation d'exclusion dans laquelle ni la maltraitance ni la mort ne sont montrées. Enfin, la moitié des élèves ont également repris le thème de la mort des parents, de la mendicité et de l'exposition en spectacle (6 dans la classe de Bruxelles et 5 à Charleroi). Je considère ces éléments comme des points de fixation émotionnels de la nouvelle, qui rendent compte d'une lecture sensible du texte.

Les thématiques traitées montrent que, dans l'ensemble des copies, le drame humain est mis en avant, il est le fait de comportements individuels ou d'enchainements de circonstances malheureuses. Les textes rédigés par les élèves n'apparaissent pas plus « engagés » que la nouvelle de Maupassant, ce qu'on peut considérer comme un résultat d'apprentissage. Par ailleurs, dans la classe de Charleroi, au moins deux élèves ont décidé de « sauver l'aveugle » ou, plus exactement, l'Humanité, en accordant à leur personnage principal un entourage partiellement bienveillant[107]. L'actualisation de la nouvelle telle qu'elle était conçue aurait dû imposer aux élèves d'adopter momentanément la vision du monde de Maupassant. Ce décalage par rapport au texte attendu montre combien la lecture et la compréhension du texte littéraire passent par l'acceptation momentanée des valeurs qu'il porte.

Bilan

Il est difficile d'établir un résultat d'apprentissage à partir de données si peu nombreuses. Je remarque cependant des tendances. Chacune des deux classes a tenu compte d'un aspect différent de la nouvelle, mis en exergue pendant la discussion : la distance séparant le lecteur de 1882 du monde paysan présenté, pour la classe de 5^{e} de Bruxelles, et l'aspect poignant du récit, pour la classe de 6^{e} de Charleroi. L'actualisation rend donc bien compte des interprétations qui ont été produites en classe. Cet exercice apparait ainsi comme un outil pertinent pour évaluer la qualité de la lecture. Par ailleurs, la compréhension de la lecture est liée à la capacité des élèves à accepter, momentanément, la vision du monde que porte le texte. Un travail sur la contextualisation et l'actualisation peut-il contribuer à construire cette capacité ?

[107] Deux autres copies n'évoquent pas du tout l'entourage, resserrant l'intrigue sur un moment dramatique, auquel cet entourage, bienveillant ou non, n'a pas part.

Conclusion du chapitre

Dans la double séance expérimentale menée sur la nouvelle « L'aveugle » de Maupassant, les professeures devaient tester un dispositif mettant en tension contextualisation jaussienne et actualisation. Les trois professeures sont bien passées par des moments de contextualisation et d'actualisation. Cependant, l'une d'entre elles, Mme EI, l'a fait selon un protocole très différent des deux autres professeures, qui n'a pas permis de recueillir des écrits d'élèves comparables à ceux recueillis dans les deux autres classes. La professeure de l'école internationale a tenté de greffer ses propres objectifs didactiques sur le dispositif expérimental.

Dans les deux classes où le dispositif a été réalisé et où les copies des élèves donnent quelques indications sur les résultats d'apprentissages, l'actualisation a semblé plus facile à réaliser pour les enseignantes. Elle répond également à une approche spontanée de certains élèves. Bien que la contextualisation soit plus difficile à mettre en œuvre pour les professeures, elle a été l'occasion d'échanges. Elle a par ailleurs fourni des outils efficaces pour interpréter la nouvelle sans la circonscrire dans le cadre trop étroit et peu pertinent de la littérature engagée. C'est cependant dans la classe de 5^{e} de Bruxelles, dont les élèves sont d'un niveau socioculturel élevé, qu'elle a été le plus longuement mise en œuvre et qu'elle a servi d'appui à une interprétation de la nouvelle. Est-ce à dire que cette démarche, dans sa forme actuelle, serait élitiste ?

Les enseignantes ont pu, par leurs consignes, leur manière d'enrôler les élèves, leurs rétroactions, rendre réalisable le parcours complexe prévu pour les élèves. Il faut désormais se demander si la démarche testée pourrait contribuer à étayer la lecture d'un roman long. C'est ce que j'ai tenté de vérifier dans les trois dernières expériences dont j'analyserai les résultats dans les chapitres 9 et 10.

Chapitre 9 : Troisième étape, le roman long du côté des professeurs

A la suite de la première séance menée sur la nouvelle « L'aveugle » de Maupassant, Mme C, B et EI se sont engagées dans une séquence qui portait sur un roman complet et dont les paramètres ont été décrits dans le chapitre 6. Je présenterai dans ces derniers chapitres les résultats de cette expérience. Comme pour le chapitre 8, je commencerai par l'observation des trois professeures qui ont mené ces séquences expérimentales entre janvier et mars 2014, puis j'aborderai les résultats « du côté des élèves », selon l'expression de Daunay et Dufays (2014) dans le chapitre 10.

Trois questions se posent dans cette partie : d'abord, il s'agit de comprendre comment chaque enseignante a adopté et adapté la séquence prévue, c'est-à-dire quels arbitrages elle a manifesté entre les besoins de l'expérience et son analyse de la situation didactique. Ensuite, nous pourrons tenter de déterminer quelles modalités de lecture le cheminement choisi était susceptible d'induire de la part des élèves (les modalités effectivement induites seront étudiées dans le chapitre 10). Enfin, et surtout, il faut vérifier si en réalisant le scénario prévu, les enseignantes ont pu accomplir des gestes professionnels réellement susceptibles d'éveiller la motivation des élèves pour la lecture.

Dans chacune des trois classes, les séances ont eu lieu pendant 4 semaines, à raison d'une séance double par semaine[108], pour donner le temps aux élèves d'avancer dans la lecture du roman d'une séance à l'autre. Je présenterai d'abord le déroulement des trois séquences, puis j'aborderai de manière plus précise l'analyse des interactions dans les verbatims.

1. Déroulement des trois séquences d'après les synopsis

Dans cette première partie, je m'appuierai sur les synopsis des trois séquences qui ont été établis d'après les verbatims, (annexes 15, 16 et 17). Je comparerai pour chaque séquence le déroulement observé avec celui qui était prévu dans les documents préparatoires pour chaque professeure (annexes 6, 7 et 8), puis je comparerai les choix effectués par les enseignantes entre eux.

[108] Pour la première semaine, Mme B n'a pu consacrer qu'une séance simple au dispositif.

1.1. *Bruges-la-Morte* à Charleroi

La réalisation de la séquence sur *Bruges-la-Morte*, dans la classe de 6e de Mme C à Charleroi, a été très proche de la séquence prévue. La contextualisation jaussienne est passée par une étude de l'iconographie dans la séance introductive (séance 1), la lecture du roman a été séquencée en trois étapes. Pour chacune d'elles, les élèves ont écrit le journal intime d'un des trois personnages principaux de l'œuvre (Hugues, Jane et Barbe). Ils ont formé des groupes de trois, chaque élève du groupe étant chargé du même personnage pendant toute la lecture, personnage différent de celui de ses deux camarades ; les « trios » dans la classe ont ainsi reformé le trio romanesque. Les séances qui ont suivi l'introduction (séances 2, 3 et 4) ont été partagées entre des moments d'échanges en classe entière et des moments de travail en groupes de trois. Les moments de travail de groupes ont été les plus importants : échanges sur les journaux intimes, émission d'hypothèses de lecture et réalisation du canevas d'une version actualisée de *Bruges-la-Morte*. Les échanges en classe entière ont surtout porté sur les impressions de lecture en début de séance, les consignes de travail pour les échanges en groupes et la mise en commun des travaux de groupes. L'évaluation a consisté en une interprétation filmée, chaque élève incarnant la version actualisée du personnage dont il avait rédigé le journal intime[109]. La première partie de cette séquence s'est conclue par le visionnage de l'ensemble des prestations filmées. En parallèle à cette séquence destinée à faire lire un roman symboliste, Mme C a traité l'étude de la poésie symboliste pendant d'autres séances auxquelles je n'ai pas assisté.

Le travail personnel à la maison a été important dans cette séquence : lecture du roman, rédaction des journaux intimes et écriture de la « confession » du personnage actualisé pour le passage devant la caméra.

Deux différences majeures entre la séquence prévue[110] et la séquence réalisée sont observables. Premièrement, le temps consacré aux travaux de groupes a été deux fois plus long que prévu sur le plan de cours initial. Il a été allongé, d'une part, par le fait que Mme C a demandé aux élèves de prendre des notes au fur et à mesure des échanges au lieu de réserver quelques minutes à la fin du cours pour faire écrire une synthèse individuelle, les élèves ont donc écrit ensemble leurs synthèses. D'autre part, le temps de la mise en

[109] En l'absence d'autorisation de filmer, ces exercices, auxquels j'ai assisté, ne m'ont pas été transmis.
[110] Le scénario de la séquence prévue a été rédigé par mes soins à l'issue de la préparation commune de la séquence, Mme C a relu et annoté ce document avant chaque séance observée.

commun des travaux de groupes en classe entière n'avait pas été distingué du temps de travail de groupes dans le document de préparation. Or ce moment d'échanges collectifs a parfois été aussi important que le temps prévu pour le travail de groupes lui-même. Deuxièmement, Mme C a dévolu entièrement le travail d'écriture : la rédaction de la « confession » du personnage actualisé a été entièrement réalisée à la maison, alors qu'une partie du temps de cours initialement prévu devait y être consacrée.

Dans cet allongement du temps des échanges (en groupes comme en classe entière) et le choix de ne faire écrire en classe que quelques phrases de synthèse, tout en demandant aux élèves d'écrire les textes les plus aboutis à la maison, on reconnait la gestion du temps que Mme C avait déjà ménagée dans la séance sur la nouvelle de Maupassant, et qu'elle justifie elle-même par la difficulté des élèves à s'exprimer par écrit.

1.2. *Le colonel Chabert* à Bruxelles

La séquence menée par Mme B sur *Le Colonel Chabert* avec des élèves de 5e à Bruxelles est passée par toutes les étapes prévues, avec quelques adaptations. Une introduction a été ménagée avant le début de la lecture par les élèves (séance 1), dans laquelle ont été présentées les conditions de publication de la toute première version du roman (titré « La Transaction », dans la revue *L'Artiste*) et les références historiques permettant de comprendre l'intrigue. Le roman réaliste publié en feuilletons a été comparé avec une série télévisée contemporaine (en l'occurrence, *Dr House*), ce rapprochement étant destiné à rassurer les élèves sur leurs compétences de lecteurs[111]. La lecture a été séquencée en trois étapes. Les élèves ont rempli chez eux des tableaux à double entrée qui devaient les aider à suivre l'intrigue en leur faisant prendre conscience des objectifs et des stratégies de chaque personnage. Ils devaient également remplir un tableau de la chronologie mettant en parallèle les évènements historiques évoqués dans le roman et les évènements de la vie de Chabert (annexe 7.2). Les séances étaient partagées entre des échanges en petits groupes de travail, d'autres échanges en classe entière et des moments d'écriture individuelle. Au cours des travaux de groupes, les élèves devaient comparer les informations qu'ils avaient retenues pour remplir leurs tableaux, et préparer une version actualisée du roman. Les échanges en classe entière ont été consacrés aux consignes et à la mise en commun des travaux de groupes. Les moments d'écriture ont été

[111] Le Powerpoint présentant l'ensemble des documents iconographiques commentés pendant cette séance est dans l'annexe 7.1.

entièrement dédiés à la rédaction de trois articles successifs d'un journal à sensation qui accompagnaient les étapes de la lecture du roman.

La séquence a été adaptée aux impondérables du calendrier scolaire. Ainsi, un voyage scolaire s'étant intercalé entre les séances 3 et 4, les élèves ont disposé de 4 semaines pour lire le roman ; par ailleurs, il a fallu renoncer à réserver une double séance pour l'introduction à la lecture. La première séance introductive n'ayant duré que 50 minutes, la professeure a choisi de traiter assez longuement des conditions de publication de l'œuvre (10 minutes), conformément à ce qui avait été prévu, mais elle a accéléré les échanges sur le contexte historique napoléonien ainsi que sur la photo de la série *Dr House,* en donnant elle-même des informations ou des justifications qu'elle aurait pu faire chercher par les élèves. Elle a également réduit le temps prévu pour l'écriture d'une synthèse sur l'horizon d'attente des lecteurs de 1832.

Les trois séances ménagées pour accompagner la lecture par les élèves ont été marquées par une différence importante par rapport au déroulement prévu : Mme B n'a pas interrogé les élèves sur leurs hypothèses de lecture dans les séances 2 et 3. Elle s'est inquiétée de cet oubli dans l'entretien qui a suivi la séance 2. La mise en commun des travaux de groupes a ainsi permis de révéler des difficultés de compréhension de l'intrigue, mais pas de confronter des interprétations à travers des hypothèses de lecture. Par ailleurs, ayant décidé finalement de consacrer deux heures consécutives par semaine à l'accompagnement de la lecture du roman, Mme B a fait rédiger en partie en classe les articles de journaux racontant la version actualisée de l'histoire de Chabert, le temps destiné à cette activité a donc été beaucoup plus long que prévu.

On voit ici que Mme B a consacré beaucoup de temps à l'écriture d'une version actualisée du roman, elle a également choisi de faire travailler plus longtemps les élèves par groupes sur l'établissement de cette version actualisée, mais a organisé peu d'échanges sur leurs impressions ou leurs hypothèses de lecture. Cette séquence a donc permis aux élèves d'exprimer une interprétation actualisante et assurément subjective du roman, mais ils se sont peu exprimés sur leur expérience de lecture. On reconnait à nouveau ici des choix déjà constatés dans la séance introductive sur la nouvelle de Maupassant : Mme B donne aux élèves plus de temps en classe pour les travaux écrits et réduit fortement le temps consacré à la mise en commun du travail personnel ou du travail

de groupes. L'effectif de la classe, comme l'aisance des élèves à l'écrit reconnue par la professeure ne sont peut-être pas étrangers à ces choix.

1.3. *Au bonheur des Dames* dans une école internationale

La séquence menée par Mme EI dans une classe de 4e sur le roman de Zola s'est fortement éloignée de la séquence initialement prévue.

Mme EI a renoncé à un premier montage proposé pour éviter un débat final prévu qu'elle pensait difficile à mener dans la classe dont elle avait la charge. Elle a souhaité également que l'écriture de soutien soit très normée, par souci de ne pas légitimer un genre dont elle estimait les contraintes formelles trop légères. Elle a opté pour l'écriture de lettres de lecteurs, adressées au directeur de *Gil Blas*, au fur et à mesure de la publication du roman de Zola. En revanche, la professeure a tenu à garder les outils de repérage prévus dans le premier montage qui permettaient aux élèves de suivre une catégorie de personnages (annexe 8.2), et elle a souhaité transformer le débat final oral en une dissertation écrite, qui répondait mieux aux besoins de sa progression et à la nécessité qu'elle avait identifiée de travailler des genres écrits scolairement normés. Enfin, dernier aménagement, la première séance introduisant la lecture du roman a eu lieu à un retour de vacances. La professeure avait demandé aux élèves de lire les 5 premiers chapitres du roman pendant les vacances. Elle a ainsi complètement renoncé au protocole expérimental qui imposait de ne pas donner le roman à lire sans l'introduire.

L'introduction à la lecture (introduction qui ne remplissait pas son objectif premier, donc, puisqu'un tiers du roman avait été lu) a commencé par un rappel de la séance précédente, sur la nouvelle de Maupassant, Mme EI a comparé les deux genres étudiés : nouvelle et roman, et a travaillé sur le rythme de la publication du roman. Elle a établi le parallèle actualisant prévu avec une série télévisée (du point de vue du rythme de diffusion, et du point de vue des centres d'intérêt du lecteur ou du spectateur). Elle s'est appuyée sur l'iconographie (annexe 8.1) que j'avais proposée sur Powerpoint pour donner à voir les décors décrits dans l'œuvre (grands magasins et petites boutiques). La deuxième heure de cours de la séance a été consacrée à la planification du travail à faire à la maison (tableau, étapes de la fin de la lecture, sujet de dissertation), au remplissage en classe entière des tableaux de personnages, et à quelques échanges sur les impressions de lecture. Les deux séances suivantes ont été dédiées aux travaux de groupes : lecture des lettres de chaque membre du groupe et échange des hypothèses de lecture. Les mises en

commun en classe entière ont donné lieu le plus souvent à des échanges sur les impressions de lecture qui ont suscité des conseils portant sur des stratégies de lecture. Un travail sur les personnages a été mené en classe entière et de manière individuelle, par écrit, à partir des tableaux des personnages et d'un questionnaire, donnant lieu parfois à des devoirs à la maison. Mme EI a « profité » de l'occasion de l'étude de ce roman pour aborder des connaissances théoriques sur l'analyse des personnages en faisant lire en classe, à voix haute, la double page du manuel de français consacré à ce sujet. Elle s'est ainsi écartée du dispositif prévu. Dans la dernière séance observée, à la fin de la lecture, après un bref compte-rendu en classe entière sur les lettres écrites par les élèves, la dissertation a été préparée dans une séance qu'il est inutile de décrire ici.

Beaucoup de travaux ont été réalisés à la maison pendant cette séquence : lecture, remplissage du tableau des personnages, écriture des lettres. Le travail à la maison se partageait donc entre un repérage d'informations dans le texte et l'expression d'impressions de lecture adressées à l'éditeur du roman.

1.4. Les arbitrages des enseignantes observables dans les synopsis

Les synopsis nous permettent de comparer les choix des enseignantes sur plusieurs points : les choix de gestion et d'organisation des différents exercices et la dynamique induite par le dispositif dans le parcours de lecture des élèves.

1.4.1. La gestion du travail

Le dispositif prévu rend possible quatre modalités de travail (individuelle en classe, en classe entière, par petits groupes, ou individuelle à la maison) et impose plusieurs types d'activités : lecture, écriture, échanges oraux. La manière dont ces modalités et ces activités doivent se combiner a été négociée, mais pouvait à tout moment être adaptée par l'enseignante[112]. Le tableau 20 présente la répartition en minutes des modalités de travail observé en classe (le travail à la maison ne peut pas être quantifié).

[112] Je rappelle qu'à tout moment, en fonction de la situation d'enseignement, il était convenu que les professeures pouvaient décider d'adapter les exercices et de faire travailler les élèves à l'écrit, à l'oral, par groupes ou en classe entière. Il s'agissait de ne pas imposer une situation pédagogique ingérable à l'enseignante.

TABLEAU 20 : MODALITES DE TRAVAIL DANS CHAQUE CLASSE EN MINUTES

	Classe entière	Travail en groupes	Travail individuel	Temps total observé
Mme C	177	200	0	377
Mme B	101	61	147	309
Mme EI	265	69	21	355

On constate ici l'originalité de Mme C par rapport à ses collègues, puisqu'elle accorde un temps très important aux travaux de groupes (53% du temps de cours observé), Mmes B et EI y consacrent respectivement 20 et 19%. Mme C réserve le travail d'écriture individuel entièrement au travail personnel à la maison, il n'y a pas eu de travail individuel en classe pendant la séquence observée. Mme B au contraire consacre près de la moitié de la séquence (47%) au travail individuel en classe, ces moments sont entièrement dédiés à l'écriture des articles. Mme EI, pour sa part, privilégie très largement les interactions orales en classe entière (75%).

Ces fortes disparités sont liées à deux facteurs. Premièrement, la part du travail individuel en classe est, comme on s'y attend, d'autant plus faible que le travail à la maison est plus important. Ainsi, Mmes EI et C demandent aux élèves de rédiger à la maison le texte second prévu par le dispositif, alors que Mme B le fait écrire en classe. Deuxièmement, les travaux en groupes sont plus importants lorsqu'ils ont pour but l'établissement d'une version actualisée du roman : article de presse ou confession d'un personnage. Pour cette partie de la séquence, qu'aucune des trois enseignantes n'a pratiquée avant l'expérience, Mmes B et C s'en tiennent aux modalités prévues par le dispositif et y consacrent plus de temps que ce qui a été prévu dans les fiches pédagogiques initiales.

Enfin, si l'établissement d'une version actualisée du roman à lire semble avoir imposé une modalité de travail autre que les échanges en classe entière dans les classes de Mmes C et B, la contextualisation jaussienne a donné lieu systématiquement à des interactions en classe entière. Cette étape du dispositif n'est pas menée au-delà de la première séance introductive. Mme B y consacre 43 minutes, Mme C 33 minutes précédées de 21 minutes d'étude de tableaux et d'illustrations symbolistes (donc 54 minutes en tout), et Mme EI 35 minutes.

1.4.2. Dynamiques de la lecture littéraire induites par le dispositif

Le choix des travaux écrits qui accompagnent la lecture, leur exploitation en classe et leur orientation pour le travail final sont susceptibles d'induire des postures de lecture très différentes les unes des autres. J'ai déterminé dans le chapitre 5 (2.3.5) une classification de ces postures en fonction de deux axes : l'axe des lectures et l'axe des textes. C'est cette classification que j'utiliserai ici pour décrire les dynamiques induites par les dispositifs testés. J'analyserai plus loin les réponses des élèves à ces différents dispositifs.

Dans les trois séquences menées, l'introduction a pour objectif d'aider les élèves à ajuster leur propre réception du texte en fonction d'habitudes culturelles qui ne leur sont pas étrangères et qu'ils n'auraient pas spontanément convoquées pour leur première lecture. Cette introduction doit les inviter à s'interroger sur leur réception avant d'analyser le texte et de chercher à comprendre les intentions de l'auteur. Le premier travail écrit que les élèves ont à faire chez eux sur le roman, pour accompagner leur lecture, consiste soit en un simple repérage d'informations (Mme B), en une interprétation subjective du texte qui invite les élèves à une identification avec un des personnages (Mme C), ou en l'addition de ces deux travaux : repérage d'informations dans le roman et expression d'impressions de lecture dans une lettre (Mme EI). La finalité et l'exploitation de ces écrits sont très variables et doivent contribuer à induire des postures de lecture particulières.

Dans le dispositif mené par Mme C sur *Bruges-la-Morte*, les journaux intimes sont lus, confrontés entre eux et commentés par les élèves en classe. Le commentaire est lui-même subjectif, puisque les élèves sont invités à exprimer leur surprise ou leur accord, ou leur déception par rapport au contenu du journal de leurs camarades. Ces journaux intimes fondent par ailleurs le travail oral final dans la mesure où les élèves doivent prendre la parole au nom du personnage dont ils ont écrit le journal intime. L'identification au personnage induite par l'écrit d'accompagnement de la lecture est donc exploitée jusqu'à la fin de la séquence. Elle est cependant mise à distance par deux étapes dans le travail : la confrontation avec les pairs et l'actualisation du roman. Ces deux étapes permettent de confronter les lectures entre elles, sans mettre en œuvre de connaissances littéraires ou historiques particulières, le dispositif incite les élèves à un va-et-vient dialectique sur l'axe des lectures pendant toute la durée de la lecture.

Dans le dispositif mené par Mme EI, la lettre au directeur du journal qui a publié *Au bonheur des Dames* est lue et commentée en classe. Ces différentes lectures doivent alimenter l'écriture des lettres suivantes. Les élèves sont invités à reconnaitre le(s) jugement(s) de valeur émis dans les lettres de leurs camarades, à repérer et à discuter leur argumentation. Ce travail est donc la première étape de l'apprentissage de la dissertation. Il permet la confrontation de lectures subjectives, et ajoute un élément distanciateur de ces lectures, puisque les élèves sont invités à reconnaitre les outils qui ont permis ce jugement (forme, personnage, intrigue…). Cet élément distanciateur se place sur l'axe des textes, puisque la liste des outils repérés et notés au tableau contient des outils théoriques d'analyse littéraire. L'objectif final de la séquence (la rédaction d'une dissertation) invite les élèves à une prise de distance sur l'axe des textes, le roman de Zola devenant, dans ce dernier travail, un exemple possible parmi d'autres textes susceptibles d'illustrer une réflexion générale sur le genre romanesque. L'exploitation du repérage des élèves sur les personnages répond à la même logique : le repérage effectué à la maison est vérifié en classe, exploité pour une étude très normée des personnages, puis utilisé pour construire des connaissances théoriques sur le personnage dans le roman. Cette étude donne donc lieu à une distanciation par rapport à une éventuelle lecture participative du roman sur l'axe des textes, plutôt que sur l'axe des lectures.

Enfin, dans le dispositif mené par Mme B, la lecture personnelle est accompagnée d'un repérage des différentes étapes de l'intrigue, repérage guidé par une lecture critique de l'œuvre reposant sur l'établissement partiel de schémas actantiels dans le roman. Cette première étape doit amener une distanciation sur l'axe des textes. Elle est prolongée par des travaux de groupe puis par une écriture personnelle destinés à établir une version actualisée de l'intrigue. La consigne d'écriture donnée aux élèves (écriture d'un article de journal à sensation, dans lequel le scripteur doit prendre parti pour l'un des protagonistes) doit induire l'expression d'une lecture subjective de l'œuvre, donc une distanciation sur l'axe des lectures.

A Charleroi, les élèves ont été invités à une lecture participative et à des mouvements de distanciation successifs sur l'axe des lectures. A Bruxelles, les élèves doivent dès leur première lecture se distancier sur l'axe des textes, avant de revenir à une lecture plus participative, avec une distanciation sur l'axe des lectures. Enfin, à l'école internationale, les élèves sont invités à une lecture subjective d'une part, et à une lecture

plus distanciée sur l'axe des textes d'autre part, puis à différentes étapes de distanciation sur l'axe des textes, à partir des deux exercices écrits réalisés à la maison.

Bilan

Les trois séquences prévues ont été adaptées aux besoins et aux possibilités des classes, comme il avait été convenu avec les enseignantes. Les choix de Mmes B et C, pour l'une, de travailler le plus souvent à l'oral en classe entière ou en groupes avec une classe peu peuplée, pour l'autre, de ménager beaucoup de temps de travail individuel dans une classe à l'effectif plus lourd, n'ont en rien remis en cause le protocole expérimental. Pour l'instant, ces deux séquences apparaissent comme des versions différentes d'une même démarche. En revanche, Mme EI est sortie de ce protocole puisqu'elle a donné à lire la première partie du roman avant de l'introduire, reproduisant une pratique courante avec laquelle je pense qu'il faut rompre.

La contextualisation jaussienne a suscité un encadrement plus important de la part des professeures, alors que l'établissement d'une version actualisée de l'intrigue a été presque entièrement dévolu aux groupes ou aux élèves de manière individuelle. Ce constat s'explique par la complexité de la contextualisation jaussienne que les professeures ont dû construire dans la séance sur la nouvelle de Maupassant. *A contrario*, l'actualisation semble une démarche facile d'accès, qui a été spontanément adoptée, nous l'avons vu, dans cette séance formative. Nous verrons dans quelle mesure la réalisation de ces deux étapes a pu contribuer à motiver la lecture des élèves.

L'ensemble des synopsis révèle l'adhésion plus ou moins forte au dispositif de chaque professeure, et plus particulièrement à certains aspects du dispositif. Mme C a accepté de laisser les élèves jouer avec les formes les plus ludiques de l'actualisation. Mme B a accepté également de faire travailler les élèves sur une version actualisée du roman. Mme EI, pour sa part a préféré les écrits de soutien les plus normés. Le choix des deux écrits, l'écrit de soutien et l'écrit final détermine la dynamique de la lecture induite. Les choix de Mme C correspondent mieux à la dynamique que je souhaitais construire, puisqu'ils encouragent un va-et-vient dialectique très marqué sur « l'axe des lectures ». Nous verrons plus tard quelles postures les élèves ont effectivement adoptées.

2. Les interactions dans les verbatims

Pendant la séquence expérimentale, Mme B a mené des interactions avec la classe entière pendant 101 minutes, Mme C pendant 177 minutes et Mme EI pendant 265 minutes. Les travaux de groupes qui ont été enregistrés seront traités avec les données qui concernent les élèves. L'objectif des séquences expérimentées était d'accroitre la motivation des élèves pour la lecture du roman qui leur était imposé. Dans les verbatims, j'ai retenu plusieurs types d'interventions des professeures susceptibles de soutenir cette motivation. Je m'intéresserai ici en particulier à la prise en compte de la réception de l'œuvre. Elle apparait, dans les interactions en classe entière, comme un contenu explicite, elle est un thème discuté en classe, une analyse de contenu m'a permis de l'isoler. Ensuite, les gestes de tissages et d'enrôlement dans les consignes remplissent une fonction mobilisatrice pour les élèves parce qu'ils donnent du sens à ce qui est fait en classe comme je l'ai déjà signalé, après Bucheton et Soulé, au chapitre 6. Je développerai l'analyse des verbatims en décrivant successivement chaque séquence.

2.1. Mme C, la complice

Dans la séance sur « L'aveugle », nous avons pu constater que Mme C, en donnant longuement la parole à ses élèves leur permet de s'exprimer sur leur réception du texte littéraire. Nous verrons ici si le style particulier de cette enseignante, qui m'a semblé incitatif à la lecture dans la séance introductive, peut contribuer à la réussite du dispositif.

2.1.1. La prise en compte de la réception de l'œuvre

Mme C construit tout son cours sur l'expression et la prise en compte de la réception des élèves : ils sont invités à réagir aux tableaux symbolistes présentés dans la séance introductive, aux journaux intimes rédigés par leurs camarades (séances 2, 3 et 4), à l'œuvre elle-même (séances 2, 3 et 4). Ils sont également invités à dire ce qu'ils pensent du dispositif expérimenté ; ce que les élèves pensent, voient, comprennent, imaginent est au centre des échanges.

L'échange sur les impressions de lecture se fait rituellement en début d'heure :

> 9- P : bon, petit tour de table/ donc/ Nolan/ Léa/ Clara et compagnie/ vous aviez imaginé une série de fins qui étaient assez extraordinaires/// et je vous ai dit/ avec un petit sourire/ on attend la semaine prochaine pour en parler/// **qu'avez-vous pensé de la fin ? quelle est votre réaction comme ça à la fin de la lecture ? je suis impatiente de la savoir/// j'ai failli vous demander dans le couloir/ et je me suis dit/ bon allez/ c'est bon** (Mme C, 4, T9)

L'incitation de Mme C est pressante, elle enrôle les élèves en s'adressant à eux de manière nominale, elle s'implique elle-même (« je suis impatiente », « j'ai failli vous demander dans le couloir »), elle tisse un lien entre les impressions de lecture et les hypothèses émises dans le cours précédent. Mme C construit une communauté de lecteurs qui interagit de manière vivante et assez spontanée. Les réactions des élèves sur le roman donnent lieu à des échanges parfois très vifs, et parfois même avant même le début du cours :

1- Clara : j'ai détesté cette partie-ci/ autant l'autre j'avais bien aimé
2- Chloé : ouais moi aussi/ c'est chiant
3- Clara : il est complètement taré (*rire de P*)
4- Chloé : il est chiant/ il est taré
5- Clara: mais madame on n'a pas idée de faire essayer les robes de sa femme qui est morte
6- Chloé : j'ai passé un chapitre
7- P : je propose que tu ne m'agresses pas/ je ne suis pas responsable de ce que fait Hugues/ d'accord
Brouhaha le dernier chapitre//
8- Clara : le dernier chapitre/ il parle de bruit// il dit que c'est de nouveau comme sa femme
9- Chloé : oui parce qu'en fait/ il est en train de se rendre compte qu'il était amoureux de son
10-Clara : Jane elle ressemble pas vraiment/ il veut qu'elle soit pareille/ mais elles sont différentes
11- F3 : j'y comprends rien
12- P : ben alors/ les autres ? (*se demande où sont les autres élèves*)
13- Clara : y'a rien à comprendre
14- Chloé : j'ai lu mais
15- P : comment ça ?
***Sonnerie de début du cours**, brouhaha….*
16- P : bien/ bonjour à tous/ journal de classe pour aujourd'hui/ y'a Clara et Chloé qui ont déjà démarré l'analyse de *Bruges-la-morte* sans qu'on ait commencé le cours/ je suis sure que vous êtes tombées folle amoureuses de Hugues
17- Clara : un vieux déprimé (Mme C, 3, T1-17)

Dans les interactions précédentes, Clara et Chloé échangent entre elles (T8-14), l'enseignante n'est pas la seule interlocutrice d'un dialogue frontal. Le statut de cet échange est très ambigu : d'une part il relève de la réaction spontanée, il a lieu avant le début du cours, mais d'autre part, Mme C assimile ces quelques propos à « l'analyse de *Bruges-la-Morte* ». La prise en compte de la réception est une étape obligée de l'analyse.

La réception revêt plusieurs aspects : l'expérience de lecture comme le contenu de l'œuvre sont discutés. L'enseignante commence ainsi l'analyse par des questions sur l'expérience de lecture : « alors/ premier temps/ d'abord// juste pour ma curiosité personnelle/ vous avez bien accroché aux cinq premiers chapitres ou pas ? » (2, T11), puis oriente la réflexion des élèves sur une analyse métacognitive :

Valentin : / non mais je trouvais pas ça si dur que ça et en fait/ je me suis focalisé plus sur le personnage plus que j'avais
26- P : ???
27- Valentin : oui/ voilà/ oui/ en fait j'ai pas// enfin
28- P : **tu t'es dit je suis ce personnage**
29- V : oui/ en fait j'ai plus été dans l'optique de mon personnage[113]/ et j'ai vu son truc/ c'est pour ça que j'ai pas trop accroché avec l'histoire
30- P : d'accord/ donc **tu t'es centré sur ce que tu devais faire** à propos de ton personnage
31- V : oui/ voilà
32- P **: et ça a un peu quoi/ abimé ta lecture ou ?**
33- V : ben sans doute/ mais// parce que je trouvais pas ça si dur que ça mais quand j'entends les autres qui disent que c'était super dur ou quoi/ j'ai pas trouvé
34- P : d'accord/ (Mme C, 1, T25-34)

Je retiens ici en T29 la réponse paradoxale du jeune lecteur : la rédaction d'un journal intime lui a imposé de suivre un personnage en particulier, ce qui a influencé, et selon la professeure, peut-être « abimé » sa lecture, mais il n'a pas perçu de difficulté particulière à cette lecture. Mme C obtient par son intérêt pour l'expérience de lecture des élèves un premier témoignage sur le choix d'orienter la lecture du texte par un exercice d'écriture particulier.

Elle s'intéresse aussi au jugement que les élèves portent sur l'intrigue et les personnages :

36- P **: tu m'as parlé de Jane hier aussi/ tu la trouves comment** ?
37- Valentin : ben heu profiteuse/ quoi// qui profite un peu qui// du mal être d'Hugues
38- P : attends/ pour toi/ c'est quelqu'un qui profite du mal être d'Hugues/ elle n'a que ce qu'elle mérite ?
39- V : ouais
40- P : me disais-tu cruellement
41- V : ouais ben// (*parle très vite, inaudible*) comme elle profitait de son argent et tout ça
42- P : **voilà/ c'est bien en fait**
(…)
83- P : d'accord/// Léa ?
84- Léa : moi je trouve qu'elle a que ce qu'elle mérite
85- P : ça y est
86- Léa : non/ mais quand je vois tout ce qu'elle a fait/ mais vraiment un manque de respect
87- P : **vous êtes en train de cautionner un meurtre/ mesdames et messieurs** (Mme C, 4, T36-87)

La professeure ici ne se contente pas seulement de solliciter l'avis des élèves, elle donne le sien, ou plutôt, elle énonce une position morale que les élèves, immergés dans la lecture, par empathie avec un personnage, ont perdue de vue. Cet échange met en jeu les

[113] Pour mémoire : « mon personnage » est le personnage dont l'élève a rédigé le journal intime

valeurs morales du texte. Il est coupé par l'intervention d'une autre élève que l'expression de ses impressions de lecture amène à la formulation d'une interprétation élaborée :

> 62- Aurélie : non ben/ je pensais qu'elle allait mourir/ d'accord/// la mort est stupide en soi
> 63- P : tu aurais voulu qu'elle meure écrasée par un poids lourd ?
> 64- Aurélie : non d'une maladie/ ou alors il la tue directement/ **pas**
> 65- P : pas ce jeu
> 66- Aurélie : voilà/ **enfin je veux dire**/ avec les cheveux de sa femme/ **j'ai l'impression que** c'est aussi sa femme qui la tue **dans un sens** pour prendre sa place/ en fait
> 67- P : ah oui
> 68- Aurélie : un truc de
> 69- P : un truc de fou/ quoi
> 70- Aurélie : oui/ voilà/ c'est ça
> 71- P : ouais
> 72- Aurélie : et **pourquoi** c'est les cheveux qui l'a tuée/ et pas les mains d'Hugues/ et **je me prends trop la tête et**
> 73- P : tu veux dire que toi tu imagines vraiment que c'est les cheveux de la
> 74- Aurélie : non mais **dans un sens pourquoi** avoir pris les cheveux/ justement pour dire que la femme d'Hugues reprend sa place
> 75- P : revient ?
> 76- Aurélie : c'est **peut-être** un élément symbolique enfin **j'ai repensé au symbolisme**
> 77- P : joli Aurélie / c'est en fait la mort qui revient/// tout d'un coup je trouve ça beaucoup plus (Mme C, 4, T61-77)

Dans cet extrait, Aurélie exprime non pas une déception due à l'intrigue (elle n'est pas choquée de la mort de Jane), mais son inconfort interprétatif (surligné en gras dans l'extrait). La professeure parvient par étapes à lui faire formuler une interprétation. Mme C insiste pour qu'Aurélie donne son avis sur la fin du roman, puis elle la provoque par l'évocation d'une mort accidentelle (T63), dans les échanges suivants, elle se fait coopérative, proposant des fins possibles aux phrases laissées en suspens par l'élève (T65, T69, T75). Le temps de parole de la jeune fille s'allonge au fil des échanges, pour aboutir, finalement à l'énoncé d'une interprétation qui, partant des impressions de lecture, s'achève sur la recherche d'une signification voulue par l'auteur (« pourquoi avoir pris »/ « pour dire que ») et dans laquelle elle retrouve l'esthétique symboliste qu'elle a découverte dans le cours d'introduction en début de séquence. Aurélie a compris le symbolisme du roman de Rodenbach de l'intérieur, à partir d'une expérience de lecture. L'échange se conclut sur une félicitation de l'enseignante, dans des termes qui excluent une évaluation scolaire : « joli », « tout d'un coup, je trouve ça », mais qui engage son jugement esthétique, jugement de lectrice, et non pas de professeure[114].

[114] A ce moment-là du cours, l'enseignante poursuit les échanges sur les impressions de lecture. Elle travaille en parallèle sur la poésie symboliste à un autre moment de la semaine.

La prise en compte de la réception du roman, dans la séquence menée par Mme C, est donc très riche : elle permet d'accueillir des impressions de lecture et d'orienter l'attention des élèves sur la métacognition, d'aborder les valeurs morales mises en jeu dans le texte et de laisser s'élaborer une interprétation esthétique complexe. Elle est essentielle à la construction d'une lecture littéraire du texte, qui s'opère le plus souvent sur l'axe des lectures. Il n'est pas sûr que cette prise en compte motive les élèves à lire le texte, mais il est évident ici qu'elle permet d'exploiter très efficacement une expérience de lecture personnelle et authentique menée par les quelques élèves capables d'évoquer les scènes qui les font réagir avec une certaine passion.

2.1.2. Les gestes de tissage

Mme C commence la séquence en développant le contexte esthétique : elle évoque longuement le symbolisme et tisse des liens avec le roman. Cette partie de la séquence est une adaptation d'un cours sur le symbolisme qu'elle a déjà mené dans les années précédentes. Les liens entre contexte esthétique et la lecture du roman que tisse Mme C sont une manifestation de la démarche jaussienne. Le dispositif, à cet égard, a très peu modifié les pratiques habituelles de la professeure. Dans le PowerPoint présentant des tableaux symbolistes, je lui ai simplement suggéré d'ajouter des illustrations de la première édition du roman, ce qui lui permet d'établir des liens supplémentaires entre l'esthétique symboliste et le roman :

> 319- P : (…) j'avance/ hein/// alors la deuxième partie de ce que je vais vous montrer ici/ ce sont en fait/ peut-être juste// notez-les pour savoir la structure/ ce sont des illustrations qui sont// qui sont glissées/ je veux dire/ dans le roman de *Bruges-la-Morte*/ dans la première édition de Bruges-la-Morte
> 320- F : ah oui
> 321- P : ah oui/ vous avez vu
> 322- F : je me demandais pourquoi il y avait des illustrations
> 323- P : ah/ tu t'es demandé pourquoi// quoi/ l'utilité ? c'est ça que tu voulais dire ?
> 324- F : oui/ voilà/ parce que// *inaudible* presque à toutes les pages
> 325- P : ouais/ on en trouve pas mal/ alors/ ce que je vais vous demander/ **c'est que ces gravures qu'il a glissées/ dans// enfin/ qu'il a glissées dans son édition/ est-ce qu'elles sont en accord avec l'esthétique symbolique ? est-ce que vous trouvez qu'il y a des liens par rapport à tout ce qu'on vient de voir par rapport à des auteurs belges ? dans les présentations de peintures qu'on a vues/ alors je vous en montre une/ par exemple/** il en a intégré une alors/ qu'est-ce que
> 326- F : **mais quand on lit le texte/ on peut comprendre le symbolisme de cette**
> 327- P : quand on lit le texte// donc t'as déjà commencé les cinq premiers chapitres
> 328- F : j'ai lu les deux premiers donc// (Mme C, 1, T319-328)

Dans ce passage, Mme C, après trente minutes de cours sur la peinture symboliste, introduit les illustrations de la première édition de *Bruges-la-Morte*, ce qui provoque une

réaction de F (T320-324) qui reconnait les illustrations. En deux étapes, la jeune fille établit un lien entre l'esthétique symboliste et le texte même du roman qu'elle a commencé à lire. D'abord, elle identifie les illustrations qui l'ont intriguée « je me demandais pourquoi il y avait des illustrations ». Ces illustrations sont mises en lien avec les peintures symbolistes présentées en classe par la question de la professeure : « est-ce que vous trouvez qu'il y a des liens par rapport à tout ce qu'on vient de voir ». Ce lien est important, parce qu'il légitime la présence des illustrations dans l'édition de l'élève[115]. F établit ensuite d'elle-même, immédiatement, le rapport avec l'œuvre littéraire : « mais quand on lit le texte/ on peut comprendre le symbolisme de cette ». Il ne suffit pas de décrire le contexte esthétique, mais de faire en sorte que les élèves en reconnaissent les traces dans l'œuvre à lire. Selon moi, l'orientation de lecture suggérée ici est d'autant plus précieuse pour les jeunes lecteurs de la classe qu'elle émane d'une de leurs pairs.

Dans le passage suivant, la professeure tisse un lien actualisant, cette fois, entre les illustrations et l'expérience que les élèves ont de la ville de Bruges ou ce qu'ils en savent :

> 388- P : alors **je vous montre les gravures/ est-ce que tu sais ce que c'est** Joris ? (*elle projette une gravure illustrant le roman*)
> 389- Joris : ah ben
> 390- ???
> 391- P : le beffroi/ ça va ?/ donc de Bruges/ **ça permet un petit peu vous de faire une visite de la ville**/ je crois qu'on a déjà vu cette peinture c'est un ami de Rodenbach qui a peint// une peinture/ **là/ on montre les canaux**/ d'accord ?
> 392- F1 : **on avait été dedans**
> 393- P : **vous aviez été dedans ?**
> 394- G1 : **c'est pour ça que ça ressemble à Venise**
> 395- P : **ça ressemble à Venise/ tu dis/ les rues/ voilà/ alors/ tu parles de pavés/ on les retrouves/ dans la manière/ euh// est-ce que ça peut correspondre à une esthétique symbolique ? vous avez l'impression ?** là/ c'est le// (Mme C, 1, T388-395)

A la fin du tour de parole 395, la professeure revient à la première partie du cours, l'esthétique symboliste, qui permet de construire un cadrage de la lecture du roman. Son tissage consiste donc en un va-et-vient entre des images montrées aux élèves, des souvenirs d'un voyage scolaire, leurs connaissances théoriques sur la ville (le beffroi, les pavés, les canaux), et les connaissances sur le symbolisme qu'elle a abordé dans la première demi-heure du cours. Elle tente de leur donner une image des lieux où se situe

[115] En l'absence de conseils sur l'édition dans laquelle l'œuvre doit être lue, les élèves doutent assez souvent de la qualité de la version du texte dont ils disposent, parce qu'ils ignorent comment utiliser le paratexte pour la vérifier.

l'action du roman de Rodenbach. La volonté de faire prendre conscience aux élèves des traces actuelles de l'esthétique symboliste amène l'enseignante à un dernier commentaire à la fin de l'heure :

> 553- P : fais voir un peu ta farde/// c'est vrai qu'il n'y a rien qui vous fasse penser au symbolisme/ vous autres *(elle montre à la classe le dessin de la Fée Clochette de Disney sur le classeur d'une élève*) (Mme C, 1, T553)

Par cette boutade qui conclut le cours, Mme C souligne simplement quelques caractéristiques de l'image de la féminité héritées du symbolisme : cheveux longs, minceur, fusion avec un des quatre éléments (en l'occurrence, l'air)… Elle montre aux élèves, une dernière fois, l'actualité des thématiques symbolistes, elle les invite aussi à les reconnaitre dans leur quotidien, dans une démarche très proche de celle de Citton. Les liens que tissent Mme C ont bien pour fonction d'orienter la lecture en fonction d'une esthétique, mais aussi d'utiliser cette lecture pour porter un autre regard sur le monde.

2.1.3. L'enrôlement dans les tâches

Tout le dispositif est tendu vers la lecture de l'œuvre. Par des enrôlements successifs, Mme C contribue à le rappeler.

Certaines tâches ont en elles-mêmes pour fonction d'enrôler les élèves dans la lecture, c'est le cas notamment de l'émission des hypothèses de lecture (Dufays, Gemenne et Ledur, 2005 : 211-235). Mme C systématise le questionnement sur les hypothèses de lecture d'étape en étape. A la séance 2, elle conclut un long échange vif sur les hypothèses de lecture en accentuant l'effet d'attente :

> 159- F : est-ce qu'il y a en a un qui a trouvé ?
> 160- P : est-ce que je dois répondre ? j'ai envie de laisser le flou
> 161- G : vous pouvez bien l'avouer/ on ne sait pas laquelle
> 162- P : non/ j'ai pas envie
> 163- F : allez/ madame/ c'est pas drôle
> 164- P : est-ce qu'il y aura un mort ? tous nous allons mourir un jour/ et j'espère que nous ne mourons pas avant de voir la fin/ parce que ça se serait vraiment bête/// troisième étape// moi je la connais/ alors je peux /// troisième étape/ je vous demande (Mme C, 2, T159-164)

L'enseignante augmente l'enjeu de la lecture en refusant de répondre aux questions des élèves : désormais, ils souhaitent savoir si l'un d'entre eux a été assez perspicace pour deviner la fin. Elle vise également à marquer son avantage provisoire sur ses élèves qui n'ont pas la chance de connaitre la fin de l'histoire, alors qu'elle peut

mourir tranquille puisqu'elle la connait. Cette pointe d'humour noir dédramatise les prédictions sombres des élèves et donne un caractère d'urgence (très relatif) à leur lecture.

L'enrôlement peut également se marquer par la finalisation de la tâche à accomplir. Mme C, en annonçant le calendrier de lecture, l'associe immédiatement à l'écriture du journal intime d'un personnage, qu'elle présente comme « un travail/ pour ce// non/ un travail// une préparation/ hein/ appelez-ça comme vous voulez » (Mme C, S0, T451).

> alors/ ce que je vous demande/ c'est de vous mettre // ????// de vous **mettre dans la peau du personnage**/ c'est-à-dire de/ vous êtes dans la peau de Barbe/ de Hugues ou de Jane/ (…) et donc vous vous mettez dans la peau du personnage et vous vous dites/ tiens un journal intime/ qu'est-ce qu'il écrirait à la fin de sa journée ou peu importe/ du moment que vous choisissez pour ??? qu'est-ce qu'il pense/ qu'est-ce qu'il vit à l'intérieur de lui-même/ quelles sont ses émotions/ ses réflexions/ qu'est-ce que vous auriez envie de dire/// alors évidemment ne m'inventez pas qu'il a trois enfants et une sœur en Andalousie parce que ce n'est pas possible et **que c'est là que c'est lié à un état d'esprit du personnage/ de la lecture/ de ce que vous allez faire**/// (Mme C, 0, T451)

Dans cette consigne, de Mme C, met en œuvre une démarche dont le but est de favoriser l'immersion fictionnelle.

Elle conditionne également la réussite du travail final évalué à la qualité de la compréhension du texte littéraire à lire. Ainsi, la professeure donne-t-elle une toute dernière consigne avant l'évaluation de la performance orale des élèves :

> 441- P : je m'excuse d'être rébarbative/ **ce sera votre évaluation finale sur ce roman-là///** d'accord ? ça veut dire que moi je vais établir des critères pour la semaine prochaine d'évaluation/ pour voir à un moment donné/ **est-ce que le personnage que vous mettez en scène se serait bien intégré à ce roman-là ?** je ne vois pas pourquoi ce ne serait pas super bien (Mme C, 4, T441)

Cette dernière remarque rappelle aux élèves que l'objectif de leur exercice oral est bien de rendre compte d'un texte qu'ils ont lu.

Par la manière dont elle insiste sur les hypothèses de lecture et donne les consignes d'écriture, Mme C enrôle les élèves dans la lecture.

De mon point de vue, par la prise en compte de la réception des élèves, par le tissage qu'elle réalise entre le roman et ce que les élèves savent, par les différents enrôlements dans les tâches prévues par le dispositif, Mme C donne toutes les chances à la réussite du dispositif parce qu'à chaque étape, elle est tendue vers la lecture de l'œuvre par les élèves.

2.2. Mme B, l'expérimentatrice

Dans la séance sur « L'aveugle », Mme B a manifesté son intérêt pour l'actualisation de l'œuvre. Nous verrons ici comment cet intérêt donne une coloration particulière à sa réalisation du dispositif sur l'œuvre complète en analysant l'accueil qu'elle réserve à la réception de l'œuvre et ses gestes de tissages et d'enrôlement dans les tâches qu'elle donne.

2.2.1. La prise en compte de la réception de l'œuvre

Mme B interroge les élèves sur leur réception du roman de Balzac, *Le colonel Chabert*, dans la deuxième séance, après qu'ils aient lu les 30 premières pages, et ne revient plus sur cette question par la suite : « je vais commencer/ parce que je trouve ça intéressant avant de vous laisser travailler/ premières impressions ? ça c'est ma curiosité personnelle ». Elle s'intéresse clairement à l'expérience de lecture en tant que telle : « oui/ alors/ est-ce que malgré tout/ tu es arrivé au bout du passage demandé ? ou tu as arrêté ? » (Mme B, 21, T2).

Cet intérêt lui permet de lier l'autocontrainte décrite par un élève à une expérience courante de spectateur :

> 3- G2 : c'est compliqué à lire/ enfin/ je comprends pas trop
> 4- P : c'est compliqué à lire
> 5- G2: au début/ enfin les premières pages/ moi/ je comprenais pas du tout/ et puis// (*inaudible*) et puis après
> 6- P : très juste/ **qu'est-ce qui t'a permis de continuer ?**
> 7- G2 au début je lisais des phrases comme ça et puis après **je me suis dit** je vais continuer à lire/ et//
> 8- P : voilà/ c'est ça/ c'était la bonne **technique**/// c'est pour ça que je vous avais prévenus/ hein/ avec le fameux// la fameuse référence/ le parallèle apparent avec la série *Dr House*/// effectivement/ il y a ce côté **qui est un peu contraignant**/ d'autres remarques ? (Mme B, 21, T3-8)

Les impressions de lecture exprimées par les élèves aboutissent très vite à une interprétation qui tend à justifier un « défaut » du texte (sa lenteur) par une intention de l'auteur.

> 21- G5 : enfin/ il y **a beaucoup de détails**/ d'histoire **inutile**/ par exemple avec les clercs qui au début qui parlent entre eux/ **on comprend pas grand-chose**/ et ça amène pas beaucoup à l'histoire/ donc c'est un peu
> 22- P : et c'est ce que// je vous ai dit/ pourquoi est-ce **qu'il** fait ça évidemment ?
> 23- G5 : je sais pas
> 24- F1 : pour placer le contexte
> 25 P : pour placer le contexte/ pour donner un contexte/ histoire// quel type de contexte ?
> 26- F2 : ils travaillent/ c'est la routine/ donc//

27- P : oui/ et **qu'est-ce qu'il veut montrer** en décrivant/ j'ai envie de dire/ à ce point/ ce contexte ?
28- F2 : comment ils sont dans la société (*inaudible*)
29- P : comment on peut appeler ce// ce souci-là ? **qu'est-ce qu'il veut montrer** au lecteur/ tout simplement/ par son récit ?
30- F2 : que c'est vrai
31- F1 : c'est vrai
32- P : c'est vrai/ c'est **réaliste** hein/// alors/ évidemment/ c'est dense/// ça va ? mais c'est pour ça évidemment qu'on va travailler/ s'assurer qu'on a bien compris/ s'essayer évidemment de bien//
(…)
42-P : alors/ on va un peu décortiquer tout ça et démêler tout ça et on peut voir comment ça peut se mettre/// (Mme B, 21, T21-42)

Les élèves ne témoignent pas ici de réactions à des scènes précises, comme c'était le cas des élèves de Mme C, mais ils expriment leur incompréhension à la lecture du tout début du roman : « beaucoup de détails » « inutile » « on comprend pas grand-chose ». La réception de G5 ici peut aussi bien être une non-réception, ce qui ne modifierait en rien la suite des interactions.

Dans cet échange, « il », évoqué par la professeure en T22 (« pourquoi est-ce qu'il fait ça évidemment ? ») est l'auteur, qui n'a pas été cité dans les interactions précédentes, mais dont les élèves comprennent parfaitement qu'il s'agit de lui. C'est Mme B elle-même qui engage donc le mouvement interprétatif à partir des impressions de lecture des élèves, mouvement aussitôt suivi par certains. La professeure aboutit, par le mot « réaliste » (T32), à l'évocation d'un mouvement littéraire dont relève le roman de Balzac, mais elle ne développe pas cet aspect, préférant proposer rapidement le travail de groupes prévu. Il ne saurait être question, dans une classe de 25 élèves, d'interroger chacun sur ses impressions de lecture comme le fait Mme C avec 13 élèves. La **réception** des élèves est prise en compte dans le dispositif expérimenté (nous l'avons vu), mais les interactions en classe entière ne sont pas l'occasion privilégiée pour les échanger.

Les occasions d'échanger en classe entière sur **l'interprétation** du texte sont peu nombreuses dans le dispositif mis en œuvre par Mme B. D'une part, la professeure n'a pas systématiquement fait travailler les élèves sur leurs hypothèses de lecture, d'autre part, les exercices écrits imposés pour soutenir la lecture ont été moins riches d'interprétation, puisqu'il s'agissait d'abord d'établir une bonne compréhension de l'intrigue. A la maison, les élèves devaient relever des informations dans le texte, les échanges en classe sur ces travaux ont donc surtout consisté en une vérification de la compréhension de la succession des évènements.

> P **:** le but est de faire travailler par// vous serez par groupes de 3 ou 4/ le but/ c'est vraiment que pour chacun/ et ça/ j'insiste très fort là-dessus/ **la situation du colonel Chabert soit claire**/// donc bien se dire **qui sont les personnages/ pourquoi ils se rencontrent/ qu'est-ce qu'il cherche l'un/ qu'est-ce qu'il cherche l'autre/ et peut-être reprendre la chronologie des évènements et essayer de remettre le colonel Chabert à côté des éléments/**// à cette époque/ qui était ce colonel Chabert ? qu'est-ce qu'il faisait/ quel était son grade/ quel était son âge/ où est-ce qu'il était à cette bataille-là ? qu'est-ce qui s'est passé/ etc./ quelques indications que vous avez dans cette première partie/ (Mme B, 21, T42)

Le travail par groupes ne permet de discuter une interprétation du roman que lorsque les élèves sont amenés à en proposer une version actualisée. Cette interprétation est ensuite présentée à travers des travaux écrits individuels, dans lesquels Mme B invite les élèves à « prendre parti ». L'écriture d'un article de journal « à sensation » impose en effet aux élèves d'adopter un point de vue radical sur les personnages de Balzac :

> P : vous allez raconter sous une manière/ j'ai envie de dire/ **subjective**/// d'accord? puisque vous êtes dans un journal genre Paris-Match// genre// j'aime bien faire des comparaisons assez faciles mais// et voilà/ donc vous êtes genre Paris-Match/// vous allez proposer un titre qui va choquer/ et **un titre qui va prendre parti soit pour l'un soit pour l'autre**/ et voilà/// en tout cas vous allez **encenser l'un ou décrédibiliser l'autre**/ peu importe/// vous allez en tout cas **prendre parti pour l'un des personnages** et raconter ça d'une manière/ j'allais dire/ **subjective**/ vivante avec un petit peu de couleur (Mme B, 22, T9)

Cette consigne est reprise de semaine en semaine, l'obligation de prendre parti pour un des protagonistes est un des éléments de l'évaluation. L'occasion d'exprimer une interprétation est donc donnée très tard dans la séquence menée par Mme B. Cette expression se fait d'abord dans des travaux en petits groupes et non pas de manière personnelle à la maison comme c'est le cas dans la séquence menée par Mme C, et, on l'a vu, elle n'est pas encouragée par les interactions en classe entière. Les occasions d'exprimer un avis sur la lecture et une interprétation personnelle du roman sont finalement limitées aux travaux de groupes, qui orientent le travail final, écrit et individuel, dans lequel l'interprétation est un critère de réussite essentiel.

Le dispositif ainsi organisé et mis en œuvre à Bruxelles favorise peu la constitution d'une communauté interprétative, qui est un ressort essentiel d'une distanciation sur l'axe des lectures.

2.2.2. Les gestes de tissage et d'enrôlement

Mme B développe des gestes de tissage fréquents entre deux éléments particuliers du dispositif : le texte et le contexte historique d'une part, la lecture de l'œuvre et l'écriture des articles actualisants de l'autre.

D'abord, elle est soucieuse de ménager un lien entre le contexte historique et le roman imposé. Cette forme de contextualisation du roman est rythmée par les écrits de soutien réalisés dans la classe sur le roman de Balzac et elle est justifiée par le fait que cette œuvre s'apparente à un roman historique. Ce tissage se poursuit tout au long de la lecture et il est enrichi par un tissage liant le roman à l'actualité des élèves.

Dans l'échange suivant, Mme B demande ainsi aux élèves d'opérer une sorte de translation dans le temps pour trouver l'équivalent actuel de certaines caractéristiques historiques du roman :

> 135- P : (…) le lecteur de 1832/ quand il voit je suis le Colonel Chabert/ mort à Eylau/ qu'est-ce qu'il entend ?
> 136- G : ben/ il a jamais entendu parler du colonel Chabert
> 137- P : non/ par contre ?
> 138- F : Eylau/ oui
> 139- P : Eylau/ oui/ mais Eylau/ c'est de quand ?
> 140- G : 1807
> 141- P : et le colonel Chabert ?
> 142- F : 1832 F2 : 1842
> 143- P : merci Jacques/ **ça veut dire quoi ? trente ans plus tard/ aujourd'hui/ ça veut dire quoi ? je vais te remettre dans ton contexte/ 30 ans d'ici/ c'était quoi ? c'est quelle année** ?
> 144- G : 1980
> **145- P : alors/ est-ce que tu te souviens des faits marquants des années 80 ?** (Mme B, 1, T335-345)

L'enseignante tente de montrer qu'une mémoire des faits historiques sert de support à l'intrigue, en demandant aux élèves, par l'imagination, de solliciter une mémoire semblable. « est-ce que tu te souviens des faits marquants des années 80 ? » Elle propose la même translation plus loin en leur demandant de rédiger des hypothèses de lecture à partir d'une illustration de la première édition, elle établit alors immédiatement un rapprochement avec l'affiche de cinéma :

> 207- P : c'est comme vous voyez l'affiche d'un film de cinéma aujourd'hui/ sans avoir vu le film/ vous anticipez un petit peu l'histoire qui va arriver/ et vous êtes tentés/ ou pas/ d'aller voir le film/ en fonction de tout ce que ça représente pour vous/// d'accord ? ici/ tu n'as pas l'annonce publicitaire d'un film/ tu as ceci[116]/ (Mme B, 1, T207)

Mme B fait appel à une expérience vécue par les élèves, elle va chercher dans ce qu'elle suppose être leurs pratiques culturelles (avec raison, je pense). Dans cette expérience, l'affiche de cinéma devient l'équivalent d'une illustration dans la revue qui publie le roman de Balzac, illustration projetée au tableau et commentée. Elle peut alors

[116] Ceci = l'illustration titrée « Je suis le Colonel Chabert, mort à Eylau ». Dom veut reproduction

interroger les élèves sur l'effet possible de cette illustration sur un lecteur éventuel. Le tissage de Mme B tend à rapprocher l'expérience de consommation de fiction des élèves de l'expérience des lecteurs de 1832, ce qui était l'un des buts du dispositif.

Ces deux moments de tissage sont révélateurs de la compréhension que Mme B a du dispositif, ils tendent vraiment à inviter les élèves à se rapprocher des premiers lecteurs du roman de Balzac, et donc à pratiquer une lecture littéraire qui privilégie l'axe des lectures.

Par ailleurs, Mme B rappelle fréquemment la nécessité de lire le roman pour réaliser la tâche d'écriture, elle suggère aussi de lire le roman en prévoyant déjà cette tâche. L'association des consignes de lecture et d'écriture a pour vocation d'induire une entrée active dans le texte, susceptible de favoriser l'intérêt des élèves. C'est à travers ces gestes de tissage que se réalise le plus souvent son enrôlement dans la tâche de lecture.

Elle présente d'abord la rédaction d'une version actualisée du *Colonel Chabert* comme une émanation logique de la lecture :

> pour ce mercredi/ vous allez devoir lire la première partie/ OK ? jusque-là/ je pense que c'est assez clair/// **mais qu'est-ce que vous allez devoir faire ?** on va vous demander ici d'écrire ce que serait le Colonel Chabert aujourd'hui/ d'accord ? (Mme B, 1, T239)

« Lire » et « faire » semblent logiquement associés par ce « mais » que Mme B emploie. Ce qu'il y a à « faire » oriente la lecture. Elle donne ainsi des consignes d'écriture qui peuvent aussi être des consignes de lecture :

> tu **dois lire tes 30 pages/** mais **tu dois aussi réfléchir** à te dire tiens mais qui pourrait être ce Colonel Chabert (Mme B, 1, T242)

La première consigne citée, celle de Mme B, met en œuvre une démarche qui repose sur l'actualisation, elle doit permettre aux élèves de se sentir plus concernés par le roman, en intégrant Chabert à un imaginaire qui leur est plus familier. Elle insiste également sur la nécessité d'avoir lu le texte au début de la séance d'évaluation :

> 4- G1 : ah mais on doit/ on doit vraiment se référer au livre ou on peut chercher à la fin
> 5- P : **alors attention/ c'est ça/ c'est pour ça que je vais te dire les critères d'évaluation**/ tu restes// semblable ??? à Chabert/ donc tu es proche du livre/// ça va ? ça c'est très important/ **tu respectes la fin qu'a donnée Balzac**/ si tu veux/ sauf que ça concerne ton personnage/ ton Chabert à toi/ OK ?
> 6- G1 : à la fin/ il se fait avoir quoi
> 7- P : ça va ? d'accord ?
> (…)

10- P : bon alors/ critères d'évaluation/
(…)
respect du schéma narratif de Balzac/ c'est important aussi/ respect du schéma narratif de Balzac/ et puis important/ respect de la logique de chacun des personnages/ voilà/ faites attention évidemment de respecter s'il vous plait la complexité/ j'ai envie de dire de la comtesse/ parce qu'ici évidemment/ c'est ça qui va être important dans cette troisième partie/ regardezbien/ la comtesse/// pourquoi elle agit comme ça/ quel est son caractère/ qu'est-ce qui// voilà/// oui ?
14- G2 : j'ai pas compris/ le schéma narratif
15- P : le schéma narratif/ c'est que tu respectes tout simplement l'histoire de Balzac/ si tu as une situation initiale qui est la même que chez Balzac/ mais tu es bien dans la troisième partie/ hein/ mais/ c'est cohérent par rapport à Balzac/ tu n'inventes pas une belle fin/ tu vois/ tu dois être en accord avec Balzac/ ça va ?
(…)
16- F : **le but c'est de bien montrer le caractère de la comtesse/ mais si dans le livre on n'a pas très bien compris ?** (Mme B, 4, T4-16)

La jeune fille qui pose la dernière question dans l'extrait de verbatim ci-dessus (« le but c'est de bien montrer le caractère de la comtesse/ mais si dans le livre on n'a pas très bien compris ? ») comprend très bien que le travail d'écriture dépend de la qualité de sa lecture. De son côté, l'intervention de G1 au T6 est ambigüe : « à la fin/ il se fait avoir quoi ». Veut-il vérifier qu'il doit faire de son héros actualisé une victime, ou veut-il vérifier que le roman de Balzac finit mal pour Chabert ? Autrement dit : a-t-il lu le roman ? Mme B ne lui donne aucune réponse : la lecture du roman, à la dernière séance de la séquence, est un prérequis qui sera évalué.

Dans cette présentation des tâches à accomplir, la lecture est un prérequis à l'écriture, plutôt que l'écriture un soutien à la lecture, ce qui fausse légèrement l'orientation de la lecture que j'avais envisagée. Même l'écrit de soutien prévu par le dispositif (le remplissage de tableaux chronologiques) est présenté dans cette logique :

et deuxième chose que vous **allez devoir faire**/ pour vous aider/ vous allez avoir quelques raccroches/ à savoir qu'il y a toute une chronologie des évènements qui va être présente dans le Colonel Chabert/// je vais vous demander/ moi/ dans l'histoire du Colonel Chabert/ chaque fois qu'il fait référence à un évènement historique/ **de le noter/ d'accord ? parce que comme ça/ ça nous permettra de le transposer dans votre histoire ce qui va se passer**/ donc ici/ vous avez déjà/ février 1807/ Bataille d'Eylau/ qu'est-ce que vous allez noter ici/ suite à ce qu'on a dit ? mort du Colonel Chabert/// ça va ? vous pouvez déjà compléter cette fameuse colonne-là/// (Mme B, 1, T242)

Présenté par Mme B, le repérage des références chronologiques qui parsèment le roman devient une étape de la réalisation du travail écrit : « ça nous permettra de le transposer dans votre histoire » et non plus une aide à la compréhension et la mémorisation du texte. Est-ce la nature de l'écrit de soutien et de l'écrit second choisis

qui a provoqué ce léger détournement ? Ou est-il dû à la conception particulière que Mme B a des exercices ?

Mme B a remarquablement mis en œuvre la contextualisation jaussienne, qui est la partie la plus complexe du dispositif, et la plus savante. Pourtant, le dispositif expérimenté par elle n'échappe pas au risque de devenir un « enseignement de résultat », (Lanson, 1903, cité par Jey, 2005). Il y a probablement dans le choix et la succession des exercices prévus un défaut qui l'a conduite à construire la cohérence du dispositif autour de l'écriture actualisante plutôt qu'autour de la lecture, ou qui ne l'en a pas empêchée.

2.3. Mme EI : une multiplicité d'injonctions intenable

La séquence de Mme EI est contrainte par un multiagenda (Bucheton et Soulé, 2009) dans lequel entrent en concurrence les objectifs de ma recherche et les objectifs d'enseignement prescrits par l'institution à laquelle elle appartient. Une analyse précise de la séquence qu'elle a menée peut nous en apprendre plus sur la manière dont elle gère ces contraintes, qu'elle a en commun avec de nombreux enseignants de lycée en France. A nouveau, je commencerai par la prise en compte de la réception de l'œuvre, puis j'aborderai l'orientation qu'elle donne aux activités à travers ses consignes.

2.3.1. La prise en compte de la réception de l'œuvre

Mme EI interroge les élèves à plusieurs reprises dans toute la séquence sur leur réception d'*Au bonheur des Dames,* de Zola. Lorsqu'elle le fait, les élèves, nous l'avons vu, ont déjà lu cinq chapitres sur quinze de l'œuvre. Dans un premier temps, ses questions provoquent des réponses sur le texte, et non sur la réception :

> 107- P- vous avez commencé à lire *Au bonheur des Dames*/ **qu'est-ce qui vous a frappé** ? Thibault ?
> 108- Thibault : **la description du magasin** est assez poussée
> 109- P : ah/// **est-ce que c'est un problème** ? (Mme EI, 11, T107-109)

Thibault évoque non pas sa lecture, mais décrit une des caractéristiques du roman, que la question de l'enseignante appelait également. Après quelques échanges sur la description, la professeure revient à la charge :

> P- non/ ma question c'est/ **est-ce que c'est un réel handicap** d'avoir autant de renseignements sur les tissus/ les vêtements/ l'organisation du magasin/ etc./// **ou est-ce que finalement/ on arrive à passer outre au bout d'un certain temps**/ il faut une certaine familiarisation avec le texte ?
> 154- F : **mais c'est un handicap pour le lecteur/ ou pour l'histoire ?**
> 155- P : en tant que lecteur ? est-ce que ça vous a **gêné** longtemps/ ou est-ce qu'au bout d'un moment/ vous vous êtes habitués ? Noé? (Mme EI, 11, T153-155)

L'intervention d'une élève en T154 montre ici que la question posée sur l'expérience de lecture sort des habitudes de la classe : s'agit-il de parler de sa lecture ou de porter une appréciation sur le roman ?

La réception de l'œuvre apparait potentiellement comme « un problème », « un handicap », Mme EI analysant la caractéristique principale de l'œuvre évoquée par Thibault comme un obstacle à la lecture. Elle libère alors la parole des élèves en s'adressant en particulier à un jeune en difficulté en français (fin de T155) :

> 156- Noé: ouais/ moi ça m'a gêné longtemps
> 157- P : c'est vrai ? même arrivé au 5e chapitre ?
> 158- Noé: ouais/// je voulais souvent le lâcher parce que j'en avais marre/// ça m'amusait pas
> 159- P : tu lâches/ ton attention se lâche/ en fait (*inaudible)*
> 160- G2 : enfin/ ce que je fais/ c'est que moi/ je passais la description/// parce que comme c'est pas essentiel à l'histoire/ ben y'a un moment/ je passe/ enfin/ rapidement (Mme EI, 11, T156-160)

A plusieurs reprises dans les séances suivantes, en classe entière et pendant les travaux de groupes, la professeure s'adresse en particulier à des élèves en difficulté pour s'enquérir de leur progression dans le texte. La prise en compte de leur réception apparait ici d'abord comme une prise en compte de la difficulté de la lecture.

Ce premier aspect de la réception donne lieu à des échanges sur les stratégies de lecture :

> 177- P : et en fait quand tu es lecteur/ **tu as droit d'être le maitre de ta lecture**/ Noé / donc s'il y a des passages qui sont un peu longuets sur la description de la dentelle/ etc./// tu **peux** sauter/ **tu as droit**// hein/// non non/ je te le dis
> 178- G : oui mais si après on nous demande ? (*brouhaha)*
> 179- P : non/ on va pas vous demander après de nous faire un étalonnage de// non/ non/ mais tu as raison/// non je ne ferai pas ça/// mais par rapport// quand tu lis un roman/ par rapport à l'intrigue/ **c'est important de prendre de la distance par rapport à ces passages qui sont hyper descriptifs**/// même chose pour toi/ Théo/ **si vous sentez que vous vous perdez en lecture/ faut**// vous passez au paragraphe d'après/ et hop/// surtout qu'il vous en reste encore/// huit chapitres à lire/// alors (Mme EI, 11, T177-179)

Ces conseils font écho à l'essai de Pennac (1992) et aux « *droits imprescriptibles du lecteur* », cependant, la liberté offerte au jeune lecteur devient très vite une stratégie pour accomplir une tâche ardue et imposée, le « droit » devient un devoir. Les conseils se renouvèlent la semaine suivante et se précisent, les élèves peuvent alors discuter des limites des stratégies employées :

> 59- P : tu as essayé de passer sur les passages de description ? ça ne t'a pas aidé ?
> 60- Noé: non/// je sais pas/// c'est pas un livre qui m'intéresse bien/// il est bien/ hein/// enfin/ j'aime/// c'est bien écrit et tout/ mais les descriptions/ c'est vraiment trop
> 61- P : mais passe/ passe/ ne les lis pas//

62- G1 : mais après/ c'est// moi/ parfois/ j'essaie de passer aussi
63- F1 : (*inaudible)* et si jamais on voit un dialogue/ il faut quand même lire les 20 lignes avant quoi
64- Manu : non/ mais là-dessus// si tu recherches les tirets
65- F1 : oui/ je sais (*inaudible)*
66- Manu : mais tu vas pas lire que les tirets/ quoi
67- P : je suis d'accord/ dans les passages qui ne sont pas sous forme dialoguée/ tu vas avoir des remarques et des réflexions qui font avancer aussi l'intrigue/// mais quand tu as les passages descriptifs/ en général/ c'est assez facile de les localiser et tu passes à l'étape// tu recommences au chapitre (*elle veut dire au §)*
68- Manu : moi j'avais essayé de faire ça/ mais en fait/ je suivais pas le fil de l'histoire
69- P : ah/ ça te faisait lâcher l'histoire/ quoi
70- Manu : ouais/// donc en gros je lis tout/ quoi
71- P : donc en gros/ tu lis tout (Mme EI, 21, T177)

On est passé, dans cet échange, de l'idée de ne pas lire les descriptions à l'idée de ne lire que les dialogues. Manu, approuvé par l'enseignante, conteste l'efficacité de cette dernière stratégie, et montre qu'il est difficile de pratiquer une lecture sélective du roman sans manquer des informations essentielles à la compréhension. Il s'avère que la stratégie proposée par Mme EI ne résout pas le problème des lecteurs en difficulté, lesquels ne se montrent pas capables de sélectionner les passages qu'ils peuvent se permettre de ne pas lire.

La prise en compte de la réception permet également d'émettre des hypothèses interprétatives multiples :

111-Tihibault **: ça pousse un peu dans la longueur du récit**[117]
112- P : oui/ alors je vous avais expliqué un petit peu/// d'abord/ à ton avis/ à quoi c'est dû ? pourquoi est-ce que **l'auteur s'est compliqué** la vie à donner des détails de plus en plus précis sur les// alors/ sur quoi/ on a donné des détails ?
(*brouhaha*)
(…)
116- F1 : mais **c'est parce que**// dans le temps// enfin// c'était très nouveau/ ce genre de magasin/ autant de diversi//
117- G1 : fication
118- F1 : fication/ et donc quand **il a écrit ça/ c'était pour bien// parce qu'il a été// c'était pour émerveiller**
119- P : oui/ il y a la volonté d'être précis pour émerveiller/ et aussi pour// est-ce que c'est faux ? tu vois/ « émerveiller » ce qui me dérange/ c'est qu'il y a merveille/ et que quelque part/ on pourrait penser que c'est juste du tape à l'œil/// tu vois ?
120- F2 : **c'est pour faire rêver**
121- P : c'est pour faire rêv// je suis d'accord avec toi/ je prends le terme émerveiller dans le sens de faire rêver pour ceux qui ne verront pas pour de vrai ce magasin
122- F3 : **faire découvrir ce genre de**

[117] Comprendre : « c'est exagéré dans la longueur du récit ».

123- P : oui/ c'est faire découvrir/ c'est aussi décrire// un lieu que les gens ne connaissent pas ou qu'ils fréquentent peu/ oui ?
124- F4 : **c'est aussi un peu le but du livre/ je pense**/// parce que « Au bonheur des dames » c'est aussi
125- F5 : c'est aussi **pour montrer/** je pense la grandeur peut-être le magasin s'imposant très vite
126- P : oui/ ça/ je suis d'accord/ ça décrit un phénomène/ dans la vie/ oui
127- G2 : **et dans mes souvenirs/ les auteurs ils sont payés à la ligne/** plus ils écrivaient/ plus ils gagnaient de l'argent
128- P : voilà/ donc/ le souci du détail/ ici/ il est quand même// motivé par// par les sous/ hein donc l'auteur avait tout intérêt à être le plus précis possible/ puisque c'était payé
129- G3 : **moi je trouve qu'il parle** aussi des clients/ enfin il parle aussi/ **il explique ce que pensent les consommateurs/ à un moment** il dit ces femmes/ qui se ruent dans le magasin/ il parle/ enfin/ **il se met un peu dans la peau de**
130- P : il se met dans la peau ou// moi/ ça m'a fait penser à un type d'écrit/ mais là/ je ne sais pas si il y en a qui font économie dans la classe ? (Mme EI, 11, T111-129)

La question de Mme EI en T112, (« pourquoi est-ce que l'auteur s'est compliqué la vie à donner des détails de plus en plus précis ») comme celle de Mme B analysée un peu plus haut, est orientée vers l'intention de l'auteur et s'appuie plus sur l'expression d'une difficulté à lire le texte que sur un souvenir particulier d'une scène lue. Les réponses des élèves relèvent de plusieurs logiques : les intentions de l'auteur, qui cherche à provoquer des émotions diverses de la part de ses lecteurs, d'une part, et d'autre part, les intentions de l'écrivain, qui cherche à gagner sa vie. Les premiers interlocuteurs ici peuvent évoquer le texte de loin. Leurs interventions thématisent les intentions de l'auteur dans des phrases rarement modalisées : « c'est parce que », « il a écrit ça c'était pour bien », « c'est un peu le but du livre ». Les élèves mettent plus souvent en jeu des connaissances que des impressions de lecture dans ces propositions : « c'était très nouveau », « dans mes souvenirs ». Au tour 129, cependant, G3 rend véritablement compte d'une expérience de lecture : « il parle aussi des clientes », « il dit ces femmes qui se ruent dans le magasin ». Dans ce témoignage, il y a la trace d'une scène lue et dont la description a marqué le lecteur à cause de la prise de position du narrateur. Un questionnement sur la réception est donc susceptible d'amener à des témoignages d'une expérience vécue. Mme EI enchaine alors sur un rapprochement avec un genre d'écrits (« ça m'a fait penser à un type d'écrit », T129), passant donc d'une distanciation sur l'axe des lectures amorcée par l'élève à une distanciation sur l'axe des textes, le travail d'exploratoire de la réception du texte tourne court.

D'autres échanges, menés à la faveur des repérages sur les personnages, sont plus fructueux car ils permettent aux élèves d'évoquer des avis personnels :

90- F : madame/ les femmes/ elles ont toujours des// des compagnons/ on va dire/ alors que les hommes/ ils restent plutôt dans le café/ qui est près du Bonheur
91- P : mais c'est qu'il y a un côté un peu rétrograde quand même dans ce roman/ je suis d'accord avec toi/ c'est que les femmes sont quand même perçues/ et même les clientes/ les femmes qui travaillent sont perçues// Denise là aussi est un contre-exemple/ comme des objets du désir/ quoi/// la séduction est toujours mise en avant/ le fait d'avoir des// d'avoir des// des hommes qui tournent autour d'elles etc./// il y a un espèce de côté un peu caricatural de la vendeuse de supermarché/ quoi/// et à contrario/ les hommes/ sont// pas à contrario d'ailleurs/ les hommes eux sont plutôt classés dans les collectionneurs d'amourettes/ mais aussi les joueurs/ les buveurs/ etc. (Mme EI, 32, T90-91)

La remarque de F est provoquée ici par une question comparant les groupes des personnages les uns aux autres. Elle émane d'une connaissance suffisamment approfondie du roman pour permettre à l'élève de généraliser à partir des comportements des groupes sociaux représentés dans l'œuvre. Mme EI enchaine en développant la remarque. Ce développement lui-même coupe court à la réponse de F. Mme EI choisit d'établir rapidement comme un trait de l'écriture de Zola l'amorce d'une hypothèse interprétative avancée par la jeune lectrice. Elle gagne ainsi du temps dans les échanges en classe entière, mais elle ne laisse pas cette interprétation se construire par l'élève elle-même.

Dans les interactions, Mme EI différencie, par son traitement, deux types de réceptions : celle qui permet d'émettre des hypothèses interprétatives en s'interrogeant sur les intentions de l'auteur, et celle qui fait obstacle à la lecture, qui nécessite des conseils sur les stratégies de lecture. Le questionnement direct sur la réception du texte n'est pas un levier efficace qui permettrait à l'enseignante d'aider les élèves à construire leur propre interprétation du texte. En effet, pour les élèves qui prennent la parole le plus souvent dans la classe entière, l'expérience de lecture est frustrante. Cependant, la professeure, en partant de questions sur les personnages, peut conduire des interactions plus fructueuses du point de vue de l'interprétation. Ce levier-là semble plus prometteur, et il pourrait également permettre une distanciation sur l'axe des lectures qui n'est pas exploitée dans les échanges. Cet échange nous révèle donc une piste d'entrée intéressante : à défaut de proposer une distanciation sur l'axe des lectures à partir d'impressions de lecture que les élèves ne parviennent pas à nuancer, une distanciation à partir de leurs premières impressions sur les personnages pourrait être plus fructueuse.

2.3.2. L'enrôlement

La lecture apparaissant comme une difficulté que Mme EI semble juger insurmontable par certains, son enrôlement des élèves dans les différentes activités du

dispositif s'avère paradoxal. Elle présente, avec le sourire, le programme de lecture comme une sorte d'épreuve d'endurance :

> 1- P : c'est bon ? donc pour le mardi de la rentrée/ c'est-à-dire le 7// le 4 mars/ pour le mardi 14 mars/ il **faudrait que vous soyez parvenus** au chapitre 10
> 2- F : quoi ?
> 3- P : chapitre 10
> 4- G : ça va être dur/ hein
> 5- P : justement/ comme c'est les vacances/ et après/ comme ça/ **ça vous fait un planning plus** light/ (*brouhaha, un élève proteste un peu plus*) et arrête parce que sinon/ **je mets le chapitre 12** (*ton de plaisanterie*) (Mme EI, 12, T1-5)

La planification de la lecture a été faite par Mme EI en fonction des vacances scolaires, et non pas en fonction du dispositif testé. Elle tient compte ici, avec raison, de la longueur particulièrement importante du roman imposé par l'ensemble des professeurs de français pour ce niveau d'enseignement. Des élèves en difficultés en lecture ne pourraient peut-être pas lire beaucoup de chapitres du roman pendant les semaines de cours. Cependant, pour réaliste qu'il soit, ce planning n'est accompagné d'aucun véritable geste d'enrôlement.

En conséquence de son doute sur l'efficacité du dispositif pour soutenir la lecture, Mme EI dissocie rapidement les exercices d'écriture et la lecture. Ainsi, avant le début de la séance 3, elle commente le travail d'écriture d'un élève ainsi :

> c'est vrai que tu m'as dit **que tu n'avais pas lu le roman à ce moment-là**/ mais tu as quand même entendu des choses/ la discussion a été nourrie en classe au sujet de ce roman et de ce qui le concernait/ donc/ là/ c'est un peu rapide/ hein (Mme EI, S31 T0)

La professeure énonce très clairement ici que l'exercice se prêtait à l'investissement de la compétence décrite par Pierre Bayard : parler d'un livre qu'on n'a pas lu. Le fait de ne pas avoir lu l'œuvre ne justifie pas qu'un écrit rendant compte de la lecture soit superficiel : « c'est un peu rapide ». Elle ne se montre pas elle-même très engagée ici dans le processus dont l'objectif est avant tout de faire lire le texte littéraire imposé.

2.3.3. Le tissage

A de nombreuses occasions, Mme EI établit des liens entre l'œuvre et le monde actuel. Ce tissage, qui avait pour but, dans le dispositif, d'orienter la lecture au moment du précadrage, ne remplit pas la fonction que j'avais prévue dans la mesure où il se fait en aval de la lecture, pour orienter l'interprétation, de manière traditionnelle. Dans la même logique, Mme EI tisse un lien entre les connaissances littéraires qu'elle a choisi de faire

acquérir aux élèves et le roman à lire. Pour institutionnaliser ce que les élèves ont appris de l'analyse des personnages, elle s'appuie sur une leçon du manuel. A la fin de la lecture de la double page consacrée au personnage dans le roman, elle commente :

> 93- P : arrête toi là/// **justement/ par rapport à** tout ce qu'on a dit/ à votre avis/ vous voyez que **c'est un petit peu ce que vous avez élaboré** vous dans votre travail sur la 5e question/// à votre avis// à votre avis/ Zola il **se positionne** comment par rapport à l'éducation de ses personnages ? comment est-ce qu'il **faut analyser le rôle du romancier par rapport au portrait qu'il a dressé des personnages** ? que ce soit les clients/ les vendeurs ? les employés etc./// c'est quoi la position de Zola ? **qu'est-ce qu'il veut faire** ? (Mme EI, 32, T93)

Dans une question double, Mme EI établit un lien entre la leçon qui vient d'être lue et un exercice effectué par les élèves dans lequel ils étaient invités à analyser les personnages du roman de Zola : « justement/ par rapport à tout ce qu'on a dit/ à votre avis/ vous voyez que c'est un petit peu ce que vous avez élaboré vous dans votre travail ». Elle établit ensuite un second lien avec les intentions de l'auteur : « qu'est-ce qu'il veut faire ? ». Elle adopte ici une démarche déductive plutôt qu'inductive qui est assez surprenante, et qui ne s'intègre pas du tout au dispositif testé. D'une part elle s'engage dans une distanciation sur l'axe des textes, en partant de propos théoriques sur le personnage dans le roman, en général, et d'autre part, elle interroge sur les intentions de l'auteur plutôt que sur la réception de l'œuvre. La démarche qu'elle emprunte sans doute spontanément pour lire des textes littéraires, ou au moins pour enseigner cette lecture, est peut-être trop éloignée du dispositif testé pour qu'elle puisse l'adopter ou l'adapter.

Outre le multiagenda complexe qu'elle subit, elle est aussi empêchée de mettre en œuvre le dispositif par des conceptions précises, et que j'espère erronées, de ce dont ses élèves sont capables et de ce qu'est l'enseignement de la littérature.

Bilan

Les professeures qui ont mis en œuvre le dispositif l'ont fait en fonction de leurs habitudes et de leurs convictions. Selon moi, l'attention que Mme C porte à la réception de l'œuvre par ses élèves et sa manière particulièrement efficace de les enrôler dans l'activité de lecture laisse présager une réussite du dispositif. Mme B a moins souvent laissé les élèves s'exprimer en classe entière sur leur réception de l'œuvre, et son enrôlement les conduit plus souvent à considérer l'écriture de textes plutôt que la lecture comme une finalité du dispositif. Enfin, Mme EI a réorganisé le dispositif en fonction de ses propres objectifs. Elle a renoncé à soutenir la lecture par un précadrage, elle perçoit la réception de l'œuvre d'abord comme une épreuve, et enfin, elle oriente l'interprétation de

manière très traditionnelle vers une distanciation sur l'axe des textes et non sur l'axe des lectures. Le dispositif que j'ai coconstruit avec les enseignantes se prête donc à une adaptation qui peut le faire dévier entièrement de son objectif.

Conclusion du chapitre

Ici s'achève mon analyse (forcément très partielle) de l'activité des trois enseignantes qui ont accepté de tester mon dispositif expérimental. Il est désormais clair que chacune a adapté ce dispositif en fonction de son analyse de la situation didactique, de la confiance qu'elle avait dans l'efficacité du dispositif, mais aussi des écarts qu'elle était prête à faire par rapport à un enseignement normé. Je rappelle que Mme C enseigne dans une classe de 13 élèves, à raison de 6 séances par semaine, Mme EI et Mme B ont la charge, respectivement, de 19 et 26 élèves, à raison de 4 séances par semaine. Par ailleurs, Mmes C et B décident des modalités de l'évaluation des séquences qu'elles mettent en œuvre, Mme EI prépare ses élèves à des devoirs communs à toutes les classes du même niveau. Dans ces conditions, Mme C est soumise à moins de contraintes que Mme B et à moins de contraintes encore que Mme EI.

La situation d'enseignement a sans doute été pour beaucoup dans le choix des modalités des exercices : plus la classe est peuplée, moins les interactions en classe entière donnent l'occasion à chacun de s'exprimer. Il devient donc logique de proposer la réalisation des exercices qui permettront l'expression personnelle d'une lecture dans de petits groupes ou dans des travaux individuels écrits, comme l'ont fait Mmes B et EI. Cependant, dans les séquences menées par ces deux professeures, il me semble que, complémentairement, des reprises approfondies en classe entière auraient été utiles.

L'importance de rentabiliser les heures de cours a également orienté le choix des exercices écrits. Ainsi, Mmes EI et B ont saisi l'occasion qui leur était offerte de faire écrire des textes accompagnant la lecture pour avancer parallèlement dans l'apprentissage de l'écriture de genres légitimés par les programmes (journalistiques et argumentatifs). Dans la séquence menée par Mme EI, cet objectif est devenu prioritaire par rapport à la lecture du roman. Pour Mme EI, la réussite de ses élèves à l'examen final est bien évidemment plus importante que la mise en place du dispositif. Cette situation est fréquente en France, la tentative de Mme EI de mener de front les deux objectifs est louable.

Un dernier facteur, moins vérifiable, me semble avoir joué un rôle important dans la mise en œuvre du dispositif. Mme C, nous l'avons constaté, interroge les élèves sur leur réception de manière systématique, et s'appuie sur leurs réponses pour construire connaissances et interprétations. Mme EI et B s'attardent moins sur les impressions des élèves et dispensent de manière plus magistrale les connaissances. Or le dispositif est conçu pour amener les élèves à se sentir plus concernés par la lecture, donc à faire état de leur réception du texte et à être attentifs à la réception d'autres lecteurs et d'autres communautés de lecteurs. Le style d'enseignement de Mme C entre mieux en résonnance avec le dispositif que les styles de Mmes B et EI. De mon point de vue, c'est le dispositif mis en œuvre par Mme C qui se rapproche le plus de la réalisation que j'avais imaginée et qui a le plus de chance d'aboutir à un résultat probant.

Cette première analyse, fondée uniquement sur le travail des enseignantes, permet de conclure dès à présent sur certains points du dispositif. D'abord, la contextualisation jaussienne a été menée dans les trois séquences en classe entière. Elle a donné lieu à un tissage dans lequel elle était soit combinée à une réflexion actualisante, soit directement associée à une réflexion sur le roman à lire. Dans les interactions que nous avons étudiées, elle n'a été le point de départ d'aucune interprétation, elle n'a donc pas été intégrée aux outils de la lecture littéraire maitrisés par les professeures et encore moins par les élèves, alors qu'elle l'avait été pour la lecture de la nouvelle de Maupassant dans la classe de Mme B.

L'actualisation a tantôt pris la forme d'un appui sur des références actuelles pour donner sens à l'œuvre, tantôt la forme de la création d'une version actualisée de l'intrigue. Dans les interactions en classe entière, encore une fois, l'établissement d'une version actualisée du roman ne semble pas avoir nourri d'interprétation, il a été le projet d'écriture qui devait inciter les élèves à le lire. L'analyse des interactions dans les groupes nous permettra peut-être de préciser la portée de cette partie du dispositif expérimenté.

Enfin, les écrits de soutien me semblent plus porteurs lorsqu'ils favorisent l'immersion fictionnelle, comme cela a été le cas pour la rédaction des journaux intimes. Mon analyse a montré que la focalisation sur un personnage pouvait être un point d'entrée dans la lecture et dans une démarche interprétative. Une analyse des écritures de soutien rédigées par les élèves nous en apprendra plus. Enfin, cette écriture de soutien me semble également plus fructueuse lorsqu'elle rend compte d'une lecture subjective de l'œuvre,

notamment dans la séquence menée par Mme C. Cependant, il ne faut pas négliger le rôle de l'exploitation particulièrement approfondie dont elle a été l'objet dans cette version du dispositif : celle-ci peut expliquer la réussite interprétative à laquelle les échanges en classe entière ont parfois abouti dans cette séquence sur *Bruges-la-Morte*.

Chapitre 10 : Les résultats du côté des élèves

Quel effet le dispositif expérimenté a-t-il eu sur la lecture des élèves ? Comment ces derniers se sont-ils engagés dans les activités ménagées dans ces trois séquences ? Ont-ils développé des stratégies de lecture, d'interprétation, d'évitement envers le roman imposé ? C'est à ces questions que les analyses des données construites pendant et après les trois séquences contribueront à répondre. Je commencerai par les questionnaires fractionnés et les entretiens avec les élèves. Ces deux types de données, que j'ai quantifiées en partie, malgré les petits effectifs, permettront d'avoir une vision d'ensemble sur les trois versions de la séquence expérimentées. Dans un second temps, je présenterai une analyse qualitative souvent resserrée autour de quelques élèves dont les interactions ont été enregistrées pendant les travaux de groupe et dont les travaux écrits ont été recueillis.

1. Les témoignages des élèves

Les données exploitées ici sont exclusivement constituées des déclarations des élèves. Il s'agit de tenter de déterminer d'une part si le dispositif a été efficace, et, d'autre part, comment les élèves l'ont perçu, quels aspects leur ont semblé les plus motivants, les plus utiles, ou au contraire les plus décourageants. Je commencerai par les questionnaires écrits avant de passer aux entretiens.

1.1. Les questionnaires fractionnés

A l'issue de la séquence expérimentale, 13 élèves de Charleroi, 26 de Bruxelles et 18 de l'école internationale ont répondu au questionnaire fractionnés[118]. Ils ont été interrogés sur la lecture de chacune des œuvres que l'enseignante de la classe avait déclaré avoir fait lire dans l'année. Outre *Bruges-la-Morte*, Mme B avait demandé à ses élèves de lire *Le dernier jour d'un condamné* de Victor Hugo, un essai au choix, *Les Fleurs du Mal* de Baudelaire, *L'étranger* de Camus. Mme C avait imposé la lecture des œuvres suivantes : *Art* de Yasmina Reza, *Claude Gueux* de Victor Hugo, *Tu ne jugeras point* d'Armel Job, *Ce qu'ils n'ont pas pu nous prendre*, de Ruta Sepetys, *L'Ecume des jours*, Boris Vian, *Le meilleur des mondes*, d'Aldous Huxley. Enfin, Mme EI avait fait

[118] Pour mémoire, j'ai décrit ce questionnaire au chapitre 6 (3.2.5). Il s'agissait d'une série de questionnaires à choix multiples, anonymes et distribués séparément les uns des autres, portant sur la lecture de chacune des œuvres imposées dans l'année.

lire à ses élèves *Phèdre* de Racine, *Le Cid* de Corneille, et, au choix, soit *Atala*, soit *René* de Chateaubriand, soit *Notre-Dame de Paris* de Victor Hugo.

Le taux de déclaration de lecture du recueil de Baudelaire est le plus faible de l'ensemble des questionnaires (toutes classes confondues), aussi ai-je écarté ces réponses dans mes analyses, pour ne pas fausser complètement les comparaisons entre les groupes par la prise en compte de la seule œuvre poétique qui était proposée dans ces trois listes (après vérification, le maintien de ces réponses dans les analyses qui vont suivre accentue les tendances perçues, leur retrait ne modifie pas les conclusions, et donne une image plus nuancée de la situation). Je donnerai d'abord les résultats chiffrés de cette enquête par questionnaire. Puis j'essaierai de nuancer ou de comprendre ces réponses en comparant les indices de lecture aux indices d'exigence, puis je comparerai les indices de lecture déclarés entre eux (et non plus les valeurs absolues) et j'étudierai le degré d'engagement et de persévérance dans la lecture tel qu'il apparait dans les déclarations des élèves.

1.1.1. Les réponses en valeur absolue

Les tableaux suivants synthétisent les réponses à la deuxième question posée aux élèves : « *Avez-vous lu… ?* » dans chacune des trois classes.

TABLEAU 21 : NOMBRE D'ELEVES AYANT DONNE CHAQUE TYPE DE REPONSE A LA QUESTION « *AVEZ-VOUS LU… ?* » DANS LA CLASSE DE 6E A CHARLEROI

	En entier	En grande partie mais je n'ai pas fini	J'ai abandonné en cours de lecture	Un peu	Pas du tout
Rodenbach	9	3	1	0	0
Victor Hugo	8	3	1	1	0
Essai	7	4	0	0	2
Camus	2	3	3	2	3
Baudelaire	0	1	1	9	2

TABLEAU 22 : NOMBRE D'ELEVES AYANT DONNE CHAQUE TYPE DE REPONSE A LA QUESTION « AVEZ-VOUS LU … ? » DANS LA CLASSE DE 5E A BRUXELLES

	En entier	En grande partie mais je n'ai pas fini	J'ai abandonné en cours de lecture	Un peu	Pas du tout
Balzac	14	10	1	1	
Reza	21	2	0	2	1
Boris Vian	17	2	2	1	4
Victor Hugo	26		0	0	0
Huxley	15	1	1	4	4
Armel Job	25	1	0	0	0
Ruta Sepetys	22	1	0	1	2

TABLEAU 23 : NOMBRE D'ELEVES AYANT DONNE CHAQUE TYPE DE REPONSE A LA QUESTION « AVEZ-VOUS LU … ? » DANS LA CLASSE DE 4E A L'ECOLE INTERNATIONALE

	En entier	En grande partie mais je n'ai pas fini	J'ai abandonné en cours de lecture	Un peu	Pas du tout
Zola	6	6	2	4	0
Chateaubriand ou VH	16	1	0	0	1
Corneille	12	5	0	0	1
Racine	9	5	4	0	0

Ces réponses, avant traitement sous forme d'indice des données, méritent un commentaire. Le roman de Rodenbach, *Bruges-la-Morte* est l'œuvre qui a été le plus souvent déclarée lue en entier de toutes les œuvres lues dans l'année par les élèves de 6e de Charleroi. On a ici le résultat espéré : on peut supposer que le dispositif d'accompagnement de la lecture a été efficace. Le roman de Balzac, *Le Colonel Chabert*, a été l'œuvre déclarée la moins souvent lue en entier de toute l'année par les élèves de 5e de Bruxelles. De la même manière, le roman de Zola, *Au bonheur des Dames*, a été la moins souvent déclarée lue en entier par les élèves de 4e de l'école internationale. Pour ces deux dernières classes, le dispositif expérimenté n'a pas eu l'effet d'entrainement escompté. Voyons si on peut affiner ces résultats.

1.1.2. Les indices d'exigence en lecture

Les tableaux suivants synthétisent les réponses à la première question qui était posée aux élèves : « *Pour vous, lire un livre en entier, c'est…* ».

TABLEAU 24 : NOMBRE D'ELEVES AYANT DONNE CHAQUE TYPE DE REPONSE A LA QUESTION *« POUR VOUS, LIRE UN LIVRE EN ENTIER C'EST…* » DANS LA CLASSE DE 6E A CHARLEROI

	Lire attentivement	Lire attentivement certains passages et en survoler d'autres	Lire en sautant certains passages	Survoler l'ensemble et lire plus précisément certains passages
Rodenbach	10	2	0	1
Victor Hugo	10	2	0	1
Essai	10	2	0	1
Camus	10	2	0	1
Baudelaire	10	2	0	1

TABLEAU 25 : NOMBRE D'ELEVES AYANT DONNE CHAQUE TYPE DE REPONSE A LA QUESTION « *POUR VOUS, LIRE UN LIVRE EN ENTIER C'EST…* » DANS LA CLASSE DE 5E A BRUXELLES

	Lire attentivement	Lire attentivement certains passages et en survoler d'autres	Lire en sautant certains passages	Survoler l'ensemble et lire plus précisément certains passages
Balzac	16	7	3	0
Reza	17	6	1	2
Boris Vian	16	8	1	1
Victor Hugo	19	7	0	0
Huxley	15	8	2	1
Armel Job	18	8	0	0
Ruta Sepetys	16	9	1	0

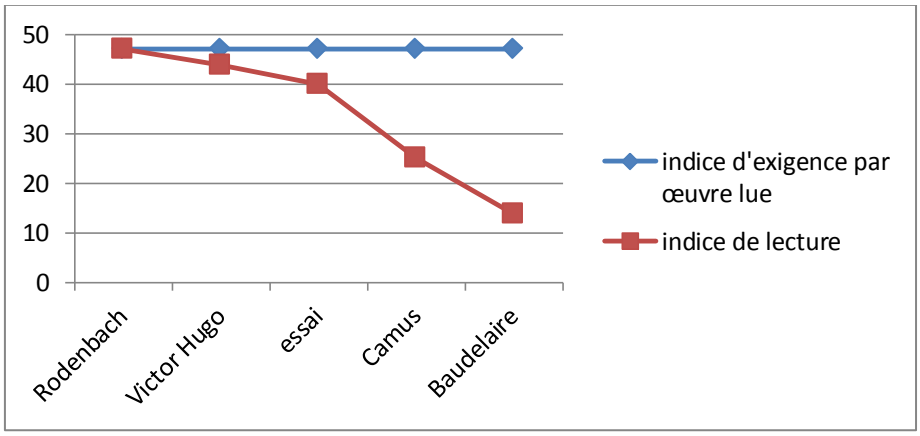
TABLEAU 26 : NOMBRE D'ELEVES AYANT DONNE CHAQUE TYPE DE REPONSE A LA QUESTION « *POUR VOUS, LIRE UN LIVRE EN ENTIER C'EST…* » DANS LA CLASSE DE 4E A L'EI

	Lire attentivement	Lire attentivement certains passages et en survoler d'autres	Lire en sautant certains passages	Survoler l'ensemble et lire plus précisément certains passages
Zola	12	2	2	2
Chateaubriand ou VH	14	2	1	0
Corneille	14	3	1	0
Racine	15	2	1	0

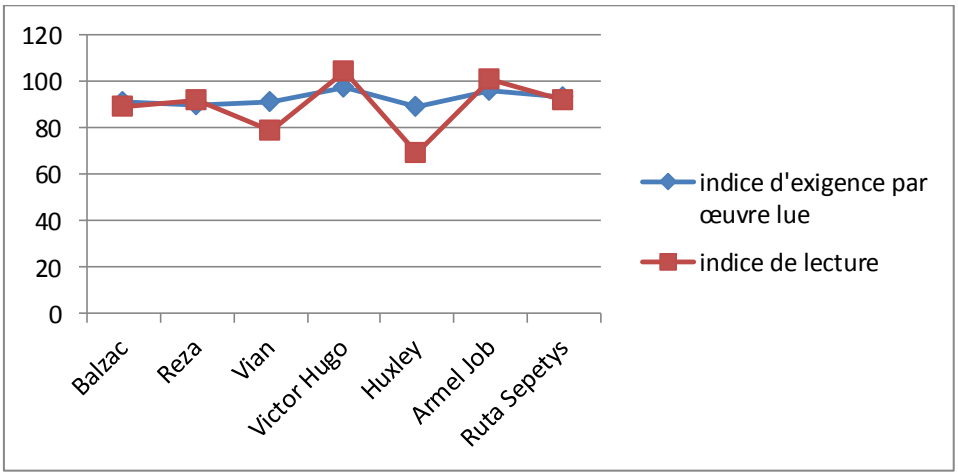
Le niveau d'exigence en lecture est constant dans la classe de 6e de Charleroi (variance = 0), quelle que soit l'œuvre imposée. Cette exigence est très dépendante de l'œuvre imposée dans la 4e de l'école internationale (variance = 34,9) et elle est légèrement dépendante de l'œuvre dans la 5e de Bruxelles (variance = 9,3).

Les graphiques 4 à 6 superposent les indices de lecture déclarés et d'exigence, ce qui nous permet de vérifier ces éventuelles corrélations.

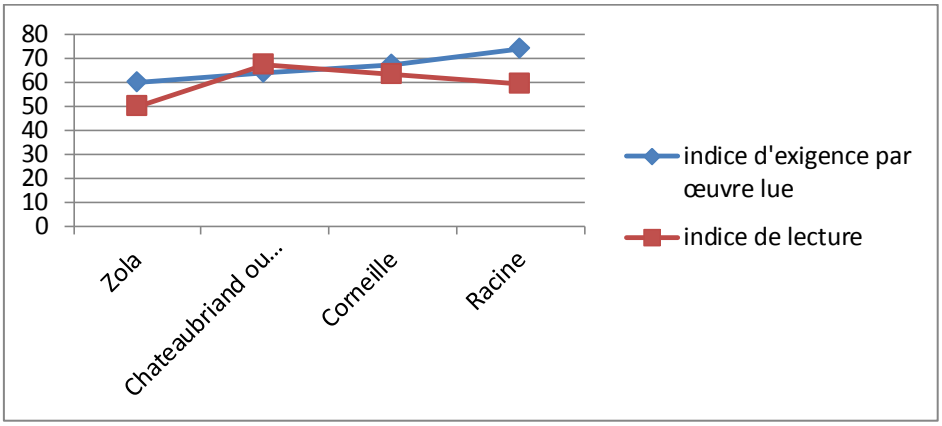
GRAPHIQUE 4 : INDICES DE LECTURE DECLAREE ET D'EXIGENCE EN 6E A CHARLEROI



GRAPHIQUE 5 : INDICES DE LECTURE DECLAREE ET D'EXIGENCE EN 5E A BRUXELLES



GRAPHIQUE 6 : INDICES DE LECTURE DECLAREE ET D'EXIGENCE EN 4E A L'EI

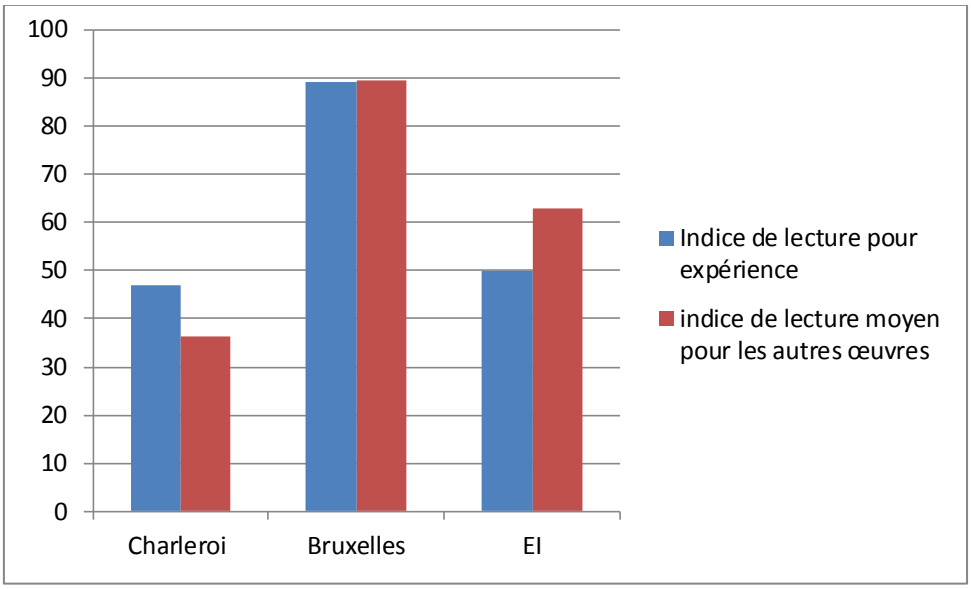


Aucune corrélation n'est observable entre l'indice d'exigence et l'indice de lecture déclarée dans la classe de 6e, les élèves se déclarant aussi exigeants pour toutes les œuvres à lire. Leur déclaration de lecture plus importante pour l'œuvre de Rodenbach n'est donc pas liée à une exigence particulièrement élevée ou basse pour cette œuvre. Une corrélation est observable entre ces deux indices pour les deux œuvres les plus lues dans la classe de 5e (*Claude Gueux* et *Tu ne jugeras pas*) : l'indice d'exigence comme l'indice de lecture est élevé, alors qu'ils sont moins élevés l'un et l'autre pour l'œuvre de Balzac dont la lecture était accompagnée par le dispositif. Les élèves avaient-ils l'impression que cet accompagnement les dispensait d'une lecture exigeante ? Les en a-t-il dissuadés ? Enfin, une corrélation est également observable dans la classe de 4e entre ces indices pour toutes les œuvres, à l'exception du roman de Zola sur lequel a été testé le dispositif. Dans cette classe, en général, plus les élèves estiment que la lecture d'une œuvre doit requérir leur attention, moins ils ont déclaré avoir lu l'œuvre. *Au bonheur des Dames* fait figure d'exception : ce titre cumule le plus faible indice d'exigence et le plus faible indice de lecture. Peut-être faut-il voir ici l'influence des conseils de Mme EI : pour lire Zola, il faut sauter des pages. Ce conseil n'a visiblement pas été efficace pour motiver la lecture. Ces décalages rendent compte de profils de classes très différents, mais n'expliquent pas le premier résultat.

1.1.3. Comparaison des indices de lecture

Dans le graphique suivant, sont comparés les indices de lecture déclarée de l'œuvre qui a donné lieu à la séquence expérimentale, et la moyenne des indices de lecture déclarée des autres œuvres proposées dans l'année.

GRAPHIQUE 7 : COMPARAISON DES INDICES DE LECTURE DES ŒUVRES LUES AVEC LE DISPOSITIF EXPERIMENTAL *VS* AUTRES ŒUVRES



Comme nous l'avons constaté dans la comparaison des chiffres en valeurs absolues, les indices de lecture confirment que, selon les déclarations des élèves, *Bruges-la-Morte* a été plus lu par les élèves de Charleroi que les autres œuvres imposées dans l'année. A Bruxelles et dans l'école internationale, en revanche, l'indice de lecture montre également que le dispositif n'a pas contribué à faire lire plus *Le colonel Chabert* et *Au bonheur des Dames*, ni même autant que les autres œuvres imposées.

Les graphiques 4, 5 et 6 permettent de compléter ce constat par un autre : dans ces trois classes, un autre roman du 19e siècle a été lu dans l'année. A Charleroi, ce roman (*Le dernier jour d'un condamné*) a un indice de lecture moins élevé que *Bruges-la-Morte*. En revanche, à Bruxelles, *Claude Gueux* a été l'œuvre la plus lue dans l'année, tout comme l'a été l'œuvre au choix (de Chateaubriand ou de Victor Hugo) à l'école internationale.

Beaucoup de facteurs peuvent expliquer ces différences. La longueur des œuvres imposées, d'abord, peut justifier la préférence des élèves de Mme EI pour un roman de Chateaubriand ou de Victor Hugo par rapport au roman de Zola. Ensuite, les élèves ont eu le choix, dans cette classe, entre plusieurs œuvres du 19e siècle, dans un premier temps, choix qu'ils n'ont pas eu au moment où le dispositif a été testé. On peut d'ores et déjà conclure de ce premier résultat que le dispositif expérimenté n'a pas permis de compenser le « handicap » des 550 pages du roman de Zola, alors qu'il a pu jouer un rôle dans la meilleure lecture déclarée de *Bruges-la-Morte* par les élèves de Charleroi. Le nombre de

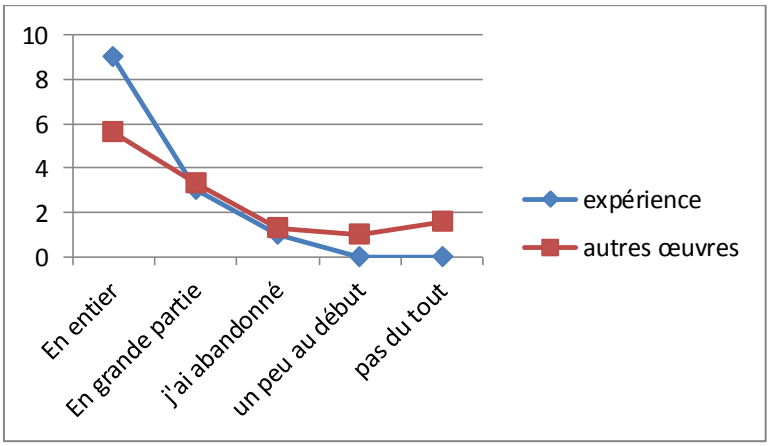
pages à lire semble pour l'instant un élément que le dispositif devrait mieux prendre en charge.

Par ailleurs, il est difficile d'expliquer pourquoi les élèves de Bruxelles ont plébiscité une œuvre de Victor Hugo alors que les élèves de Charleroi ont déclaré avoir moins lu une œuvre de ce même auteur que le roman de Rodenbach, ces trois œuvres étant relativement brèves. Les dispositifs expérimentés auraient-ils eu une influence dans ces préférences déclarées, influence pas nécessairement positive sur la lecture ? Il n'est pas impossible en effet que le dispositif ait joué, dans la classe de Mme B, le même rôle que la séance introductive à la lecture dans la classe de Mathilde pour la lecture de *La Peau de chagrin*. Le profil socioculturel de ces deux classes est très proche, la confiance des deux professeures en la lecture des élèves l'est aussi, cette hypothèse devra être vérifiée dans les analyses qui suivent.

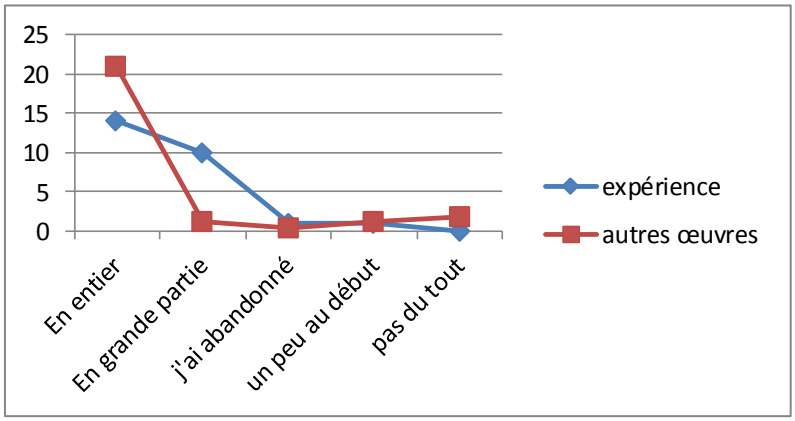
1.1.4. Engagement et persévérance dans la lecture

Les schémas suivants représentent les réponses des élèves item par item. La courbe bleue (aux losanges) indique le nombre d'élèves ayant répondu pour chaque item dans le questionnaire portant sur le roman lu dans le cadre du dispositif. La courbe rouge (aux carrés) représente la moyenne du nombre d'élèves ayant répondu pour chaque item pour l'ensemble des autres œuvres de la classe.

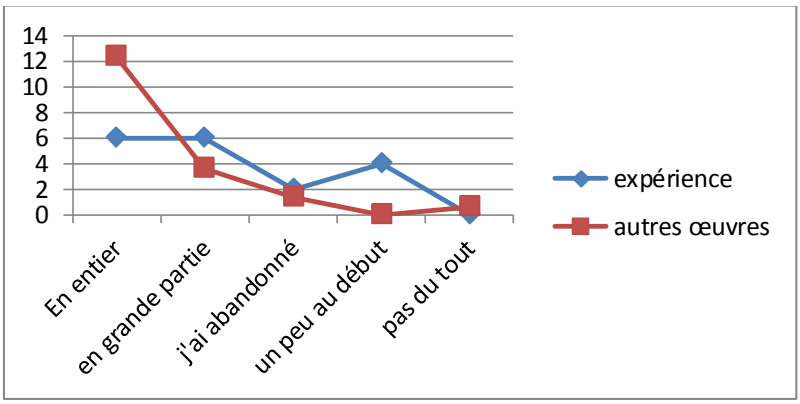
GRAPHIQUE 8 : REPONSES ITEM PAR ITEM A CHARLEROI



GRAPHIQUE 9 : REPONSES ITEM PAR ITEM A BRUXELLES



GRAPHIQUE 10 : REPONSES ITEM PAR ITEM A L'EI



Ces réponses permettent de nuancer le premier résultat. Le dispositif testé n'a, certes, pas permis aux élèves d'achever la lecture de l'œuvre qui leur était proposée dans les classes de Mme B et EI. Mais si on observe la réponse « *Pas du tout* », on constate que contrairement à d'autres œuvres imposées dans l'année, le roman qui a été introduit par le dispositif a au moins été lu « *Un peu au départ* », c'est-à-dire que tous les élèves qui ont suivi les séquences expérimentales déclarent s'être engagés dans la lecture, alors que certains déclarent ne pas l'avoir fait pour d'autres œuvres imposées dans l'année. Les élèves de 4e se sont découragés particulièrement rapidement dans la lecture du roman de Zola, puisqu'un tiers de la classe déclare l'avoir lu « *en entier* », un tiers l'avoir lu « *en grande partie* » mais ne pas l'avoir fini, et un tiers avoir « *abandonné* » la lecture. Suivant les déclarations des élèves, le dispositif a donc été efficace pour encourager l'engagement dans la lecture mais peu efficace pour maintenir la motivation et l'effort dans la durée pour la lecture du *Colonel Chabert* et d'*Au bonheur des dames*.

On peut d'ores et déjà conclure de ce premier résultat que le dispositif expérimenté n'a pas permis de compenser le « handicap » des 550 pages du roman de Zola, mais qu'il a pu jouer un rôle dans la meilleure lecture déclarée de *Bruges-la-Morte* par les élèves de Charleroi. A ce stade, ces résultats peuvent être aussi bien imputables à la difficulté particulière de l'œuvre imposée, à l'effet professeur, à l'inefficacité (partielle) des versions du dispositif testées pour inciter à lire le roman de Balzac et celui de Zola, qu'au profil particulier de chaque classe auquel le dispositif serait plus ou moins adapté. L'analyse des autres données prélevées « du côté des élèves » permettra de préciser ces premiers résultats.

1.2. Les entretiens avec les élèves

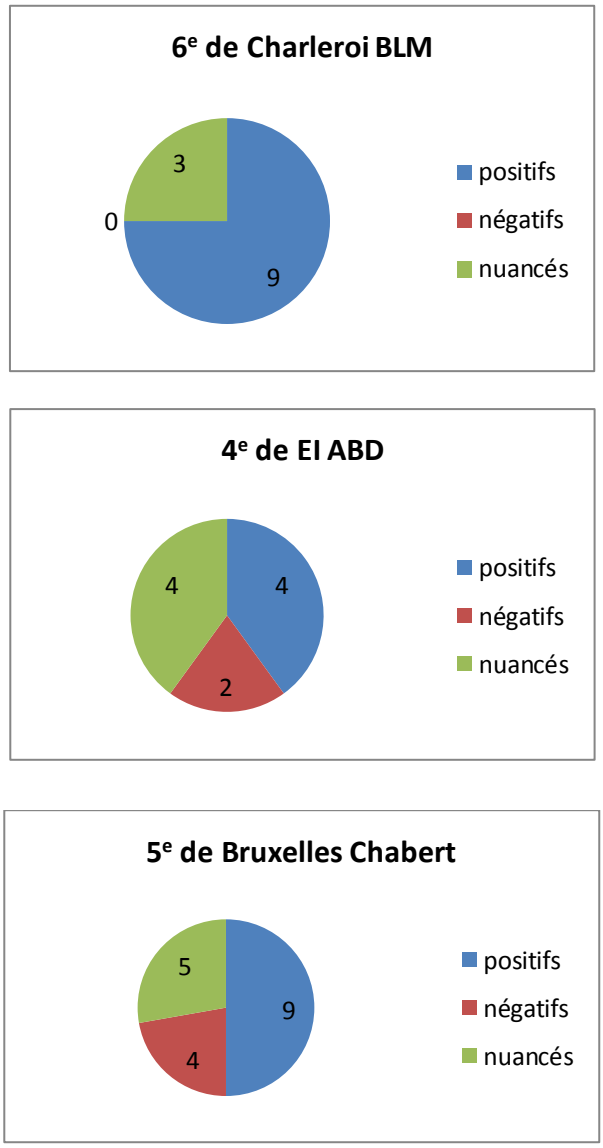
Je présenterai ici les résultats obtenus à partir des entretiens menés auprès des élèves, à l'issue des séquences expérimentales. Le poids de la désirabilité des réponses est plus important, évidemment, dans les entretiens que dans les questionnaires anonymes. Ainsi, presque tous les élèves de Mme C (11 sur 12 interrogés) affirment avoir lu *Bruges-la-Morte*, une seule lectrice déclare n'avoir lu dans le roman que ce qui concernait le personnage dont elle rédigeait le journal intime (en l'occurrence, il s'agit de Barbe, un personnage secondaire). Ces chiffres sont les mêmes que dans les questionnaires fractionnés. Mais dans la classe de Mme B, 3 élèves sur 18 déclarent en entretien ne pas avoir lu *Le Colonel Chabert*, tandis que dans celle de Mme EI, 6 sur 10 affirment ne pas avoir lu *Au bonheur des Dames*. Les élèves déclarant avoir lu l'œuvre, dans les classes de Mmes C et B, sont donc plus nombreux dans les entretiens que dans les questionnaires fractionnés anonymes. Ceci atteste que les réponses données en entretiens sont peu fiables et doivent être fortement contextualisées.

Les entretiens ont donc pour fonction principale de déterminer si le dispositif expérimental a été perçu comme motivant (ce que je traiterai dans la première sous-partie) et quels aspects du dispositif l'ont été le plus ou le moins (ce que je traiterai dans les sous-parties suivantes). Je présenterai ici les résultats chiffrés que j'ai construits à partir de l'indice de satisfaction dont j'ai décrit la fabrication au chapitre 8 (4.1.2), et je citerai quelques extraits des entretiens.

1.2.1. Le degré de satisfaction

Les trois graphiques suivants permettent de comparer par classe le nombre d'élèves ayant exprimé des avis « plus souvent positifs », « plus souvent négatifs » ou « plutôt nuancés » sur le dispositif dans les entretiens.

GRAPHIQUE 11 : NOMBRE D'ELEVES PAR CLASSE AYANT EXPRIME UN AVIS PLUTOT POSITIF, PLUTOT NEGATIF OU PLUTOT NUANCE SUR LE DISPOSITIF



On constate ici que le degré de satisfaction déclaré à travers les entretiens est partiellement corrélé au taux de lecture déclaré des œuvres imposées dans le dispositif.

Les élèves de Charleroi, qui ont déclaré avoir lu avec plus d'assiduité *Bruges-la-Morte* que les autres œuvres du programme donnent majoritairement des réponses

positives aux questions portant sur différents aspects du dispositif. Aucun d'entre eux n'a d'avis plutôt négatif.

Les élèves de Bruxelles, qui déclarent avoir lu *Le Colonel Chabert* avec un peu moins d'assiduité que les autres œuvres imposées dans la classe, sont moins nombreux à donner des réponses plutôt positives aux questions portant sur le dispositif. Ces réponses plutôt positives ne sont en effet formulées que par la moitié des élèves interrogés. Presqu'un quart d'entre eux expriment des avis négatifs de manière répétée.

Les élèves de l'EI se caractérisent par le nombre important de réponses nuancées qu'ils donnent. Ils sont les moins nombreux à exprimer un avis plutôt positif sur le dispositif alors qu'ils déclarent avoir été moins assidus dans la lecture de l'œuvre de Zola que dans les autres lectures imposées dans la classe.

Une analyse plus fine, portant sur des cas particuliers, permettra d'interpréter cette corrélation.

1.2.2. Les aspects approuvés : le séquençage et les échanges en groupe

Le séquençage de la lecture emporte largement l'adhésion des élèves : il est perçu comme facilitant la progression dans le texte et la réalisation des exercices écrits. Il est « *moins décourageant* » qu'une lecture donnée d'emblée de manière intégrale. Ce résultat était attendu.

Cependant, un élève dans la classe de 4^{e} (sur neuf s'étant exprimés à ce sujet) et trois élèves (sur treize s'étant exprimés) dans la classe de Mme B sont plus réticents. L'une de ces quatre élèves estime le découpage du roman de Balzac peu cohérent, une autre juge inutile le séquençage du roman de Zola qu'elle affirme avoir lu plusieurs fois. Ces deux élèves se présentent comme des « bonnes lectrices » pour qui le séquençage n'est pas nécessaire. Les deux autres élèves affirment qu'ils préfèrent lire les œuvres d'une seule traite, sans interruption. Le séquençage ne les a pas frustrés dans leur désir d'avancer dans l'intrigue qui ne les intéressait guère, mais les a obligés à se « replonger » dans l'œuvre après une interruption, ce qu'ils auraient préféré ne pas faire.

Le séquençage apparait donc, dans les témoignages des élèves, comme un outil de soutien pour organiser la lecture et éviter de la mener dans un temps trop court, au dernier moment, mais il ne résout pas le problème du manque d'intérêt que certains éprouvent pour le roman lui-même.

Dans les entretiens, plusieurs élèves de Mmes B et C ont associé les avantages du séquençage de la lecture aux échanges en petits groupes, la combinaison de ces deux éléments du dispositif favorisant, selon eux, la compréhension et la progression dans le roman. Les échanges en groupes sont ainsi le deuxième aspect du dispositif qui emporte une large adhésion. Sur les 33 élèves qui se sont prononcés à ce sujet, 28 estiment ces échanges utiles, intéressants, ou tout simplement « bien ».

Certains élèves soulignent l'aspect ludique de l'activité, le plaisir d'échanger entre pairs et ne cachent pas que ces échanges ont pu être une occasion de se distraire. Mais la grande majorité des élèves estiment qu'ils leur ont permis de mieux comprendre l'œuvre ou la vision que leurs camarades en avaient.

Cependant, pour les élèves qui déclarent ne pas avoir lu le roman imposé en entier, ou ne pas avoir eu l'intention de le faire, ces échanges ont eu deux effets contrastés. Léa (classe de Mme C) affirme que les échanges ont déclenché une lecture intégrale, non sélective du texte, alors qu'elle avait entrepris, dans un premier temps, de ne lire que ce qui concernait le personnage qu'elle devait traiter :

> Léa : j'ai eu ce problème-là au début en fait/ je m'étais focalisée vraiment sur Barbe/ et//
> C : oui/ du coup/ vous sautiez les pages ?
> Léa : oui/ voilà/ et aussi/// et du coup/ moi/ j'avais loupé la rencontre avec Jane/ donc c'était génial/ et après/ **quand j'ai su toute cette histoire qui se passait/ je me suis dit/ mais c'est super intéressant/ en fait/// et là/ j'ai commencé à lire tout comme il faut** et bien voir le point de vue des personnages et qu'est-ce qui se passe entre eux et tout ça/ à partir de ce moment-là/// c'est vrai qu'au début je m'étais vraiment focalisée sur Barbe/ mais/ après ça a été (Charleroi, entretiens Aurélie et Léa)

Ce sont donc les échanges qui ont provoqué la motivation nécessaire à la lecture du roman.

Au contraire, dans d'autres situations, ces échanges ont été un outil de contournement de la lecture. Les élèves de Mme EI, dont la majorité a déclaré ne pas avoir lu le roman de Zola en entier, témoignent de manières diverses de l'intérêt de ces échanges en groupes. Les propos de Magda et Pauline sont éclairants à cet égard :

> Pauline : vu les deux personnes avec qui j'étais
> Magda **: t'étais avec qui ?**
> Pauline : j'étais avec X et Y
> Magda : t'étais pas avec A et B ?
> Pauline : après/ ça c'est après
> Magda : sinon/ **B l'a lu en entier/ donc elle nous a expliqué/** moi je pouvais pas/ donc/ elle/ elle a réussi donc quand on discutait/ moi je donnais ce que j'ai lu et ce qu'elle elle a lu et on se

mélangeait pas les parties comme ça chacune avait quelque chose à dire/ donc et **après je connaissais mieux l'histoire/ c'est pas pour ça que j'ai bien réussi au test**
C : d'accord/ mais quand même ça vous a aidées à mieux comprendre l'histoire
Pauline : moi/ **ça dépendait du groupe**/ avant j'avais été avec deux autres personnes qui n'avaient pas du tout lu le livre/ et donc ça peut/ enfin/ **j'avais plus lu qu'eux alors/ moi/ je comptais un peu/ enfin/ je devais leur expliquer/ même si moi je comprenais pas forcément**/
C : c'était une perte de temps
Pauline : du coup/ ça m'énervait un peu/ enfin/ voilà/ mais après/ quand j'étais avec B/ c'était cool parce que/ elle/ elle comprend vite/ des trucs comme ça/ alors du coup/ elle sait aussi comment nous expliquer pour qu'on comprenne/ parce qu'elle comprend (???) donc c'était plus facile avec elle (Ecole Internationale, entretiens de Magda et Pauline)

Les deux jeunes filles ont lu les tout premiers chapitres du roman de Zola et la fin, et ont survolé le reste de l'œuvre. Les échanges leur permettent de compléter ce qu'elles ont lu avec les connaissances d'un pair.

Pour autant, ces échanges ne satisfont pas tous les élèves, loin de là. Maxime par exemple exprime son inconfort :

Maxime : moi personnellement/ je trouvais ça un peu inutile/ parce que moi/ comme je reste avec mes résumés et tout/ je// je voulais rester/ et je me suis dit/ si je commence à prendre d'autres façons/ **je sais pas rebondir dessus///** donc je préfère rester avec mes bases/ et c'était mes bases// ouais/ en terres connues
C : donc en fait/ la discussion avec les autres vous mettait en danger/ en tant que non lecteur ?
Maxime : oui
C : d'accord
Maxime : non lecteur/ **mais je pouvais quand même participer///** mais je pouvais pas/ par exemple/ si/ ils parlaient de quelque chose de vraiment détaillé/ dans le livre/ **on va dire que j'essayais de m'abstenir/ ou je restais assez vague** (Ecole Internationale, entretiens Manu et Maxime)

Cet élève, qui n'a lu que le premier chapitre du roman de Zola, a complété ses connaissances sur l'œuvre grâce à des résumés sur internet. Contrairement à Magda et Pauline, il ne cherche pas à recueillir des informations sur le roman dans les travaux de groupes, il se soucie de participer à ces échanges, ce qu'il ne peut pas faire avec ses camarades qui ont lu le roman. Bien qu'il soit conscient que sa lecture très partielle soit un handicap dans ces travaux, Maxime ne remet pas en cause sa lecture, il juge plutôt les échanges en petits groupes inintéressants. Le travail en groupe est loin ici de créer la dynamique motivante qui l'entrainerait dans la lecture que j'avais espérée.

Le séquençage de la lecture a donc été plutôt apprécié, mais dans la classe de Mme EI, il n'a pas permis aux élèves non lecteurs découragés par le nombre de pages à lire de « rattraper » leurs camarades lecteurs. En effet, la classe avait déjà dû lire plus de

la moitié du roman lorsque les travaux de groupes ont commencé. Il me semble que l'une des raisons du fort taux de non-lecture[119] est la mauvaise synergie entre le séquençage de la lecture et les différentes activités menées en cours au fur et à mesure de la progression espérée des élèves dans le texte. Dans les entretiens, les travaux de groupe apparaissent généralement comme une activité attrayante pour les élèves. Associée au séquençage de la lecture, elle leur semble utile pour bien comprendre le texte. Nous avons vu, avec le témoignage de Léa, que ces échanges pouvaient avoir l'effet d'entrainement escompté et déclencher une lecture tardive. Cependant, l'intérêt de ces échanges est limité. D'une part, les élèves qui n'ont pas lu le roman ne peuvent participer pleinement à la discussion, et d'autre part, les élèves qui l'ont lu ne trouvent pas nécessairement d'interlocuteurs qui « rebondissent » sur leurs propos, selon l'expression de Maxime. Si l'on en croit les propos de Pauline et Magda, l'effet des échanges entre pairs hors de la classe constaté dans la classe de Mathilde (chapitre 7) est ici renouvelé, dans les échanges en classe : ils peuvent motiver la lecture comme permettre à certains élèves de s'en dispenser.

1.2.3. Un aspect du dispositif plus discuté : les écrits de soutien

Les écrits de soutien de la lecture étaient de deux natures différentes : dans la classe de Mme C, il s'agissait du journal intime d'un personnage, dans celles de Mme EI des lettres au directeur de *Gil Blas*. Mme B pour sa part a demandé aux élèves remplir des tableaux à double entrée sur les personnages et la chronologie des évènements qui permettaient de mieux repérer des informations utiles pour la lecture, travail mené également pour la deuxième séance par les élèves de Mme EI. Ces écrits ont été diversement appréciés.

La rédaction du journal intime d'un personnage a été commentée le plus souvent en termes positifs (5 remarques positives sur 7). Les élèves ont été intéressés par la forme d'écriture proposée :

> Joris : ben/ plutôt pas mal/ moi/ j'ai trouvé que rédiger/ c'était vraiment bien/// parce que moi / j'aime bien rédiger dans l'ensemble/// **mais/ ici/ vraiment/ prendre un// le rôle du personnage/ et// écrire/ ce qu'il pense/ c'est pas mal/** j'aime vraiment bien cette idée (Charleroi, entretien avec Joris et Leïla)

Outre le plaisir d'écrire, que tous les élèves de la classe n'éprouvent pas, loin de là, Joris a apprécié de jouer avec la fiction, ce dont témoignent d'autres élèves. Selon Chloé, « on

[119] Il s'agit bien sûr d'un taux de non-lecture déclarée. Le taux de non lecture réel a plus de chances d'être supérieur qu'inférieur au taux déclaré.

rentrait vraiment dans le livre ». Cet exercice semble avoir facilité son immersion fictionnelle. Des élèves moins enthousiasmés par l'exercice craignent que l'attention particulière qu'ils ont prêtée à leur personnage n'ait « faussé » leur lecture. Une jeune lectrice, enfin, fait part des difficultés qu'elle a éprouvées pour écrire ce journal intime. Cependant, contrairement à mes attentes, ni le temps consacré à l'exercice, ni la nécessité, pour certains, de prendre des notes pendant leur lecture n'ont été des sources de désintérêt. Or ces deux difficultés que j'avais prévues sont bien exprimées par les élèves de Mmes EI et B.

Dix-sept élèves des classes de Mmes EI et B se sont exprimés sur les tableaux à remplir. Cinq d'entre eux ont qualifié d'« utile » ce travail de repérage, soit pour mieux comprendre le texte, soit pour réaliser ensuite les exercices écrits en classe. D'autres élèves n'ont pas effectué ces repérages, ou l'ont fait partiellement, d'autres enfin les ont estimés inutiles ou difficiles à accomplir, parce qu'ils obligent à interrompre la lecture ou à relire certains chapitres pour prendre des notes. La prise de notes en cours de lecture semble gêner les élèves de 5^{e} et de 4^{e}, alors que, comme nous l'avons vu, elle n'est pas vécue comme un obstacle à la lecture dans la classe de 6^{e} de Charleroi. Ici, plusieurs hypothèses peuvent être émises. Soit les élèves plus jeunes veulent reproduire l'activité de lecture extrascolaire dont ils ont l'habitude, progressant dans le texte sans s'interrompre pour prendre des notes, et sans revenir sur des passages du texte utiles pour réaliser l'écrit de soutien. Soit la prise de notes n'est pas perçue comme intéressante, c'est-à-dire qu'elle n'apparait pas comme un moyen efficace pour comprendre le texte et qu'elle ne présente pas d'intérêt en elle-même. Soit enfin, les élèves ne savent tout simplement pas comment s'y prendre pour le faire. Aucun jeune de 5^{e} ou de 4^{e} ne décrit la méthode mise en œuvre par une de leur camarade de 6^{e}, qui consiste simplement à utiliser des postits pour marquer les passages pertinents pour l'exercice d'écriture sans interrompre sa progression dans le texte. Aucun élève non plus n'évoque le geste de corner des pages.

Pour la classe de Mme EI, la rédaction des lettres adressées au directeur du journal *Gil Blas*, dans lequel a été publié le roman de Zola, a également inspiré aux élèves de 4^{e} des avis plus souvent négatifs que positifs. Cinq d'entre eux (dont trois déclarent ne pas avoir achevé la lecture) ont apprécié de pouvoir donner leur avis dans ces lettres. Cependant, l'exercice a semblé répétitif à cinq élèves également. Il s'est transformé en un jeu stratégique, que décrit Théo dans l'extrait suivant :

Noé : par exemple lui il a changé d'avis d'un coup comme ça
Théo : la première lettre/ j'avais des arguments contre/ **et je les ai tous mis dans la première/** et la deuxième je savais plus quoi dire/ du coup j'ai dit/ oui/ bon/ je me suis laissé séduire / **alors que c'est pas vrai**/ et à la troisième/ ben je suis revenu sur mes positions de départ/ en me disant/ ouais/ ben en fait/ non/ et puis/ comme si la deuxième je l'avais jamais écrite
C : donc là/ les lettres/ vous les avez pas utilisées pour exprimer ce que vous aviez envie de dire mais c'est un peu stratégique pour donner une argumentation qu'on vous demandait
Théo : oui/ au début/ c'était donner mes avis
Noé : non
Théo : **dans la première et dans la troisième/ j'ai donné mes avis/ mais dans la deuxième/ je savais plus quoi dire/ donc du coup/ j'ai// j'ai joué la stratégie**/ quoi/ et j'ai dit/ je me suis dit que **c'était plus facile** que/ comme tout le monde a fait dans la classe/ je pense qu'il n'y a pas vraiment quelqu'un/ y'a des gens qui m'ont vraiment dit// (Ecole Internationale, entretiens Théo et Noé)

L'exercice d'écriture conçu pour permettre à chacun de s'exprimer sur le roman et pour assurer à chaque jeune lecteur que son avis soit entendu au moins par des pairs dans un groupe de travail se transforme ainsi en un jeu purement scolaire, dans lequel des élèves qui avouent ne pas avoir lu le roman semblent parfois à l'aise.

Dans le cas de la rédaction des journaux intimes, l'activité d'écriture a été effectivement perçue comme permettant d'entrer dans le texte ou comme intéressante en soi, ce qui n'a pas été le cas des autres exercices écrits que les élèves ont effectué au fur et à mesure de la lecture. On peut conclure que la nature de l'écrit de soutien induit une motivation qui le rend plus efficace, mais on peut aussi penser que l'apprentissage de gestes de repérages matériels qui éviteraient d'interrompre la progression dans le texte (comme le cornage de page ou l'usage des postits) pourrait aider certains élèves à réaliser des repérages dans le texte efficaces. Enfin, il est difficile de conclure si le manque d'intérêt aux yeux des élèves pour la lettre adressée au directeur de *Gil Blas* est lié à la nature de l'écrit ou, comme pour les discussions en groupe, à une synchronisation défaillante entre lecture et écriture.

1.2.4. Le travail final : amusant et original

Les élèves de 5e et de 6e ont produit une version actualisée du roman qu'ils lisaient. Cette version a donné lieu à une performance orale en 6e et à une série de trois articles de presse à scandales en 5e. Dans les deux classes, plus de la moitié des élèves s'étant exprimés sur l'actualisation évoquent l'exercice en termes positifs, l'aspect ludique est le plus souvent souligné, comme le fait que l'actualisation permette à certains

lecteurs de mieux comprendre le roman lu. Pour trois élèves de Charleroi, elle a semblé difficile à mener, voire inutile. Six élèves de Bruxelles jugent également l'exercice « tiré par les cheveux » ou « peu utile pour comprendre ». Pour Luc, par exemple, ce travail est décevant parce qu'il n'a pas permis de découvrir « ce que voulait dire l'auteur ». Il n'y a pas de corrélation entre les profils de lecteurs déclarés et l'avis porté sur cet aspect du dispositif.

L'actualisation est une activité clairement motivante pour beaucoup d'élèves, mais ils soulignent moins souvent son intérêt pour la compréhension et l'interprétation du texte, ce manque d'intérêt didactique apparent est à l'origine de la plupart des critiques.

1.2.5. La séance d'introduction à la lecture

Les opinions sur l'intérêt de la séance introductive sont très partagées dans les trois classes. Très peu d'élèves ont un souvenir précis de cette séance, et très peu encore se souviennent avoir mobilisé des souvenirs de cette séance pendant la lecture. Sur les 31 élèves qui l'évoquent, 19 trouvent certains éléments utiles ou au moins intéressants. Cinq élèves de Mme B et 3 de Mme EI, de profils déclarés différents, ont notamment répondu que le rapprochement entre le roman et la série *Dr House* les a aidés à accepter de ne pas comprendre tous les détails du roman. Ce que Mme B avait appelé un « rapprochement rassurant » pendant la séance a donc bien joué son rôle auprès d'un petit nombre d'élèves. Dix autres jeunes gens soulignent, pour leur part, l'importance de la contextualisation historique. Ils ont pu « imaginer », « savoir où [ils] se situ[aient] ». Les élèves de Mme B notamment évoquent assez spontanément les tableaux représentant les champs de bataille napoléoniens. Curieusement, sur les 19 répondants qui pensent avoir tiré un bénéfice de cette introduction, seulement deux évoquent de manière positive les deux étapes (contextualisation jaussienne et actualisation), la plupart des élèves retiennent clairement l'une ou l'autre. Les douze élèves qui pensent n'avoir rien tiré de cette séance introductive pour la lecture du roman n'ont en général vu aucun lien entre l'introduction et le roman, même si au moins deux se souviennent que Mme EI a souligné ce lien. Trois élèves de Mme B ont évoqué le fait que les informations données dans cette séance l'avaient déjà été au cours d'histoire. Ni la présence ni la nature de ces critiques ne sont l'apanage d'un profil d'élève : certains déclarent avoir lu l'œuvre au programme, d'autres non. Tous mettent en doute en fait la pertinence de la séance dans leurs remarques négatives : ils n'ont pas l'impression qu'elle leur ait permis d'aborder le texte plus facilement.

Bref, pour un peu plus d'un tiers des élèves, l'introduction à la lecture n'a guère été utile, tandis qu'un autre tiers a tiré profit de la contextualisation du texte et qu'un peu moins du dernier tiers des élèves a été rassuré par le rapprochement actualisant. Il me semble donc que cette introduction est reconnue utile par la majorité des jeunes lecteurs dans la mesure où elle a mis en tension actualisation et contextualisation, offrant à chacun plusieurs angles possibles pour appréhender le texte.

Bilan

Nous avons vu que les trois versions du dispositif testées semblaient augmenter le taux d'engagement des élèves dans la lecture. Cependant, d'après les déclarations des élèves, si l'expérimentation du dispositif a augmenté la persévérance dans l'effort dans la classe de Charleroi par rapport aux autres romans proposés dans l'année, elle n'a pas modifié cette persévérance dans la classe de Bruxelles, et elle l'a diminuée dans la classe de l'Ecole Internationale. Il y a une corrélation entre ces résultats des questionnaires fractionnés et le degré de satisfaction des élèves vis-à-vis du dispositif qui a accompagné la lecture du roman imposé. En effet, les jeunes gens de Charleroi déclarent le plus fort taux de lecture et le plus haut degré de satisfaction vis-à-vis du dispositif. Cette corrélation ne permet pas de désigner le facteur déterminant de la motivation et surtout de la persévérance en lecture : il peut aussi bien s'agir du dispositif lui-même que de l'effet professeur ou de l'adéquation entre le dispositif et les conditions d'enseignement.

A l'intérieur du dispositif, cependant, on peut d'ores et déjà souligner ce que les élèves ont considéré comme motivant ou utile à leurs efforts. Je distinguerai ici trois résultats. D'abord, pour l'ensemble des classes testées, le séquençage de la lecture et les échanges en groupes ont été décrits en des termes positifs, parce qu'ils ont été perçus comme facilitant la lecture ou la compréhension du roman (qu'il soit lu ou non). Ces éléments, qui faisaient partie de ce que j'ai appelé « les invariants de l'expérience » peuvent être considérés comme des conditions de réussite du dispositif nécessaires mais non suffisantes. Ce premier résultat était attendu. En vertu de ce premier résultat, je conclus que le découpage du roman de Zola a été inefficace parce que le nombre de pages données à lire dès la première étape excédait le nombre de pages total du roman de Rodenbach comme de celui de Balzac.

Ensuite, l'écriture de soutien n'a été appréciée et n'a rempli véritablement sa fonction d'aide à la persévérance dans la tâche de lecture que dans la classe de Charleroi.

La forme du journal intime d'un personnage semble particulièrement appropriée à cette fonction. Cet exercice d'écriture est le seul qui invitait les élèves à s'identifier à un personnage et à s'engager vraiment dans l'immersion fictionnelle, ce qui peut expliquer son efficacité.

Pour finir, les autres étapes du dispositif ont été diversement appréciées. Les élèves ont été sensibles à l'aspect ludique de l'actualisation, et parfois ils ont été intéressés ou rassurés par l'introduction. Cependant, selon leurs témoignages, aucune de ces étapes ne semble décisive pour augmenter leur engagement ou leur persévérance dans la lecture.

Autrement dit, si le dispositif lui-même est à l'origine de la persévérance des élèves dans la lecture du roman imposé, l'élément décisif de ce dispositif semble être la nature de l'écrit de soutien pendant la lecture, et non pas, comme je l'escomptais, la combinaison de l'approche jaussienne et de l'actualisation. Comme cette conclusion repose sur les déclarations des élèves, elle doit être affinée (à défaut de pouvoir être strictement confirmée dans le cadre trop restreint de cette thèse) par l'observation et l'analyse de l'activité des élèves pendant les trois séquences expérimentales.

2. Les travaux des élèves

Je tenterai ici de comprendre par quels mécanismes la persévérance des élèves dans la lecture pourrait être soutenue par un écrit. Pour ce faire, je tenterai de reconstituer en partie l'activité des élèves pendant les séquences expérimentales en m'appuyant d'une part sur les écrits qu'ils ont réalisés, et d'autre part sur l'enregistrement des travaux de groupes dans lesquels ces écrits ont été tantôt commentés, tantôt exploités, tantôt élaborés.

Dans ces analyses, je tiens compte du fait que les élèves étaient prévenus que tout ce qu'ils écriraient me serait communiqué et que la plupart de ces écrits seraient lus et évalués par leur professeur. Les élèves réalisent à chaque fois une écriture dont les destinataires sont le professeur, la chercheuse, et leurs camarades. De la même manière, les travaux de groupes enregistrés ne sont pas des captations discrètes, aussi, les propos enregistrés doivent être considérés comme ayant un double destinataire : les autres membres du groupe et la chercheuse. Ainsi, lorsqu'un élève dit à ses camarades qu'il n'a

pas lu le roman, il le dit également, en conscience, à la chercheuse, peut-être dans l'illusion qu'il restera anonyme (par recoupement, on peut parfois l'identifier).

Pour ne pas déranger les jeunes gens dans leur travail trop longtemps, j'ai déplacé le dictaphone de groupe en groupe. Dès lors, les données dont je dispose rendent difficile de tracer le parcours complet d'un groupe en particulier. Par ailleurs, s'il est possible d'associer un groupe d'élèves enregistré à une série de copies commentées ou élaborées pendant les séances, il est impossible d'établir avec certitude l'identité de chaque locuteur en s'appuyant, comme je l'ai fait, sur de simples écoutes. J'ai choisi d'analyser en priorité les copies, qui sont signées, et dont les destinataires sont clairement assumés par les élèves. Les documents sonores peuvent nous renseigner sur la manière dont ces copies sont élaborées, et évaluées par les élèves entre eux, mais l'ambigüité des destinataires des propos enregistrés et l'anonymat parfois inévitable du locuteur en fait un matériel de recherche plus difficile à exploiter, qui ne vient donc qu'en appui d'un travail sur les copies.

Je détaillerai les résultats séquence par séquence, d'abord pour la classe de 6e de Charleroi, puis pour la 5e de Bruxelles et enfin pour les élèves de 4e de l'école internationale.

2.1. Des journaux intimes de Bruges au confessionnal de Charleroi

Le déroulement de la séquence complète menée par Mme C dans une classe de 6e à Charleroi a déjà été décrit dans le chapitre 10. Pour mémoire, je synthétise dans le tableau 27 les activités qui ont été demandées aux élèves avant, pendant et après la lecture de *Bruges-la-Morte* de Rodenbach. Les travaux écrits recueillis sont en caractères gras.

TABLEAU 27 : RECAPITULATIF DES ETAPES DE LA SEQUENCE MENEES AVANT, PENDANT ET APRES LA LECTURE DE *BRUGES-LA-MORTE*

Moment	Modalité	Activité
Avant	Individuel- maison	Lecture du premier tiers du roman Ecriture du **journal intime** (premier tiers)
Pendant Séance 2	Classe Groupes	Commentaires du journal intime Production d'hypothèses de lecture Actualisation de lieu de l'intrigue
Pendant	Individuel-maison	Lecture du deuxième tiers du roman Ecriture du **journal intime** (deuxième tiers du roman)
Pendant Séance 3	Classe Groupes	Commentaire du journal intime Production d'hypothèses de lecture Actualisation des personnages
Pendant	Individuel-maison	Lecture du dernier tiers du roman Ecriture du **journal intime** (dernier tiers)
Pendant Séance 4	Classe Groupe	Commentaire du journal intime Actualisation de l'intrigue : rédaction d'une trame
Après	Individuel	**Rédaction de la « confession » du personnage**
Après Séance 5	Classe	Performance orale

Les journaux intimes sont les écrits de soutien du dispositif, ils sont rédigés en amont des rencontres de groupes et servent de support aux échanges. Je dispose de 14 séries de journaux, dont 3 incomplètes. Une autre série d'écrits, que j'ai appelée des « notes » résulte des échanges dans le groupe : commentaires de journaux intimes, hypothèses de lecture, éléments actualisés puis trames de l'intrigue actualisée du roman. Les élèves ont consacré du temps, dans les travaux de groupes, à décider de leur contenu, mais trop peu de ces écrits m'ont été confiés pour que je puisse les utiliser. La « confession » finale est la dernière étape écrite qui a résulté des travaux de groupes puis d'un moment de travail personnel. Au total, j'ai pu recueillir neuf copies de ce type (certains élèves étaient absents ou ont oublié de me confier le travail à la fin de leur performance orale).

Dans chacune des trois doubles séances consacrées à la lecture, un groupe de trois élèves a été enregistré, neuf lecteurs ont ainsi été « espionnés », avec leur consentement. Dans ces enregistrements, on entend, à chaque fois, un moment de silence pendant lequel les élèves lisent les journaux de leurs camarades, puis des commentaires spontanés qui évoluent très rapidement vers une négociation ou une dictée du contenu des « notes ». Pour chaque séance, la dernière partie du travail commun permet d'avancer par étapes

dans l'actualisation de l'intrigue. Les travaux de groupes enregistrés livrent donc des commentaires sur les écrits déjà réalisés ou les prémices de l'écrit suivant. Grâce à ces données, il est possible de trouver des traces des gestes appropriatifs esquissés par quelques élèves à la faveur du dispositif.

2.1.1. Du roman au journal intime : stratégie d'écriture, posture de lecteur ?

Avant de déplier ici ce que l'on peut attendre de l'écriture du journal intime d'un des personnages de *Bruges-la-Morte*, de Rodenbach, je donnerai quelques informations sur ce roman qui n'est pas très lu en France. Cette information me semble d'autant plus utile que, dans la séquence expérimentée à Charleroi, les élèves ont rédigé les journaux intimes de trois personnages différents, dont chacun est traité d'une manière particulière dans le texte initial. J'analyserai ensuite les productions des élèves du point de vue des contraintes génériques de l'exercice, ce qui me permettra de déterminer à quels aspects du roman les élèves ont été les plus sensibles, puis je chercherai les gestes appropriatifs observables dans les journaux intimes et évoqués par quelques élèves dans les échanges oraux. Enfin, je m'intéresserai rapidement, pour finir, au contexte et à la dynamique de production de quelques journaux.

a) Trois journaux intimes pour une seule intrigue

Le roman symboliste de Rodenbach, qui contient quinze chapitres, est rédigé à la troisième personne. Il a pour personnage principal Hugues, un veuf inconsolable, qui entretient son chagrin dans des déambulations mélancoliques à travers la ville de Bruges, choisie pour son atmosphère lugubre de ville morte. Ces promenades sont décrites la plupart du temps en focalisation interne. Jane, qui ressemble à s'y méprendre à la défunte épouse d'Hugues, devient sa maitresse au chapitre quatre du roman. Elle est danseuse. La focalisation interne à Hugues fait d'elle un personnage mystérieux, dans lequel un lecteur rompu aux codes des romans réalistes du 19^{e} siècle reconnait l'archétype de la femme légère vivant aussi souvent de ses charmes que de sa profession. Ce n'est qu'à la fin du roman, au chapitre treize, qu'un passage en focalisation interne à Jane révèle explicitement au lecteur plus novice qu'elle entretient une relation plus intéressée qu'amoureuse avec Hugues. Barbe est la servante d'Hugues, elle a soixante ans et est le témoin impuissant de sa relation dévastatrice avec Jane. Le chapitre huit entier lui est consacré, dans lequel le lecteur découvre la nature exacte de son attachement à la religion : les rites catholiques structurent sa vie, elle obéit à la lettre aux prescriptions de

son confesseur, et son ambition la plus chère est d'être admise dans un béguinage de la ville, but dans lequel elle accumule un pécule en travaillant chez Hugues. Elle est donc attachée à son emploi auprès d'Hugues qui lui offre sa seule chance d'entrer un jour au béguinage et à son employeur par la dévotion que mérite son veuvage ostentatoire. Dès le deuxième tiers du roman, la relation d'Hugues et Jane lui impose de choisir entre son intérêt et sa conscience, choix dont le lecteur est témoin dans l'avant-dernier chapitre du roman.

Les variations de focalisation à l'intérieur du roman de Rodenbach, et la différenciation dans le traitement des personnages amènent les lecteurs-scripteurs à réaliser des exercices passablement différents en fonction du personnage qu'ils ont tiré au sort. Les élèves qui prennent en charge le journal d'Hugues doivent sélectionner entre les évènements racontés les plus importants selon eux, mais ils doivent plus rarement produire des inférences explicatives, dans la mesure où la focalisation interne rend explicites les motivations du personnage (sauf pour le dernier chapitre du récit). Les rédacteurs du journal de Jane doivent, au contraire, inférer, d'après le récit centré sur Hugues, ce que la jeune femme peut vivre. Enfin, les élèves qui ont tiré Barbe au sort doivent apporter un point de vue rarement adopté dans le texte sur les évènements, peu de passages sont consacrés à ce personnage, ils doivent donc combler les « blancs » du récit (Iser : 1985 ; Tauveron : 1999) en ce qui la concerne, et parfois inférer de quelques mots les conséquences possibles des évènements. De plus, comme les élèves ignorent ou ne comprennent pas très bien la dépendance financière totale des deux personnages féminins vis-à-vis d'Hugues, dépendance évidente pour un lecteur expérimenté des romans du 19e siècle, les rédacteurs des journaux de Jane et Barbe ne comprennent les motivations de ces personnages que tardivement, et sont ainsi conduits à construire des inférences au début de la rédaction du journal intime qui doivent être réévaluées en cours de lecture[120].

b) Le journal intime, prise en charge par les élèves des contraintes du genre

Le passage du roman au journal intime impose un changement énonciatif (écriture à la première personne, adresse éventuelle au journal). Il impose également une organisation textuelle qui mette en exergue la chronologie mais qui, à l'intérieur des

[120] Malgré ces différences, la décision de proposer à la classe d'écrire les journaux de ces trois personnages a été maintenue pour deux raisons. D'abord, il était impossible de prévoir avant l'expérience lequel de ces journaux constituerait la meilleure écriture de soutien. Ensuite, le partage de journaux de personnages différents me semblait plus stimulant et plus riche pour les élèves dont j'espérais qu'ils découvriraient dans les écrits de leurs camarades des aspects du roman qu'ils n'avaient pas eu l'occasion de percevoir en s'investissant dans un seul personnage.

rubriques, privilégie l'ordre des émotions sur celui du temps. Il impose enfin la nécessité de ne choisir que quelques faits parmi les évènements qui composent le récit initial, et même de ménager des ajouts, le scripteur du journal pouvant vivre des moments importants pour lui non rapportés dans le roman et dévoilant des sentiments ou des émotions qui n'auront pas été explicitées dans le roman.

Dans les travaux des élèves, l'énonciation choisie respecte les règles du journal intime : un personnage parlant à la première personne s'adresse à lui-même ou à son journal. De manière exceptionnelle et très judicieuse, Aurélie a choisi pour Hugues son épouse défunte comme interlocutrice. Ce choix rend particulièrement poignantes les confidences imaginaires du personnage. Dans trois journaux, les dates ne sont pas indiquées, ou rarement. Dans les autres devoirs, les dates sont cohérentes dans la mesure où elles correspondent à la saison froide décrite dans le roman. Aucun scripteur n'a identifié la date exacte du début du roman, marquée par une fête religieuse catholique. La plupart des élèves tentent dans la première partie du journal de proposer des entrées assez proches les unes des autres, ce qui a pour effet d'imprimer un rythme soutenu et peu vraisemblable aux évènements rapportés. Les repères temporels se précisent dans le roman avec une allusion à la fête de Pâques, que les élèves situent entre le 3 mars (respectant à peu près le rythme suivi dans un premier temps) et courant avril. La chronologie se fait plus précise, et les entrées des journaux plus espacées dans le temps lorsque le récit de Rodenbach est plus clair sur ce point. Trois jeunes filles (Leïla, Aurélie et Eda, qui rédigeaient respectivement les journaux de Barbe, Jane et Hugues) se détachent des autres par un découpage chronologique autonome par rapport au roman : elles ont ajouté des entrées qui n'apparaissent pas dans le roman, soit au début pour présenter le personnage avant que l'action ne commence, soit plus tard. Eda a ainsi rendu de manière particulièrement cohérente le récit de la dernière journée, marquée par une série d'actions de plus en plus dramatiques. Dans les autres journaux, cette dernière journée racontée dans l'ordre chronologique, comme le récit initial, ne permet pas de rendre compte du point d'orgue qu'est l'évènement final, et qui devrait logiquement être le seul évènement rapporté si l'auteur du journal choisit de rédiger une entrée pour cette journée. Cette autonomisation du journal par rapport au roman est le fait de trois scripteurs qui avaient en charge trois personnages différents, l'identité des personnages dont les élèves ont rédigé le journal n'a donc pas facilité ni interdit cette décision.

En revanche, comme prévu, l'expression des émotions est particulièrement dense dans les journaux d'Hugues. Pour les journaux de Jane et Barbe, cette expression relève d'une décision du scripteur assumée de manière cohérente à toutes les étapes de la rédaction : Chloé et Valentin rédigent le journal d'une Barbe particulièrement sensible et attachée à Hugues. Ils ajoutent des détails crédibles sur sa vie quotidienne (tricot, ménage, prières pour qu'Hugues aille mieux) tout comme le fait Aurélie avec le journal de Jane, qu'elle présente comme amoureuse d'Hugues, victime de l'ennui et de la solitude et consciente du mépris des habitants de Bruges. Quelques élèves ont comblé les « blancs » du récit initial dans les journaux des deux personnages féminins. Ils ont attribué à Barbe des sentiments maternels, parfois de manière explicite. Chloé parle ainsi de son « *instinct maternel* ». Quant à Jane, ils la présentent comme une amoureuse étonnée des silences et des manies de son amant. Cependant, les scripteurs les plus prudents ne s'éloignent pas du texte initial, reprenant au compte du personnage dont il rédige le journal le récit du narrateur focalisé sur Hugues. De cette manière, ils mènent à bien l'exercice sans risquer d'interprétation, ils emploient une stratégie d'écriture à peine plus complexe que la simple contraction du récit initial qui peut suffire pour rédiger le journal d'Hugues. Les élèves ont finalement bénéficié d'occasions d'exprimer leur interprétation du roman dans le journal d'Hugues comme dans celui des deux autres personnages, et ils ont pu éviter de le faire quel que soit le personnage dont ils avaient la charge.

L'analyse des journaux intimes du point de vue des contraintes génériques imposées aux élèves montre d'une part que ces derniers ont été attentifs aux indicateurs temporels explicites du récit, dans la mesure où ils les ont reconnus (tous les scripteurs ont repéré l'indication de Pâques), ils ont été sensibles aux descriptions qui leur ont permis d'identifier la saison pendant laquelle se déroule l'intrigue. Cependant, ils soumettent le rythme des évènements rapportés au rythme artificiel de leur texte (une entrée par semaine relatant un évènement du roman par semaine, le plus souvent) ce qui les porte à imaginer une succession très rapide des évènements. D'autre part, l'exercice proposé permet à chacun de rédiger un texte plus ou moins autonome par rapport au récit initial. Chacun a pu choisir entre une stratégie d'écriture (qui se contente de reprendre le récit des évènements en changeant la personne du narrateur) et l'expression d'une posture de lecteur sensible à la vie intérieure du personnage dont il a la charge. Lorsque des interprétations ont été avancées à travers ces journaux intimes, elles vont toutes dans le sens de la sincérité des personnages et d'un attachement réel que ces personnages auraient

les uns pour les autres : le lien entre Hugues et la morte est renforcé dans le journal écrit par Aurélie, les journaux de Jane révèlent son amour pour Hugues, et ceux de Barbe son attachement quasi maternel au personnage masculin.

c) Les gestes appropriatifs dans les journaux intimes

L'écriture des journaux intimes est, par nature, une réécriture, elle invite donc à un des cinq gestes appropriatifs décrits par Shawky-Milcent. La réécriture s'opère par une transformation du texte et par des ajouts ou des retraits, comme nous venons de le voir sur l'ensemble des copies. Cependant, l'ensemble du dispositif a permis aux élèves de mettre en œuvre d'autres formes d'appropriation : la citation et la reformulation, d'une part, et d'autre part, le commentaire et le récit de lecture. Je m'appuierai ici sur les écrits des élèves de deux groupes qui ont été enregistrés aux séances 2 et 3, ce qui me permet de mettre en relation ce que les élèves ont écrit avec les commentaires qu'ils en font en classe. Dans la séance 2, j'ai enregistré les échanges de Valentin, Nolan et Joris et, dans la séance 3, les échanges d'Aurélie, Léa et Delphine.

Deux gestes sont repérables à la lecture des copies : la reprise du texte proche de la citation (voire la citation) et la reformulation très résumée. Nolan, qui rédige le journal de Jane, et Valentin, qui rédige celui de Barbe, écrivent très peu de lignes à chaque étape de la lecture. Au contraire, Aurélie ou Léa (qui traitent les mêmes personnages) utilisent des citations du texte original, au point que le journal de Léa ressemble à un montage de citations.

Je me limiterai ici à produire deux entrées du journal de Jane, l'une rédigée par Nolan, l'autre par Aurélie. L'évènement évoqué est le même dans les deux extraits[121] :

10 novembre 1870

Cela fait quelques semaines que je fréquente Hugues, mais en toute discrétion. Il vient chaque soir chez moi, il est adorable. Il m'a acheté une maison à Bruges, pour que je reste auprès de lui. Notre relation est particulièrement discrète, enfin je pense. (Nolan, journal de Jane, 1)

Samedi 23 novembre 1890

Me revoilà journal, je suis sincèrement navrée de t'avoir laissé mais j'ai déménagé à Bruges dans une maison le long d'une promenade. J'ai quitté le théâtre pour lui… C'est stupide, je sais mais… j'en tombe éperdument amoureuse malgré ces allures anormales et ***ses fixations muettes****. J'ai*

[121] Je reproduis le texte écrit par les élèves tel qu'il est, avec les erreurs de syntaxe éventuelles, sans les signaler, pour ne pas gêner la lecture. Je corrige l'orthographe pour la même raison.

voulu arrêter de me teindre les cheveux mais il a mal réagi, je me demande vraiment pourquoi. Par contre, tous les soirs, il vient me rendre visite ou presque… Ce qui me rend à nouveau seule surtout que le quartier est solitaire. (Aurélie, journal de Jane, 1)

Dans le journal rédigé par Aurélie, les mots en caractère gras sont des reprises directes du texte de Rodenbach, fréquentes dans ce journal, mais enchâssées dans un texte plus personnel. Dans les deux copies, des marques d'affection ou d'amour sont placés sous la plume de « Jane », alors que le texte original ne laisse rien paraitre des sentiments de ce personnage. Cependant, Aurélie, en écrivant plus longuement, développe une interprétation du personnage qui rend plus cohérente la suite du journal. Nolan insiste en effet sur la notion de « *discrétion* », soulignée par mes soins dans la copie, qui traduit en fait la volonté du personnage d'Hugues, explicite dans le roman, d'entretenir une relation secrète. Au contraire, Aurélie développe le thème de solitude (soulignée dans la copie), qui n'apparait pas dans le roman initial pour décrire le personnage féminin, parce que le roman initial, à ce stade du récit, n'a présenté ce protagoniste que d'un point de vue extérieur. Les deux journaux présentent donc des stratégies d'écriture différentes : Nolan résume le roman, il prend ses distances par rapport à la lettre du récit initial, et interprète peu le texte. Aurélie reste très proche de la lettre même du roman, se permettant des emprunts. Cette « soumission » au texte ne l'empêche pas, bien au contraire, d'avancer une interprétation. Deux gestes appropriatifs sont ici clairement reconnaissables dans les copies. Il n'y a cependant pas de lien ici entre le geste appropriatif identifié dans la copie et le risque interprétatif du scripteur.

Cette relation apparait pourtant dans les journaux de Barbe écrits par Valentin et Léa, qui s'opposent entre eux. Je cite ici un passage où les ces journaux évoquent une réprimande faite par Hugues à sa servante qui a nettoyé en son absence le salon dans lequel sont conservées des reliques de la morte.

Je vous avoue qu'il ne cachait pas son mécontentement, il veut toujours être présent lorsque je fais ces choses-là. Trop de souvenir, trop de trésors y résident dans ces salons par que je puisse y circuler seule selon lui. Je sais qu'il veut me surveiller, ces choses sont tellement précieuses à ses yeux, c'est limite s'il ne veut pas faire cela à ma place. Cela me donne une telle pression ***que je m'en approche en tremblant !*** (Léa, journal de Barbe, 1)

Tout ça parce qu'il ne veut pas que je touche à ses affaires seule… certes, elles sont importantes et fragiles à ses yeux, mais tout de même, j'ai fait et refait ces gestes des milliers de fois, il pourrait m'accorder plus de confiance… (Valentin, journal de Barbe, 1)

Alors que Léa reprend un extrait du roman (en caractères gras dans l'extrait cité) et ne s'écarte pas du texte du roman, Valentin cite moins souvent le texte initial, et s'aventure à exprimer une réaction de la servante absente de l'œuvre de Rodenbach, mais parfaitement cohérente (souligné par mes soins dans son texte).

Dans les écritures des élèves, la distance à laquelle Valentin et Aurélie se placent semble être la plus fructueuse : quelques citations du texte original révèlent une lecture attentive, mais les jeunes scripteurs ne sont pas soumis au texte complètement, et comblent les « blancs » par une interprétation. Le résumé que pratique Nolan lui permet de rendre compte des étapes de l'intrigue, mais très peu de traces d'interprétation sont observables dans sa copie. D'autres copies, comme celle de Léa, sont plus serviles par rapport au texte, elles sont parfois un simple montage de citations. Les deux gestes appropriatifs (reprise du texte et reformulation très résumée) suscités par l'exercice sont fructueux, mais, selon moi, ils ne permettent une interprétation que si un équilibre est réalisé entre eux.

Pour finir, le dispositif rend observables des traces de deux autres gestes appropriatifs. D'abord, nous avons pu constater plus haut qu'un débat interprétatif est suscité par Mme C, première étape de la réalisation d'un commentaire, je ne reviendrai pas ici sur ce geste. Ensuite, dans les travaux de groupes, les élèves sont amenés à commenter les journaux de leurs camarades. Dans le groupe de Léa, Aurélie et Delphine, les échanges contiennent les prémices d'un récit de lecture, dernier geste appropriatif recensé par Shawky-Milcent.

Des stratégies d'évitement sont d'abord évoquées, en classe entière, par Mme C qui les dénonce[122], et par les lecteurs eux-mêmes dans les travaux de groupes :

> A83- Aurélie : le chapitre sur Barbe/ j'ai lu mais vite fait tu vois/ je me suis pas attardée parce que
> A84- Léa : tu m'étonnes
> A85- Aurélie : mais il était long
> A86- Léa : moi/ c'est pareil/ mais bon/ quand je vois pas Barbe/ je zappe/ c'est pour ça que je te dis/ des fois je loupe des trucs/ (Mme C, 3, TA83-86)

Aurélie a survolé le chapitre consacré à Barbe, puisqu'elle rédige le journal de Jane, mais Léa, elle, ne lit que ce qui concerne ce personnage. Elle explique d'ailleurs dans les entretiens qu'elle a manqué des informations importantes. On peut comprendre dès lors sa servilité par rapport au texte, elle ne peut avancer d'interprétations à cause

[122] Je ne cite pas ici la séance 3, T40-45, qu'on peut retrouver dans les annexes.

d'une lecture trop partielle de l'œuvre. Cette caractéristique du journal qu'elle rédige apparait alors comme un défaut à ses camarades :

> A127- Aurélie : (…) c'est juste peut-être sentir plus ce qu'elle ressent elle-même tu vois parce que
> A128- Léa : oui/ je mets pas beaucoup ce qu'elle ressent **j'écris à partir du livre en fait/ je n'invente pas**
> A129- Aurélie : voilà **on ressent les sentiments de Barbe à travers ce qu'elle dit**// elle dit ça me manque ci et ça me manque là/ mais c'est pas// vraiment des sentiments plus plus marqués/// **sentiments pas assez marqués**/ peut-être/ on les sent/ mais ils sont pas assez marqués (Mme C, 3, TA127-129)

Léa indique comment elle procède pour écrire le journal, sans se détacher du texte de Rodenbach au moment où « son » personnage apparait, mais sans tenir compte des passages où il n'apparait pas. Pour sa part, Aurélie rédige un texte admiré par ses camarades, dont elle livre le « secret de fabrication », dans un embryon de récit de lecture :

> A22- Léa : c'est dingue/ comment tu sais faire les pensées de Jane parce que moi ce serait la seule que j'arriverais pas à
> A23- Aurélie : en fait/ Jane/ en fait au début**/ je trouve qu'elle** était discrète et tout ça/ et aussi parce qu'elle avait le truc du théâtre et tout ça/ tu vois/ elle avait une vie un peu monotone
> A24- Léa : ouais ouais
> A25- Aurélie : et maintenant qu'elle a plus de liberté/ parce que maintenant/ elle vit toute seule/ **elle se sent** seule/ elle **ce qu'elle veut c'est** la liberté/ donc justement/ elle va s'évader/ elle va se lâcher entre guillemets/ mais en fait**/ à un moment**/ **Hugues il dit** au départ elle était comme ça et puis elle a changé/ et en fait **j'ai essayé de me mettre à la place de la fille/ je me suis dit/ je vis toute seule/ je n'ai plus de// enfin/ je ne fais plus de théâtre/** pardon ma voix// je ne fais plus de théâtre (*à la limite de l'extinction*) donc qu'est-ce qu'il me reste à faire ? donc tu vois/ elle veut s'éclater/ elle veut s'amuser/ tu vois elle est jeune aussi/// Hugues il est plus vieux
> (…)
> A33- Aurélie : et par contre à un moment donné/ Hugues// et par exemple à un moment donné du journal**/ je vais peut-être dire comment ça se fait qu'il m'invite pas chez lui ? pourquoi j'habite pas avec lui/ tu vois ? des trucs du genre**
> A34- Léa : ah ouais/ ouais/ ouais
> A35- Aurélie : parce que c'est vrai on sait pas si ils sont ensemble ou pas/ au final/
> A36- Léa : ouais ouais c'est vrai
> A37- Aurélie : parce que c'est bien ils passent les soirées ensemble/ ils peuvent se voir/
> A38- Léa : ouais/ ils le disent pas précisément/ c'est un peu// c'est un peu flou oui effectivement
> A39- Aurélie : mais tu vois/ au début/ **on voit que** Jane elle est vraiment amoureuse de lui/// dans **les cinq premiers chapitres on voit/** mais **après là tu te dis/ mais attends/** elle sort tout le temps/ elle l'attend pas/ **c'est là que j'ai dit/ j'essaie de le fuir parce que j'en ai marre** de ses humeurs noires/ de ses souvenirs/// **tu vois ce que je veux dire/ en fait elle voit** dans ses yeux sa tristesse/ elle en a marre tu vois (Mme C, 3, TA22-A39)

Dans les passages marqués en gras, Aurélie explicite différentes opérations : d'abord elle déduit les sentiments de Jane de sa situation dans l'intrigue, ensuite, elle questionne le texte : pourquoi un des personnages trouve-t-il que Jane a changé, que s'est-

il passé qui ait pu la faire changer ? C'est dans l'intrigue et l'enchainement des évènements qu'Aurélie trouve une réponse. Son recours le plus spectaculaire, enfin, est l'identification, explicitement revendiquée « j'ai essayé de me mettre à la place de la fille », et qui est perceptible, dans la suite des échanges par les passages répétés de la 3e à la 1e personne : « j'en ai marre de ses humeurs »/ « elle voit dans ses yeux la tristesse ».

La proximité du lecteur avec le personnage dont il rédige le journal apparait également dans les échanges entre Valentin, Joris, Nolan et la professeure au moment où ils échafaudent leurs hypothèses de lecture pour la suite du roman. Valentin émet l'hypothèse, en plaisantant à moitié, qu'Hugues pourrait épouser Barbe, dont il rédige le journal :

> B53- Valentin : il se marie avec Barbe
> B54- Nolan : il se marie avec Barbe et Jane devient danseuse de cabaret (*rires*)
> B55- Valentin : elle// c'est trop glauque/ comme truc/ madame c'est pas possible de s'imaginer une autre hypothèse ? c'est pas possible
> B56- P : une hypothèse de quoi/ c'est pas possible ?
> B57- Valentin : mais il y a trop de choses / il peut se marier avec Barbe/ elle peut se suicider/ elle peut // je sais pas
> B58- P : tu le maries avec Barbe/ toi maintenant ?
> B59- Valentin : non/ mais j'imagine que Jane/ c'est pas possible qu'elle va rester avec lui
> **B60- Nolan : il veut que son personnage de troisième zone soit le meilleur**
> B61- Valentin : lui il va mourir intérieurement et il pourra faire n'importe quoi et il va se marier avec n'importe qui (Mme C, 2, TB53-B61)

Valentin tente de justifier une « autre » hypothèse, dont il est conscient qu'elle n'est pas défendable mais qu'elle rend le roman moins « glauque ». La relation amoureuse nouée au début du roman semblant aux trois lecteurs vouée à l'échec, Valentin propose, en plaisantant, de faire du personnage dont il rédige le journal intime la future épouse du personnage principal. Seul satisfait de cette proposition, il est démasqué par Nolan : « il veut que son personnage de troisième zone soit le meilleur ». Le jeune scripteur, à défaut de « sauver l'aveugle », garantit l'avenir de son personnage !

Les échanges enregistrés dans les travaux de groupes sur les journaux intimes laissent apparaitre des traces de récits de lecture, qui peuvent nous faire prendre conscience de deux « risques » liés à la rédaction d'un tel écrit de soutien. Le risque principal de la rédaction d'un journal intime focalisé sur un personnage est la tentation pour le jeune lecteur de sélectionner trop rigoureusement les passages à lire. Mme C évoque au cours suivant les « rebelles » (S2 T40) qui ne lisent que ce qui concerne leur personnage, au risque de ne pas comprendre le roman. Un autre « risque » identifié est

celui d'une lecture partisane, qui ferait du personnage traité par le lecteur le personnage « à sauver ». Mme C souligne en plaisantant le « danger » de cette lecture, au moment où les groupes récapitulent en classe entière le résultat de leurs échanges :

> 65- Léa : et elle s'est bien incarnée/ Aurélie dans le personnage de Jane et on ressent vraiment le// les sentiments
> 66- P : **Aurélie est devenue Jane**
> 67- Aurélie : le problème c'est que dans le texte avec
> 68- P : **j'ai peur pour toi** ma pauvre
> 69- Aurélie : mais non/ c'est parce que Hugues/ au fait/ il dit ce qu'il pense de Jane // mais ce qu'il pense/ c'est peut-être pas ce qu'elle elle pense/// il faut essayer de se mettre à la place de la fille (Mme C, 2, T65-69)

A l'avertissement cocasse du professeur « j'ai peur pour toi », succède la justification de l'élève « ce qu'il pense/ c'est peut-être pas ce qu'elle elle pense », qui confine cette fois au commentaire : si la notion de focalisation n'est pas convoquée, comme dans un commentaire normé, elle est ici pleinement utilisée pour justifier l'interprétation et la posture de lecture adoptée par l'élève. Cet échange permet à la fois de montrer l'intérêt de l'écriture de soutien, mais en donne aussi les limites. Si tous les scripteurs développent des sentiments sincères dans les journaux intimes des personnages, c'est parce que l'identification à laquelle l'exercice les amène les aveugle partiellement sur ce personnage lui-même. Ainsi, Valentin est le premier, dès la première séance, à remarquer que Nolan fait de Jane un personnage amoureux (caractéristique pourtant peu développée dans cette copie), alors que lui-même estime qu'elle « a pas l'air emballée » (Mme C, 2, T69). De la même manière, dans ce groupe, Nolan et Joris sont surpris de l'affection pour son maitre que Valentin prête à Barbe.

L'analyse des gestes appropriatifs observables dans les copies ou discernables, au moins sous forme d'ébauche, dans les échanges, montre d'abord la richesse de l'exercice de soutien proposé. Elle est rendue possible par un travail de reformulation et de prélèvement à partir du texte initial, elle favorise l'interprétation, et le dispositif mis en œuvre permet un retour sur la lecture elle-même. Cependant, comme nous l'avons vu dans les bribes de récit de lecture accessibles dans les enregistrements des échanges en groupes, la focalisation sur un seul personnage incite certains élèves à lire le roman de manière très partielle, et parfois trop partiale, faussant ainsi peut-être une interprétation.

d) Evolution des journaux

Un troisième aspect peut être analysé dans les écrits des élèves : les circonstances de leur rédaction. J'ai essayé de distinguer en vain d'éventuelles modifications entre deux étapes de la même série dans le choix du format, la posture ou les stratégies d'écriture des scripteurs. Ainsi, Katia et Delphine n'ont-elles pas davantage mentionné de dates dans la dernière étape de leurs journaux intimes que dans la première. Aurélie, qui rédige le journal d'Hugues, a choisi de s'adresser à sa défunte épouse dans les deux étapes dont je dispose. La longueur des textes est sensiblement la même pour chaque étape des journaux. Contrairement à mes attentes, la répétition de l'exercice de séance en séance, la lecture et le commentaire des textes dans les groupes n'ont pas inspiré aux élèves d'amendements du point de vue générique ou d'unification des choix énonciatifs. Les échanges dans les groupes portent pourtant parfois sur des points très formels : dans les trois séances enregistrées, une attention aux dates ou à l'orthographe a été exprimée.

Si les échanges dans les groupes n'ont donc pas conduit les élèves à reconsidérer leurs stratégies d'écriture, en revanche, au moins une copie se fait l'écho des interprétations avancées dans le cours. Pendant la séance 3, Aurélie a justifié le comportement de Jane par la différence d'âge, et donc d'intérêt, entre les deux amants. Naomie écrit la semaine suivante dans le « journal de Jane » : *« je suis jeune, donc pourquoi me priver de petits plaisirs* », exprimant explicitement ce qu'Aurélie n'avait que suggéré dans son propre « journal de Jane ». Aurélie contribue donc, à l'occasion de la mise en commun des travaux de groupes, à donner une clé d'interprétation du personnage de Jane qui est reprise ensuite par une autre lectrice dans la suite de la lecture.

L'évolution la plus spectaculaire dans les journaux est celle des sentiments attribués au personnage de Jane. Pour Nolan, qui a couru peu de risques en ne disant rien, ou très peu, de sa vie intérieure, la dernière étape du journal est rédigée comme la première, avec une simple adaptation énonciative et une réduction du texte initial. En revanche, la dernière entrée du journal rédigée par Aurélie tranche nettement avec ce qui précède :

> *Mardi 17 mars au soir*
> *Hugues vient tout juste de partir… Il ose dire que je le trompe. Mais comment ose-t-il ? Je suis énervée et je lui ai crié dessus en disant que j'allais partir car cette vie n'est pas pour moi ! Mais il m'a retenue en me suppliant de rester à ce moment-là j'ai compris qu'il était vieux et qu'il avait connu un chagrin d'amour. Pour qu'il meure, il fallait que j'attendes un peu et BOUM j'aurai tout son argent !*

Lundi 23 mars au matin
Je vais enfin chez Hugues, j'ai hâte de voir dans quelle maison de riche vit-il ! Je suis déjà en retard… mais qu'il m'attende Ha Ha… Je ne l'ai jamais aimé je crois… ou j'en suis sure. A très bientôt cher journal ! (Aurélie, Journal de Jane, 3)

Le texte écrit par Aurélie contient des onomatopées qu'elle n'utilise à aucun autre moment dans le journal, une sorte de haine cynique s'exprime à la toute fin, qui ressemble plus à l'expression d'un dépit amoureux qu'à un cri de victoire pour l'aboutissement d'une relation calculée. L'évolution de ce journal intime est liée exclusivement à la lecture que l'élève a faite du roman.

On voit donc que le dispositif n'a pas conduit les scripteurs à repenser leurs stratégies d'écriture, ni à modifier le format de leurs textes lorsqu'il pouvait l'être. Cet écrit de soutien semble bien avoir été perçu comme un exercice de lecture, puisque la seule évolution perceptible dans chaque journal intime est liée à la lecture et à l'interprétation du texte, ce qui est en soit une réussite.

La rédaction du journal intime d'un des personnages a permis aux jeunes lecteurs de s'interroger sur le temps du récit et leur a donné l'occasion d'interpréter l'œuvre à la faveur d'un changement de point de vue. Les scripteurs ont pu réaliser l'exercice soit en recourant à une reformulation, soit en combinant des citations du texte, soit enfin en comblant les « blancs » du récit, ce qui nécessitait un investissement dans une lecture plus personnelle du roman fructueux, mais non exigible. Les deux premiers gestes appropriatifs relèvent de la stratégie de lecture et d'écriture, qui met le texte plus ou moins à distance, mais n'impose pas au lecteur d'y « *mettre du sien* » (Shawky-Milcent, 2014 : 36). Le troisième geste appropriatif relève d'une posture de lecteur, elle nous est révélée, dans le dispositif, par les bribes de récit de lecture enregistrées dans les travaux de groupe. Les choix de stratégies et de postures n'ont pas été modifiés par les échanges entre pairs, les copies évoluent peu d'une séance sur l'autre, ce qui signifie que les élèves n'ont pas cherché à améliorer leurs textes qui sont restés des écrits de soutien à la lecture, et ne sont pas devenus des « résultats » ayant leur fin en eux-mêmes.

2.1.2. La « confession »

Le deuxième écrit de la séquence, que j'ai appelé « écrit second », a été la « confession » finale d'un des personnages du roman de Rodenbach dans une version actualisée de l'intrigue. Ce texte n'était pas destiné à être lu par le professeur, il devait

servir de support à une performance orale[123]. Aussi, certains élèves n'ont-ils pas rédigé complètement leur intervention. Je dispose ici de 9 supports écrits, de l'enregistrement audio de 11 performances orales, et des échanges de trois groupes sur trois semaines (à raison d'un groupe par semaine) qui ont travaillé sur les trois étapes successives de la réalisation de la performance orale. Comme pour le journal intime, j'analyserai d'abord quelques contraintes imposées par l'exercice puis je m'intéresserai aux gestes appropriatifs attendus et observés, dans les copies et les échanges. Pour cette partie du travail, je m'intéresserai plus précisément aux copies des trois groupes enregistrés pendant la séance 2 (Valentin, Nolan et Joris), la séance 3 (Delphine, Aurélie et Léa) et la séance 4 (Eda, Naomie et Katia).

a) Prise en charge des contraintes génériques

La « confession » du personnage relève d'un genre non scolaire, il combine plusieurs contraintes. D'une part, ce texte est un discours prononcé après l'intrigue, les élèves sont invités à choisir les épisodes importants pour le personnage qu'ils incarnent sur l'ensemble du roman, il s'oppose en cela au journal intime qui suivait la découverte du texte pas à pas. D'autre part, il contient des passages de récit, mais aussi des moments où le personnage exprime ses émotions, exactement comme dans le journal intime. Les scripteurs/ orateurs doivent donner une interprétation de l'intrigue qui n'est pas la leur, mais celle du personnage. Cette interprétation, dans le cas de *Bruges-la-Morte*, est d'autant plus complexe que l'épisode final laisse planer le doute sur les intentions du personnage d'Hugues. La « confession » impose une clarification.

L'exercice a été compliqué par une autre contrainte : celle de l'actualisation. Pour réaliser cette réécriture, les élèves ont choisi un cadre spatiotemporel moderne qui corresponde à leur perception du cadre du roman, puis des personnages qui puissent être des équivalents de ce que représentent pour eux les personnages du roman, ils se sont donc interrogés sur les fonctions sociales et symboliques de ces personnages et sur les rapports qu'ils entretiennent entre eux. Je commencerai par cet aspect.

Tous les groupes ont choisi pour cadre la ville de Charleroi. Ils ont mis en scène trois personnages : l'un masculin, qui est un veuf ou un père inconsolable, et deux personnages le plus souvent féminins. L'un de ces deux personnages est attaché au

[123] La performance orale elle-même a été filmée sur deux ordinateurs de l'établissement. En l'absence d'autorisation préalable de filmer, je n'ai pas pu recueillir ces documents, je travaille donc encore à partir de l'enregistrement sonore.

personnage masculin par une forte affection : elle est sa voisine mariée ou sa mère, aucune dépendance de ce personnage plus âgé envers le personnage masculin n'est observée dans les écrits des élèves. Le groupe composé des trois garçons de la classe a fait un choix original : « Barbe » devient « Moustache », l'ami garagiste du héros.

Des nuances entre les groupes apparaissent dans la description des rapports entre les deux amants. Dans trois des cinq groupes, la femme noue une relation explicitement intéressée. Cependant, le groupe des garçons ne dit rien des motivations de la jeune femme, et dans le groupe d'Eda, Katia et Naomie, l'intérêt financier s'est transformé en une manipulation dans laquelle le personnage féminin, marié, utilise sa relation adultère avec le personnage principal pour rendre jaloux son conjoint.

L'adaptation de la scène finale a donné lieu à des transformations surprenantes. Deux des groupes ont conservé la scène originale, racontant les gestes sans rien dire de l'intention du personnage masculin. Les groupes de Valentin, Nolan et Joris, et d'Eda, Katia et Naomie ont imaginé un accident de voiture, dont le personnage masculin est en partie responsable, cependant une ambigüité sur ses intentions plane. Valentin place dans la bouche de « Moustache » une remarque sur le regard étrange du personnage principal, dont il est difficile de dire s'il évoque un amour fou ou une folie plus inquiétante. De son côté, Joris, incarnant le personnage principal, justifie sa négligence meurtrière par sa volonté de ne rien modifier de ce qui a appartenu à son épouse défunte, mais avoue son désir que sa maitresse meure après une dispute, juste avant son accident fatal. Ces deux scripteurs ont donc ménagé dans leur écrit l'ambigüité présente dans le texte original. Enfin, le groupe d'Aurélie et Léa évoque à peine ce dernier épisode : Aurélie accuse clairement le personnage principal d'avoir tué sa maitresse, qu'elle incarne, tandis que Léa focalise son récit sur un autre aspect de l'intrigue (l'élève en charge du personnage masculin s'est absentée le jour de l'évaluation, il n'y a donc aucune version du point de vue du premier intéressé dans ce groupe). Ainsi, une seule adaptation s'est engagée explicitement sur la voie d'une accusation de meurtre volontaire (celle d'Aurélie), plusieurs élèves ont esquivé le choix, laissant dans l'ombre les intentions réelles ou supposées d'Hugues, un groupe (celui des garçons) a entretenu une ambigüité en développant une version de l'intrigue qui suggère des intentions complexes.

Enfin, les épisodes présentés dans les versions actualisées de l'intrigue sont liés à deux facteurs : le personnage incarné par le scripteur et le choix de l'adaptation de la

scène finale. Les élèves porte-paroles du personnage de Barbe ne racontent aucun évènement particulier, ils commentent la relation des amants, souvent dans l'ignorance même du dernier épisode. Pour les deux autres personnages, la scène de la rencontre est racontée, ainsi que la conclusion de l'intrigue amoureuse. Le groupe des garçons n'évoque pas la rencontre. Ils se focalisent, comme Eda, Katia et Naomie sur une autre scène du roman : l'essayage des robes devient l'essayage d'une voiture, au volant de laquelle Jane meurt rapidement.

Finalement, du roman initial, les élèves ont tous retenu l'atmosphère de ville morte qui leur semble correspondre à leur propre environnement[124]. Ils ont conservé l'affection de Barbe envers Hugues, la duplicité de Jane et la relation complexe d'Hugues à la jeune femme, et ils ont rarement proposé une interprétation univoque de la scène finale. Les éléments retenus sont donc ceux qui apparaissent dans un après-coup de la lecture, et qui ont été au centre des débats interprétatifs en classe entière pendant les trois séances.

b) Les gestes appropriatifs dans les « confessions »

Le geste appropriatif attendu principalement est bien entendu la réécriture. Elle est ici une forme d'appropriation du texte dans laquelle l'activité fictionnalisante (Langlade, 2002) des élèves est encouragée. J'analyserai ici deux extraits de verbatims pour montrer comment, dans deux groupes, la réécriture a été une véritable négociation entre les lecteurs et le roman.

Dans le groupe d'Aurélie, Delphine et Léa, les élèves caractérisent d'abord les personnages à tour de rôle. Elles commencent par Hugues :

B127- Delphine : ben on fait d'abord Hugues/ alors/ c'est moi qui écris/ comme ça
B128- Léa : **comment tu le vois**/ tu le vois gros/ petit/ mince
B129- Delphine : si c'est un homme d'affaires/ je le vois bien chic et tout assez chic
B130- Aurélie : tu veux l'appeler comment ? **c'est toi qui choisis**
B131- Delphine : (*rires*) oh non Michel/ peut-être pas
B132- Aurélie : **c'est comme tu veux/** n'importe/// c'est ton personnage/ imagine/ t'es une actrice et tu veux inventer un personnage/ **comment tu veux l'appeler ? si tu veux l'appeler Michel on l'appelle Michel**
B133- Delphine : Alain
B134- Aurélie : Alain/ donc t'écris là
B135- Delphine : j'écris Alain aussi

[124] Les élèves se font l'écho ici d'une image peu flatteuse de leur ville, dont ils ne sont pas à l'origine. Charleroi est une ville économiquement sinistrée.

B136- Aurélie : Alain voilà/// en dessous/ tu dois décrire comment tu vois sa personnalité/ son physique
B137- Delphine : c'est dur
B138- Aurélie : **t'imagines**/ c'est un homme d'affaires/ il vit toujours chez sa mère
B139- Léa : ouais Tanguy
B140- Delphine : ça résume bien mon père/ ça (*rires)*
B141- Léa : alors voilà// un homme d'affaires (*pause*)
B142- Léa : tu mets Alain est un homme d'affaires/ assez euh
B143- Aurélie : tu mets juste des mots clés
B144- Léa : bon chic/ bon genre
(…)
B158- Aurélie : donc sa personnalité/ ce serait quoi pour toi ?
B159- Delphine : il vit avec
B160- Aurélie : la personnalité/// tu imagines c'est un homme d'affaires/ donc il doit être droit et juste et donc il doit avoir un certain caractère/ peut-être mais face à sa mère// peut-être il est
B161- Léa : **non mais attends** que là récemment/ il a perdu sa femme/// **parce que là/ faut quand même mettre le truc hein/ faut quand même**
B162- Aurélie : ben **on est obligé de dire** qu'il a perdu sa femme ? parce que/ au final/ peut-être il va juste// peut-être que si il vit chez sa mère/ il vit pas avec sa femme// il vivait pas avec sa femme/ tu vois ce que je veux dire ?
B163- Delphine : sa femme est déjà morte/ étant donné que sa femme est déjà morte/ il
(…)
B169- Léa : attends/ sa femme est décédée/ donc du coup
B170- Delphine : depuis combien de temps ?
B171- Léa : du coup/ il est tombé en dépression/ c'est pour ça qu'il a été (Mme C, 3, TB127-171)

Dans cet échange, les élèves établissent une règle vite enfreinte : celui qui incarne le personnage doit le caractériser, autrement dit, chacun doit s'adapter à la manière dont les deux autres fictionnalisent le personnage qu'ils incarnent. J'ai signalé en gras au début de l'extrait les évocations de cette règle. Dans un premier temps, Delphine construit son personnage en s'appuyant sur des stéréotypes (un homme d'affaires est « assez chic »), puis sur des éléments de sa propre biographie : « ça résume bien mon père/ ça » (TB140). Dans un second temps, Aurélie prend le relai en multipliant à son tour les stéréotypes (« droit et juste »). Léa l'interrompt pour revenir à un élément incontournable : dans le roman, le personnage principal est veuf. Je signale à nouveau en gras, dans la deuxième partie de l'extrait, les éléments de la négociation qui s'engage alors : est-on obligé de tenir compte de cet élément du roman ? Deux logiques s'opposent dans le travail des élèves : celle du fantasme fondée sur leurs représentations, leurs expériences vécues, et des stéréotypes, et celle du roman. Dans la dernière partie de l'extrait, la contradiction se résout par l'adaptation du fantasme au roman : « du coup/ il est tombé en dépression/ c'est pour ça qu'il a été ».

A aucun moment, les élèves ne discutent vraiment l'importance du veuvage d'Hugues dans le roman : l'élément est donné, il est incontournable. Nous n'avons donc plus affaire ici à un débat interprétatif, il a déjà eu lieu, il s'agit plutôt de nourrir ce que les élèves ont compris de l'intrigue avec des éléments de leur culture personnelle, et de trouver dans cet amalgame d'éléments, une logique narrative qui corresponde à celle du roman. L'actualisation impose à l'élève de travailler sur soi-même, de transformer et d'informer son imaginaire en fonction du texte.

Dans le groupe enregistré à la séance 4, le rapport entre les personnages est lui aussi au centre de l'actualisation de l'intrigue. Naomie a été absente, et découvre la première histoire imaginée par ses camarades, dont Mme C n'est pas satisfaite :

> A1- Eda (*incarne Hugues*) **: on avait dit** qu'il aimait la voisine en secret et qu'elle était mariée
> A2- Naomie (*incarne Jane*) : donc/ je suis mariée
> A3- Eda : non, ça c'est Barbe/ toi t'es pas encore là/ après il te rencontre à l'intérim
> A4- Leila (*incarne Barbe*) : *inaudible* et donc il va à l'intérim/// tu travailles là-bas et puis il retourne à chaque fois/ pour voir Jane
> A5- Eda : ou alors/ on peut dire que au lieu de dire qu'il est amoureux de Marie sa femme/// on met encore que sa femme est morte et il est déprimé parce que/ il est encore plus déprimé parce qu'il a perdu son travail, et/ c'est la même chose
> A6- Naomie : ouais/ ou alors on peut garder// Barbe/ comment elle s'appelle ?
> A7- Leïla : Marie/ on peut garder Marie et dire que par exemple moi je ressemble à Marie et justement
> A8- Eda : **ben/ c'est ce qu'on avait dit/ mais on peut pas**
> A9- Naomie : **ben c'est pas les mêmes rapports que dans le livre et tout ça**
> A10- Eda : à mon avis on peut le laisser// on peut laisser quand même que Marie c'est la voisine/ parce que maintenant des servantes/ surtout à Charleroi
> A11- Leïla : ouais/ ça on peut le laisser que c'est sa voisine/ que du coup/ c'est
> A12- Eda : donc/ si c'est sa voisine/ en fait elle va servir à rien/ comme dans le livre (Mme C, 4, TA1-A12)

Eda et Leïla ont décidé dans un premier temps de faire du personnage principal un amoureux transi de sa voisine, qui noue une relation avec une autre femme lui ressemblant beaucoup. Ce montage leur permet de donner un rôle plus important à Barbe, personnage incarné par Leïla. Deux raisons les y ont poussées : d'une part, elles ne comprennent pas quel rôle le personnage de la servante joue dans le roman, et d'autre part, ce personnage de servante est invraisemblable dans le contexte qu'elles ont choisi, il doit être adapté fortement. De toute évidence, les raisons du refus de ce montage par la professeure ne les convainquent pas vraiment : « c'est pas les mêmes rapports que dans le livre **et tout ça** ». Ici, les élèves répètent mot pour mot la critique de Mme C. Elles ne se plient pas à la logique du récit tel qu'il a été compris après les échanges en classe, mais à

la consigne de l'enseignante. Encore une fois, elles ne discutent pas l'interprétation du roman, mais contrairement à leurs camarades citées plus haut, outre la logique de leur narration (il n'y a pas de servante possible dans leur histoire), elles défendent un personnage. Ce personnage évolue d'ailleurs de manière très intéressante un peu plus tard dans la séance :

> A192- Eda : et toi/ alors/ tu fais quoi à part lui apporter à manger ? **tu vas à la messe ?**
> A193- Naomie **: on peut dire que t'es// ou alors on peut dire que t'es musulmane et que tu vas à la mosquée/// t'es très croyante**
> A194- Leïla : dans le confessionnal/ je mets un foulard (*rire*) j'arrive dans le confessionnal et je mets un foulard (*rires*)
> (…)
> A200- Naomie : oui vas-y on fait ça/// toi t'es musulmane/ t'es très croyante et donc/ ton but c'est de/ d'aider les gens/ alors à chaque fois que tu cuisines
> A201- Eda : maintenant tu t'appelles pas Marie
> A202- Leïla : non je m'appelle autrement/ je m'appelle// attends/ en plus j'ai mis que des M
> A203- Naomie : Fatima
> A204- Leïla : attends non/ un prénom par M j'ai mis des M
> (…)
> A208- Naomie : Majoi ? Modou ?
> A209- Leïla : si y'en a plein/ je sais pas/ ma mère elle s'appelle Malika
> A210- Eda : ah ben voilà c'est bon// on met ça
> A211- Leïla : je mets ça ?
> A212- Naomie : ben oui ça commence par M
> A213- Eda : Malika (*rire*) (Mme C, 4, TA192-213)

Les élèves cherchent à donner une activité au personnage de Barbe qui lui assurerait une existence dans l'intrigue. Or l'activité religieuse catholique ne leur semble pas très significative, aussi convertissent-elles la servante à l'Islam, religion dont elles connaissent peut-être mieux la pratique. L'exercice impose à Leïla de « jouer » avec des symboles forts : coiffée d'un foulard, elle prend le prénom de sa mère pour incarner le personnage de Barbe dans l'exercice oral. Son expérience de vie nourrit son actualisation. Là encore, l'exercice de réécriture incite la lectrice à « mettre du sien ».

A travers ces extraits de verbatim, on peut constater que la réécriture actualisante est le résultat d'un débat interprétatif, d'un commentaire du texte qui a déjà eu lieu auparavant dans le dispositif. L'exercice est très difficile, puisqu'il s'agit pour les élèves de transiger entre deux logiques : celle du texte qu'ils ont mise à jour dans l'interprétation collective et celle que leur activité fictionnalisante, nourrie de leur culture et de leurs expériences, est en train de nouer.

Un autre geste appropriatif est observable dans les verbatims : le résumé ou la paraphrase. Dans la séance 4, les échanges dans le groupe sont particulièrement nourris autours de trois questions : Comment meurt Jane ? A quoi sert Barbe ? Pourquoi Jane entretient-elle une relation avec Hugues, quel est son intérêt ? Pour répondre à chacune de ces questions, les élèves interrogent la mémoire qu'elles ont du texte et s'accrochent à des morceaux de l'intrigue : le repas que Barbe refuse de servir à Jane, la première rencontre entre les amants et la recherche de Jane par Hugues pendant la première semaine, l'essayage des robes, la dénonciation du couple adultère par Rosalie auprès de Barbe. Si Eda a recours à ses notes, à aucun moment, les lectrices n'ouvrent le roman pour en relire des passages : la clé de l'actualisation telle qu'elle est pratiquée ici n'est pas dans le roman, mais dans la lecture qui en a été faite. Il n'y a d'ailleurs aucune citation de l'œuvre de Rodenbach dans les écrits des élèves et dans leurs performances orales. L'exercice permet donc surtout de clarifier le sens de l'œuvre, en obligeant les élèves à s'interroger sur certains aspects peu explicites et à s'appuyer sur leurs notes de lecture.

Dans la mesure où ce travail, tel qu'il a été programmé dans cette version du dispositif, est toujours mené dans l'après-coup de la lecture, il n'a pas servi à soutenir la persévérance des élèves dans la tâche (lire le roman en entier). A-t-il contribué à donner une signification à cette lecture ? Pour Citton (2007) :

> *Un texte reste littérairement vivant dans la mesure où un interprète l'actualise en s'en servant pour s'orienter dans sa situation présente, selon un geste relevant de l'application, dont le prédicateur (dans sa référence au texte sacré) et le juge (dans sa référence au texte de loi) donnent un modèle éclairant* (p.227).

Les jeunes lecteurs de *Bruges-la-Morte* ont-ils effectivement actualisé le roman de Rodenbach en s'en servant pour s'orienter dans leur situation présente ? L'exercice proposé les a plutôt incités à manipuler des stéréotypes. De rares références à une situation présente apparaissent dans les verbatims des travaux de groupes, de manière poignante, avec le choix de la ville de Charleroi pour servir de cadre à l'intrigue, et parfois de manière troublante, avec la reconnaissance de la figure paternelle ou maternelle dans un des personnages. Dès lors, il est possible d'affirmer que le travail d'actualisation mené a contribué à remplir une des missions assignées à l'enseignement de la littérature : vivre une expérience qui ait du sens.

Bilan

Les deux exercices d'écriture proposés (écrit de soutien et écrit second) ont rempli des fonctions différentes dans le dispositif. L'écriture du journal intime, accompagnée des échanges en groupe et en classe entière, a donné aux élèves des occasions de mener à bien des gestes appropriatifs variés. Elle leur a permis aussi de choisir entre des stratégies d'écriture distanciée de l'œuvre et une posture de lecteur immersive. Les échanges dans les groupes ont été également la seule occasion pour les élèves de livrer quelques extraits du récit de leur lecture, et donc de se distancier de l'œuvre sur ce que j'ai appelé l'axe des lectures, qui me semble un axe de distanciation trop peu exploré dans la lecture littéraire. L'actualisation a contribué à clarifier le sens du texte. Il est possible que pour certains, cet exercice ait donné une signification à leur lecture. Dans ce dispositif, ce deuxième exercice ne contribue pas à consolider la persévérance dans la lecture. L'analyse des verbatims me semble montrer clairement que l'appropriation de l'œuvre se joue autant dans le travail d'écriture qui accompagne la lecture que dans les échanges autour de cette écriture de soutien. Je pense pouvoir affirmer dès lors que si le dispositif a été efficace pour soutenir la persévérance des élèves dans la lecture. L'écriture du journal intime y a largement contribué mais le travail d'exploitation de cet écrit, mené par Mme C, contribue également à atteindre cet objectif, les élèves ayant été incités à poursuivre leur effort de lecture et d'écriture par une mise en valeur de leurs lectures. L'efficacité de cette exploitation, dans les échanges en classe entière, est une manifestation de l'effet professeur, puisqu'elle dépend de la manière dont l'enseignante mène ces échanges.

Comme les deux autres versions du dispositif testées s'appuient sur d'autres écritures de soutien, une analyse précise des copies et des interactions dans les travaux de groupes pourrait nous permettre d'affiner cette conclusion.

2.2. De la bataille d'Eylau aux paparazzis de Bruxelles

Comme pour la première version du dispositif, je présente dans le tableau 28 les étapes de la séquence menée par Mme B sur *Le colonel Chabert* dans une classe de 5^{e} de Bruxelles.

TABLEAU 28 : RECAPITULATIF DES ETAPES DE LA SEQUENCE MENEES AVANT, PENDANT ET APRES LA LECTURE DU *COLONEL CHABERT*

Moment	Modalité	Activité
Avant la lecture Séance 1	Classe	Introduction à la lecture
Pendant la lecture	Individuel Maison	Lecture du premier tiers du roman Remplissage des **tableaux**
Pendant la lecture Séance 2 (21)	Classe Groupe	Echange des informations recueillies sur le roman dans les tableaux Mise en place d'une version actualisée du roman
Pendant la lecture Séance 2 (22)	Individuel	Ecriture d'un **article de presse à scandale** rapportant une version actualisée du roman (A1)
Pendant la lecture	Individuel Maison	Finalisation de l'article Lecture du 2e tiers du roman Remplissage des **tableaux**
Pendant la lecture Séance 3 (31)	Classe Groupe	Echange des informations recueillies dans les tableaux Mise en place de la version actualisée de la suite du roman
Pendant la lecture Séance 3 (32)	Individuel	Ecriture **d'un deuxième article de presse à scandale** sur la suite de la version actualisée (A2)
Pendant la lecture	Individuel Maison	Finalisation de l'article Lecture de la fin du roman Remplissage des **tableaux**
Après la lecture Séance 4 (41 et 42)	Individuel	Ecriture **d'un troisième article de presse à scandale** rapportant la fin de la version actualisée du roman (A3)

Deux écritures de soutien ont été réalisées : les **tableaux,** remplis à la maison, qui servent de support aux travaux de groupes, et les deux premiers **articles** de presse à sensation. Pour ces deux premiers articles, les élèves se sont concertés pour établir une intrigue commune (en choisissant notamment un cadre récent et des personnages contemporains). Ils ont commencé leur rédaction en classe et l'ont achevée après la séance, en dehors du temps scolaire. Le troisième article, portant sur le dernier tiers du roman, a été écrit en classe, sans concertation préalable, et a servi d'évaluation finale. Quelques-uns de ces écrits ont été achevés après la séance d'évaluation, à la maison. Je dispose de 26 séries de copies, dont 22 sont complètes, c'est-à-dire qu'elles contiennent les trois articles attendus ; c'est sur ces séries complètes que je travaille. Je dispose également d'une quinzaine de tableaux remplis à la maison, et des enregistrements des échanges dans quatre groupes.

Il s'agit de comprendre, par l'analyse de ces données, si les élèves ont utilisé les écrits de soutien pour entrer dans ce récit, comment le processus s'est accompli (s'il s'est

accompli) et, éventuellement, de déterminer quelle connaissance du roman ces écrits ont rendue possible. Je rappellerai en quelques lignes l'intrigue du *Colonel Chabert* pour montrer en quoi les écrits de soutien pourraient étayer la lecture du roman. J'exposerai ensuite successivement les résultats des analyses de chacun de ces écrits, en utilisant, chaque fois que c'est possible, les travaux de groupes pour repérer éventuellement les dynamiques en œuvre dans leur production et dans l'appropriation du roman.

2.2.1. *Le colonel Chabert* : un roman historique, des focalisations multiples

Le roman a lieu à Paris, dans les années 1830. Après une ouverture balzacienne traditionnelle où se déploie la description d'une étude d'avoué, une première scène confronte un vieil homme qui prétend être le colonel Chabert, déclaré mort à la Bataille d'Eylau, et un avoué, Derville. Dans une anamnèse d'une dizaine d'années, Chabert raconte son retour à la vie et dans sa patrie. Son récit est explicitement structuré par des étapes de l'histoire du Premier Empire qui servent de repères temporels au lecteur. La narration suit ensuite les efforts de Derville pour vérifier les dires du vieil homme et pour l'aider, une fois les preuves trouvées. Ce personnage devient le garant de la véracité de l'histoire de Chabert pour le lecteur. Ses différentes interventions auprès de chacun des époux Chabert nous permettent de comprendre leur situation complexe, sur le plan matrimonial, financier et politique. Mme Chabert est remariée au Comte Ferraud, une personnalité montante de la Restauration, et elle est mère de ses deux enfants ; elle a hérité des biens de Chabert qu'elle a fortement sous-estimés au moment de l'inventaire de la succession. Le rôle de Derville est double : il est l'artisan de l'intrigue puisqu'il organise une transaction entre les époux et il est le révélateur des motivations des deux protagonistes. Le lecteur est invité à adopter son point de vue forcément subjectif : il soutient Chabert tout en épargnant la Comtesse qui lutte pour conserver sa position sociale et celle de ses enfants. La seconde partie du récit met en scène différentes confrontations entre Chabert et la Comtesse dans une narration omnisciente, dont aucun témoin interne au récit ne connait toutes les conséquences. Derville apprend plus tard par hasard l'issue de l'affaire. Il réussit à se faire rembourser les frais qu'il y a engagés, dans une scène où l'attitude des deux époux est fortement contrastée, et qui permet de confirmer le jugement qu'un lecteur est conduit à porter sur chacun d'eux. L'épilogue a lieu une vingtaine d'années plus tard. Derville, à nouveau, désormais sur le point de se retirer des affaires, rencontre pour la dernière fois Chabert qui est installé dans une

situation finale probablement définitive. Encore une fois, le personnage de Derville est le témoin privilégié de la vie de Chabert, il n'a cependant pas assisté à certaines étapes qui restent le secret des époux, secret partagé par le lecteur.

Les écrits de soutien doivent permettre aux élèves de clarifier l'intrigue et de s'orienter dans la diversité des points de vue. Les élèves ne peuvent comprendre l'histoire de Chabert que s'ils associent les évènements historiques cités à une date pour évaluer ainsi l'âge du personnage, l'ordre et la durée des différentes étapes de sa vie. La diversité des points de vue invite le lecteur à douter de la véracité de récit de Chabert pendant le premier tiers du récit, puis à ne plus la remettre en cause. Le lecteur est aussi invité à voir dans la Comtesse une femme habile, mais également victime possible de l'ambition de son second mari, ce qu'une connaissance minimale de la situation politique en 1830 en France permet de comprendre. Enfin, Derville est le seul détenteur de l'histoire complète de Chabert, le jugement qu'il porte sur cette histoire influence fortement celui du lecteur, mais, comme ce personnage ignore ce qui s'est passé entre le héros de l'intrigue et son épouse, le lecteur est laissé à son seul arbitrage pour comprendre, excuser, préférer l'un ou l'autre dans une partie du roman. La narration omnisciente invite néanmoins à prendre le parti de Chabert, présenté comme la victime d'une épouse manipulatrice.

2.2.2. Les tableaux récapitulatifs

Deux types de tableaux ont été complétés par les élèves. Un « tableau chronologique » porte la mention d'une série de dates et d'évènements historiques. Les élèves ont dû indiquer, en regard de ceux-ci, les étapes de la vie du colonel Chabert et les pages où ils sont rapportés. Un autre tableau, que j'appelle « tableau des rencontres », est présenté en trois parties : une pour chacun des trois personnages principaux (Chabert, la Comtesse et Derville). Pour chacun de ces personnages, il s'agit d'indiquer quel autre personnage principal il rencontre, en quel lieu, à quel moment et dans quel but. Le nombre des rencontres à repérer dans le roman est suggéré par le nombre de colonnes à remplir.

Ces écrits de soutien doivent remplir trois fonctions. Au moment de la lecture, ils contribuent à la mise en mémoire du texte. En classe, ils sont le support de la clarification de l'intrigue opérée dans des échanges en classe entière et en groupe. Enfin, ces tableaux forment des listes d'informations que les élèves doivent « actualiser » pour construire le récit qu'ils rapporteront dans leurs articles de presse. Si ces écrits ne laissent aucune place

à une expression subjective de la réception de l'œuvre, ils permettent de déterminer quels éléments de l'intrigue les élèves ont retenus et mis en relation avec les informations données dans les tableaux. Du point de vue des gestes appropriatifs discernables, ce premier métatexte produit par les élèves relève du résumé ou de la paraphrase. J'analyserai séparément chaque série de tableaux recueillie avant d'essayer de déterminer si ces écrits ont pu contribuer à soutenir effectivement la lecture en m'appuyant sur quelques échanges enregistrés dans les groupes.

a) Les tableaux chronologiques

J'ai pu relever 14 tableaux chronologiques. Il est difficile d'établir la qualité de la lecture à partir de ces documents : les cases sont complétées par des formules qui se retrouvent d'une copie sur l'autre, ce qui est assez normal compte tenu du fait que l'enseignante a clarifié en partie l'intrigue en classe entière et que l'information attendue est univoque. J'ai centré mes observations sur deux parties des tableaux chronologiques. D'abord la dernière colonne mentionnant les pages du roman où l'information résumée dans le tableau avait été trouvée. Le remplissage de cette colonne ne peut se faire que par une fréquentation personnelle du roman dans une lecture suffisamment distanciée pour que le lecteur puisse noter des repères au cours de sa lecture (ou de sa relecture). Ensuite, je me suis intéressée aux contenus de la première et de la dernière ligne : ceux-ci portent sur des dates mentionnées dans la toute dernière partie du roman, que l'enseignante n'a pas évoquée en classe entière avant que ne soient relevés les tableaux. Ces cases sont donc la trace d'un travail personnel à la maison.

Deux tableaux chronologiques n'ont pas été complétés au-delà de la première étape de la lecture, et contiennent moins de la moitié des informations attendues. Sur les 12 tableaux restants, deux sont assez complets : ils comportent la mention des pages où ont été trouvées les informations pour au moins la moitié des lignes. Quatre autres tableaux comportent la mention de quelques pages, mais parfois de manière incohérente. Seuls deux élèves sur quatorze ont réussi à repérer et à retrouver de manière précise dans leur édition les informations demandées. Très peu d'élèves, donc, pratiquent une lecture personnelle qui ménage des moments de distanciation rendant possible un repérage précis[125]. Pour la compréhension de l'œuvre, cette distanciation est utile, parce qu'elle

[125] Le repérage fin d'informations précises sur une cinquantaine de pages me semble difficile à exiger de lecteurs de 16 ans dans une première lecture, en l'absence de tout conseil pour réaliser l'exercice.

permet au lecteur de s'interroger sur l'ordre du récit et donc d'établir un déroulement plus précis de l'histoire de Chabert.

Pour la première ligne du tableau (« 1757 : Bataille de Rosbach »), quatre élèves donnent une information directement en lien avec l'histoire de Chabert, qu'ils ont trouvée dans les dernière pages du texte de Balzac (Chabert est amené à dire qu'il est trop jeune pour avoir participé à la bataille de Rosbach). Ces quatre élèves mentionnent également dans la dernière case du tableau soit la présence de Chabert à l'hospice soit sa dernière rencontre avec Derville. Ces élèves « circulent » donc dans la chronologie du roman avec une certaine aisance. Huit copies contiennent une information historique sans lien explicité avec Chabert pour la première ligne du tableau : *« Bataille perdue par les Français contre les Prussiens* », cinq d'entre elles présentent la même information pour la dernière ligne du même tableau : « *Arrivée au pouvoir de Guizot et rapatriement des cendres de Napoléon à Paris* ». Ces évènements historiques ne sont pas rapportés dans le roman, de plus, aucune mention n'est faite dans ces cinq copies de ce qui arrive à Chabert aux dates indiquées dans la chronologie. Les informations ainsi rapportées n'émanent pas de la lecture (ce qui ne signifie pas que les élèves n'aient pas lu le roman). Elles n'ont pas servi à construire le contexte de l'intrigue, puisqu'aucun lien n'est fait entre l'Histoire et l'histoire de Chabert dans les tableaux. Pour ces élèves, l'approche chronologique et contextualisante proposée n'est pas efficace.

Pour au moins sept élèves sur les quatorze dont j'ai pu lire le travail (donc pour la moitié de mon échantillon de lecteurs), l'utilité de ce tableau comme écriture de soutien est faible, voire nulle. On peut supposer soit que ces élèves n'ont pas jugé cette tâche intéressante ou utile, soit qu'elle leur a paru trop complexe pour pouvoir être menée à bien.

b) Les « Tableaux des rencontres »

Dix-sept « Tableaux des rencontres » ont été relevés, dont trois sont très incomplets (deux ont été réalisés par les mêmes élèves que les chronologies incomplètes, le troisième par un élève qui n'a pas rendu de chronologie). Dans les 14 autres « Tableaux des rencontres », j'ai recherché des similitudes susceptibles d'indiquer que le travail rendu émanerait d'une lecture personnelle ou d'une prise d'information de seconde main.

J'ai cherché en particulier des réponses qui me semblaient détonner dans l'ensemble des copies. J'ai ainsi retenu l'expression « *faire tomber Derville* », qui

apparait dans la case « *Objectif de la rencontre* » lors de la première rencontre entre la Comtesse et l'avoué, car cette réponse est erronée. J'ai retenu également deux réponses relatives à des lieux de rencontre : « *sous un arbre* », parce qu'elle restitue un détail extrêmement précis qui a peu de chance d'être repéré par un grand nombre d'élèves, et « *dans son coupé* », parce que l'élève fait usage d'un mot peu courant. Ensuite, j'ai systématiquement recherché les mêmes réponses dans l'ensemble des écrits, ce qui m'a permis d'associer quelques copies entre elles, puis j'ai comparé ces copies case par case, pour vérifier leur degré de similitude. La dernière ligne des tableaux, portant sur les intentions des personnages, est très éclairante, puisqu'elle autorise des variations multiples dans les formulations, et qu'une très grande proximité dans les réponses indique un travail commun ou de seconde main.

Comme l'organisation du travail amenait les élèves à partager leurs réponses dans les travaux de groupe, il est logique que certaines réponses soient très proches ou semblables dans un même groupe. C'est le cas dans au moins un groupe dont j'ai pu relever les écrits de trois des quatre membres : certaines réponses semblables entre deux copies se retrouvent éparses dans les « Tableau des rencontres ». Dans un autre groupe, les réponses des deux élèves dont les copies ont été relevées sont strictement identiques, y compris dans la partie du tableau portant sur le dernier tiers du roman qui n'a donné lieu à aucun échange en classe. Cela signifie qu'elles ont été élaborées ensemble avant le cours ou copiées par une des deux jeunes filles sur le devoir de l'autre. Enfin, cinq copies présentent des similitudes entre elles, particulièrement à la fin des tableaux (colonnes les plus à droite) : elles indiquent un travail commun ou la communication d'un travail de première main à des camarades alors que les élèves ne sont pas dans le même groupe. On voit donc ici des traces d'échanges vraisemblablement faits en amont du cours, et qui sont plus abondantes dans les cases remplies à la fin de la lecture. Dans l'ensemble des 17 copies, seulement quatre présentent des réponses qui ne sont reprises dans aucune autre copie de l'échantillon (échantillon très partiel, puisqu'il manque 13 tableaux). Ce constat peut être rapproché des déclarations des élèves dans les questionnaires fractionnés : 12 élèves déclarent ne pas avoir achevé la lecture du roman sur 26 répondants, ils n'ont donc pas pu remplir les tableaux.

Ainsi, le travail de remplissage des tableaux a donné lieu à de multiples échanges. Certains, qui n'ont pas pu avoir lieu pendant la séance, consistent en un simple recopiage

qui vise à pallier le fait qu'au moins cinq élèves de l'échantillon[126] ont cessé de remplir le tableau des personnages à la moitié du roman. A ces élèves s'ajoutent les trois jeunes gens qui ont rendu des travaux non remplis pour la dernière partie de la lecture. Encore une fois, une forte proportion des élèves (8 sur 17) ne s'est pas servie de cette écriture de soutien pour s'orienter dans l'œuvre. Est-ce par manque de motivation pour l'exercice ou pour la lecture de roman ? Il est impossible, pour l'instant, de le savoir.

c) Rôle dans la clarification et dans la construction de l'actualisation

Les deux tableaux (chronologie et « Tableaux des rencontres ») n'ont pas été utilisés pour soutenir l'effort de lecture. Cependant, nous pouvons vérifier s'ils remplissent les deux autres fonctions que j'ai indiquées au début de cette partie : la clarification de l'intrigue dans les séances qui suivent la lecture (ou de la non-lecture) et la préparation de l'actualisation.

La clarification de l'intrigue se fait en deux temps dans les deux premières séances consacrées aux deux premières étapes de la lecture (séances 21 et 31)[127] : des échanges dans les groupes puis une reprise en classe entière.

Pendant la première séance, je n'ai pas enregistré de groupe spécifique au moment des travaux consacrés aux échanges sur les tableaux. Quelques propos captés au hasard dans le brouhaha de la classe sont cependant assez révélateurs de ce que les élèves ont fait de ces outils :

> 49- F2 : oui/ mais en fait/ **je suis la seule** qui ai complété/ donc évidemment
> 50- P : il va falloir faire le travail/ heureusement qu'on fait ça/ hein/// non/ **mais vous avez lu le livre/ de toute façon/ d'accord avec moi/ donc si tu as lu le livre/ tu sais de toute façon parler de tout ça**/// (…)
> 53- F2 : on va mettre en commun/ après ?
> 54- P : oui/ après/ on va mettre en commun (Mme B, 21, T49-53)

Les propos de F2 confirment ce que nous savons déjà : les tableaux n'ont pas servi d'écrit de soutien à la lecture efficace, puisque les élèves ne les ont pas remplis au fur et à mesure de leur progression dans le texte. En revanche, l'enseignante propose un remplissage collectif qui permet de les utiliser comme outil de clarification de l'intrigue et de mise en mémoire. Cette étape peut faciliter la poursuite de la lecture du roman. Les échanges en classe donnent effectivement l'occasion dans certains groupes de clarifier

[126] Ce chiffre correspond au nombre de copies semblables à partir de la moitié des tableaux (5 et 2), moins une copie « source » par groupe.
[127] Pour rappel : les séances 22, 32, 41 et 42 ont été consacrées à l'actualisation et à l'écriture des articles.

l'intrigue, si on en croit les bribes de conversation enregistrées et l'apostrophe d'une élève à la chercheuse : « madame/// vous savez quel âge il a quand il va voir Derville ? » (21, aparté non numéroté).

Les échanges de la deuxième séance sur cette même étape se font également sans les tableaux, les élèves clarifient l'intrigue, mais ne lisent pas ce qu'ils ont écrit, et ne s'interrogent pas mutuellement sur la manière de remplir telle ou telle case, et pour cause :

> A4- F1: **j'ai juste pas mes tableaux avec moi** mais
> A5- G : **faut parler de quoi là ? faut juste parler du livre là**
> A6- F1 : je crois ouais ben on// **doit continuer la suite comme si on continue à écrire notre article avec les éléments qui se sont passés en plus**
> **A7- G : ben en gros qu'est-ce qui se passe**/// il est// c'est Derville qui va chez lui, dans sa vieille maison tout ignoble-là chez le// le// celui qui a des vaches
> A8- F1 : il dit que ça va être dur
> A9- G : il dit que ça va être dur/ oui/ il lui explique (Mme B, 31, TA4-A9)

Dans cet échange, au début de la mise en commun de la deuxième étape de la lecture, une élève annonce qu'elle n'a pas apporté ses tableaux, ce qui ne l'empêche pas de participer à la restitution de l'intrigue dans le groupe, encore une fois en s'appuyant sur ses souvenirs de lecture. Les jeunes gens s'interrogent sur ce qu'ils ont à faire, et finalement, orientent la discussion vers l'objectif d'écriture : l'actualisation de l'intrigue. La clarification se fait en fonction de cet objectif, sans usage de l'outil qui leur a été imposé.

Les travaux de groupe sur les tableaux pendant la première séance (21 et 22) permettent effectivement une clarification de l'intrigue, mais dans la deuxième étape de la lecture (31 et 32), cette clarification se fait en vue du projet d'écriture, les tableaux proposés aux élèves ne sont pas utilisés ici.

En classe entière, cependant, Mme B s'appuie beaucoup sur les tableaux pour clarifier l'intrigue, progressant dans les étapes de cette clarification en passant d'une case à l'autre. Elle répond ainsi longuement à la question de l'âge de Chabert, en incitant les élèves à formuler des hypothèses à partir de la chronologie précisée en classe entière. C'est également à l'occasion de la mise en commun des réponses qu'elle institutionnalise les connaissances historiques permettant de contextualiser les intentions des personnages, comme nous l'avons vu dans le chapitre 10.

Les tableaux permettant de synthétiser l'intrigue n'ont pas rempli toutes les fonctions attendues. D'abord, ils constituent une écriture de soutien de faible qualité, parce que peu motivants et finalement demandent une compétence en lecture peut-être non atteinte par les élèves. Ensuite, ils sont un outil de clarification de l'intrigue bien exploité en classe entière, leur remplissage en groupes ayant amené les élèves à s'interroger sur des aspects de l'intrigue importants. L'usage de ces tableaux sous trois modalités de travail différentes est redondant. Les élèves doivent les remplir chez eux, puis les compléter en groupes en classe, et enfin, participer à leur mise en commun en classe entière. Il semble que c'est dans la dernière modalité que leur usage soit le plus utile. Enfin, ces tableaux n'ont pas été explicitement utilisés au moment de l'actualisation de l'intrigue comme étape intermédiaire pour décider des évènements qui seraient retenus dans les articles à rédiger par les élèves. Peut-être cet outil n'est-il pas assez ergonomique pour remplir également cette fonction ? On observe au contraire qu'à partir de la deuxième étape de la lecture, il est même remplacé, pour la clarification de l'intrigue dans les groupes, par les échanges sur l'actualisation, activité sans doute jugée plus motivante.

Les tableaux récapitulatifs de l'intrigue sont donc d'un usage limité, mais ils ont permis de clarifier l'intrigue, surtout en classe entière et dans l'étape qui a précédé la mise en œuvre de l'écriture seconde. Leur remplissage très partiel révèle la difficulté des élèves à passer de la lecture du roman à un repérage systématisé des informations, compétence qui n'est travaillée de manière spécifique à aucun moment de la séquence.

2.2.3. Les articles

Les articles de journaux à sensation présentant une version actualisée de l'intrigue du *Colonel Chabert* ont été rédigés par les élèves en trois étapes qui suivaient les trois étapes de la lecture. L'écriture des articles de presse à sensation est étudiée dans la classe de Mme B dans la séquence qui s'achève la semaine où les élèves mènent à bien la lecture du premier tiers du roman. Le premier article rédigé active ainsi des connaissances institutionnalisées quelques jours plus tôt. Mme B, dans ses consignes d'écriture, rappelle notamment que l'article est à la fois partisan et subjectif, qu'il doit provoquer les émotions et la curiosité du lecteur.

Les trois articles écrits ne remplissent pas tout à fait la même fonction dans le dispositif : les deux premiers, en effet, ont été conçus pour soutenir l'effort de lecture, au même titre que les tableaux récapitulatifs que nous venons d'analyser, puisqu'ils

permettent une réécriture, ils imposent aux élèves un effort de clarification de l'intrigue que nous avons constaté en effet dans les échanges enregistrés. L'exercice lui-même peut contribuer également à la mémorisation de l'intrigue, comme le suggère le fait que les articles 2 et 3 (A2 et A3[128]) commencent dans la plupart des séries étudiées par un bref rappel de l'article précédent. De plus, le genre de l'écrit de soutien choisi imposant une prise de parti pour l'un ou l'autre personnage, il doit conduire les élèves à une interrogation éthique et, éventuellement, à un intérêt plus particulier pour l'un des protagonistes. Cet intérêt est susceptible de favoriser l'immersion fictionnelle et le désir de connaitre la fin du roman. Ici, je table sur le fait que les élèves scripteurs, contraints d'intéresser leur lecteur à l'histoire qu'ils racontent dans leurs articles, finissent eux-mêmes par s'intéresser à cette histoire en tant que lecteurs. Pour les trois articles, cette proposition d'écriture est conçue pour susciter un engagement des jeunes gens dans la tâche de lecture, indispensable pour réaliser une actualisation qui me semblait une tâche finale ludique.

Encore une fois, l'analyse de ces écrits permet d'évaluer quelle connaissance l'élève a du roman imposé, de vérifier la cohérence de l'investissement affectif exprimé dans les articles par rapport aux interprétations plausibles du texte balzacien, mais pas de vérifier la lecture proprement dite, puisqu'un élève peut actualiser une intrigue dont il a lu un résumé, par exemple, et développer des stratégies d'écriture qui lui permettent de produire des articles subjectifs sans avoir eu une fréquentation effective du roman.

Je chercherai, dans les articles écrits par les élèves, des traces de la subjectivité attendue dans ce genre d'exercice, puis je travaillerai sur les interprétations esquissées, à partir des éléments actualisés et des verbatims, et enfin je me pencherai sur les gestes appropriatifs observables dans cette séquence.

a) **Les contraintes génériques de l'article à sensation : expression d'un parti-pris et d'une subjectivité**

Je m'intéresse ici à deux attentes particulières de l'exercice : le point de vue subjectif adopté par les élèves et la référence explicite à des sources d'informations fictives plausibles et cohérentes par rapport au roman de Balzac.

[128] Pour simplifier mon propos, j'appellerai désormais A1 le premier article produit par chaque élève, A2 le deuxième et A3 le troisième.

Le point de vue subjectif doit être analysé en deux temps : d'une part, les scripteurs peuvent présenter des informations comme vraies, fausses ou douteuses, prenant ainsi implicitement le parti d'un personnage ; d'autre part, chaque action ou chaque personnage lui-même peut être affecté d'un commentaire axiologique, qui renforce l'aspect subjectif des textes écrits par les élèves. Au moment où ils écrivent le premier article, le découpage de la lecture ne permet pas encore de décider si Chabert dit la vérité. Les jeunes scripteurs peuvent donc présenter les propos du personnage principal comme la vérité ou les mettre à distance. Mais ils peuvent également présenter le personnage principal lui-même comme un escroc ou comme un héros, ou encore suspendre leur jugement. Le deuxième article est écrit pour rendre compte du récit au moment de la première rencontre entre les époux Chabert, où la Comtesse n'apparait pas encore avec évidence comme la manipulatrice qu'elle se révèle être dans la dernière partie du roman. Dans A2, le « journaliste » peut donc exprimer sa sympathie pour l'un ou l'autre des personnages. Cependant, l'identité de Chabert doit être un fait établi dans cet article. Le troisième article est plus complexe : Chabert n'est pas un usurpateur, les jeunes lecteurs le savent. Cependant, sa fuite, son renoncement et le fait qu'il n'est logiquement jamais à l'origine de l'information ouvrent la voie à une stratégie d'écriture qui peut conduire certains scripteurs finalement à remettre en cause son identité, ou au moins, à suspendre leur jugement. Dans ce troisième article, les « sources journalistiques » produites jouent donc un rôle essentiel pour établir une cohérence dans l'écriture sans contredire le roman. L'analyse des sources exhibées dans les articles, et particulièrement dans A3, est donc essentielle pour valider cette cohérence.

Du point de vue des sources produites, le personnage de Derville, témoin de l'action, devrait être à l'origine de nombreuses informations, mais, dans le roman de Balzac, il ignore au moins un épisode. Nos « journalistes » doivent imaginer une autre source plausible. Dans le tableau 29, j'ai synthétisé le point de vue adopté par les élèves à chaque étape de la lecture (PR)[129], les sentiments exprimés justifiant cette prise de parti et la cohérence des sources invoquées par rapport au roman.

[129] Je note PR le Personnage dont le point de vue est Retenu dans le tableau 30.

TABLEAU 29 : ADOPTION D'UNE POSITION SUBJECTIVE DANS LES ARTICLES

Série	Ar 1 PR	A 2 PR	A 3 PR	Sentiments envers le personnage exprimé	Cohérence des sources dans A3
1	Chabert	Chabert	Comtesse	Pitié	OUI (comtesse source)
2				Expectative	Non cohérent Chabert avoue usurpation identité
3	Chabert	Chabert	Chabert	Pitié	OUI
4		neutre	Chabert	Admiration	Maladroit Chabert source A3
5		Comtesse	Comtesse	Admiration	Pas de source
6		Chabert	Chabert	Pitié	Non cohérent Chabert avoue usurpation identité
7	Chabert	Chabert	Chabert	Pitié	OUI
8		Chabert	Comtesse	Désir de vérité	Non cohérent Chabert avoue usurpation identité
9		Chabert	Chabert	Admiration	Pas assez (aucune art.3)
10		Chabert	Chabert	Désir de vérité Neutralité	OUI
11	Chabert	Chabert	Chabert	Pitié	OUI
12				Mépris	OUI
13		Chabert		Expectative	OUI
14	Chabert	Chabert	Chabert	Pitié	Pas de source
15	Chabert	Chabert	Chabert	Pitié	Pas de source
16	Chabert	Les deux	Chabert	Pitié/ réflexion sur la société	Pas de source
17	Chabert	Chabert	Chabert	Pitié et admiration	Maladroit Chabert source A3
18	Chabert	Chabert	Chabert	Pitié	Pas de source
19		Chabert	Chabert	Indignation	OUI
20			Chabert	Pitié	OUI
21		Chabert	Chabert	Pitié et indignation	OUI
22		Chabert	Chabert	Attachement	OUI

Comme on s'y attendait, les élèves embrassent très majoritairement la cause de Chabert dans A2 et A3 (16 élèves sur 22). La cause de la Comtesse est défendue dans au moins un article par cinq élèves (séries 1, 5, 8 et 16). Deux élèves (séries 2 et 12) maintiennent tout au long de leurs articles une position neutre, à la manière des journalistes de la presse la plus sérieuse. De manière très cohérente, la plupart des élèves qui présentent Chabert ou la Comtesse comme des personnages fiables dans les deux derniers articles invoquent les malheurs du personnage ou son courage. Les élèves ont donc reconnu ou éprouvé deux modalités possibles de l'identification au héros : par sympathie (ils expriment leur pitié) ou par admiration (Jauss, 2005 : 166-167). Quatre élèves n'ont pas respecté la consigne d'écrire un texte subjectif. L'un présente Chabert

comme un homme trahi (10), l'autre comme un usurpateur (8), deux autres élèves (2 et 13) ont décidé de ne pas trancher. Aucune trace de sympathie n'est perceptible dans leur texte pour l'un des protagonistes. La série 12, enfin, se démarque par l'absence de prise de parti et par le mépris exprimé du scripteur pour le choix final de Chabert de prendre la fuite. Cette dernière série d'articles n'est pas cohérente par rapport au roman, ce qui s'explique par le fait l'élève qui a écrit ces textes n'a pas achevé la lecture du roman, ce qu'il affirme en entretien.

Une réflexion sur les sources d'information est menée par au moins un groupe d'élèves dès la conception des articles, comme le montre l'échange suivant :

> A89- G1 : donc ce qu'on va faire// ce qu'on va faire/ c'est que le général se fera interviewer par nous/ en fait/ parce que on est journalistes/// on va faire comme si le général/ on l'avait interviewé à la télé/ et nous/ on fait le compte rendu de ce qu'il a dit

Cet échange a lieu avant la rédaction d'A2. Les élèves se mettent d'accord non seulement sur le scénario commun, mais aussi sur la manière dont l'information leur parvient en tant que « journalistes ». Sur les 22 séries de copies complètes, 11 proposent des « sources » d'information satisfaisantes, y compris dans A3, qui n'a pas donné lieu à une réflexion commune. Sept de ces séries utilisent l'équivalent de Derville dans la nouvelle intrigue pour raconter la toute fin de l'histoire. Dans la série 1 apparait le témoignage de la Comtesse à la fin, justifiant ainsi une prise de position inattendue dans le dernier article. Les séries 3, 22 et 13 suggèrent une enquête journalistique qui multiplie des sources ingénieuses (proches des protagonistes, témoins oculaires…), ce qu'on peut considérer comme une réussite dans la mesure où les élèves connaissent assez bien l'intrigue pour y ajouter des éléments cohérents et s'en distancient assez pour jouer avec. On a ici les traces les plus tangibles d'une lecture littéraire du roman. Dans cinq copies, la source principale de la dernière étape du récit est Chabert lui-même. Ce choix est fortement contradictoire avec le roman de Balzac. En effet, Chabert n'annonce jamais publiquement qu'il renonce à ses poursuites, une telle annonce attirerait l'attention des ennemis de la Comtesse, et il ne se déshonore pas non plus en déclarant qu'il est un usurpateur : son choix final de disparaitre sans bruit mais sans perdre son honneur définit le personnage. La volonté de produire une source d'information pour étayer le dernier article conduit donc certains scripteurs à ajouter un évènement contradictoire avec le texte balzacien. En donnant la priorité à la logique de l'écriture, les scripteurs révèlent leur moindre intérêt pour le personnage principal. Cela ne signifie pas qu'ils n'ont pas lu le

roman, mais cela montre qu'un aspect de la personnalité du personnage principal n'a pas été intégré à leur interprétation de l'histoire de Chabert. Enfin, six copies ne donnent aucune source. Le récit qu'on lit d'article en article est un résumé de l'intrigue, parfois commenté de manière subjective, mais toujours présenté comme la seule vérité. Les séries 14, 15 et 18, qui présentent des textes sans sources, ont été rédigées par les membres d'un même groupe, dont nous avons pu remarquer déjà qu'ils ont eu un recours très modéré au roman pour renseigner les tableaux analysés dans la partie 2.1.2. Ces élèves ne mettent pas à distance la narration, confirmant l'impression que leur connaissance du roman de Balzac est très superficielle. Le quatrième membre de ce groupe, scripteur de la série 1, semble plus à l'aise et joue sur les points de vue, sur la subjectivité et sur les sources de manière cohérente.

Pour finir, l'appartenance d'un élève à un groupe n'influence pas nécessairement ses choix axiologiques et sa capacité à imaginer des sources plausibles. Les séries 5 et 17 ont été rédigées par deux élèves du même groupe et présentent des choix opposés : les scripteurs ne soutiennent pas le même personnage de l'histoire, alors que l'intrigue actualisée est la même. Autre exemple, les séries 6, 21 et 16 présentent des positions axiologiques proches, mais n'offrent pas la même qualité dans l'invention des sources.

L'obligation de prendre parti imposée par le genre choisi pour actualiser le roman révèle que la plupart des élèves ont été sensibles à la logique du récit balzacien (qu'ils l'aient lu ou non) puisqu'ils choisissent de soutenir la cause de Chabert. De plus, l'obligation de rédiger des articles qui « révèlent » des sources d'information conduit les élèves à s'interroger sur les témoins éventuels de certaines scènes et à jouer sur la distanciation par rapport au récit dans le roman de Balzac. La moitié des élèves ont satisfait à l'exercice, montrant leur maitrise de la narration et leur bonne connaissance du roman. Les maladresses ou échecs de l'autre moitié peuvent être imputables à la difficulté de l'exercice du point de vue scriptural ou à un manque d'aisance dans la compréhension et l'interprétation du roman.

a) **Les éléments actualisés**

Dans un premier temps, j'ai listé des éléments « pertinents » pour l'actualisation que je pensais retrouver dans la plupart des copies des élèves qui auraient persisté dans

leur effort de lecture jusqu'à la fin du roman. J'en ai déterminé sept[130] en recensant plus d'éléments susceptibles de se trouver dans A3, article qui n'a pas été préparé dans un travail de groupe. Il se trouve que seulement deux séries d'articles adaptent tous ces éléments (séries 16 et 17), or la série 16 a été rédigée par un élève qui a affirmé en entretien avoir « oublié » de lire la fin du roman. Le nombre d'éléments adaptés n'est donc en aucun cas une preuve de la persistance dans l'effort de lecture. Encore une fois, une analyse des éléments actualisés ne peut que nous renseigner sur l'interprétation de l'histoire de Chabert, et éventuellement sur le parcours interprétatif des élèves, sans que nous puissions déterminer avec certitude si la connaissance de cette histoire émane d'une lecture personnelle du roman. L'actualisation a été l'objet des échanges en groupes entre les élèves. Je m'appuierai donc ici sur quelques copies mais aussi sur les verbatims des séances enregistrées.

Cet exercice oblige les élèves à choisir comme point de départ un évènement du passé aussi connu qu'une bataille napoléonienne, mais assez éloigné de notre époque pour rendre possible la scène finale du roman, qui a lieu trente ans après la bataille. Les jeunes gens ont donc cherché des évènements compatibles avec cette nécessité chronologique. Ils ont ainsi évoqué, avec plus ou moins de pertinence, la catastrophe de Tchernobyl, la chute du mur de Berlin, la guerre du Rwanda, l'explosion de la navette Challenger, la guerre du Vietnam, et enfin la guerre froide[131]. Le héros de guerre balzacien s'est transformé en un soldat américain ou belge, en un espion russe ou allemand, en un astronaute ou… en Pape tombé lors d'une mission de réconfort auprès de la population victime d'un accident nucléaire. La plupart des élèves de cette classe puisent leur figure de héros et leurs images de catastrophes dans la filmographie nord-américaine.

Chabert n'est pas nécessairement marié dans la version actualisée de son histoire. Il peut être affronté à un ancien ami qui a hérité de sa fortune, à une ancienne maitresse, ou encore, en tant que Pape, à un autre Pape nouvellement élu. Dans cette dernière version, on retrouve l'incompatibilité des engagements religieux et sociaux successifs qui sont au centre de l'intrigue du colonel Chabert. Les élèves du groupe D ont délibérément fait ce choix étrange :

[130] Voici la liste de ces éléments : le second mariage de Mme Chabert, le chantage exercé sur elle, l'enlèvement à Groslay, le refus d'aveux publics de Chabert, les honoraires impayés de Derville, Chabert à l'hospice, et la dernière rencontre avec Derville.

[131] Ces choix nous en apprennent beaucoup sur la construction de l'imaginaire des élèves, la guerre du Vietnam semblant aussi présente que celle du Rwanda, alors que la guerre en Bosnie semble avoir complètement disparu des mémoires de nos élèves belges.

D4- F2 : mais le problème c'est qu'ils ont déjà élu le pape/ qu'il y a eu toute une élection donc ça a fait déjà
D5- F3 : mais le nouveau pape c'est bien la comtesse// enfin la comtesse c'est bien
D6- F1 : oui c'est ça
D7- F2 : et le comte c'est rien c'est juste la place// c'est Dieu quoi c'est le mariage avec Dieu
D8- F3 : le comte il
D9- F1 : mais c'est pas un personnage important on le supprime il existe pas
D10- F2 : on n'en parle pas trop pour le moment
D11- F4 : il y a des gosses
D12- F2 : non en fait le problème c'est que ils ont déjà élu le pape donc c'est ça en fait ils peuvent pas dire ben non vous êtes plus pape
D13- F3 : faut trouver un arrangement (Mme B, 31, TD4-13)

Ce groupe de jeunes filles réduit finalement l'intrigue à une rivalité pour une place qui ne peut être occupée que par un seul homme à la fois, elles écartent le Comte, personnage qui leur apparait comme secondaire. Cependant, elles commettent une erreur d'analyse dans l'actualisation : les époux ne sont pas rivaux dans le roman. Ainsi, si Chabert est un ancien pape, alors, la Comtesse est le pontificat lui-même, et le nouveau pape est le Comte. Le lien indissoluble que représente le mariage dans le roman a été mis en exergue dans l'actualisation imaginée par ce groupe, au détriment des relations affectives nouées entre les époux.

Ces relations affectives sont d'ailleurs au centre des discussions dans d'autres groupes.

C16- G1 : et il lui dit//euh il la coince tu vois// il lui fait avouer qu'elle a reçu des lettres/ tout ça et puis après il leur donne tous les deux rendez-vous dans leur cabinet/ enfin normalement non //normalement c'est que la femme/ mais Chabert est quand même venu
C17- F1 : mais ça j'ai pas// **y'a un truc que j'ai pas compris/** mais quand elle reçoit les lettres elle les a reçues de Chabert/ mais elle veut pas avouer qu'elle les a reçues ?
C18- G1 : ouais/ parce que sinon/ ça prouve qu'il existait encore à// enfin qu'il était toujours vivant et qu'il était pas mort à Eylau quoi
C19- F1 : **ça j'ai pas compris**
C20- G2 : elle/ elle préfèrerait qu'il soit mort/ quoi
C21- F1 : **sérieux** ?
C22- F2 : eh oui/ parce qu'elle gagnait son argent grâce à ça// elle (???) tout son argent et tout
C25- F1 **: ah c'est pour ça**
C26- F2 : à la base/ elle voulait pas admettre qu'il était
C 27- G1 : et puis en plus/ je pense que// elle aime plus son mari/ en plus/ je suppose
C 28- F1 : **ouais/ ben ça j'avais**
C 29- G1 : quoi que à la fin// à la fin elle lui dit de venir dans sa bagnole
C 30- F2 : ouais elle prend quand même
C 31- G1 : ouais mais elle s'en fout (Mme B, 31, TC16-31)

On voit que la compréhension de F1 est limitée par le fait qu'elle n'imagine pas les motivations intéressées de la Comtesse. Ses commentaires (« sérieux ? » « ça j'ai pas compris ») manifestent au reste sa surprise. Contrairement à l'arbitrage du groupe D, le

second mariage de la Comtesse, pour le groupe C semble un moindre obstacle que l'aspect financier, puisque les jeunes gens ne l'évoquent même pas. La discussion se poursuivant dans ce même groupe, G2 cherche à deux reprises à éviter d'introduire l'épouse de Chabert dans l'actualisation :

C101- G1 : qu'il veut retrouver ses droits de// de citoyen allemand/ on va faire comme ça
C102- G2 : il veut reprendre ce qui lui est// disons/ heu/ qu'il veut avoir sa retraite de de
C103- G1 : heu
C104- G2 : sa pension
C105- G1 : ouais sa pension parce qu'il est//
C106- F : il veut un nouveau travail ?
C107- G2 : ouais/ ben voilà// c'est tout/ **on a dit qu'il avait pas de femme**
C108- F1 et 2 : **si si on a dit qu'il avait une femme** (Mme B, 32 TC101-108)

Un peu plus loin dans le verbatim :

C136- F : quoi il veut quoi ?
C137- G2 : sa pension/ ses biens et sa nationalité allemande
C138- G1 : *et sa femme*
C139- G2 : non/ pas sa femme
C140- G1 : ben/ le général le cite pas mais il faudra le citer à un moment où l'autre
C141- G2 : ben non il veut pas se récupérer sa femme Chabert// il s'en fouette
C142- F1 : mais non il s'en fout pas de sa femme// *il veut récupérer sa vie d'avant de base Chabert/ il revient quand même pour récupérer sa femme à la base/* tu vois
C143- G2 : non on met quoi donc// **on n'aurait pas dû mettre qu'il avait une femme dans l'histoire ça complique tout**
C144- F1 et F2 : ben non
C145- G2 : **faut dire que Katherina a hérité des biens de l'espion alors/ on fait ça alors**
C146- G1 : oui ben oui
C147- G2 : on fait ça alors// ***il va devoir s'arranger avec elle***
C148- F1 : *la femme elle est maintenant remariée on n'a qu'à dire à quelqu'un de super-puissant et que tout va contre le général*/ non tout va contre l'espion (Mme B, 32 TC136-148)

Je note en gras les propos de G2, qui craint que le récit actualisé ne se complique si le groupe choisit d'introduire l'épouse de Chabert dans la nouvelle version (« on a dit qu'il avait pas de femme », « on aurait pas dû mettre qu'il avait une femme dans l'histoire ça complique tout »). Ce qui se négocie ici est l'importance du personnage. Les trois autres lecteurs ont bien perçu les fonctions de cette épouse dans le roman, j'ai noté en italique la progression de leur interprétation (« et sa femme », « il veut récupérer sa vie d'avant de base Chabert/ il revient quand même pour récupérer sa femme à la base », « la femme elle est maintenant remariée on n'a qu'à dire à quelqu'un de super-puissant et que tout va contre le général »). Elle leur apparait d'abord comme une motivation de retour de Chabert. Une des deux jeunes filles écrit dans A1 :

> *Mais Friedrich avait un but : rentrer en Allemagne pour retrouver sa femme, son travail et sa vie. Il s'était déjà imaginé la scène. Sa femme l'attendrait sur le*

palier de la maison, un mouchoir remplis de larmes à la main droite et sur l'annulaire gauche son alliance, quand elle le verrait, elle irait vers lui en courant et l'embrasserait tendrement en lui glissant dans l'oreille : "tu m'as manqué". (série 7, A1)

On comprend l'indignation de la jeune lectrice de voir disparaitre le seul personnage féminin de l'histoire à laquelle elle a apporté, elle, beaucoup d'importance dans ses articles. Dans un deuxième temps, dans le verbatim, la même jeune fille complète en montrant le rôle du Comte, nouvel époux de Mme Chabert : sa position sociale est un obstacle direct à la réussite de Chabert.

L'extrait de verbatim que je viens de citer révèle de manière intéressante comment G2 comprend, parce qu'il doit admettre la présence de l'épouse de Chabert, la mécanique de l'intrigue. Pour que la nouvelle version actualisée puisse se déployer, il conclut immédiatement : « il va devoir s'arranger avec elle ». Il anticipe donc la transaction annoncée dans le roman de Balzac et dont il a ignoré l'importance jusqu'à ce moment de l'échange. L'obligation de créer un récit cohérent l'amène à réinventer le récit de Balzac à partir des données actualisées. Contrairement à mes attentes, la clarification ne précède pas nécessairement l'actualisation, elle peut aussi en être la conséquence.

Le personnage de Derville ne pose pas de difficulté particulière pour l'actualisation : les élèves en font un avocat, un supérieur hiérarchique retraité, le parent d'un camarade tombé au combat, bref, en général, quelqu'un qui noue avec le personnage actualisé de Chabert une relation de confiance, ce qui correspond au roman. Ce personnage est le dernier témoin de l'histoire de Chabert dans 13 séries sur 22. Dans trois autres séries, Chabert disparait littéralement, et dans les six autres, Derville n'est pas mentionné dans A3, puisqu'il ne joue plus de rôle dans la vie du héros. La disparition de ce témoin dans le dernier article est compatible avec l'enchainement des évènements principaux relatés : un jeune lecteur actualisant l'histoire de Chabert peut à juste titre ne pas sélectionner la dernière rencontre comme un élément important. Cependant, Derville, comme témoin de l'histoire, permet au lecteur de tirer une sorte de moralité du récit. En supprimant la dernière scène, c'est donc la portée éthique du roman que les jeunes scripteurs suppriment ou modifient. Cette portée éthique est clairement rendue dans certaines phrases finales d'A3 : *« La société a-t-elle finalement atteint son but ? A-t-elle enterré l'homme qui l'a sauvée ?* » (série 21) ; « *Voilà donc comment notre gouvernement traite un héros de la trempe de cet homme… SCANDALEUX* » (série 19). L'auteur de la

série 9 laisse la parole à Chabert, dans des propos rapportés par Derville : « *Mon ami, je te serai à jamais reconnaissant mais il vaut mieux vivre avec du luxe dans les sentiments que sur ses habits. Je ne crains, moi, le mépris de personne* ». Cette dernière formule est une citation tronquée du roman de Balzac. En n'évoquant pas Derville dans A3, les scripteurs se privent d'un porte-parole pour une conclusion morale de l'histoire.

L'analyse de l'actualisation du roman nous permet de nous rendre compte que Chabert est, pour la très grande majorité des lecteurs la figure du héros malheureux, il entre sans trop de difficultés dans la série des personnages qui fondent un stéréotype. En revanche, certains élèves se sont heurtés à deux écueils dans la compréhension de l'œuvre : d'une part, la complexité de la Comtesse a incité certains d'entre eux à la sacrifier en partie dans leur version actualisée, et d'autre part, le personnage de Derville, qui est unanimement compris comme l'auxiliaire fidèle du héros malheureux, disparait trop tôt de certaines narrations. Son rôle de témoin porteur d'un regard moral sur l'histoire n'est donc pas assumé dans certaines séries d'articles, l'actualisation faisant disparaitre la portée éthique du récit. De plus, nous avons pu constater que ce travail a été l'occasion de clarifier l'intrigue pour quelques élèves, dans une dynamique étonnante : la nécessité de construire un récit cohérent a permis au scripteur d'établir une mécanique de l'histoire qu'il n'avait pas perçue en tant que le lecteur. De ce point de vue, l'exercice me semble tout à fait intéressant.

b) Les gestes appropriatifs

Nous avons déjà constaté une série de gestes appropriatifs à l'œuvre dans cette séquence. Sur les cinq gestes signalés par Shawky-Milcent, j'en ai observé quatre dans les écrits des élèves et dans les échanges oraux : la reformulation dans les tableaux, la réécriture dans les articles rédigés, le commentaire dont nous avons des traces dans les verbatims et dans les articles subjectifs (il s'agit à chaque fois, d'un commentaire axiologique), et enfin la citation, dont nous avons lu un exemple dans la conclusion d'un dernier article (« *mais il vaut mieux vivre avec du luxe dans les sentiments que sur ses habits. Je ne crains, moi, le mépris de personne* »).

Deux points particuliers retiennent mon attention. D'abord, le travail de reformulation et de résumé mené en groupes peut conduire à une meilleure

compréhension de l'œuvre, et donc soutenir l'effort de lecture, mais il peut aussi clairement remplacer la lecture, à moins d'une régulation dans le groupe :

B47- G2 : dans l'histoire personne// son meilleur ami le reconnait pas/ au début
B48- G4 : non mais/ il va revenir en Belgique/// et il va avoir un peu une nouvelle vie/// il va retrouver sa famille
B49- G2 : mais si// c'est le but/ il va retrouver sa famille
B50- G4 : oui je sais/ mais
B51- G2 : ils le reconnaissent pas/ quoi
B52 : G3 : et c'est dans *Le Colonel Chabert* quoi// le colonel Chabert/ **t'as pas compris/ que dans l'histoire/** le type// même son ami et tous// ils le reconnaissent pas (Mme B, 21, TB47-52)

Un peu plus loin :

B84- G4 : c'est ça qu'est bizarre/// l'ancien ami/ il le reconnait alors ? si il était
B85- G3 : ben oui/ il peut pas le reconnaitre
B86- G2 : **mais/ comme dans le livre/** tu vois/ il connait des trucs/ juste que//
B87- G4 : y'a personne qui le reconnait
B88- G2 : **tu vois/ dans le livre/ ils le reconnaissent/ parce qu'il** lui montre que// il connait des trucs sur lui/ **tu vois**/// genre/ ouais/ à ce moment-là/ t'as failli// j'ai failli mourir
B89- G3 : ouais/ il revoit son ami il (*???*)
B90- G2 : son ami/ au début/ il le croit pas/// au début/ il le croit pas/ mais il lui raconte des anecdotes que lui il connaissait (Mme B, 21, TB84-90)

G4 ne cesse dans ces extraits d'interroger ses camarades qui cherchent des équivalents modernes d'éléments pertinents du roman sur ces éléments eux-mêmes. Il les oblige donc à préciser des détails de l'intrigue du roman qu'ils ont lu. A chaque réponse, ils prennent appui sur leur lecture : « comme dans le livre ». G4 n'est pas honnête avec ses camarades, en B50, il affirme « je sais ». Finalement, G3 perd patience :

B100- G4 : mais c'est qui le// notaire// notaire (???) pourquoi il va le voir ?
B101- G2 : mais pour récupérer son avoir
B102- G3 : t'as pas lu le livre ?
B103- G4 : ben non
B104- G3 : **Maxence/ t'es chiant/// t'as rien lu/ alors tu dis qu'on se goure partout/ mais c'est toi qui as pas lu**
B105- G4 : c'est bon/// je peux demander (Mme B, 21, TB100-105)

Le fait que G4 (Maxence) n'ait pas lu le roman retarde le groupe qui se soucie d'avancer assez vite dans la mise au point d'un travail commun pour passer rapidement à l'écriture de l'article (travail achevé à la maison). L'appropriation de l'intrigue se fait donc ici pour G4 sans la lecture, elle est possible si au moins un élève du groupe a lu et compris le roman, ce que nous ont appris les entretiens avec les élèves de la classe de Mme EI. Ici, ni la perspective d'un travail collectif, ni les écrits de soutien n'ont motivé la lecture de G4. Cependant, dès la deuxième étape de la lecture, ce travail de résumé et de

reformulation mené par ses camarades lui donnent les moyens de « prendre le train en marche ». Il est impossible de savoir si cette occasion donnée est effectivement saisie par les élèves.

Ensuite, un geste appropriatif est complètement absent du dispositif : le récit de la lecture du roman. Or il était possible d'introduire ce geste en demandant aux élèves d'échanger leurs articles écrits entre eux et de les commenter. De mon point de vue, ce geste a manqué dans le dispositif et n'a pas permis de mettre en jeu la diversité des interprétations du roman. La négociation des éléments de l'actualisation en effet a surtout consisté en un choix d'éléments factuels à retenir pour l'écriture des articles. Aucun groupe enregistré n'a négocié ou discuté des points de vue choisis ou des jugements subjectifs portés. Autrement dit, aucun retour réflexif sur la lecture subjective et l'interprétation du roman n'a été porté. Or la prise en compte de cette lecture subjective à l'intérieur du groupe aurait pu être un autre levier de motivation.

Bilan

Dans la première partie de ce chapitre, nous avons pu constater que le « rendement » de la version du dispositif testée dans la classe de Mme B était moindre que dans la classe de Mme C. En effet, dans cette classe, le taux de déclaration de lecture du roman de Balzac est décevant par rapport au taux de déclaration de lecture d'autres œuvres littéraires. La nature des écrits de soutien semble avoir joué un rôle dans ce résultat. J'avais tablé sur l'importance de la clarification de l'intrigue et de la contextualisation historique de l'œuvre pour soutenir l'effort de lecture des élèves, pensant que leur manque de connaissances historiques pouvait faire obstacle à leur compréhension. Or l'écrit proposé pour faciliter ces opérations n'est pas en lui-même motivant, le remplissage d'un tableau à double entrée est fastidieux, requiert des compétences en lecture complexes (la capacité, entre autres, de s'abstraire de sa lecture pour prendre des notes ou poser des repères dans le texte). Cet écrit a une utilité dans la clarification de l'intrigue, il a été beaucoup exploité par la professeure en classe entière, mais son usage à la maison semble finalement peu pertinent. Par ailleurs, l'actualisation s'est avérée un exercice intéressant. Nous avons observé qu'elle a permis à un élève de clarifier la lecture en suivant un cheminement inédit. De plus, elle est une étape finalement assez riche de l'interprétation du roman, puisqu'elle impose un choix dans les éléments à actualiser, et donc une discussion entre les élèves sur la fonction de ces

éléments. Enfin, l'écriture d'articles de presse à sensation, obligeant à prendre position pour un personnage du roman et à exprimer un avis subjectif, contribue peut-être à la motivation des élèves. Cependant, le manque d'échanges dans les groupes ou en classe entière sur leurs choix limite la portée de l'exercice, une des motivations de la lecture étant la possibilité pour un lecteur de partager son avis sur ce qu'il lit. Il a donc manqué une étape importante dans la dynamique de cette version de la séquence : le partage des écrits qui exposent le plus la subjectivité de la lecture des élèves et leur interprétation. Chaque exercice proposé a eu son intérêt, mais l'organisation générale, les modalités de réalisation des exercices et l'ordre de leur exécution dans cette version de la séquence doivent être améliorés.

2.3. Du *Bonheur des Dames* au courrier des lecteurs

L'organisation générale de la séquence testée dans une classe de 4e de l'école internationale de Bruxelles sur la lecture du roman de Zola *Au bonheur des Dames* est rappelée dans le tableau 30.

TABLEAU 30 : RECAPITULATIF DES ETAPES DE LA SEQUENCE MENEES AVANT, PENDANT ET APRES LA LECTURE D'*AU BONHEUR DES DAMES*

Moment	Modalité	Activité
Lecture	Individuel Maison	Lecture de 5 chapitres du roman
Pendant la lecture Séance 1	Classe	Introduction à la lecture Remplissage des tableaux des personnages
Pendant la lecture	Individuel Maison	Lecture des chapitres 6 à 10 du roman Remplissage des tableaux des personnages Ecriture de la **première lettre** (L1[132])
Pendant la lecture Séance 2 (21 et 22)	Groupe classe	Echange sur les lettres Questionnaire sur les personnages
Pendant la lecture	Individuel Maison	Lecture des chapitres 10 à 12 du roman Réponses au questionnaire **Ecriture de la 2e lettre** (L2)
Pendant la lecture Séance 3 (31 et 32)	Groupe Classe	Echange sur les lettres Mise en commun des réponses au questionnaire
Pendant la lecture	Individuel Maison	Lecture de la fin du roman **Ecriture de la 3e lettre** (L3)
Après la lecture Séance 4 (41 et 42)	Classe	Préparation à la dissertation
Après la lecture	Individuel Classe	Dissertation (évaluation)

Tous les exercices d'écriture prévus ont été donnés très tardivement aux élèves, puisqu'ils avaient lu les 5 premiers chapitres du roman (soit un tiers du roman) lorsque la partie de la séquence menée en classe a commencé. Leur rôle d'écrit de soutien est dès lors très compromis. Deux types d'exercices ont été proposés : des exercices devant soutenir le repérage et la mise en mémoire des informations, centrés sur les personnages, et des écrits donnant l'occasion aux élèves de rendre compte de leur lecture de manière subjective dans trois lettres successives adressées au directeur du journal *Gil Blas*. Le premier travail a permis à Mme EI de mener à bien l'étude des personnages qu'elle avait prévue, les documents ont été complétés en classe entière, je ne les ai pas relevés. Je ne m'intéresserai ici qu'aux lettres.

[132] Pour alléger mon texte, je note L1 la première lettre, L2 la deuxième et L3 la troisième.

Trois lettres successives ont été rédigées : L1 après la lecture des dix premiers chapitres, L2 après la lecture du douzième chapitre et L3 après la lecture du quatorzième et dernier chapitre. Ces deux dernières lettres ont été évaluées par la professeure. Comme on le verra, cette répartition des lettres dans les étapes de la lecture est loin d'être optimale, l'ensemble du dispositif s'en ressent.

En classe, pendant les séances 2 et 3, les jeunes scripteurs ont lu les L1 et L2 de deux de leurs camarades et les ont comparées avec les leurs suivant un protocole inscrit au tableau par la professeure (commentaires sur le fond, sur la forme et sur l'argumentation). Ces commentaires ont été notés pendant quelques minutes au cours de la séance 2, mais pas pendant la séance 3, le temps de noter ces commentaires ayant été jugé trop long par l'enseignante. Je dispose de 10 séries de lettres complètes (sur 19), et de l'enregistrement pendant deux cours des échanges dans deux groupes successifs[133]. Contrairement à la pratique des enseignantes précédentes, comme les élèves n'avaient pas de travail commun à mener d'une séance sur l'autre, ils n'ont pas reconduit les mêmes groupes dans les deux séances.

L'analyse de ces données me permet de décrire comment les élèves se sont emparés de cet écrit pour rendre compte de leur lecture (ou de leur non-lecture). Pour cette séquence particulière, sept élèves de cette classe ont affirmé en entretien ne pas avoir lu le roman de Zola en entier, je dispose d'une série complète de lettres pour trois d'entre eux. Pour chaque référence citée, je note, lorsque c'est possible, la déclaration de lecture ou de non-lecture de l'élève, à côté du pseudonyme de son auteur.

Je m'intéresserai d'abord à la manière dont les jeunes scripteurs ont pris en charge le genre d'écrit et la situation d'énonciation imposés, et dans un second temps aux gestes appropriatifs observables dans cette séquence.

2.3.1. La lettre à l'éditeur : jeu autour d'une situation d'énonciation

Les élèves sont invités à participer au courrier des lecteurs comme si le roman était en cours de publication. Cet écrit se veut un commentaire subjectif qui accompagne chaque étape de la lecture, mais fictivement, il accompagne aussi les étapes de la publication. Il peut même, comme le veut la logique du courrier des lecteurs, tenter

[133] Dans les verbatims, le groupe dont les échanges ont été enregistrés au cours de la séance 2 est désigné par la lettre A et celui dont les échanges ont été enregistrés au cours de la séance 3 par la lettre B.

d'influencer les choix éditoriaux du destinataire. L'écriture des lettres invite les élèves à endosser le rôle d'un lecteur contemporain de la publication du roman, donc à se distancier de sa propre lecture de jeune du 21e siècle. Il s'agit de provoquer par l'écriture une distanciation sur l'axe des lectures.

L'aspect formel de la lettre a été beaucoup commenté dans les groupes de travail et en classe entière, mais je le laisse de côté pour m'intéresser à la situation d'énonciation elle-même. Toutes les lettres qui m'ont été confiées s'adressent clairement au diffuseur du roman et le scripteur se désigne lui-même comme un lecteur habituel du journal *Gil Blas*. Aucun élève ne s'est adressé à l'auteur directement, « *Monsieur Zola* » est toujours désigné à la 3e personne dans l'ensemble des lettres. Le destinataire des lettres est parfois un intermédiaire entre le lecteur et l'auteur : « *J'aimerais aussi féliciter l'auteur* » (Perle, L1). Les modalités de parution de l'ouvrage en feuilleton ont visiblement été bien comprises : « *Je vous écris pour vous parler du roman de Zola,* Au Bonheur des Dames, *que vous avez fini de publier le 1er de ce mois* » (Perle, L3).

Cette fiction donne lieu à quelques mises en situation de la part des scripteurs.

> *Chaque semaine avec mes amies, nous nous rejoignons pour lire et discuter de cette œuvre et je vous informe qu'elle est très appréciée de vos lecteurs* (Estelle, L1).

> *Bonjour, je vous écris cette lettre car je suis un lecteur fidèle qui pour bien commencer sa journée est obligé d'acheter votre quotidien et le litre dans le train. L'ensemble des informations données sont très complètes…* (Maxime, L1, qui déclare ne pas avoir lu le roman).

Maxime a déclaré ne pas avoir lu le roman, et Estelle affirme, pour sa part, dans les travaux de groupes de la séance 2, avoir perdu son exemplaire, laissant entendre qu'elle n'a lu que le début du roman. Décrire les conditions de lecture est un moyen d'allonger la lettre à l'éditeur sans trop s'engager sur le contenu de l'œuvre. Pour ce faire, les élèves se sont appuyés sur la séance d'introduction dans laquelle était présentée la pratique de la diffusion des romans dans les journaux sous forme de feuilletons. Leur pratique d'optimisation de l'information est très proche de celle des élèves de Mathilde décrite dans le chapitre 7. Ces connaissances ont été réinvesties dans plusieurs séries de lettres, certaines émanant de scripteurs qui déclarent avoir lu l'œuvre. Deux lettres en particulier évoquent jusqu'à l'intérêt financier de cette pratique d'édition. Je n'en cite qu'une seule :

Par contre, je me demande s'il est nécessaire qu'elles [les descriptions] *soient si longues. J'ai l'impression que ces longues listes donnent une mauvaise impression de l'histoire à une grande partie des lecteurs. Je comprends que les auteurs soient dans la nécessité d'écrire de nombreuses lignes pour gagner leur vie* ***mais si le journal (sans longues descriptions) attire plus de clients, c'est vous, monsieur le directeur, qui en gagnerez plus***. (Bastien, L1, qui déclare avoir lu le roman).

Deux scripteurs jouent également sur leur identité, se présentant eux-mêmes comme des vendeurs et usent de l'éthos ainsi construit pour légitimer le jugement qu'ils expriment sur la justesse des scènes décrites par Zola. Les élèves s'attribuent ainsi le rôle d'un lecteur idéal particulièrement concerné par le roman. Il serait tentant de voir dans l'endossement de ce rôle une esquisse de lecture littéraire qui se déploierait sur l'axe des lectures, mais l'un de ces scripteurs ayant affirmé qu'il n'avait pas lu le roman, il faut plutôt voir dans cette identité feinte une stratégie d'écriture sans relation nécessaire avec une posture de lecteur. A contrario, Théo (qui déclare avoir lu le roman) assume son rôle de « collégien » pour justifier la difficulté qu'il a à lire et comprendre ces descriptions :

serait-ce possible que Zola réduise ses descriptions pour abréger mes souffrances de collégien ? Ces multiples descriptions de tissus, du magasin "Au Bonheur des Dames" ne servent pas à grand-chose, à part à me faire perdre facilement l'attention, je me déconcentre vite et je ne comprends plus l'histoire (Théo, L1, qui déclare avoir lu le roman).

Théo évoque ici ses difficultés de lecture. Il est peut-être plus facile de le faire en assumant son identité d'élève qu'en s'inventant une identité de lecteur idéal. Lorsque les élèves jouent le rôle de lecteurs contemporains de la première édition de l'œuvre, ils évoquent, de fait, une lecture qu'ils n'ont pas faite (qu'ils aient lu ou non le roman).

Pour finir, je retiens deux lettres qui exploitent de manière très personnelle le dialogue engagé avec l'éditeur du roman (elles ne sont pas les seules).

je constate avec regret que vous ne semblez pas avoir pris particulièrement en compte les plaintes et les suggestions proposées dans ma lettre précédente. En effet, je m'étais permise de vous mettre au courant de mon aversion forte pour les interminables descriptions qui prolongeaient de façon artificielle le texte et ralentissaient la progression de l'histoire. Eh bien, j'ai, au cours de ma lecture des deux derniers chapitres, pu remarquer que, au lieu de les avoir limitées, l'auteur parait s'être au contraire obstiné à en rajouter autant que possible, de plus en plus longues, de plus en plus irritantes, et surtout, de plus en plus inutiles. (…) *je vous prierais donc de bien vouloir tenir M. Zola au courant de*

mes sentiments et lui demander de tenter de limiter les descriptions une fois de plus.» (Inès, L2).

Dans une autre série, on lit également :

Dans ma dernière lettre, je vous avais mentionné le fait que Mouret et Denise ne se côtoyaient pas assez souvent dans le roman. Je voulais vous remercier en tout cas de ce changement (je ne sais pas si l'auteur avait prévu à l'avance de cette suite) mais je voulais aussi vous faire remarquer que ce changement est si radical que l'histoire a perdu son charme (...) là, il y a beaucoup trop « d'amour » et l'histoire a changé de style. (Marion, L2, déclare avoir lu le roman).

Les deux auteures écrivent comme si véritablement leurs lettres pouvaient avoir une influence sur le processus de publication, voire de production de l'œuvre. Encore ici, nous avons affaire à des stratégies d'écriture qui permettent d'exprimer de manière virulente des postures de lecteurs critiques que nous étudierons dans la prochaine section. Dans ces deux cas, les élèves jouent avec humour de ce que la situation d'énonciation imposée par l'exercice d'écriture leur permet.

Cette stratégie est-elle utilisable pour masquer une méconnaissance du roman ? Dans les verbatims des travaux de groupes, on entend Inès parler de sa lecture des chapitres 10 à 12 :

B114- Inès : j'aimais pas ça **pourtant j'ai dû lire tout le livre**// je déteste
(…)
B116- Inès : **mais dans le chapitre 12/ j'ai pas lu la moitié du chapitre/** parce que c'est des descriptions (Mme EI, 31, TB114-116).

La jeune fille a lu le roman, en sautant les descriptions. Elle pourrait donc évoquer d'autres aspects de l'œuvre, elle le fait dans L1 et L3, c'est par choix qu'elle développe sa critique en jouant sur la situation d'énonciation. Cette stratégie d'écriture ne me semble pas un stratagème pour masquer la non-lecture, mais une sorte de manifeste critique.

Les contraintes énonciatives de l'écrit de soutien ont pour objectif de fournir aux élèves des occasions de jouer avec leur identité et leur posture de lecteur en provoquant une distanciation sur l'axe des lectures. Pour construire leur identité de lecteur modèle contemporain de Zola, les élèves s'appuient avec succès sur la séance d'introduction. Cependant, nous observons également que les contraintes énonciatives de l'écrit de soutien permettent à quelques élèves de développer des stratégies d'écriture qui ont contribué à masquer le fait qu'ils ont contourné l'injonction de lire : en construisant leur identité de lecteurs fictifs, ils se sont fabriqué aussi une lecture fictive. Nous observons

enfin que ces stratégies d'écriture permettent également à plusieurs lecteurs supposés ou auto-déclarés de l'œuvre de Zola de faire passer avec humour et une certaine virulence des critiques qu'ils n'auraient pas nécessairement adressées directement à l'auteur. Nous allons désormais nous pencher sur les « avis » contenus dans les lettres.

2.3.2. Les avis des lecteurs : un jugement de gout

Les élèves sont invités à donner leur avis sur le roman dans le courrier des lecteurs qu'ils ont écrit, autrement dit, à exprimer un jugement de gout (Dumortier, 2006). Une analyse thématique rapide et un relevé des thèmes dans un tableau à double entrée permettent de constater que la liste des « motifs » (Dumortier, *ibid.*) de satisfaction allégués est assez longue : histoire de Denise, thème des grands magasins, diversité et exactitude des types de personnages présentés, amour naissant, réalisme et précision du monde décrit, détails de la lutte entre les petits marchands et le grand magasin, exposé des techniques et des stratégies de vente, émotions positives ou négatives éprouvées pour les personnages. Les critiques sont centrées sur un aspect principal : la longueur des descriptions ou la trop grande importance des détails (ce qui est une autre manière de reprocher les descriptions). A ce premier reproche, qu'on retrouve dans la moitié des copies, s'ajoute, de manière sporadique, un autre reproche concernant les personnages. Pour quatre lecteurs, ils sont trop nombreux. Certains élèves enfin émettent des jugements négatifs assez construits : les personnages semblent trop prévisibles à l'un, l'intrigue amoureuse n'est pas bien menée, selon l'autre. Un élève enfin estime que Mouret ne rencontre pas assez d'obstacles dans ses affaires, que la concurrence est trop facilement écartée. Les éloges sont donc plus nombreux et plus diversifiés, alors que les reproches sont au contraire très ciblés, ce qui est assez prévisible, compte tenu des résultats de mon enquête préliminaire. Certaines critiques sont cependant originales et argumentées.

Le premier avis exprimé sur le roman de Zola est positif dans 15 L1 sur les 18 séries rendues, un seul élève assume une critique sans concession. Cet enthousiasme affiché dans les lettres contraste fortement avec les réponses données en entretien, puisque sur les 9 jeunes gens interrogés, une seule lectrice, Marion, affirme avoir finalement « adoré » l'expérience de lecture.

Cependant, un deuxième avis plus critique est donné dans les lettres, soit dès L1, soit dans L2 et/ou L3. C'est le cas dans 8 des 10 séries complètes dont je dispose. Les avis exprimés dans les lettres sont clairement organisés dans le respect des règles de la

rhétorique : le scripteur gagne la confiance du lecteur par un avis positif avant d'émettre des critiques. Cette organisation n'a pas été exigée par la professeure dans la séquence, c'est probablement un acquis antérieur, bien ancré dans les habitudes des élèves puisqu'un seul scripteur déroge à cette disposition.

Outre une habitude d'écriture, les échanges enregistrés dans la séance 2 nous donnent accès à une autre explication de ce choix de commencer par les qualités du roman.

> A59- Manu : je trouve personnellement que tu exagères un peu dans ta lettre
> A60- Estelle : ah ouais/ t'as pas lu la mienne
> A61- Manu : moi j'exagère pas du tout ça se voit
> A62- Pauline : non mais// élabore
> A63- Manu : élabore// en fait genre/ tu/// émerveilles trop le roman quoi/ c'est pas/ c'est pas/ il est pas si bien quoi
> A64- Pauline : ben oui/ mais là/ **je suis là en tant que// que quelqu'un qui aime**
> A65- Estelle : ouais/ c'est vrai parce que tu vois si tu
> A66- Manu : mais tu devrais pas être en tant que quelqu'un qui aime, tu devrais être en tant… que toi
> A67- Pauline : oui/ mais **je trouvais ça plus facile de dire que j'aimais** que j'aimais pas tu vois/ y'a plus de// je trouve
> A68- Manu : c'est plus facile de mentir que de dire ce que tu penses vraiment
> A69- Pauline : non/ **mais y'a plus de choses à dire quand t'aimes le truc que quand t'aimes pas** (Mme EI, 21, TA59-69)

Notons tout de suite que, dans ce groupe, Pauline a déclaré avoir vite décroché dans la lecture du roman et n'avoir lu que la fin, et Manu avoir parcouru le roman en sautant de nombreux passages. On apprend quelques échanges plus loin dans le verbatim que, comme elle avait perdu son livre, Estelle n'avait pas lu les dix chapitres imposés. Paradoxalement, alors qu'elles n'arrivent pas à lire le roman de Zola, Pauline et Estelle en font l'éloge, parce qu'il y a « plus à dire » de l'œuvre si on choisit de se positionner « en tant que quelqu'un qui aime ». C'est donc une stratégie de scripteur plus qu'une posture de lecteur qui peut se lire dans les avis des élèves sur le roman. La distanciation est ici la seule vraie posture adoptée par les élèves.

Dès lors, l'écriture des lettres adressées à l'éditeur n'est en aucun cas un écrit de soutien à la lecture dans ce dispositif, parce qu'elle peut être menée sans qu'il y ait une véritable implication du lecteur, comme le constate Manu avec une certaine indignation : « c'est plus facile de mentir que de dire ce que tu penses vraiment ».

Cet exercice s'avère d'abord un travail d'écriture très rhétorique, orienté vers l'argumentation, une étape dans l'apprentissage de la dissertation, qui était l'objectif de Mme EI, bien plus qu'un soutien à la lecture. Le fait que les élèves n'aient été invités à écrire ces lettres que très tardivement dans le processus de lecture augmente encore cette propension. La liste des qualités du roman invoquées dans les copies est finalement la liste des outils critiques dont les élèves disposent pour commenter une œuvre littéraire : thèmes, personnages, intrigue.

2.3.3. Les gestes appropriatifs dans la séquence

Les lettres au directeur de *Gil Blas* étaient, dans l'ensemble des trois dispositifs testés, les seuls écrits de soutien qui reposaient non pas sur la réécriture mais sur le commentaire. Les copies fournissent des traces des autres gestes appropriatifs recensés par Shawky-Milcent dont nous allons observer quelques exemples.

Quelques lettres présentent des bribes de récit de lecture qui s'avèrent des expériences plus ou moins heureuses. Perle, par exemple, dont les écrits sont de très grande qualité, et qui semble avoir apprécié sa lecture, finit la série des lettres sur cette remarque, avant de conclure :

> *Enfin, la relation entre Denise et Mouret m'a particulièrement* ***émue****, tout au long du roman je me suis demandé avec* ***angoisse*** *si la jeune femme allait avouer son amour à Mouret, ce qui arrive à la toute fin du roman. Cependant,* ***j'aurais préféré*** *que l'histoire ne se termine pas juste après cet aveu, pour* ***profiter de ce bonheur*** *partagé.* (Perle, L3)

La lecture décrite ici est une expérience d'immersion fictionnelle, en témoigne sa déception d'être arrivée à la fin du roman et de ne pas être associée à la suite de l'histoire de Denise. Elle évoque ici plusieurs sentiments (en gras dans la citation). L'élève montre ici que l'immersion fictionnelle, pour elle, a été facilitée ou provoquée (?) par son intérêt pour l'intrigue amoureuse et son attachement au personnage de Denise.

Le récit de lectures de Charlotte est moins serein.

> *J'eus des hauts et des bas car des passages m'ont plu plus que d'autres, donc parfois je m'en lassais un peu, mais* ***une lecture sérieuse*** *m'a permis de continuer la lecture. L'histoire en général m'a bien plu, l'aspect économique, qui d'habitude ne m'intéresse pas, ne m'a pas fortement dérangé et était assez indispensable pour rentrer dans le monde de la marchandise. Emile Zola interprétait très bien les scènes, malgré de longues descriptions, mais* ***j'ai su les***

passer *et ça ne changeait en rien ma lecture. Ceci dit, c'est sûrement cela qui m'avait dérangé car du début c'est assez frustrant.* (Charlotte, L3).

La jeune lectrice qui évoque sa « *lecture* ***sérieuse*** » reprend pour ces quelques lignes son identité de lycéenne astreinte à un devoir scolaire, le parcours de lecture raconté n'est pas celui d'une « *fidèle lectrice* » du journal. L'usage de l'adjectif « sérieuse » laisse supposer que la motivation en lecture et sa persévérance dans l'effort sont essentiellement liés à son désir de réussite scolaire. Les différentes impressions évoquées sont assez peu précises et plus souvent négatives : « *m'a plu* » s'oppose à « *ne m'a pas dérangé* », « *m'avait dérangé* » et « *frustrant* ». Enfin, la jeune lectrice décrit la stratégie d'évitement que Mme EI a conseillée : « *passer* » (= sauter) les descriptions. L'évitement du déplaisir est ici au moins aussi souvent évoqué que le plaisir de lire.

Le dispositif proposé dans la classe de Mme EI permet aux élèves de rendre compte de leurs expériences de lecture par écrit, ce que les autres dispositifs ne font pas. En revanche, les échanges en classe ne s'attardent pas sur ce sujet, ni en classe entière, ni dans les travaux de groupe.

Deuxième geste appropriatif repéré, la paraphrase et le résumé apparaissent plus souvent dans L2 et L3 que dans L1. Ils appuient en général un commentaire.

Ensuite, même si le principal sujet du livre n'est pas l'amour, la scène du 10^{e} chapitre qui m'a le plus plu a sans doute été lorsque Mouret et Denise se prennent la tête car ils se font une crise de jalousie, inconsciemment, dans le bureau du directeur. (Lola, L3)

Sans entrer véritablement dans le récit d'une lecture, l'allusion rapide à une scène précise du roman dans un résumé réactive la charge émotive qu'elle suscite, par l'évocation notamment du contraste entre les sentiments « *crise de jalousie* » et le lieu : « *le bureau du directeur* ». J'attribue la désinvolture de l'expression « *se prennent la tête* » à une pudeur de la lectrice, sensible à l'acmé ménagée par la narration dans le développement des sentiments des personnages. Ce résumé cache et révèle une immersion fictionnelle qui n'est pas très visible dans les trois lettres de cette élève. Lola en effet préfère montrer que l'histoire d'amour qui l'intéresse relève d'un cliché :

Bien que ce récit n'ait pas d'allégorie, il possède les principaux personnages de la fable si je peux me permettre la référence : une jeune fille – Denise – (souvent pauvre), amoureuse d'un homme riche et charismatique – M. Mouret – et les

« méchants » jaloux du bonheur des autres – Mme Desforges ; le Baron… (Lola, L2)

La jeune fille ne maitrise pas parfaitement le lexique du commentaire, confondant, je suppose, « *allégorie* » et « moralité », elle utilise également le terme de « *fable* » pour « apologue ». Sa remarque réduit l'histoire d'amour à laquelle elle dit s'intéresser à un cliché. Lola raconte, dans L3, avec une certaine désinvolture, une scène où l'amour est à la fois évident pour le lecteur et inconscient pour les personnages, une scène qui offre donc un plaisir voyeuriste à un lecteur plongé dans l'intrigue. Dans L2, au contraire, elle traite cette histoire d'amour comme un cliché, prenant fortement ses distances avec l'immersion fictionnelle. Entre le résumé liminaire de L3 et ce commentaire dans L2, apparait le va-et-vient dialectique propre à la lecture littéraire, qu'aucun autre écrit ne nous a permis d'observer encore dans les dispositifs testés. Dans l'ordre des lettres, c'est la posture la plus distanciée qui est la première évoquée. La jeune fille s'est-elle laissé prendre au jeu et à l'immersion fictionnelle à la fin du parcours ? Ou bien, faute de trouver d'autres commentaires distanciés à exprimer, a-t-elle fini par baisser la garde pour confier par écrit une lecture plus intime ?

Pour finir, plusieurs déclinaisons du commentaire de texte sont repérables : outre des jugements de valeur que nous avons analysés dans la section précédente, plusieurs lecteurs ont proposé des interprétations dans les trois lettres et des hypothèses de lecture (qui sont une forme d'interprétation) dans L1 et L2.

Nous venons de lire une interprétation sous la plume de Lola, en voici une autre sous celle d'Inès.

Les personnages reflètent la société de l'époque, tous différents entre eux, et pourtant appartenant à des classes bien distinctes. Cela permet en quelques sortes de casser les préjugés et des fausses impressions que l'on pourrait avoir sur ces différentes classes avant d'avoir lu le roman. Par exemple, Mme Marty, qui fréquente des femmes comme Mme Desforges ou Mme Guibal, appartenant toutes deux à la classe la plus élevée et aisée, n'est en fait que la femme d'un professeur, qu'elle ruine avec son besoin de dépense maladif. Zola a créé un très grand nombre de personnages variés ayant tout de même des relations entre eux. (Inès, L3)

Le travail mené en classe sur les personnages a laissé des traces dans ce paragraphe. Il avait pour objectif de faire étudier leurs fonctions, notamment en tant que représentations symboliques. Mme EI ayant particulièrement insisté sur la variété

sociologique des personnages de Zola, l'élève reprend et développe cette idée dans sa lettre. D'autres interprétations ne sont pas directement liées au cours. On peut lire ainsi sous la plume de Bastien :

> *Avant ce moment-là, le directeur du Bonheur des Dames était présenté seulement comme un général victorieux qui remporte toutes ses batailles contre les femmes. Son amour envers Denise le soumet à une femme (alors qu'il les manipulait) et lui fait oublier le plaisir des affaires financières. Il expérimente lui-même l'état de domination qu'il faisait subir aux autres.* (Bastien, L2)

Ce commentaire émane d'une lecture distanciée et tabulaire (Gervais, 2006, Dufays, 2010) de l'intrigue. Peu de concepts sont ici convoqués comme dans les lettres de Lola, mais les éléments de l'intrigue sont mis en relation les uns avec les autres dans un mouvement de critique interne quasi structuraliste. On n'observe pas ici le va-et-vient de la lecture littéraire, la lettre à l'éditeur s'apparente à un commentaire critique plutôt savant.

Au contraire, le commentaire qui se décline sous forme d'hypothèses de lecture est curieusement centré, dans les différentes copies, sur Denise :

> *Depuis que j'ai compris que Mouret et Denise étaient amoureux l'un de l'autre, j'aimerais qu'ils s'avouent mutuellement leur amour. Pour l'instant Denise repousse les avances de Mouret mais pourtant, j'espère encore qu'ils se retrouveront à la fin du roman.* (Perle, L1)

Les hypothèses de lectures formulées dans les lettres prennent la forme de vœux pour la suite de l'intrigue, elles sont donc plus souvent ancrées dans un rapport subjectif du lecteur au récit que dans une réflexion distanciée, contrairement aux interprétations que nous avons pu lire. Aucun des élèves ayant déclaré ne pas avoir lu le roman ou l'avoir seulement survolé n'a émis d'hypothèses de lecture. Pour pouvoir espérer que l'histoire finisse bien, il faut véritablement entrer dans le récit par une expérience affective, et donc lire le roman.

L'étude des gestes appropriatifs observables dans l'exercice d'écriture proposé nous permet de constater que l'écriture des lettres à l'éditeur du roman de Zola a été l'occasion pour les élèves de commenter le texte, de raconter leur lecture, de résumer certains épisodes. Les commentaires eux-mêmes se déclinent sous trois formes : jugements de gout, interprétations parfois savantes et hypothèses de lecture. Cet exercice, effectué selon un rythme qui n'avait rien d'optimal, n'est pas efficace dans sa fonction

d'écrit de soutien. Cependant, il a rendu visibles les mouvements d'une lecture littéraire qui ne l'étaient pas avec les autres exercices testés.

Bilan

Il est difficile de mesurer les effets exacts de l'écriture de soutien prévu dans le dispositif mis en œuvre par Mme EI, dans la mesure où elle a préféré faire commencer la lecture du roman bien en amont du premier cours de la séquence expérimentale. Il faut considérer cette expérience comme un simple essai d'adaptation du dispositif à des conditions d'enseignement contraintes par de multiples facteurs. Parmi ces contraintes, la précarité linguistique invoquée par le professeur me semble surévaluée à la lecture des copies. La contrainte du temps, en revanche, et d'une évaluation très normée étaient bien réelles.

L'écriture proposée aux élèves semblait, avant expérience, favoriser une lecture littéraire qui jouerait plus sur l'axe des lectures que sur l'axe des textes. En fait, en encourageant l'endossement d'une identité de lecture fictive, elle a donné les moyens à certains d'évoquer une lecture tout aussi fictive. Nous avons constaté que certains avis exprimés relèvent plus de la stratégie d'écriture que d'une véritable écriture de la réception (Le Goff, 2014). Pour finir, l'analyse des gestes appropriatifs observables montre certaines étapes d'une lecture littéraire (interprétation, hypothèses de lecture), mais ne permet pas d'affirmer une quelconque utilité de cet exercice d'écriture dans la motivation pour la lecture. Là encore, cette version du dispositif n'a pas permis une exploitation valorisante des écrits en classe, ni la prise en compte de la réception de l'œuvre par l'enseignante.

Conclusion du chapitre

Les trois versions du dispositif testées ont-elles permis aux élèves de s'engager dans la lecture du roman du 19e siècle imposé et de maintenir leur effort de lecture ? Nous avons vu dans la première partie de ce chapitre, avec l'analyse des questionnaires fragmentés que la classe de 6e de Charleroi qui a lu *Bruges-la-Morte* semble avoir le mieux profité de l'expérience : engagement dans la lecture et persévérance dans l'effort y ont été le plus déclarées. La version du dispositif la moins efficace a été celle testée avec les élèves de 4e de l'Ecole Internationale, sur *Au Bonheur des Dames*. Les conditions d'expérimentation des versions du dispositif étaient tellement différentes les unes des

autres qu'il est impossible de déterminer leur rôle exact dans ces résultats. La classe de Charleroi, fortement défavorisée socialement parlant, est la moins peuplée, les élèves y sont plus âgés, ils bénéficient de plus d'heures de cours et le roman qu'ils avaient à lire était beaucoup plus court que celui des élèves les plus jeunes. A des conditions matérielles diverses s'ajoute l'effet-professeur dont j'ai tenté de montrer les manifestations dans le chapitre 9. Enfin, on ne peut pas négliger le fait que certains élèves ont pu profiter du dispositif pour contourner l'obligation de lire, comme l'avaient fait certains jeunes dans la classe de Mathilde. Or la capacité à « parler des livres qu'on n'a pas lus » étant plutôt l'apanage des élèves les plus favorisés culturellement parlant, (Bayard, 2012), le recrutement socioéconomique contrasté de mes expériences a pu jouer un rôle inattendu dans les résultats, qui expliquerait également les différences marquées entre les trois classes dans la déclaration de lecture du roman imposé.

Pour tenter d'y voir plus clair, une analyse qualitative des effets du dispositif a été menée, d'une part à travers les entretiens avec les élèves qui ont eu lieu après les expériences, d'autre part sur les travaux écrits qu'ils ont rendus, et enfin sur les échanges enregistrés pendant les travaux de groupes.

Les entretiens analysés ont permis de confirmer que les dispositifs mis en œuvre ont pu soutenir autant la lecture que l'évitement de l'effort de lecture. Ils ont mis en lumière également le fait que l'un des intérêts des dispositifs était la diversité des approches qu'ils combinaient, multipliant ainsi des chances d'intéresser à un moment ou un autre les jeunes lecteurs : actualisation et contextualisation mises en tension, travaux écrits et travaux de groupes alternant les uns avec les autres. Les entretiens ont permis aussi de montrer que le degré de satisfaction des élèves vis-à-vis du dispositif est corrélé avec le taux de lecture déclarée. Il y a de grandes chances que le dispositif emportant la plus forte adhésion soit le plus motivant.

Il apparait que l'élément discriminant pour la persévérance dans la lecture est la nature de l'écrit de soutien. Les écrits que les élèves ont produits et les échanges dans lesquels ces écrits ont été commentés, élaborés ou exploités ont été analysés à leur tour. La rédaction du journal intime d'un personnage du roman a été un écrit de soutien fructueux, dans la mesure où elle a favorisé l'immersion fictionnelle des élèves. Cet écrit a été plébiscité dans les entretiens. L'analyse des copies a révélé que les élèves ont choisi entre des stratégies d'écriture ou des postures de lecteurs qui, toutes, nécessitaient une

fréquentation personnelle, même partielle, du texte de Rodenbach, et ce, jusqu'à la fin de l'exercice, c'est-à-dire jusqu'à la fin du roman. Les échanges confirment l'implication des groupes enregistrés dans le processus de lecture et d'écriture. Dans cette expérimentation, l'écriture du journal intime d'un personnage a été l'écriture de soutien la plus motivante pour la persévérance dans l'effort de lecture.

Les différents exercices d'actualisation (confession orale d'un personnage et rédaction d'un article de presse à sensation) peuvent soutenir l'engagement des élèves dans l'activité, mais ils n'ont pas paru significativement utiles pour augmenter la persévérance dans la lecture. L'analyse des copies des élèves et des interactions orales qui ont été enregistrées pendant leur élaboration révèle la richesse de l'exercice du point de vue de la qualité de la clarification de l'intrigue qu'il requiert, de la diversité des gestes appropriatifs observés et de la variété du « matériel » culturel et personnel convoqué au service de l'interprétation actualisante. La lettre adressée au directeur du journal *Gil Blas* présente aussi un intérêt dans la mesure où elle permet aux élèves de rendre compte d'une lecture du roman. Elle donne à lire des stratégies d'écriture et des postures de lecteurs variées ; et, dans les versions successives d'une même série, elle rend observable les mouvements d'une lecture littéraire. Pour autant, ces exercices n'accompagnent pas nécessairement une fréquentation personnelle du roman, ils sont une tâche finale dont la lecture est un prérequis contournable.

Enfin, le remplissage de tableaux permettant le repérage d'informations indispensables à la compréhension de l'intrigue, et donc à la progression dans le texte, n'a été que très peu utilisé par les élèves. Aussi utile soit-il, cet exercice leur apparait clairement comme trop peu motivant pour maintenir leur persévérance dans un effort de lecture déjà lourd.

Pour finir, je l'ai dit, chacun de ces dispositifs a permis de mettre en œuvre plusieurs modalités de travail. Les travaux de groupes se sont révélés particulièrement riches en gestes appropriatifs et en débats interprétatifs, lorsqu'ils étaient suivis d'une mise en commun (dans la classe de Charleroi) et d'une tâche individuelle à accomplir (dans les classes de Charleroi et de Bruxelles). En amont de ces travaux, un écrit motivant (le journal intime) apparait comme un tremplin plus intéressant. Je considère donc qu'une autre succession dans les activités pourrait être tentée : elle consisterait dans une actualisation personnelle qui suivrait les étapes de la lecture en tant qu'écrit de soutien, et

qui serait ensuite commentée dans les groupes. Par ailleurs, l'écriture de lettres à l'éditeur mérite peut-être d'être à nouveau testée dans une séquence mieux construite. Quoi qu'il en soit, si l'intérêt de l'écriture du journal intime d'un personnage pour accompagner l'effort de lecture a été montré, il me semble indispensable de trouver d'autres exercices d'écriture tout aussi motivants, et, pour vérifier leur efficacité, de les tester dans le séquençage dont j'ai pu constater l'efficacité à Charleroi. Ce chapitre se conclut donc sur la perspective d'autres expériences à mettre en œuvre.

Conclusion générale

A la mort de Bébert, Bardamu cherche du réconfort dans « un "Montaigne" » trouvé chez un bouquiniste. Il y lit une lettre adressée par le grand homme à son épouse abattue par la perte d'un de leur fils. Déçu par sa lecture, le héros du *Voyage au bout de la nuit* conclut : « *On se trompe peut-être toujours quand il s'agit de juger le cœur des autres. Peut-être qu'ils avaient vraiment du chagrin ? Du chagrin de l'époque.* » (Céline, *Le voyage au bout de la nuit*, 1936, p.368, édition Galimard, Folio).

Presque 80 ans plus tard, Noémie entend pour la première fois la nouvelle « L'aveugle » de Maupassant, lu par Mme B.

> Noémie : ben en soi/ si on remet comme aujourd'hui/ il y a d'autres situations aujourd'hui sur terre quand on lit une histoire par rapport à// je sais pas/ à du racisme ou d'autres choses
> Professeure : oui
> Noémie : ben on peut// ça doit être sûrement le même sentiment par rapport à leur époque (extrait de verbatim, Mme B, 01T24-26)

« *Les mêmes sentiments par rapport à leur époque* », « *du chagrin de l'époque* »… notre rapport à la littérature, que nous cherchions à la comprendre ou à nous en inspirer pour nous comprendre nous-mêmes, passe par une prise en compte des « sentiments » de « l'époque ». Ma recherche voulait rendre plus accessible aux jeunes lecteurs ce sensible que nous partageons sans le reconnaitre dans des œuvres éloignées dans le temps. Les propos de Noémie laissent penser que ce partage est possible. Encore faut-il que les œuvres soient accessibles, c'est-à-dire que les élèves soient capables de les lire.

Ma recherche doctorale avait pour objectif de contribuer à étayer la lecture des élèves. D'abord, j'ai voulu faire émerger les raisons valables de donner à lire ces œuvres. Cette prescription répond à une combinaison de raisons anthropologiques (la transmission du patrimoine littéraire nous permet de développer le lien inter et intra générationnel), de raisons sociales et économiques (nous pouvons développer des compétences lectorales et sémiotiques par la lecture de ces œuvres), et enfin de raisons liées au développement psychologique individuel des jeunes gens.

Ensuite, j'ai déterminé ce qui limite la portée des méthodes d'étayage déjà connues pour accompagner les jeunes dans leurs lectures. Je pense avoir montré que les efforts d'étayage se heurtent à des logiques d'évitement de la part des élèves et à des préjugés de la part des enseignants. D'une part, beaucoup d'enseignants croient que la plupart de leurs élèves lisent effectivement les œuvres qu'on leur demande de lire, et

certains d'entre eux associent la lecture au milieu social auquel leurs élèves appartiennent ; d'autre part, certains élèves, capables de parler des livres qu'ils n'ont pas lus, contournent tout simplement la consigne de lecture, tandis que d'autres ne peuvent pas la réaliser, faute de compétence. Dans l'un ou l'autre cas, les élèves n'ont aucun intérêt à révéler leur non-lecture à un enseignant confiant.

J'ai enfin essayé de construire à mon tour un étayage à la lecture. Les théories des mécanismes de la motivation d'une part, et les analyses de Giasson et de Dufays sur le processus de lecture, d'autre part, m'ont amenée à construire un dispositif qui accentuerait le premier moment de la lecture (« l'avant ») en proposant ce que j'ai appelé un précadrage jaussien, construit sur les théories de Jauss, et à le lier avec une finalisation actualisante de la lecture, inspirée des écrits de Citton. Cette association entre une lecture qui tient compte du contexte historique de la première lecture de l'œuvre et une lecture actualisante doit permettre, selon moi, un va-et-vient entre deux postures plus ou moins distanciées de l'œuvre littéraire sur ce que j'ai appelé l'axe des lectures. J'ai donc fait le pari qu'une lecture littéraire qui jouerait sur la prise de conscience que différentes lectures de l'œuvre sont possibles serait plus motivante pour les jeunes gens qu'une lecture qui jouerait sur l'insertion du texte à lire dans une culture littéraire en construction.

Pour vérifier mon hypothèse, j'ai construit un premier dispositif très écologique, en limitant le plus possible mon intervention par la simple adaptation d'une séquence déjà existante à la démarche jaussienne. J'ai ainsi pu comparer les effets du précadrage jaussien avec les effets d'une séquence menée sans précadrage. Ces premiers résultats m'ont amenée à revoir mon hypothèse, et à élargir le dispositif d'accompagnement de la lecture à l'ensemble d'une séquence, en déterminant, à l'aide de ce que m'avaient appris les entretiens avec les élèves, les points névralgiques d'une intervention efficace. Toujours dans un souci écologique, les séquences ont été coconstruites et leurs étapes négociées avec les enseignantes qui ont participé à la deuxième série d'expérimentations. Dès lors, j'ai considéré que les résultats de l'expérimentation étaient autant les effets du dispositif sur les élèves que les effets de la pratique enseignante sur le dispositif lui-même. La multiplication des points de focalisation de ma recherche, tout comme l'impossibilité de trouver un indicateur fiable de la réussite ou de l'échec du dispositif m'a contrainte à démultiplier les données recueillies et analysées pour les croiser et m'approcher d'un résultat tangible.

Dans la partie expérimentale de ma recherche, j'ai donc observé la mise en œuvre par quatre enseignantes de plusieurs versions de la démarche que j'avais conçue. Je tirerai

les conclusions sur trois plans : le dispositif testé lui-même, sa mise en œuvre par chaque enseignante et les caractéristiques des publics concernés.

Le dispositif

Les résultats obtenus à l'issue de chacune des séquences expérimentales permettent de tirer des conclusions sur ce que j'ai appelé les « invariants » des dispositifs.

D'abord, la toute première séquence, dans laquelle seul le précadrage de la lecture a été mis en œuvre par Mathilde, a permis de constater que, sans autre accompagnement du processus de lecture complet, l'étayage est voué à l'échec. En effet, beaucoup d'élèves, forts de ce qu'ils ont appris sur le roman dans la séance de précadrage, sont tentés d'en éviter la lecture, se croyant parés pour l'évaluation.

Ensuite, dans les trois versions de la séquence destinée à accompagner le processus jusqu'à la fin de la lecture du roman, le séquençage de la lecture a été plébiscité par les élèves. Je retiens cet élément d'étayage comme particulièrement motivant dans la mesure où il donne aux élèves l'impression de mieux contrôler la tâche.

L'écriture de soutien choisie pour chaque dispositif s'avère l'élément le plus important pour la réussite ou l'échec du dispositif. La rédaction du journal intime d'un personnage, en favorisant une posture de scripteur en immersion dans la fiction, favorise également, apparemment, l'engagement dans une lecture immersive, qui a permis aux élèves de Charleroi de mener à bien la lecture de *Bruges-la-Morte*. Les deux autres écrits de soutien choisis (les articles de presse à scandale actualisant l'intrigue du *Colonel Chabert* et les lettres à l'éditeur d'*Au bonheur des Dames*) n'ont pas eu de résultats positifs sur la lecture des élèves. De mon point de vue, cet échec n'est pas imputable qu'à la seule nature de ces écrits. Aussi me semble-t-il pertinent de renouveler des tentatives pour les utiliser comme étayage de la lecture, dans des dispositifs qui donneraient plus de visibilité aux travaux des élèves que cela n'a été le cas dans les séquences expérimentées. Une partie de la satisfaction des élèves exprimée dans les entretiens (qui est un indicateur de leur motivation) tient à la nouveauté des écrits proposés. Les enseignants sont donc obligés, pour assurer l'efficacité d'un dispositif d'étayage adossé à des écrits de soutien, de varier le plus possible la nature de ces écrits. Nous ne pourrions donc en aucun cas nous en tenir à la rédaction de journaux intimes de personnages tout au long d'une année scolaire. Je retiens pour l'instant que les écrits qui favorisent l'immersion fictionnelle sont à privilégier.

L'usage des écrits de soutien qui consistaient en un simple relevé d'informations dans l'œuvre à lire (les tableaux chronologiques, par exemple) n'a pas été concluant. Plusieurs pistes de travail pour s'appuyer sur ces écrits me semblent à explorer. D'abord, les élèves doivent apprendre à réaliser des gestes simples pour opérer des repérages pertinents dans le cours de leur lecture pour remplir ces tableaux : cornage de pages, usage de post-it, etc. Ensuite, dans la mesure où ils permettent de clarifier l'intrigue, ces écrits peuvent soutenir la lecture, mais il serait peut-être plus pertinent d'en organiser une réalisation collective en classe, pour assurer à tous une mise en mémoire efficace du texte au fur et à mesure de la lecture.

Les travaux de groupes ont permis aux jeunes lecteurs soit de communiquer leurs écrits et de prendre connaissance des écrits de soutien de leurs pairs, soit de s'accorder sur l'actualisation de l'œuvre lue. Dans le dispositif le plus efficace, ces deux opérations ont été réalisées. Dans les deux autres dispositifs où les travaux de groupes ont été organisés, peu d'échanges sur les écrits de soutien en classe entière ont permis que l'enseignante prenne en compte la réception effective des œuvres lues par les élèves. Cette étape manquante me semble avoir contribué à l'inefficacité des dispositifs.

Pour conclure sur les dispositifs, je retiens donc l'importance du séquençage de la lecture, de la nature de l'écriture de soutien qui doit favoriser l'immersion fictionnelle, et de l'échange en classe sur ces écrits de soutien qui doit permettre la prise en compte de la réception sensible du texte par la communauté des lecteurs que forment la classe et l'enseignante.

Les enseignantes

La mise en œuvre des dispositifs expérimentaux a été contrecarrée à plusieurs reprises par les arbitrages que les enseignantes ont faits entre leurs propres objectifs et les objectifs visés par les dispositifs. Les quatre enseignantes qui ont généreusement participé à mes travaux de recherche ont toujours tranché en leur âme et conscience, c'est pour cette raison que je peux produire des résultats, qui, de mon point de vue, sont représentatifs et intéressants.

La mise en œuvre du dispositif est d'abord dépendante de la conception que l'enseignant a de l'enseignement de la littérature et des limites de sa discipline. Nous avons vu que, pour Mathilde, la prise en compte du lecteur concerne plus le narrataire de l'œuvre que le lecteur réel. Par ailleurs, le choix des écrits de soutien est conditionné à la volonté du professeur d'engager les élèves dans des écritures plus ou moins normées, la

« rentabilité scolaire » de l'exercice prévalant, dans le cas de Mme EI, sur la motivation qu'il pourrait susciter. Enfin, l'intérêt que porte l'enseignant à une partie spécifique du dispositif peut limiter l'effet de l'ensemble du parcours, comme cela a été le cas pour Mme B. Cette professeure a consacré beaucoup de temps à l'écriture d'articles actualisants. Elle a ainsi contribué à faire du dispositif un atelier d'écriture, la lecture du roman étant un préalable, alors que l'écrit actualisant était conçu, dans le dispositif, comme une occasion d'échanges sur la lecture destinée à motiver la poursuite dans l'effort. L'équilibre entre les activités de lecture et d'écriture, est donc difficile à trouver dans un dispositif de soutien à la lecture. De mon point de vue, cet équilibre n'a pas été trouvé dans la classe de Mme B parce qu'avant la mise en place du dispositif, et pendant toute cette période, Mme B est restée persuadée que ses élèves, qu'elle estime d'un bon niveau, lisent les œuvres qu'elle leur demande de lire. Autrement dit, la priorité de Mme B n'était pas tant de faire lire l'œuvre que d'amener les élèves à l'interpréter en l'actualisant.

L'effet professeur semble avoir joué en faveur du dispositif monté autour de la lecture de *Bruges-la-Morte*. Je retiens de l'observation de la pratique de Mme C la constante attention qu'elle apporte à la réception de l'œuvre par les élèves, et son enrôlement dans les tâches, particulièrement motivant, dans la mesure où elle rassure et où elle montre son intérêt personnel, et non pas seulement professionnel, pour leur travaux d'écriture.

Je conclus de ces observations que la première condition pour la mise en place d'un dispositif de soutien à la lecture est que les enseignants doivent être persuadés de l'utilité d'un tel dispositif pour la classe à laquelle ils enseignent. Il est donc nécessaire qu'ils sachent d'une part si les élèves ont effectivement besoin de ce soutien, et d'autre part qu'il est possible de soutenir la lecture, c'est-à-dire que les élèves peu dotés du point de vue culturel ne sont pas condamnés à échouer dans l'exercice, ce que l'expérience menée à Charleroi a montré.

Les élèves

Les élèves qui ont bénéficié du dispositif expérimental étaient d'âges et de milieux socioculturels variés. Les plus réceptifs ont été les élèves de Charleroi, c'est-à-dire à la fois les plus âgés de l'échantillon, et les moins dotés du point de vue socioculturel. Mme C attribue en partie cette réussite au seul fait qu'une observation scientifique ait été menée dans la classe, et donc à la volonté de « bien faire » des élèves en présence d'une

chercheuse. Cet aspect des résultats ne doit pas être négligé. Il n'a pas joué en faveur de la lecture des élèves plus favorisés, pas plus que le dispositif. Dans les classes où élèves comme professeurs vivent dans l'illusion que la lecture « va de soi » ou qu'elle serait réalisée si les élèves « s'en donnaient la peine », est-ce que l'aide apportée par le dispositif pour lire ne leur permettrait pas d'éviter l'effort de lecture, comme cela s'est produit dans la classe de Mathilde ? La motivation ne peut être provoquée par les mêmes leviers pour des élèves aux profils différents, il est possible dès lors, qu'un dispositif que j'avais cherché à concevoir à l'origine en pensant aux élèves qui ont toujours été les miens, les élèves de ZEP, ne soit pas pertinent pour des élèves qui ont plus besoin d'être mis au défi que d'être rassurés.

Et après ?

Au terme de deux années d'expérimentation, je ne suis pas en mesure de valider ou d'invalider totalement mon hypothèse. L'efficacité du précadrage de la lecture par une mise en tension de la contextualisation jaussienne et de l'actualisation de l'œuvre n'a pas été suffisamment démontrée. D'autres séries d'expériences combinant les éléments reconnus comme les plus pertinents (le séquençage de la lecture et l'étayage par un écrit de soutien suscitant une posture de lecture immersive) devraient être entreprises pour affiner mes premiers résultats et limiter les biais inévitables qui tiennent aux conditions d'expérimentation effective dans les classes. Il me semble, en outre, que d'autres recherches, plus centrées sur les profils des élèves, auraient également leur intérêt.

Enfin, par cette recherche qui portait sur l'actualisation et la contextualisation des œuvres littéraires, j'ai finalement travaillé à construire une forme de connivence culturelle dans les classes, autour des œuvres à lire et des textes à écrire. J'ai tenté de faire en sorte que « les sentiments de l'époque » deviennent « les sentiments de notre époque ». Cette connivence n'est possible que si les enseignants sont prêts à faire quelques pas en direction des pratiques culturelles des élèves. Or ces quelques pas, d'année en année, doivent changer de direction. La littérature patrimoniale se renouvelle très lentement, mais les destinataires de notre enseignement évoluent très vite. Peut-être faudrait-il former les enseignants à se mettre à l'affut des OSS, des réincarnations successives et de plus en plus rapides de ces œuvres ? Faute de quoi, il n'y aura pas de connivence, ni de transmission possible.

Bibliographie

Actis, V. (2014). Flaubert dans les manuels scolaires : généalogie d'une figure de l'écriture en rupture de l'histoire. *Fabula / Les colloques, De l'absolu littéraire à la relégation : le poète hors les murs.* URL : http://www.fabula.org/colloques/document2466.php, page active le 25 janvier 2015.

Aeby Daghé, S. (2009). L'enseignement de la lecture entre tradition et nouveauté : une approche par les genres d'activité scolaire. In : B. Daunay, I. Delcambre, & Y. Reuter, *Didactique du français, le socioculturel en question*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, 167-178.

Ahr, Sylviane, (2015). « Le *Profil*, il était mieux que *Le Rouge et le Noir !* ». In A. Belhadjin, M.-F. Bishop (dir.), *École et patrimoines littéraires : quelles tensions, quels usages aujourd'hui ? Actes des treizièmes Rencontres des chercheurs en didactique des littératures*. Paris : Éditions Honoré Champion, 263-273.

Ahr, Sylviane (2014). *Enseigner la littérature aujourd'hui : « disputes » françaises*. Paris : Champion.

Ahr, S. (2013) (dir.). *Vers un enseignement de la lecture littéraire au lycée. Expérimentations et réflexions*. Grenoble : Scéren, CRDP de l'académie de Grenoble.

Ahr, S. et Denizot, N. (2013). *Les patrimoines littéraires à l'école. Usages et enjeux*. Namur : Presses universitaires de Namur (coll. Diptyque).

Ahr, S., Joole, P. (dir.) (2013). *Carnet/journal de lecteur/lecture. Quels usages, pour quels enjeux de l'école à l'université*. Namur : PUN, collection Diptyque.

Albertini, P. (1987). L'histoire littéraire au lycée. Repères chronologiques. *Histoire de l'éducation*, n°33, 35-45.

Altet, M. (1994). Comment interagissent enseignant et élèves en classe ? *Revue française de pédagogie*, volume 107, 123-139.

Arendt, Hannah (1972). *La crise de la culture*. Paris : Gallimard. (Edition en anglais : 1954 à 1968).

Armand, A., Descotes, M., Jordy, J., Langlade, G. (1992). *La séquence didactique en français*. Toulouse : CRDP de Toulouse, Bertrand-Lacoste.

Aron, P., Viala, A. (2005). *L'enseignement littéraire*. Paris : PUF (coll. *Que sais-je ?*).

Astolfi J.-P. (1993). Trois paradigmes pour les recherches en didactique. *Revue française de pédagogie*. *Volume 103*, 5-18.

Babin, J. (2016). *La lecture d'œuvres littéraires complètes au collégial : des cas de pratiques d'enseignement dans le cours d'Écriture et Littérature*. Thèse soutenue à la faculté d'éducation, à l'université de Sherbrooke, disponible en ligne : http://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/9782/Babin_Julie_PhD_2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Babin, J. et Dezutter, O. (2014). Lecture d'œuvres littéraires complètes : quelques pratiques d'enseignement actuelles. *Correspondance, Vol. 19, n°3*. Page active le 20/05/17, URL : http://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/heureux-dun-printemps/lecture-doeuvres-litteraires-completes-quelques-pratiques-denseignement-actuelles/

Baker, L., & Wigfield, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading research quarterly*, *34* (4), 452-477.

Bandura, A. (1993) Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational psychologist*, 28 (2), 117-148.

Bandura, A., et Schunk, D. H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of personality and social psychology*, 41 (3), 586-598.

Baroni, R. (2014). Les rouages de l'intrigue dans l'atelier de Ramuz : la tension expliquée. In R. Baroni et A. Rodriguez, *Les passions en littérature. De la théorie à l'enseignement. Etudes de lettres,* 109-132.

Baroni, R. (2006) Passion et narration. *Protée, vol. 34, n° 2-3*, 163-175.

Baroni, R. et Rodriguez, A. (éd.) (2014). *Les passions en littérature. De la théorie à l'enseignement. Etudes de lettres. 2014-1*.

Barré-de Miniac C. (2011). Le rapport à l'écriture : une notion heuristique ou un nouveau concept ? In B. Daunays, Y. Reuter et B. Schneuwly (dir.). *Les concepts et les méthodes en didactique du français*. Namur : Airdf, PUN, 175-194.

Barré-de Miniac C. (2003). Savoir lire et écrire dans une société donnée. *Revue française de linguistique appliquée 1* (Vol. VIII), 107-120.

Barthes, R. (1973). *Le plaisir du texte*. Paris : Seuil.

Barthes, R. (1969). Réflexions sur un manuel. In *Le bruissement de la langue. Essais critiques 4*. Paris : Seuil, 49-56.

Barthes, R. (1968). L'effet de réel. In *Le bruissement de la langue. Essais critiques 4*. Paris : Seuil, 179-187.

Barthes, R. (1963). *Le degré zéro de l'écriture*. Paris : Seuil.

Baudelot, C., Cartier, M., Detrez, C. (1999). *Et pourtant, ils lisent*. Paris : Seuil.

Bautier, E. et Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue Française de Pédagogie, n° 148,* 89-100.

Bautier, E. et Rochex, J.-Y. (1998). *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens. Démocratisation ou massification ?* Paris : Armand Colin.

Bayard, P. (2012). *Comment parler des livres que l'on n'a pas lus?* Paris : Editions de Minuit.

Bellemin-Noël, J. (2001). *Plaisirs de vampire*. Paris : Presses Universitaires de France-PUF.

Bernié J.-P. (2002). L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de « communauté discursive » : un apport à la didactique comparée ? *Revue française de pédagogie. Vers une didactique comparée. Volume 141,* 77-88.

Bernié, J. P. (2005). Les situations différées de Francis Ruellan. Fécondité et zones d'ombre d'un espace de problématisation, in Y. Reuter (dir.) *Pédagogie du projet et didactique du français. Penser et débattre avec Francis Ruellan,* Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion, 141-168.

Bishop, M.-F. (2010). Que lit-on à l'école primaire au cours du 20e siècle ? Listes et corpus de textes de 1880 à 1995. In B. Louichon et A. Rouxel, *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure*. Rennes : PUR, 139-152.

Bishop, M.-F. (2009) Eclairage historique sur une discipline plurielle, *Le Français aujourd'hui n° 168, Continuités et ruptures dans l'enseignement de la littérature*, 11-22.

Blanchet, A. et Gotman, A. (2011). *L'entretien*. Paris : Armand Colin.

Bouchard, R. (2005). Les interactions pédagogiques comme polylogues. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues, 31*,139-155.

Bouchard, R. (1999). Le dialogue pédagogique : unités pragmatiques et procédés énonciatifs. *Le français parlé. Variétés et discours*, 69-98. Paginé dans ma thèse d'après la version recueillie le 15/06/2016 sur le site de l'INRP : http://www.inrp.fr/rencontres/seminaires/2004/sem_didac/bouchard_article_2.pdf

Bouffard, T., Vezeau, C., Chouinard, R., et Marcotte, G. (2006). L'illusion d'incompétence et les facteurs associés chez l'élève du primaire. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation, 155*, 9-20.

Pierre, B. (1979). *La distinction. Critique sociale du jugement*. Paris : Les éditions de Minuit.

Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction*, Paris : Les éditions de minuit.

Bourdieu, P., Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers : les étudiants et la culture*. Paris : Les éditions de Minuit.

Bourgeois E. (2011). La motivation à apprendre. In E. Bourgeois et G. Chapelle, *Apprendre et faire apprendre*. Paris : PUF, 235-253.

Brillant-Annequin, A. et Massol J.-F (2005). *Le pari de la littérature. Quelles littératures de l'école au lycée ?* Grenoble : CRDP.

Bronckart Jean-Paul, (2004). Les genres de textes et leur contribution au développement psychologique, *Langages, 153*, 98-108.

Bronckart, J.-P. (1996). Genres de textes, types de discours et opérations psycholinguistiques. *Voies livres, 78*, 1-20.

Brousseau, G. (1995/2003). Glossaire de quelques concepts de la théorie des situations didactiques en mathématiques, page active le 20/05/2017 sur le site de l'auteur : http://guy-brousseau.com/wp-content/uploads/2010/08/Glossaire_V5.doc.

Bru, M. (2002). Pratiques enseignantes: des recherches à conforter et à développer. In: *Revue française de pédagogie, Volume 138. Recherches sur les pratiques d'enseignement et de formation*, 63-73.

Bru, M., Altet, M., Blanchard-Laville, C. (2004). À la recherche des processus caractéristiques des pratiques enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages. *Revue Française de Pédagogie, n° 148,* 75-87.

Bruner, J.S. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris : Puf.

Bucheton, D. (2008). Les gestes professionnels : petite histoire d'une approche didactique nouvelle. In Bucheton, D., & Dezutter, O. *Le développement des gestes professionnels*

dans l'enseignement du français: un défi pour la recherche et la formation. Bruxelles : De Boeck.

Bucheton, D., (2000). Les postures de lecture des élèves au collège. In M.-J. Fourtanier et G. Langlade, *Enseigner la littérature*. Paris : Delagrave, CRDP Midi-Pyrénées.

Bucheton, D. et Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique, vol 3 - n°3*, mis en ligne le 01 octobre 2011, page active le 01 janvier 2013. http://educationdidactique.revues.org/543

Burgos, M. (1996). Les débats de lecture : pratiques d'appropriation ou construction dialogique des textes ? In J.-L. Dufays, L. Gemenne et D. Ledur, *Pour une lecture littéraire* 2. *Bilan et confrontations. Actes du colloque de Louvain-la-Neuve (3-5 mai 1995)*. Bruxelles : De Boeck, 265-271.

Canvat, K. (2002). De l'enseignement à l'apprentissage de la littérature ou : des savoirs aux compétences. *Tréma 19*, mis en ligne le 01 octobre 2002, page active le 20 octobre 2014. URL : http://trema.revues.org/1587

Canvat, K. (2000). Quels savoirs pour l'enseignement de la littérature ? Réflexions et propositions. In M.-J. Fourtanier et G. Langlade (dir.) *Enseigner la littérature*. Paris : Delagrave, Toulouse : CRDP Midi-Pyrénées, 57-72.

Canvat, K., Legros, G. (dir.) (2004). *Les valeurs dans/de la littérature*. Namur : Presses Universitaires de Namur, coll. Diptyque.

Cèbe, S. et Goigoux, R. (2007). Concevoir un instrument didactique pour améliorer l'enseignement de la compréhension de textes. *Repères n°35*, 185-206.

Chabanne, J.-C. (2006). Parler, lire, écrire dans la classe de littérature : l'activité de l'élève / le travail de l'enseignant / la place de l'œuvre. *7e Rencontres de didactique de la littérature*, Montpellier, France. Consulté sur : http://www.p.-perso-jean-charles-chabanne.univ-montp2.fr/didlit/accueil.html.

Chabanne, J.-C. (2002). Les évolutions récentes du français à l'école primaire : quels enjeux pour la formation, quels chantiers pour la recherche, en particulier en didactique de la littérature ? *Tréma 19*, 77-92.

Chabanne, J.-C. et Dezutter, O. (Dir.) (2011). *Les gestes de régulation des apprentissages dans la classe de français. Quelle improvisation professionnelle ?* Bruxelles : De Boeck.

Chartier, A.-M. (2007). *L'école et la lecture obligatoire.* Paris : Retz.

Chartier, A.-M. (2004). Enseignants et bibliothécaires de la Libération à l'an 2000. In E. Fraisse, et V. Houdart-Mérot, *Les enseignants de la littérature : la transmission en question, actes du colloque de l'université de Cergy-Pontoise.* Créteil : Scéren, CRDP, Académie de Créteil, Université de Cergy-Pontoise, 31-56.

Chartier, A.-M. (1999). La lecture scolaire, entre histoire des disciplines et histoire culturelle. *Education et Société, n°4*, 115-129, consultable sur le site de l'ifé http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/education-societes/RE004-7.pdf

Chartier, A.-M., Hébrard, J. (1989). *Discours sur la lecture (1880-1980)*, Paris : Etude et recherche Bibliothèque publique d'information Centre Georges Pompidou.

Chartier Roger (1997). Du livre au lire. In: *Sociologie de la communication*, volume 1. 271-290. Page active le 20/05/2017, URL : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/reso_004357302_1997_mon_1_1_3842

Chaudron, M., de Singly, F. (1993). *Identité, lecture, écriture*. Paris : BPI, Centre Georges Pompidou.

Chervel, André (1988). L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche. *Histoire de l'éducation*, *38*, 59-119. Article en ligne, URL : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/hedu_0221-6280_1988_num_38_1_1593

Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné.* Grenoble : La Pensée sauvage.

Citton, Y. (2010). *L'avenir des humanités. Economie de la connaissance ou culture de l'interprétation.* Paris : Editions La découverte.

Citton, Y. (2008 ?). La compétence littéraire : apprendre à (dé)jouer la maitrise. Discussion en ligne non datée proposée par l'Ifé, page active le 26/05/17. URL : http://litterature.ens-lyon.fr/litterature/discussions/enseignement-de-la-litterature-l2019approche-par-competences-a-t-elle-un-sens

Citton, Y. (2007). *Lire, interpréter, actualiser : pourquoi les études littéraires?* Paris : Editions Amsterdam/ Multitudes.

Cizeron, M. (2010). Le geste professionnel comme concept et outil d'analyse. In M. Cizeron et N. Gal-Petitfaux. *Analyse des pratiques : expérience et gestes professionnels.* Clermont-Ferrand : Presses Universitaires Blaise Pascal, 257-268.

Clermont, P., Lepaux, V. (2007). Lectures des grands collégiens et littérature scolaire. In

J.-L. Dufays (éd.), *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ? Sens, utilité, évaluation.* Louvain-la-Neuve : Presses Universitaires de Louvain, 139-149.

Clot, Y., & Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail : concepts et méthodes. *Travailler. Vol. 4*, 7-42.

Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I., Lahanier-Reuter, D., & Reuter, Y. (2010). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck Université.

Compagnon, A. (1998). *Le démon de la théorie*. Paris : Seuil.

Côté H., Simard D. (2007). Quelle place les textes officiels québécois accordent-ils au socioculturel dans l'enseignement du français au secondaire ? In *Didactique du français : le socioculturel en question*. Actes du X[e] colloque de l'AIRDF, Lille. Disponible, en cherchant bien sur le site de l'AIRDF. Page active le 20/05/2017 : http://airdf.ouvaton.org/index.php/les-archives/29-colloques-dflm-airdf

Daunay, B. (2009). Le français d'une classe à l'autre. *Recherches n° 50, D'une classe à l'autre*. (9-25). Article en ligne : http://www.recherches.lautre.net/iso_album/009-025_daunay.pdf.

Daunay, B. (2010). Français et littérature : une ou des disciplines. *Le Français aujourd'hui n° 168, Continuités et ruptures dans l'enseignement de la littérature*, 23-30.

Daunay, B. (2007-a). État des recherches en didactique de la littérature. *Revue française de pédagogie n°159*, (139-189) mis en ligne le 01 avril 2011, URL : http://rfp.revues.org/1175.

Daunay, B. (2007-b). Le sujet lecteur : une question pour la didactique du français. *Le Français aujourd'hui, n° 157, Sujet lecteur, sujet scripteur, quels enjeux pour la didactique ?* 43-51

Daunay, B. (2006). Lecture littéraire et disqualification scolaire ? *Lidil n°33*, mis en ligne le 05 décembre 2007, URL : http://lidil.revues.org/51.

Daunay, B. (2002). *Éloge de la paraphrase*. Vincennes : Presses Universitaires Vincennes.

Daunay, B., Dufays, J.-L. (2014) (dir.). *Didactique du français : du côté des élèves*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.

Daunay, B., Dufays, J.-L. (2007). Méthodes de recherches en didactique de la littérature. *La lettre de l'AIRDF, n° 40.* Namur : CEDOCEF.

Davallon, J. (2002). Tradition, mémoire, Patrimoine. In : B. Schiele, *Patrimoines et identités*, Sainte-Foy (Québec) : éditions MultiMondes, 41-64.

David, J. (2014). Chloroforme et signification : Pourquoi la littérature est-elle si soporifique à l'école ? *Etudes de lettres (n°1/2014) Les passions en littérature, de la théorie à l'enseignement*, 19-32.

David, J. (2012). Le premier degré de la littérature. *Fabula-LhT, n° 9, Après le bovarysme,* URL : http://www.fabula.org/lht/9/david.html, page active le 08 décembre 2014.

De Certeau, M. (2010). *L'invention du quotidien*. Paris : Gallimard, (1ère éd.1980).

De Croix, S. (2007). Exploiter des scènes de lecture et des fictions métanarratives pour accompagner les élèves en difficulté au début de l'enseignement secondaire. In J.-L. Dufays (dir.), *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ? Sens, utilité, évaluation.* Louvain-la-Neuve : Presses Universitaires de Louvain, 297-306.

De Croix, S., & Ledur, D. (2006). Apprendre à lire par les scènes de lecture. Propositions de pratiques à destination des élèves en difficultés à l'issue de l'enseignement fondamental. In *Littérature et pratiques d'enseignement apprentissage : difficultés et résistances. Actes du colloque de l'AIRDF (2005) Cédérom publié par l'Université Laval à Québec.* Article accessible en ligne le 26/05/17, URL : https://orbi.ulg.ac.be/bitstream/2268/182302/1/Apprendre%20%C3%A0%20lire%20par%20les%20sc%C3%A8nes%20de%20lecture.%20Propositions%20de%20pratiques%20%C3%A0%20destination%20des%20%C3%A9l%C3%A8ves%20en%20difficult%C3%A9%20%C3%A0%20l'issue%20de%20l'enseignement%20fondamental.pdf.

De Croix, S., et Dufays, J. L. (2004). Se raconter pour mieux se percevoir comme lecteur. In G. Langlade et A. Rouxel, *Le sujet lecteur : lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 153-165.

Delcambre, I. (2013). Comment Oscar comprend le chapitre à lire sans le lire. In *Recherches 58. Lire et comprendre*, 47-65.

Denizot, N. (2013). *La scolarisation des genres littéraires, 1802-2010*. Bruxelles : Peter Lang.

Denizot, N. (2010 b). Genres littéraires et genres textuels dans la discipline *français. Pratiques*, 145-146.

Denizot, N (2010 a). Construction d'un corpus scolaire : les extraits de Balzac dans les manuels scolaires (1880-2007). In Brigitte Louichon et Annie Rouxel, (dir). *Du corpus*

scolaire à la bibliothèque intérieure, actes des neuvièmes rencontres des chercheurs en didactique de la littérature. Rennes : PUR, 81-89.

Dépelteau, F. (2010). *La démarche d'une recherche en sciences humaines: de la question de départ à la communication des résultats*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.

De Peretti, I., Ferrier, B. (2012). *Enseigner les « classiques » aujourd'hui. Approches critiques et didactiques*. Bruxelles : P.I.E. Peter Lang (coll. ThéoCrit).

De Singly, F. (1993). Le livre et le construction de l'identité. In M. Chaudron, F. de Singly, *Identité, lecture, écriture*, Paris : BPI, Centre Georges Pompidou, 123-152.

Dezutter, O., Babin, J., Goulet, M. et Maisonneuve, L. (2012). La lecture des œuvres complètes en contexte scolaire au Québec. *Revue internationale d'éducation de Sèvres 61*. Article en ligne, lien actif le 20 mai 2017. URL : http://ries.revues.org/2690.

Dezutter, O. Morissette, C. (2007). Les finalités assignées à la lecture des œuvres complètes : le point de vue des enseignants québécois du dernier cycle du primaire à la fin du secondaire. In J.-L. Dufays, (éd.). *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ? Sens, utilité, évaluation*. Louvain-la-Neuve : UCL Presses Universitaires de Louvain, 269-278.

Dewey, J. (2010). *L'art comme expérience*. (Conférences prononcées en 1915). Paris : Gallimard (coll. Folio Essais).

Dias-Chiaruttini, A. (2014). Le débat interprétatif : un genre disciplinaire. Apports et limites d'un « outil » d'analyse de l'évolution d'une discipline scolaire. *Linguarum Arena: Revista do Programa Doutoral em Didáctica de Línguas da Universidade do Porto*, 5, 9-20. Article en ligne, page active le 25/05/17. URL : http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/12924.pdf.

Dias-Chiaruttini, A. (2012). Le discours des enseignants sur les œuvres lues en classe. In I. De Peretti, B. Ferrier *Enseigner les « classiques » aujourd'hui. Approches critiques et didactiques*. Bruxelles : P.I.E. Peter Lang, 275-285.

Dias-Chiaruttini, A. (2011). Former les enseignants au débat interprétatif : places et enjeux des styles enseignants. *Repères, 44*, 117-134.

Dias-Chiaruttini, A. (2010). *Le débat interprétatif dans l'enseignement de la lecture et de la littérature à l'école*. Thèse de Doctorat en sciences de l'éducation. Université de Lille III, disponible en ligne : https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-01223578/document.

Dieu, A.-M., Druart, C. et Renard, E. (1995). *L'enseignement du français : quelle histoire ! Le cours de langue maternelle au niveau secondaire en Belgique francophone de 1945 à 1990*. Bruxelles-Lier : Van In.

Dispy, M., Dumortier, J.-L. (2010). D'une enquête sur le corpus à la quête d'un corpus. In B. Louichon et A. Rouxel, *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure*. Rennes : PUR, 55-65.

Doquet-Lacoste, C. (2008). La culture humaniste, 5e pilier du socle commun des apprentissages : quels objets pour quelles pratiques ? In D. Dubois-Marcoin et C. Tauveron (dir.). *Français, langue et littérature, socle commun. Quelle culture pour les élèves ? Quelle professionnalité pour les enseignants ?* INRP.(97-104) article en ligne, lien actif le 26/05/17 URL : http://ife.ens-lyon.fr/editions/editions-electroniques/francais-langue-et-litterature-socle-commun

Dubois-Marcoin D. et Delahaye C. (2006). En (se) lisant, en (s') écrivant : quels dispositifs d'écriture de soi en tant que sujet lecteur sont possibles dans les pratiques ordinaires de la classe à différents niveaux de notre institution ? *Repères 34*, 165-184.

Duchesne, S. et Haegel, F. (2004). *L'enquête et ses méthodes : les entretiens collectifs*. Paris : Nathan.

Ducos, D. (2010). Corpus littéraires : quelle place pour le nouveau ? A l'oral de l'AEF : "*Candide*, chapitre III, encore !" *Le Français aujourd'hui 172*, 43-52.

Dufays, J.-L. (2017). La lecture littéraire, histoire et avatars d'un modèle didactique, *Tréma 45*, 9-17.

Dufays, J.-L. (2014). De la tension narrative au dévoilement progressif : un dispositif didactique pour (ré) concilier les lectures du premier et du second degrés. *Études de lettres*, (*1*), 133-150.

Dufays, J.-L. (2012). Sujet lecteur / lecture littéraire : quelles modélisations pour quels enjeux ? *Recherches & Travaux 83*, 77-88.

Dufays, J. L. (2011). Quel enseignement de la lecture et de la littérature à l'heure des «compétences» ? *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, (*149-150)*, 227-248.

Dufays, J.-L. (2010-b). *Stéréotype et lecture. Essai sur la réception littéraire*. Bruxelles : P.I.E. Peter Lang.

Dufays, J.-L. (2010-a). Le corpus littéraire : analyse de quelques tensions actuelles et éclairage international. In B. Louichon et A. Rouxel, *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure*. Rennes : PUR, 15-24.

Dufays, J.-L. (2006). La lecture littéraire, des « pratiques du terrain » aux modèles théoriques. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, *33*, 79-101.

Dufays, J.-L. (2004). La dialectique des valeurs : le jeu très ordinaire de l'évaluation littéraire. In K. Canvat, G. Legros, *Les valeurs dans/de la littérature*. Namur : Presses Universitaires de Namur, coll. Diptyque, 103-129.

Dufays, J.-L. (2002). Les lectures littéraires : évolution et enjeux d'un concept. *Tréma, 19,* 5-16.

Dufays, J.-L. (2001). Quelle(s) méthodologie(s) pour les recherches en didactique de la littérature ? Esquisse de typologie et réflexions exploratoires. *Enjeux, n°51-52,* 7-29.

Dufays, J.-L. (2000). Lire, c'est aussi évaluer. Autopsie des modes de jugement à l'œuvre dans diverses situations de lecture. *Études de linguistique appliquée, 119,* 277-290.

Dufays, J.-L. (1999). La littérature belge de langue française dans les programmes et les manuels scolaires du xx^{e} s. : enquête sur une présence-absence. *Textyles, 15,* 150-165.

Dufays, J.-L. (éd.) (2007). *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ? Sens, utilité, évaluation*. Louvain-la-Neuve : UCL Presses Universitaires de Louvain.

Dufays, J.-L., Gemenne, L., Ledur, D. (2005). *Pour une lecture littéraire, Histoire, théories, pistes pour la classe,* Bruxelles : De Boeck, (2^{e} éd.).

Dufays, J.-L. et Rosier, J.-M. (1999). La littérature dans les programmes de français de l'enseignement secondaire en Belgique : essai de mise en perspective historique. *Enjeux n°43/44,* 122-142.

Dumortier, J.-L. (2006). Conduite esthétique, jugement esthétique et écriture de soi. *Repères n° 34,* 185-214.

Eccles, J. S. et Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual review of psychology, 53*(*1*), 109-132.

Eco, U. (1985). *Lector in Fabula*. Paris : Le livre de poche (1^{e} éd. en italien 1979).

Erard, S. (1996). Un apprentissage continué de la lecture au service de la lecture littéraire. In J.-L. Dufays, L. Gemenne et D. Ledur, *Pour une lecture littéraire* 2. *Bilan et confrontations. Actes du colloque de Louvain-la-Neuve (3-5 mai 1995)*. Bruxelles : De Boeck, 301-311.

Etchegoyen, A. (1990). *Le capital-lettres: des littéraires pour l'entreprise*. Paris : François Bourin.

Etienne, B. (2009). Frotter et limer sa cervelle contre celle d'aultruy. *Le français aujourd'hui. Culture Humaniste : textes et pratiques. n°167,* 79-89.

Falardeau, É. (2002). La préparation à la lecture pour améliorer les compétences des élèves en littérature. *Pédagogie collégiale*, *16*(1), 6-11.

Falardeau, E. et Simard, D. (2004). Le rapport à la culture des enseignants de français et son rôle dans l'articulation de la culture avec les contenus disciplinaires. In *Actes du 9e colloque de l'AIRDF*, Québec. Article en ligne consulté le 26/05/17, URL : http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Communications/E_Falardeau-D_Simard.pdf.

Farrugia, F. (2010). Le syndrome narratif : une « inquiétante étrangeté. *SociologieS* [En ligne], *Dossiers, Émotions et sentiments, réalité et fiction*, mis en ligne le 01 juin 2010, page active le 26 mai 2017. URL : http://sociologies.revues.org/3152.

Fayol, M. et Morais, J. (2004). La lecture et son apprentissage, In *L'évolution de l'enseignement de la lecture en France, depuis dix ans*. Paris : ONL, 13-59.

Filliettaz, L. (2006). Asymétrie des engagements et accommodation aux circonstances locales. Les apports d'une sémiologie de l'action à l'analyse d'une leçon de langue seconde. In M.-C. Guernier, V. Durand-Guernier et J.-P. Sautot (dir.) *Interactions verbales, didactiques et apprentissages*. Besançon : Presses universitaires de Franche-Comté, 73-95.

Filliettaz, L. (à paraitre ?). Une sémiologie de l'action au service de l'analyse d'un récit de vie. *J.-M. Baudouin (éd.), Récits de vie, référentiels interprétatifs et instruments d'analyse*. Page active le 26/05/17. URL : http://www.unige.ch/fapse/interaction-formation/files/9614/2608/6884/FILLIETTAZ-semiologie-action-Pilar.doc

Forquin, J.-C. (1989). *Ecole et culture. Le point de vue des sociologues britannique*. Bruxelles : De Boeck.

Forquin, J.-C. (2008). *Sociologie du Curriculum*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Fournier, J.-M., Veck, B. (1997). La lecture littéraire, un dispositif articulé du collège au lycée. *Pratiques*, *95*, 7-30.

Fourtanier, M.-J. (2012). Mythe, lecture et patrimoine : lire le récit de Théramène. Ou ce que la lecture subjective faut aux "classiques". In I. De Peretti et B. Ferrier, *Enseigner les « classiques » aujourd'hui. Approches critiques et didactiques*. Bruxelles : P.I.E. Peter Lang, 221-230.

Fraisse E. (2011). Enseignements littéraires et œuvres de référence : entre l'ancien et le nouveau. *Le français aujourd'hui, 172*, 11-24.

Fraisse, E. (2004). Valeurs littéraires, valeurs scolaires : le rôle des anthologies en France, 1900-2000. In K. Canvat et G. Legros, *Les valeurs dans/de la littérature*. Namur : Presses Universitaires de Namur (collection Diptyque) 57-71.

Fraisse, E. (1995). Approches de la lecture dans l'enseignement supérieur français. *Revue des sciences de l'éducation, vol. 21, n° 1,* 37-58.

Fraisse, E. (dir.) (2012). *Revue internationale d'éducation de Sèvres, n°61, Enseignement et littérature dans le monde*, page active le 26/05/17. URL : http://ries.revues.org/2664.

Fraisse, E. et Houdart-Mérot, V. (2004). *Les enseignants de la littérature : la transmission en question, actes du colloque de l'université de Cergy-Pontoise (2002).* Créteil : Scéren, CRDP, Académie de Créteil, Université de Cergy-Pontoise.

Frier, C., Guernier, M.-C. (2007). Paroles de lecteurs : et si les usages scolaires empêchaient de pratiquer la lecture ? In E. Nonnon, et R. Goigoux, (coord.), *Repères 35* : *Les ratés de l'apprentissage de la lecture à l'école et au collège*, 117-137.

Garcia-Debanc, C. (2010). Les enjeux de la didactique du français comme discipline de recherche et de formation. *Pratiques, 145-146*, 22-25.

Garcia-Debanc, C., & Lordat, J. (2007). Les modèles disciplinaires en acte dans les pratiques effectives d'enseignants débutants. In É. Falardeau, C. Fisher, C. Simard, N. Sorin (dir.), *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche.* Laval : Presses Universitaires de Laval, 43-61.

Genette G. (2003). Fiction ou diction. *Poétique, n° 134*, 131-139.

Genette G. (1991). *Fiction et diction.* Paris : Seuil.

Gérard G. (1982). *Palimspestes : la littérature au second degré*. Paris : Éditions du Seuil.

Gervais, B. (2006) *A l'écoute de la lecture*. Québec : Editions Nota bene (1e édition : 1993).

Gervais, B. (1998). *Lecture littéraire et explorations en littérature américaine.* Montréal : XYZ éditeur.

Giasson, J. (2000). *Les textes littéraires à l'école*. Montréal : Gaëtan Morin éditeur.

Giasson, J. (1997). *La lecture. De la théorie à la pratique*. Bruxelles : De Boeck. (1e éd. 1995, Montréal : Gaëtan Morin)

Giasson, J. (1996). *La compréhension en lecture*. Bruxelles : De Boeck (1e éd. 1990, Montréal : Gaëtan Morin).

Gaonac'h, D. (2000). La lecture en langue étrangère: un tour d'horizon d'une problématique de psychologie cognitive. *Acquisition et interaction en langue étrangère, (13)*, 5-14.

Glaudes, P., & Reuter, Y. (1996). *Personnage et didactique du récit*. Metz : Université de Metz.

Goigoux, R. et Cèbe, S. (2013). Enseigner la compréhension à l'école élémentaire : des résultats de recherches à la conception d'un outil didactique. *Revue Recherches (revue de didactique et pédagogie du français), n°58*, 29-45.

Goigoux, R. (2002). Analyser l'activité d'enseignement de la lecture: une monographie. *Revue française de pédagogie, n° 138*, 125-134.

Goulet, M., Maisonneuve, L., Dezutter, O., Babin, J. (2013). La lecture des œuvres patrimoniales dans les collèges du Québec. In S. Ahr et N. Denizot, *Les patrimoines littéraires à l'école. Usages et enjeux*. Namur : Presses universitaires de Namur, 85-98.

Grossmann, F. (1999). Littératie, compréhension et interprétation des textes. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle, 19*, 139-166.

Guernier, M.-C. (2016). Résonances dans les discours de lycéens raccrocheurs et de collégiens. *Repères, 53*, 51-78.

Guernier, M.-C. (2012). Pratique de lecture : une notion partagée par la sociologie et la didactique. Colloque de la Haute école pédagogique de Vaud du 13 et 14 sept.-12. Article en ligne, page active le 26/05/17. URL : http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/38016374/actes-colloque-sociologie-et-didactiques-philippe-losego-uer-agirs-hep-vaud.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1495786435&Signature=yrHMpE4EGttut6fSOIS7FOR8drY%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DClerc_A._and_Martin_D._2012_._Dispositif.pdf#page=190

Gurtner, J. L., Gulfi, A., Monnard, I., & Schumacher, J. (2006). Est-il possible de prédire l'évolution de la motivation pour le travail scolaire de l'enfance à l'adolescence ? *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation, 155*, 21-33.

Guthrie, J. T., et Anderson, E. (1999). Engagement in reading : Processes of motivated, strategic, knowledgeable, social readers. *Engaged reading : Processes, practices, and policy implications*, 17-45.

Guthrie J. T. et Wigfield A. (2000). Engagement and motivation in Reading. In M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson & R. Barr (Eds.), *Handbook of Reading Research : Volume III*, New York : Erlbaum, 403-422.

Hébert, M. (2010). Le journal dialogué de lecture en primaire et au secondaire. Quels savoirs enseignants pour soutenir et évaluer le développement du jeune sujet lecteur ? *Repères, 42, Les savoirs des enseignants de français*, 83-104.

Hébert, M. (2002). *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 en sciences de l'éducation, Université de Montréal. Accessible en ligne, pages actives le 26/05/17, URL : https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/6794.

Houdart-Mérot, V. (2004). Intentions et ruses de la transmission : tentative de définition. In E. Fraisse et V. Houdart-Mérot (dir.). *Les enseignants et la littérature : la transmission en question. Actes du colloque de Cergy-Pontoise (nov. 2002)*, Créteil : Scérén, CRDP de l'Académie de Créteil, 17-30.

Houdart-Mérot, V. (1998). *La culture littéraire au lycée depuis 1880*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Houssaye, J. (1996). Le triangle pédagogique ou comment comprendre la situation pédagogique. *In* J. Houssaye (dir.). *La pédagogie, une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris : ESF, 13-24.

Huynh J.-A. (2009). Présentation. Culture Humaniste : textes et pratiques. *Le français aujourd'hui*, *n°167*, 3-8.

Huynh J.-A. et Mongenot C. (2011). Présentation. Corpus littéraires en question. *Le français aujourd'hui, n°172*, 3-8.

Iser, W. (1985). *L'acte de lecture. Théorie de l'effet esthétique*. Bruxelles : Mardaga. (Première édition en allemand : 1976).

Jauss, H. R. (1978). *Pour une esthétique de la réception*. Paris : Gallimard.

Jenny, L. (2010). N'imaginez jamais. Pour une pédagogie littéraire de l'immersion. *Onzièmes Rencontres des chercheurs en didactique de la littérature*. Page active le 30 mars 2015. URL : http://www.unige.ch/litteratures2010/contributions_files/Jenny%202010.pdf.

Jey, Martine (2005). Gustave Lanson et la réforme de 1902. Défense d'une réforme, compromis et décalage. Publié sur le site de *Fabula*. Page active le 26/05/17. URL : http://www.fabula.org/atelier.php?Gustave_Lanson_et_la_r%26eacute%3Bforme_de_1902

Jey, M. (1998). *La littérature au Lycée : invention d'une discipline (1880-1925)*. Metz : Centre d'Etudes Linguistiques des Textes et des Discours, Université de Metz, Recherches textuelles.

Joole, P. (2006). *Lire des récits longs*. Paris : Retz.

Jorro, A. (2006). L'agir professionnel de l'enseignant. Séminaire de recherche du Centre de
Recherche sur la formation - CNAM, Paris, France. Page active le 21/06/16, URL : https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00195900.

Jorro, A. (1998). L'inscription des gestes professionnels dans l'action. *En question, n°19*. Page active le 21/06/16, URL : https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00112344.

Jorro, A. et Crocé-Spinelli, H. (2010). Le développement de gestes professionnels en classe de français. Le cas de situations de lecture interprétative. *Pratiques 145-146*, 125-140.

Jouve, V. (2014). Emotion et intérêt dans les études littéraires. In R. Baroni et A. Rodriguez, *Les passions en littérature. De la théorie à l'enseignement. Etudes de lettres. 2014-1*, 109-132.

Jouve, V. (2010). *Pourquoi étudier la littérature ?* Paris : Armand Colin.

Jouve, V. (2001). *Poétique des valeurs*. Paris : PUF.

Jouve, Vincent (1993). *La lecture*. Paris : Hachette.

Jouve, V. (1992). *L'effet personnage dans le roman*. Paris : Presse Universitaires de France.

Kant, E. (2008). *Analytique du beau. Critique de la faculté de juger.* Antoine Grandjean éd., Alain Renaut trad., (texte original 1790). Paris : Garnier Flammarion.

Kaufmann, J.-C. (2011). *L'entretien compréhensif*. Paris : Armand Colin.

Kerbrat-Orecchioni, C. (2009). *L'énonciation*. Paris : Armand Colin.

Kervyn B. (2011). Caractéristiques et pertinence de la recherche-action en didactique du français. In B. Daunay, Y. Reuter et B. Schneuwly (dir.), *Les concepts et les méthodes en didactique du français*. Namur : Airdf, Presses Universitaires de Namur, 219-250.

Lacelle, N. et Langlade, G. (2007). Former des lecteurs/spectateurs par la lecture subjective des œuvres. In J.-L. Dufays (dir.), *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ? Sens, utilité, évaluation.* Louvain-la-Neuve : Presses Universitaires de Louvain, 45-54.

Lacelle, N et Lebrun, M. (2017). L'écriture transmédiatique dans le processus d'appropriation d'univers narratifs. In F. Le Goff et M.-J. Fourtanier (dir.) *Les formes plurielles des écritures de la réception. Volume 1 : Genres, espaces et formes*. Namur : Presses Universitaires de Namur, CEDOCEF, 237-257.

Lafontaine, D. (2003). L'engagement des jeunes de 15 ans à l'égard de la lecture: un atout pour la littératie. *Caractères, 10*, 29-40.

Lafontaine, D. (1996). *Performances en lecture et contexte éducatif, enquête internationale menée auprès d'élèves de 9 à 14 ans*. Bruxelles : De Boeck Université.

Lahire, B. (2008). *La raison scolaire. Ecole et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Lahire, B. (dir.) (1999). *Le travail sociologique de Pierre Bourdieu, dettes et critiques*, Paris : Editions la découverte.

Lahire, B. (1994). L'inscription sociale des dispositions métalangagières. In *Repères-Activités métalinguistiques à l'école, 9*, 15-27.

Langlade, G. (2014). La lecture subjective est-elle soluble dans l'enseignement de la littérature ? *Etudes de lettres,1, Les passions en littérature. De la théorie à l'enseignement,* 47-64.

Langlade, G. (2008). Activité fictionnalisante du lecteur et dispositif de l'imaginaire. In M. Roy, M. Brault et S. Brehm (dir.). *Formation des lecteurs : formation de l'imaginaire.* Montréal : Figura. Disponible sur internet, page active le 26/05/17, URL : http://oic.uqam.ca/sites/oic.uqam.ca/files/oic1/cf20-4-langlade-activite_fictionnalisante.pdf.

Langlade, G. (2007). La lecture subjective, *Québec français, 145*, 71-73.

Langlade, G. & Fourtanier, M.J. (2007). La question du sujet lecteur en didactique de la lecture littéraire. In É. Falardeau, C. Fisher, C. Simard, N. Sorin (dir.) *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche.* Laval : Presses Universitaires de Laval, 101-123.

Langlade, G., Rouxel, A. (2004). *Le sujet lecteur : Lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Larrivé V. (2013). *La Barbe bleue* et "l'effet personnage" - En CM2 et 6e, des écritures en *je* pour réactualiser la lecture du conte de Perrault. In S. Ahr et N. Denizot (dir.) *Les patrimoines littéraires à l'école. Usages et enjeux*. Namur : Presses Universitaires de Namur, 119-136.

Lebrun, Marlène (2005). *Posture critique et geste anthologique. Faire vivre la littérature à l'école*. Fernelmont : Éditions Modulaires Européennes et Inter Communications.

Lebrun Monique (1996 a). Expérience esthétique et développement cognitif par la « réponse » à la littérature de jeunesse. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle, 13. Lecture et écriture littéraires à l'école*, 69-84.

Lebrun, Monique (1996 b). Un outil d'appropriation du texte littéraire : le journal dialogué. In J.-L. Dufays, L. Gemenne et D. Ledur *Pour une lecture littéraire* 2. *Bilan et confrontations. Actes du colloque de Louvain-la-Neuve (3-5 mai 1995)*. Bruxelles : De Boeck, 272-281.

Lecavalier, J., Richard, S. (2010). *Enseigner la littérature au secondaire et au collégial : une démarche stratégique*. Montréal : La Chenelière.

Le Goff, F. (2017). Les écritures de la réception et la formation du sujet lecteur : enjeux et questions vives. In F. Le Goff et M.-J. Fourtanier (dir.) *Les formes plurielles des écritures de la réception. Volume 2 : Affects et temporalités*. Namur : Presses Universitaires de Namur, CEDOCEF, 5-16.

Le Goff, F. (2013). Fiction énonciative et imaginaire du lecteur dans la formation d'une bibliothèque patrimoniale. In S. Ahr et N. Denizot, *Les patrimoines littéraires à l'école. Usages et enjeux*. Namur : Presses Universitaires de Namur, 99-118.

Le Goff, F. (2011). Les malles du lecteur, ou la lecture en écrivant. In C. Mazauric, M.-J. Fourtanier et G. Langlade, *Textes de lecteurs en formation*. Bruxelles : Peter Lang, 219-229.

Le Goff, F. (2004). Métadiscours en écriture d'invention et modes d'investissement du sujet lecteur in G. Langlade et A. Rouxel (dir.) *Le sujet lecteur, Lecture subjective et enseignement de la littérature*, Presses Universitaires de Rennes, 293-304.

Legros, G., Pollet, M.-C., Rosier, J.-M. (1999). *DFLM : Quels savoirs pour quelles valeurs ? Actes du 7e colloque Bruxelles-sept 1998*. Bruxelles : DFLM.

Lejeune, C. (2014). *Manuel d'analyse qualitative, Analyser sans compter ni classer.* Bruxelles : De Boeck.

Lelièvre, C. (2009). Culture humaniste et « socle » de l'école obligatoire. *Le Français Aujourd'hui n° 167. Cultures humanistes, textes et pratiques*, 11-17.

Lemarchand, S. (2017). De l'imaginaire singulier à l'imaginaire collectif, l'écriture comme médiation. Etude comparative en lycée professionnel. In F. Le Goff et M.-J. Fourtanier (dir.) *Les formes plurielles des écritures de la réception. Vol. 2 : Affects et temporalités*. Namur : Cedocef/ Presses Universitaires de Namur, 145-159.

Louichon, B. (2017). La réception scolaire des œuvres patrimoniales ou les Objets Sémiotiques Secondaires à l'école. In F. Le Goff et M.-J. Fourtanier (dir.) *Les formes plurielles des écritures de la réception. Volume 1 : Genres, espaces et formes*. Namur : Presses Universitaires de Namur, CEDOCEF 19-33.

Louichon, B. (2015a). Le patrimoine littéraire: un enjeu de formation. *Tréma, 43*, 22-31.

Louichon, B. (2015b). Le patrimoine littéraire : du passé dans le présent, in M.-F. Bishop et A. Belhadjin, *Les Patrimoines littéraires à l'école. Tensions et débats actuels*. Paris : Champion, 93-105.

Louichon, B. (2011). La lecture littéraire est-elle un concept didactique ? In B. Daunay, Y. Reuter et B. Schneuwly (dir.) *Les concepts et les méthodes en didactique du français*. Namur : Airdf, Presses Universitaires de Namur, 195-216.

Louichon, B. (2010a). Les rayons imaginaires de nos bibliothèques intérieures, in B. Louichon et A. Rouxel, *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 177-185.

Louichon, B. (2010b). (In)compétence lexicale et culturelle des jeunes lecteurs d'œuvres patrimoniales. *Recherches n° 53, Lexique, vocabulaire*, 77-85.

Louichon, B. (2009). *La littérature après coup*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Louichon, B., Rouxel, A. (2010) *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Lusetti, M., Quet, F. (2009). Avenir des lectures scolaires, in B. Daunay, I. Delcambre et Y. Reuter, (dir.) *Didactique du français, le socioculturel en question.* Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion, 123-135.

Macé, M. (2011). *Façons de lire, manières d'être*. Paris : Gallimard.

Maingueneau, D. (2009). *Les termes clés de l'analyse du discours.* Paris : Seuil.

Maingueneau, D. (2006) .*Contre Saint Proust ou la fin de la littérature*. Paris : Belin.

Maingueneau D., Cossutta, F. (1995). L'analyse des discours constituants. *Langages, 29e année, n°117*, 112-125.

Maisonneuve, L. (2013). Valeurs patrimoniales et valeurs traditionnelles. Analyse de systèmes de valeurs dans un corpus de manuels d'apprentissage de la lecture au CP. In S. Ahr et N. Denizot, *Les patrimoines littéraires à l'école. Usages et enjeux*. Namur : Presses universitaires de Namur, 215-230.

Marghescou, (2009). *Le concept de littérarité. Critique de la métalittérature*. Paris : éditions Kimé (2e édition).

Marlair, S. (2007). Sens et compétence : quel enseignement de la littérature ? In J.-L. Dufays (dir.) *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ? Sens, utilité, évaluation*. Louvain-la-Neuve : UCL Presses Universitaires de Louvain, 161-170.

Mathis, G. (2005). Une discipline de « reliance ». In A. Brillant-Annequin et J.-F. Massol, *Le pari de la littérature, Quelles littératures de l'école au lycée*. Grenoble : CRDP, 43-50.

Mathis, G. (1999). Quels savoirs pour interroger les valeurs dans les textes ? In G. Legros, M.-C. Pollet, J.-M. Rosier (dir.) *DFLM : Quels savoirs pour quelles valeurs ? Actes du 7e colloque Bruxelles-sept 1998.* Bruxelles : DFLM.

Moinard, P. (2017). L'écriture de la réception en ligne, un espace pour former le lecteur de littérature. In F. Legoff et M.-J. Fourtanier (dir.) *Les formes plurielles des écritures de la réception.* Namur : CEDOCEF, Presses Universitaires de Namur, 203-221.

Moinard, P. (2013). Le forum et le blog : un carnet numérique ? In S. Ahr et P. Joole (dir.) *Carnet/journal de lecteur/lecture : Quels usages pour quels enjeux de l'école à l'université ?* Namur : Presses Universitaires de Namur, 181-194.

Moinard, P. (2012). Un forum dédié aux échanges autour de textes de fiction, une expérience littéraire extrascolaire ? *Ela. Études de linguistique appliquée, 166 (2)*, 171-181.

Mongenot C. et Bishop M.-F. (2007). Chronique « didactique de la littérature ». Où en est l'enseignement de la littérature ? *Le français aujourd'hui, 4 n° 159*, 119-124.

Münch, M.-M. (2005). Lecture de la beauté ou beauté de la lecture. In V. Jouve, *L'expérience de lecture*. Paris : L'improviste, 375-384.

Nonnon E. (2012). Dimension épistémique de la lecture et construction de connaissances à partir de l'écrit : enjeux, obstacles, apprentissages. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle, n° 45,* 7- 37.

Nonnon, E. (2008). Travail des mots, travail de la culture et migration des émotions : les activités de français comme techniques sociales du sentiment. In M. Brossard, et J. Fijalkow, *Vygotski et les recherches en éducation et en didactique.* Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux, 91-121.

Penloup, M.-C., Chabanois, M. et Joannidès, R. (2011). La « posture » : effet de mode ou concept pour la didactique du français? In B. Daunay, Y. Reuter et B. Schneuwly (dir.) *Les concepts et les méthodes en didactique du français*. Namur : AIRDF, Presses Universitaires de Namur, 151-174.

Pennac, D. (1992). *Comme un roman*, Paris : Gallimard.

Pieper, I. (2006). L'enseignement de la littérature. Etude préliminaire. Conférence intergouvernementale : *Langues de scolarisation : vers un cadre pour l'Europe*. Strasbourg, Division des études linguistiques, Conseil de l'Europe (article téléchargé sur Google Scholar, consulté le 26/05/2017).

Perrenoud P. (1995). Enseigner des savoirs ou développer des compétences : l'école entre deux paradigmes. In A. Bentolila, (dir.) *Savoirs et savoir-faire*. Paris : Nathan, 73-88.

Perrenoud, P. (2011). *Quand l'école prétend préparer à la vie… Des compétences ou d'autres savoirs.* Issy-les-Moulineaux : ESF Editeur.

Perrenoud, P. (1997). Vers des pratiques pédagogiques favorisant le transfert des acquis scolaires hors de l'école. *Pédagogie collégiales, Vol 10, n° 3,* 5-16.

Petit, M. (2008). *L'art de lire. Ou comment résister à l'adversité.* Paris : Belin.

Petit, M. (2003). Pourquoi inciter des adolescents à lire de la littérature ? *Bulletin des Bibliothèques de France, t.48, n°3,* 29-36.

Petit, M. (2002). *Eloge de la lecture. La construction de soi*. Paris : Belin.

Petitjean, A. (2014). 40 ans d'histoire de la « lecture littéraire » au secondaire à partir de la revue *Pratiques*. *Pratiques* [En ligne], *161-162,* consulté le 12 février 2015. URL : http://pratiques.revues.org/2155

Picard, M. (1986). *La lecture comme jeu*. Paris : Editions de Minuit.

Plane, S., et Garcia-Debanc, C. (2007). L'oral : un objet qui se dérobe à l'analyse. Difficultés méthodologiques pour l'étude de l'oral dans les recherches en didactique du français langue première. *La lettre de l'AIRDF, 40,* 20-23.

Poliak, C. (1993). "La fureur de lire" des autodidactes. In M. Chaudron, F. de Singly, *Identité, lecture, écriture*. Paris : BPI, Centre Georges Pompidou, 59-70.

Rancière, J. (2007). *Politique de la littérature*. Paris : Galilée.

Rancière, Jacques (2000). *Le partage du sensible, esthétique et politique*. Paris : La fabrique éditions.

Rannou, N. (2004). L'expérience littéraire : création, lecture et transmission. *Skholê, hors-série 1,* 99-104.

Rastier, F. (2013). *Apprendre pour transmettre. L'éducation contre l'idéologie managériale*. Paris : PUF.

Rastier F. (1972). Un concept dans le discours des études littéraires. *Littérature, N°7, octobre 1972,* 87-101.

Renard, F. (2012). *Les lycéens et la lecture*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Renard, F. (2009). Des lectures lycéennes inopportunes en contexte scolaire. *Revue française de pédagogie, 167, avril mai juin*. Article en ligne, page active le 26/05/17, URL :
http://rfp.revues.org/1250

Reuter, Y (2006). Penser les méthodes de recherches en didactique. In M.-J. Perrin-Glorian et Y. Reuter (dir.) *Les méthodes de recherche en didactiques*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion, 13-26.

Reuter, Y. (1986). Les paralittératures : problèmes théoriques et pédagogiques. *Pratiques, 50,* 3-21.

Reuter, Y. (1999). L'enseignement-apprentissage de la littérature en question, *Enjeux, 43/44,* 191-203.

Richard, S. (2004). Analyse des discours didactiques concernant les finalités de l'enseignement de la littérature au secondaire de 1970 à 2004. In *Actes du 9e colloque de l'AIRDF, Québec*. Article en ligne, page active le 26/05/17, URL :
http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/communications/suzanne-richard.pdf.

Ricœur, P. (1983). *Temps et récit. 1. L'intrigue et le récit historique*. Paris : Seuil.

Robert, A. D., et Bouillaguet, A. (1997). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses universitaires de France.

Rolland, M. (1996). Etude du récit filmique et lecture littéraire. In J.-L. Dufays, L. Gemenne et D. Ledur (dir.) *Pour une lecture littéraire* 2. *Bilan et confrontations. Actes du colloque de Louvain-la-Neuve (3-5 mai 1995)*. Bruxelles : De Boeck, 116-119.

Ronveaux, C. (2009). Reconstruire les mouvements d'un objet d'enseignement à l'aide d'un synopsis. In S. Canelas-Trevisi, M.-C. Guernier, G. Sales Cordeiro et D.-L. Simon. *Langage, objets enseignés et travail enseignant*. Grenoble : ELLUG, 153-179.

Rosier, L., Pollet, M.-C. (dir.) (2007). *Les mauvais genres en classe de Français ? Retour sur la question*. Namur : Presses Universitaires de Namur.

Rossignol, M.-F. (2013). *Le cours d'*humanités *dans l'enseignement secondaire contemporain : scolarisation et disciplinarisation de la culture humaniste en français et en histoire pour les élèves de milieu populaire*. Thèse en Sciences de l'éducation, Paris 8, Saint-Denis, laboratoire CIRCEFT-ESCOL.

Rouxel, A. (2012). Mutations épistémologiques et enseignement de la littérature : l'avènement du sujet lecteur. *Revista Criação & Crítica, 5,* 1-12. En ligne, page active le 26/05/17, URL : http://www.journals.usp.br/criacaoecritica/article/view/46877/50628.

Rouxel, A. (2010). Usure et renouvellement des corpus : l'école comme instance de classicisation. In B. Louichon et A. Rouxel, *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 115-123.

Rouxel, A. (2007). Pratiques de lecture : quelles voies pour favoriser l'expression du sujet lecteur ? *Le Français aujourd'hui, 157. Sujet lecteur, sujet scripteur, quels enjeux pour la didactique ?* 63-73.

Rouxel, A. (2006). Formes et effets des phénomènes de résistance au processus de subjectivation du texte. In J.-L. Dumortier, *Une formation littéraire malgré tout : enseigner la littérature dans les classes difficiles (Vol. 6)*. Namur : Presses universitaires de Namur, 21-24.

Ruellan, F. (2005). Indices d'hétérogénéité dans une démarche d'écriture en projet in Y. Reuter (dir.) *Pédagogie du projet et didactique du français. Penser et débattre avec Francis Ruellan.* Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion, 15-28.

Ryan, R. M., et Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations : Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, *25*(1), 54-67.

Saint-Jacques, D. et Viala, A. (1994). À propos du champ littéraire. Histoire, géographie, histoire littéraire. *Annales. Histoire, Sciences Sociales. 49e année, 2*, 395-406.

Sallenave, D. (1991). *Le don des morts*. Paris : Gallimard.

Sarfati, G. E. (2005). *Eléments d'analyse du discours*. Paris : Armand Colin (2e édition).

Sauvaire, M. (2013). *Diversité des lectures littéraires : comment former des sujets lecteurs divers?* Thèse de doctorat, non publiée, accessible en ligne.

Schiele, B. (2002). Les trois temps du patrimoine, note sur le découpage symbolique. In : B. Schiele, *Patrimoines et identités*, Sainte-Foy (Québec) : éditions MultiMondes, 215-248.

Schmitt, M.-P. (2006). École et dégoût littéraire. *Lidil, 33,* 161-170.

Schneuwly, B. Dolz, J. et Ronveaux, C. (2006). Le synopsis : un outil pour analyser les objets enseignés. In M.-J. Perrin-Glorian et Y. Reuter (dir.) *Les méthodes de recherche en didactiques (1)*. Villeneuve d'Asq : Septentrion Presses universitaires, 175-189.

Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir*. Bruxelles : De Boeck.

Sève, P. (2017). Subjectivité, mémoire et oubli dans des reformulations différées. Contribution à une définition de la notion de *classique*. In F. Le Goff et M.-J. Fourtanier (dir.) *Les formes plurielles des écritures de la réception. Volume 2 : Affects et temporalités.* Namur : Presses Universitaires de Namur, CEDOCEF, 239-257.

Shawky-Milcent, B. (2016). *La lecture, ça ne sert à rien ! Usages de la littérature au lycée et partout ailleurs…* Paris : PUF.

Shawky-Milcent, B. (2014). *L'appropriation des œuvres littéraires en classe de seconde*, thèse de doctorat en littérature française, dirigée par J.-F Massol, soutenue à l'Université Stendhal, Grenoble 3, Unité de recherche : Traverses, 19-21, non publiée.

Shawky-Milcent, B. (2012). Quelle place pour la rencontre personnelle de l'élève avec l'œuvre "classique" lors de l'étude en classe ? In I. De Peretti, B. Ferrier, *Enseigner les « classiques » aujourd'hui. Approches critiques et didactiques.* Bruxelles : P.I.E. Peter Lang, 247-258.

Spitzer, Léo (1988). Art du langage et linguistique. In *Etudes de style.* Paris : Gallimard, 45-78.

Steiner, G. (1973). *Dans le château de Barbe Bleue. Notes pour une redéfinition de la culture.* Paris : Folio/essais.

Talpin, J.-M. (2005). Lire à l'adolescence : enjeux psychiques. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence, 61*, 25-30.

Talpin, J.-M. (2003). Quels enjeux psychiques pour la lecture à l'adolescence ? In *Bulletin des Bibliothèques de France, t.48, n°3,* 5-10.

Tardif, J., Meirieu, P. (1996). Stratégie pour favoriser le transfert des connaissances. *Vie pédagogique, 98 (7)*, 4-7.

Tauveron, C. (2001). *Interpréter le littéraire à l'école et au-delà*. Paris : INRP.

Tauveron, C. (1999). Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant. *Repères 19,* 9-38.

Terwagne, S., Vanhulle, S., et Lafontaine, A. (2003). *Les cercles de lecture*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Thiesse, A.-M. (2009). Littérature et éducation au national, *Le Français aujourd'hui, 167, Culture humaniste : textes et pratiques,* 19-26.

Todorov, T. (2007). *La littérature en péril*. Paris : Flammarion.

Ulma, D. (2010-a). La construction identitaire de l'enseignant dans son rapport à la littérature : apports d'une comparaison internationale. *Tréma, 33 - 34,* 44-53.

Ulma, D. (2010-b). « Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure » : vers une comparaison internationale. In B. Louichon et A. Rouxel, *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 221-231.

Ulma, D. (2008).Vers une "bibliothèque idéale" européenne ? *Repères, 38,* 13-28.

Ulma, D. et Winkler, I. (2010). L'enquête IMEN-Littérature : vers une comparaison franco-allemande du rapport des futurs enseignants au canon littéraire. *Nouveaux cahiers d'allemand. Revue de linguistique et de didactique, Vol. 28, n°2,* Nancy : Université de Nancy 2, 19-46.

Vandendorpe, C. (2001). De la socialisation des stratégies interprétatives. In C. Tauveron, (dir.), *Interpréter le littéraire à l'école et au-delà,* Paris : INRP, 81-101.

Vargas, C. (1997). La langue, de quoi en perdre son français. *Recherches, 26,* 17-31.

Veck, B. (1998). *Œuvres intégrales et projet de lecture.* Paris : INRP, Bertrand-Lacoste.

Veck, B. (dir.) (1992). *Enseignement du français dans le second cycle. Texte, thème, problématique. Morceaux choisis, composition française, listes d'oral*. Paris : INRP.

Viala A. (2011). Le grand implicite. *Le français aujourd'hui*, *172*, 113-120.

Viala, A. (2009). *La culture littéraire*. Paris : PUF.

Viala, A. (1992). Qu'est-ce qu'un classique ? *Bulletin des Bibliothèques de France, T 37 n°1*, 6-15. En ligne, page active le 26/05/2017, URL : http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-1992-01-0006-001.

Viala, A., et Schmitt, M.-P. (1979). *Faire lire*. Paris : Didier.

Viart, D. et Demanze, L. (dir.) (2011). *Fins de la littérature, Esthétiques et discours de la fin* (*T1 et 2*), Paris : Armand Colin.

Viau, R. (2009). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : De Bock.

Vion, R. (2000). *La communication verbale, Analyse des interactions*. Paris : Hachette éducation.

Vrydaghs (2013). Proposition d'un parcours multimodal à travers la culture contemporaine (littérature, séries télévisées, et bande dessinée). *La Lettre de l'AIRDF*, *53*.

Waszak, C. (2017). Un outil d'analyse des écritures de la réception. In F. Le Goff et M.-J. Fourtanier (dir.) *Les formes plurielles des écritures de la réception. Volume 2 : Affects et temporalités*. Namur : Presses Universitaires de Namur, CEDOCEF, 223-237.

Waszak, C., & Dufays, J.-L. (2015). La lecture de romans du XIXe siècle au secondaire analyse de pratiques enseignantes. In O. Dezutter et E. Falardeau, *Les temps et les lieux de la lecture*. Namur : Presses Universitaires de Namur, 221-247.

Waszak, C et Dufays, J.-L. (à paraitre) Les avatars de la fable dans les programmes et les manuels du secondaire belge depuis 1945. Actes du colloque international *« Les fables à l'école (XIX^e^-XXI^e^ siècles) : un patrimoine européen ? »*.

Wigfield, A., et Guthrie, J. T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth or their reading. *Journal of educational psychology*, *89 (3)*, 420-432.

Wigfield, A., Guthrie, J. T., Tonks, S., et Perencevich, K. C. (2004). Children's motivation for reading : Domain specificity and instructional influences. *The Journal of Educational Research*, *97*(6), 299-310.

Wigfield, A., Guthrie, J. T., Perencevich, K. C., Taboada, A., Klauda, S. L., McRae, A., et Barbosa, P. (2008). Role of reading engagement in mediating effects of reading comprehension instruction on reading outcomes. *Psychology in the Schools*, *45*(5), 432-445.

Winnicott, D. W. (2012). *Jeu et réalité*. Paris : Gallimard (folio essais) (1e éd. 1971).

Programmes d'enseignements consultés et cités :

Belgique :

Ministère de la Communauté française (1999). *Compétences terminales et savoirs requis en français. Humanités générales et technologiques*, consulté le 22/10/2013 : http://www.enseignement.be/index.php?page=25189

Ministère de la communauté française (2000). *Enseignement secondaire ordinaire de plein exercice, humanités générales et technologiques Enseignement secondaire général et technique de transition.* Deuxième et troisième degrés, consulté le 22/10/13 : http://www.restode.cfwb.be/pgres/programmes/2d3trans1.htm.

Fesec (2000). *Français, troisième degré Enseignement général et technologique.* http://enseignement.catholique.be/segec/index.php?id=600&specialise=0&doctypte=1&q=D%2F2000%2F7362%2F022+Fran%E7ais&RecherTitre=+Rechercher+par+titre+

France :

Bulletin officiel spécial n°9 du 30 septembre 2010, *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 première littéraire*.

Québec :
Règlement sur le régime des études collégiales, Enseignement Supérieur Recherche et Science du Québec.

Programme de formation de l'école québécoise. Français, langue d'enseignement, *http://www1.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secondaire2/medias/PFEQ_FrancaisLangueEnseignement.pdf*

Table des tableaux

Tableau 1 : Correspondance entre les années d'enseignement en Belgique et en France .25
Tableau 2 : Récapitulatif des données « élèves » de l'enquête préliminaire 162
Tableau 3 : Score d'appréciation des romans du 19e siècle rapporté au profil de lecteur déclaré.....167
Tableau 4 : Ecritures de la réception classées en fonction de leur positionnement dans le schéma de la Lecture Littéraire reconfigurée.....226
Tableau 5 : Synthèse des caractéristiques des classes observées.....240
Tableau 6 : Etapes de la recherche.....243
Tableau 7 : Classes concernées et œuvres étudiées 250
Tableau 8 : Récapitulatif des aspects choisis, invariants et négociables des expériences257
Tableau 9 : Travaux réalisés pour soutenir la lecture 258
Tableau 10 : Récapitulatif des séances enregistrées 262
Tableau 11 : Type et nombre d'écrits recueillis par classe.....264
Tableau 12 : Nombre de participants aux entretiens par genre et par classe 265
Tableau 13 : Posture d'étayages (Bucheton et Soulé, 2009).....275
Tableau 14 : Caractéristiques attendues des textes écrits par les élèves.....280
Tableau 15 : Gestes appropriatifs attendus dans les productions des élèves 283
Tableau 16 : Nombre de lecteurs déclarés dans chaque classe 310
Tableau 17 : Moyenne par classe des deux évaluations.....318
Tableau 18 : Temps consacré par chaque enseignante aux activités imposées 327
Tableau 19 : Bilan de l'observation des trois professeures.....355
Tableau 20 : Modalités de travail dans chaque classe en minutes 367
Tableau 21 : Nombre d'élèves ayant donné chaque type de réponse à la question « *Avez-vous lu… ?* » dans la classe de 6e à Charleroi.....396
Tableau 22 : Nombre d'élèves ayant donné chaque type de réponse à la question « Avez-vous lu … ? » dans la classe de 5e à Bruxelles 397
Tableau 23 : Nombre d'élèves ayant donné chaque type de réponse à la question « Avez-vous lu … ? » dans la classe de 4e à l'Ecole internationale 397
Tableau 24 : Nombre d'élèves ayant donné chaque type de réponse à la question « *Pour vous, lire un livre en entier c'est…* » dans la classe de 6e à Charleroi.....398
Tableau 25 : Nombre d'élèves ayant donné chaque type de réponse à la question « *Pour vous, lire un livre en entier c'est…* » dans la classe de 5e à Bruxelles 398
Tableau 26 : Nombre d'élèves ayant donné chaque type de réponse à la question « *Pour vous, lire un livre en entier c'est…* » dans la classe de 4e à l'EI 398
Tableau 27 : Récapitulatif des étapes de la séquence menées avant, pendant et après la lecture de *Bruges-la-Morte*.....416
Tableau 28 : Récapitulatif des étapes de la séquence menées avant, pendant et après la lecture du *Colonel Chabert*.....437
Tableau 29 : Adoption d'une position subjective dans les articles.....448
Tableau 30 : Récapitulatif des étapes de la séquence menées avant, pendant et après la lecture d'*Au bonheur des Dames* 459

Table des schémas

Schéma 1 : Familles des objectifs d'enseignement de la littérature 129
Schéma 2 : Reconfiguration de la lecture littéraire sur deux axes 219
Schéma 3 : Superposition des deux axes de la lecture littéraire 222
Schéma 4 : Activités d'encadrement de la lecture dans le schéma reconfiguré de la LL. 224

Table des graphiques

Graphique 1 : Difficulté de la lecture des romans du 19e siècle :.....163
Graphique 2 : Jugement porté par les élèves sur les romans du 19e siècle qu'ils ont lus 164
Graphique 3 : Réponses à la question « *Est-ce que tu lis les œuvres que le professeur de français te donne à lire* ? » par classe.....169
Graphique 4 : Indices de lecture déclarée et d'exigence en 6e à Charleroi.....399
Graphique 5 : Indices de lecture déclarée et d'exigence en 5e à Bruxelles.....399
Graphique 6 : Indices de lecture déclarée et d'exigence en 4e à l'EI.....400
Graphique 7 : Comparaison des indices de lecture des œuvres lues avec le dispositif expérimental *vs* autres œuvres 401
Graphique 8 : Réponses item par item à Charleroi 402
Graphique 9 : Réponses item par item à Bruxelles.....403
Graphique 10 : Réponses item par item à l'EI 403
Graphique 11 : Nombre d'élèves par classe ayant exprimé un avis plutôt positif, plutôt négatif ou plutôt nuancé sur le dispositif 405

Résumé

La lecture intégrale des œuvres patrimoniales s'est imposée aux adolescents scolarisés depuis quelques décennies dans plusieurs pays francophones. Parmi ces œuvres, les romans du 19e siècle, en particulier, sont recommandés dans les programmes des dernières années du secondaire, tant en France qu'en Belgique francophone. Cette prescription est le gage d'une culture partagée et intergénérationnelle, elle est une occasion rare pour les futurs étudiants d'exercer leurs compétences lectorales à un niveau élevé et elle offre des ressources sur lesquels appuyer leur développement personnel. Cependant, la lecture des romans du 19e siècle est longue et difficile. Dans cette thèse, nous montrons que, pour des raisons liées à l'histoire de l'enseignement du français, la lecture d'œuvres intégrales est très rarement accompagnée et soutenue par les professeurs dans les dernières années de l'enseignement obligatoire. Elle est laissée à l'entière responsabilité des élèves, et elle est exploitée ensuite en classe. Nous nous sommes dès lors demandé quelle aide pouvait être apportée aux élèves que l'injonction de lire met en difficulté. Nous nous sommes intéressée aux théories de la motivation et aux théories de la lecture littéraire. Nous avons ainsi construit une démarche qui met en tension la contextualisation de l'œuvre fondée sur sa réception historique (Jauss) et son actualisation (Citton). Plusieurs étapes ont été nécessaires pour vérifier la pertinence de nos hypothèses. Cette thèse rend compte de la réalisation par quatre professeures de séquences destinées à accompagner la lecture d'un roman du 19e siècle. Les données recueillies permettent à la fois de documenter l'analyse de la pratique enseignante dans une situation d'adaptation d'un dispositif innovant, et d'évaluer la pertinence de ce dispositif auprès des élèves.

Mots clés : actualisation, contextualisation, didactique, lecture, lecture littéraire, littérature patrimoniale, motivation, œuvre intégrale, pratique enseignante, roman.