

PRÉFACE

HANS HARTJE

MAITRE DE CONFERENCES EN LITTERATURE GENERALE ET COMPAREE
DIRECTEUR DU DEPARTEMENT DE LETTRES DE 2012-2015

Je me souviens très bien : c'était il y a quelques années, j'avais rejoint ma collègue Sandrine Bédouret au lycée Barthou pour une rencontre avec les élèves de Première, pour leur parler des études de Lettres.

À l'issue de la séance nous avons discuté un petit moment avec la collègue professeure de Français qui nous accueillait. Elle nous a alors fait part d'un sentiment de frustration, au sens où elle et ses collègues en poste dans le secondaire regrettaient qu'il y ait finalement peu d'échanges avec les enseignants-chercheurs de l'université, alors que toutes et tous, nous aurions très certainement beaucoup de choses à apprendre les uns des autres.

J'aime à croire que ce fut là un des déclics décisifs qui font qu'aujourd'hui, et grâce notamment aux énergies réunies de Julie Gallego, Vanessa Loubet-Poëtte, Bérangère Moricheau-Airaud et Cécile Rochelois, il existe les *Cahiers de Didactique des Lettres* que vous êtes en train de consulter et qui restituent, en ligne, les communications présentées dans le cadre des Journées de réflexion didactique organisées, depuis trois ans, par l'équipe du Master Enseignement de Lettres de l'UPPA.

Qui dit lycée et université, dit - encore trop souvent - plafond de verre (ou tour d'ivoire). Or, les temps sont révolus où l'université pouvait se permettre d'ignorer son territoire, sous prétexte d'universalité. C'est un fait, et nous avons tout intérêt à en tenir compte : la plupart de nos étudiants en Lettres viennent des Pyrénées Atlantiques ou des départements limitrophes, pendant trois ans¹, ils suivent nos cours et après avoir préparé et passé les concours cherchent, pour beaucoup, à rejoindre des établissements situés à proximité. Or cette dernière notion, comment ne pas y associer des concepts connexes - et connotés très positivement - comme circuit court et lien social ?

¹ Note : L'UPPA figure parmi les universités françaises où le plus d'étudiants obtiennent leur Licence au bout de trois ans (source : <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid91639/parcours-et-reussite-aux-diplomes-universitaires-les-indicateurs-de-la-session-2013.html> – site consulté le 15 septembre 2015).

Cette proximité, loin de tout localisme universitaire, a tout à gagner de l'existence de lieux d'échanges où expérience concrète et réflexion théorique se stimulent mutuellement. Or telle est précisément la vocation des Journées, et pour ceux qui n'auraient pas (eu) la possibilité d'y assister ou qui voudraient reprendre dans le calme les sujets abordés, des *Cahiers*.

Donc, bonne lecture et surtout, intensifions encore et toujours nos échanges : la formation, c'est bien tout au long de la vie, non ?!

UN PRIX LITTERAIRE LYCEEN : DE LA LECTURE COLLABORATIVE A LA CONSTRUCTION DU JUGEMENT ESTHETIQUE

FABIENNE BONTEMPI

LYCEE DEODAT DE SEVERAC, TOULOUSE

URL : <https://revues.univ-pau.fr/cahiers-didactique-lettres/374>

Comment revivifier la lecture au lycée ? La fondation d'un prix littéraire lycéen permet de transformer les conditions de la lecture et de favoriser une pratique collaborative qui légitime le sujet lecteur. L'étude des pratiques de lecture des lycéens encourage à se fonder sur la lecture plaisir pour développer les compétences littéraires et réduire le clivage entre lecture scolaire et lecture personnelle. À travers le rôle de juré et la défense de son point de vue, le lycéen développe un discours authentique et une distance réflexive sur son propre parcours de sujet lecteur. La création d'un espace interprétatif commun sur un temps régulier, la parole, se fait lieu d'expérimentation et de partage des subjectivités pour initier une co-élaboration de l'interprétation. Le juré prend alors place au sein d'une communauté de lecteurs qui l'aident à former son goût littéraire dans l'échange. L'interaction orale, l'expression de la subjectivité, l'exercice de la mise en voix et de la créativité textuelle sont autant de modalités qui rendent l'élève auteur et acteur de sa lecture. La lecture collaborative reconfigure les lectures dans le passage de l'intime au collectif, et tisse les différentes postures de lecteurs. Dans cette démultiplication des voix d'écrivains et des voix de lecteurs, les jurés forment leurs compétences de lecture et forment leur jugement esthétique.

Lecture, Subjectivité, Co-élaboration, Créativité, Fictionnalisation

Quelle est la véritable place de la lecture pour les lycéens ? C'est la question qui a surgi face un constat initial : l'apparente désaffection des élèves d'un lycée technologique pour la lecture littéraire rendait l'exercice difficile. En effet, lorsque les élèves renoncent à participer au cours ou plus encore lorsqu'ils n'amènent pas l'œuvre à étudier, le professeur est obligé de se questionner. Et de convenir que la représentation de la lecture est assimilée à une tâche : scolaire, prescrite et obligatoire, la lecture est associée à l'exercice de lecture analytique dans lequel nos élèves peinent à s'engager. C'est la question qui m'a conduite à proposer à l'équipe pédagogique du Lycée Déodat de Séverac à Toulouse de fonder un dispositif annuel de prix littéraire lycéen. Le cadre de cette expérience pédagogique est le questionnement vivace sur la lecture littéraire, qui ne peut manquer d'irriguer nos pratiques de cours. Celle-ci vit actuellement une forte évolution des pratiques depuis que la recherche actuelle replace le lecteur au centre du texte littéraire : c'est le cas en esthétique de la réception avec les théories de Hans Robert Jauss, de Wolfgang Iser, d'Umberto Eco, mais aussi en didactique avec la notion de « sujet lecteur » développée par Gérard Langlade et Annie Rouxel. Je présenterai ici une brève approche de cette expérience sous l'angle de la didactique de la lecture. La création d'un prix littéraire au lycée, soutenue par une équipe pluridisciplinaire, a pour ambition première de stimuler le goût de la lecture en redonnant à l'élève une posture de lecteur par excellence : celui qui choisit et élit son livre préféré. En 2010, la fondation de ce prix littéraire que nous baptisons « Le Tour du monde en roman » est pour nous un moyen de remettre l'élève au centre de la lecture en lui demandant d'endosser la responsabilité de juré : il doit lire pour choisir le meilleur roman, celui qu'il recommandera à ses pairs, et donc procéder à une lecture personnelle, authentique, dans laquelle il s'engage. Le Prix littéraire a aussi pour fonction de créer du jeu entre l'individuel et le collectif, de stimuler une lecture extensive tendant vers l'élection d'un lauréat, et de mobiliser diverses modalités de lecture, de la compréhension littérale à la réception et l'appréciation des textes, enrichis par la diversité des romans et des lecteurs. Quels sont les effets de cette lecture subjective et collaborative et les évolutions de pratiques induites par ce dispositif ? Après quatre ans d'existence du Prix littéraire, son succès, mais aussi la place particulière qu'il occupe en dehors des cours de français amènent plusieurs questions. Cette pratique de la lecture influence-t-elle la construction du lecteur que nous cherchons à former en cours et élabore-t-elle des compétences transférables ? En tant que lecture cursive, le prix littéraire dépasse-t-il la recherche du simple plaisir de lecture ? En somme, dans cette approche collaborative de la lecture, comment se forme le goût de lecture des lycéens ?

Pour aborder ces questions, nous présenterons tout d'abord le Prix littéraire Déodat de Séverac à travers ses caractéristiques pédagogiques, puis ses enjeux didactiques. Un deuxième temps sera consacré à la construction du lecteur lycéen et son portrait de lecteur en action. Enfin, nous aborderons des modalités d'engagement collectif dans la lecture pour construire la compétence interprétative dans le cadre du prix littéraire.

1. LE DISPOSITIF « PRIX LITTÉRAIRE » ET SES ENJEUX DIDACTIQUES

1.1. Le cadre du dispositif : ouvrir la lecture au partage

Tout d'abord, le dispositif¹ du « Tour du monde en roman » présente un cadre dont les caractéristiques pédagogiques précises influencent un certain mode d'échange, et cautionnent un système symbolique qui fonde la croyance en l'intérêt de la littérature. Il définit les classes visées, le choix des romans, l'accompagnement des jurés, la période de lecture, des activités, des partenariats et un calendrier.

Nous avons choisi de cibler des classes de Première toutes séries. Alors que la seconde est le temps d'appropriation de la lecture littéraire, la grande découverte de la littérature, notre projet vise à généraliser la pratique de lecture à tous les élèves de première en série générale et technologique. Le choix des romans a été fondé par la petite phrase de Kafka : « Le livre doit être cette hache qui brise la mer gelée en nous². » Outre cette ambition de susciter un choc littéraire, une surprise, un étonnement, nous souhaitons promouvoir une « culture littéraire ouverte³ » et pour cela, sélectionner des romans contemporains du monde entier. L'objectif est de présenter des univers géographiques et littéraires variés, qui ouvrent sur des cultures contemporaines différentes. Ces romans de moins de cinq ans modifient la représentation institutionnelle de la littérature, grâce à des auteurs en prise sur l'actualité.⁴ Dix romans sont proposés aux élèves lors de l'inauguration. Ils en effectueront une lecture cursive : nous espérons, comme l'indiquent les Instructions officielles, les inciter à « mener, hors de la classe, de nombreuses lectures personnelles dont le cours de français vise à leur donner l'habitude et le goût⁵ ». Mais

1 Nous nous référons ici à la conception du dispositif définie par Philippe Ortel comme un modèle constitué de trois composantes, la première technique, qui assure la mise en relation, la seconde pragmatique « fondée sur un échange entre actants, qui peut relever de la communication, mais aussi, plus largement des affaires humaines (le *ta pragmata* des grecs) », la troisième symbolique, « correspondant à l'ensemble des valeurs sémantiques ou axiologiques s'y attachant. » Philippe Ortel, « Vers une poétique des dispositifs », in Philippe Ortel, *Discours, image, dispositif*, (dir.), Paris, L'Harmattan, 2008, p. 33.

2 Franz Kafka, Lettre à Oskar Pollak, 27 janvier 1904, Œuvres III, trad. M. Robert C. David, Paris, Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, 1984, p.575

3 Finalités de l'enseignement du français en classe de seconde et première générale et technologique, Bulletin officiel spécial n°9 du 30 septembre 2010.

4 Voici quelques exemples de la sélection. Le lauréat est indiqué en caractères gras : en 2010, *La Lumière et l'oubli*, Serge Mestre, Denoël, 2009, *Le passage de la nuit*, Haruki Murakami, Belfond, 2007, *Yanvalou pour Charlie*, Lionel Trouillot, Actes Sud, 2009, *La solitude des nombres premiers*, Paolo Giordano, Seuil, 2009, *Extrêmement fort et incroyablement près*, Jonathan Safran Foer, Points, 2007, *L'aveuglement*, José Saramago, Points, 2008.

En 2011, *Corpus Delicti*, Juli Zeh, Actes Sud, 2010, *Rosa candida*, Odur Ava Olafsdottir, Zulma 2010, *Quand je serai roi*, Enrique Serna, Points, 2010, *Mister Pip*, Lloyd Jones, Livre de poche, 2011, *13 heures* Deon Meyer, Seuil, 2010.

En 2012, *Le dernier frère* Nathacha Appanah, Points, 2007, *Le retour de Jim Lamar*, Lionel Salaün, Liana Lévi, 2010, *Par le feu*, Tahar Ben Jelloun, Gallimard, 2011, *La ballade de Gueule-Tranchée* Glenn Taylor, Points, 2012.

5 Bulletin officiel spécial n°9 du 30 septembre 2010.

à partir de l'inauguration qui réunit toutes les classes engagées, les élèves sont investis de leur nouveau rôle, celui de juré du prix littéraire. Cette mission implique une responsabilité et légitime leur parole sur les ouvrages. Pour les accompagner, les professeurs constituent une équipe pluridisciplinaire. Membres du comité de lecture, ils encadrent les classes et accompagnent les classes dans ce défi lors de débats hebdomadaires. Dès l'inscription d'une classe au Goncourt des Lycéens en 2009, des professeurs de l'équipe pédagogique ont soutenu les jurés, mené les lectures avec eux, et établi des rencontres hebdomadaires pour évoquer leur avancement dans ce défi. Après ce succès, et la mobilisation de cette équipe pluridisciplinaire enthousiaste, j'ai proposé que nous fondions le « Tour du monde en roman », prix littéraire accessible à de nombreuses classes, de manière à instituer une pratique de la lecture dans notre lycée. Le projet a mobilisé des professeurs d'Histoire, de Sciences de l'Ingénieur, d'Espagnol, de Physique, d'Anglais, de Sciences de la Vie et de la Terre, et bien évidemment, de Français : depuis quatre ans, cinq classes de première s'engagent chaque année, avec une équipe de 12 à 25 professeurs impliqués.

Nous avons fixé le calendrier sur le début d'année scolaire, pour un temps de lecture de près de trois mois dédiés à la découverte des dix romans en lice. Nous inaugurons officiellement le prix littéraire dans une assemblée de toutes les classes et de tous les intervenants. Les élèves sont au préalable un peu effrayés devant la liste des livres. Mais rapidement, un effet d'émulation stimule ces lecteurs adolescents car ils choisissent eux-mêmes leur ordre de lecture et se rencontrent lors des parlotes chaque semaine. Ainsi, les lycéens impliqués arrivent à une moyenne de quatre romans lus sur la période du prix littéraire. Ceux qui mènent une lecture exhaustive des dix romans sont rares et méritent d'autant plus nos chaleureuses félicitations.

Pour initier nos élèves à la chaîne du livre, et montrer que la lecture est une pratique culturelle inscrite dans certains lieux dédiés, le lycée a créé des partenariats solides avec une librairie de la ville de Toulouse et la médiathèque José Cabanis⁶ : ces deux acteurs participent à la sélection, organisent des visites, et nous présentent la chaîne du livre. La prise de contact des élèves avec des professionnels qui éclairent leurs métiers rend concrète l'approche de l'objet-livre et de son circuit et implique davantage les lycéens. De même, la rencontre ou la correspondance avec un auteur, la participation au Salon du livre Midi-Pyrénées sont autant de moyens de faire prendre conscience aux lecteurs de toute l'activité économique et culturelle qui entoure le livre.

Ainsi, le dispositif met en place plusieurs conditions pour intéresser les jeunes lecteurs : la proximité des contenus par le choix d'auteurs vivants, de thèmes actuels, de romans attractifs ; le partage des expériences par la création d'une dynamique collective, de la présentation de leurs lectures et de leurs points de vue par les jurés, mais aussi par l'accompagnement des professeurs investis comme lecteurs ; l'ouverture vers les professionnels du livre qui permet aux élèves de s'initier aux

⁶ La Médiathèque José Cabanis, Bibliothèque de Toulouse, est une Bibliothèque Municipale à Vocation Régionale, et œuvre pour favoriser l'accès de tous les publics à la culture, à l'information et au loisir.

choix d'un libraire, d'un bibliothécaire, de prendre conscience de l'existence de publics lecteurs.

1.2. De la diversité de ses modalités aux enjeux didactiques de la lecture collaborative

Les enjeux didactiques du dispositif se révèlent dans la multiplicité des modalités de lecture qui sont ici déployées comme autant de modes d'appropriation du texte littéraire. Ces activités vont perpétuellement mettre en jeu la tension entre individuel et collectif. Face aux propositions, chacun choisira de s'investir dans une activité plus qu'une autre, lire la sélection pour soi restant la condition de participation au Prix. N'oublions pas que le mode de lecture ici requis est la lecture cursive : une lecture autonome, menée chez soi. Or, les activités des lectures proposées s'inscriront diversement dans le rapport au groupe, suivant une progression vers un partage croissant. La possibilité de choix laissée à l'élève garantit la construction de compétences de lecture. L'obligation de restituer sa lecture aux autres jurés inscrit ce jugement esthétique dans une dimension pragmatique.

Tout d'abord, le juré, en lisant pour soi réalise un défi personnel. Il peut aussi procéder à la sélection de passages à proposer pour une « mise en appétit », pour inciter les autres à entrer dans la lecture d'un ouvrage. Il exerce ici son goût. Ensuite, les parlotes, ces temps de discussion hebdomadaires établis sur le créneau d'accompagnement personnalisé, permettent des retours sur les lectures et la confrontation à l'oral des lectures subjectives. De ces débats naissent désaccords et précisions qui enrichissent les lectures et procurent aux groupes une approche diffractée et dialoguée sur les romans. Ces temps d'échange contribuent à éclaircir et reconstruire la « *fabula* » mais aussi à faire émerger des éléments de réflexion critique en se fondant sur le plaisir de lecture. La parlote recueille également les expériences de lecture (ennui, conditions, circulation des livres) qui font partie de la construction du lecteur. Le juré doit ici exprimer et écouter, faire part de sa lecture subjective et l'étayer, réagir aux opinions d'autrui, argumenter. Il exerce sa prise de parole et défend son point de vue dans l'interaction orale, qui est le lieu d'un apprentissage linguistique et pragmatique. Par ailleurs, nous offrons de ateliers de lecture à haute voix mené avec des comédiennes⁷. Elles initient un travail spécifique de diction pour les élèves volontaires, qui peuvent présenter des lectures à la classe ou même sur scène le jour de la proclamation du lauréat : ici le sujet lecteur s'approprie le texte littéraire à travers le choix personnel d'une page et transmet l'émotion portée par cette écriture par la mise en voix. Enfin, le blog⁸ du prix recueille des textes d'élèves : l'écriture de critiques et la publication exigent pour chacun des lecteurs de construire leur discours pour le diffuser. Ils créent une trace de leurs lectures, mais plus encore valorisent l'écrit grâce à l'ouverture vers un public très large : le site dédié que nous avons conçu est consulté aux quatre coins du monde puisque nos auteurs sont

⁷ Les comédiennes de la compagnie « Anne ma sœur Anne », à Toulouse, interviennent durant 4 à 5 séances avec des lecteurs volontaires qui choisissent les extraits de roman qu'ils désirent mettre en voix.

⁸ <http://www.prixlitterairedeodat.fr>

internationaux. Le juré se forme alors « en lisant en écrivant », selon la formule de Julien Gracq, tout autant qu'en disant sa lecture. L'écriture à partir d'un texte peut aussi acquérir une dimension créative : la lecture fictionnalisante constitue aussi une mise en jeu des imaginaires qui exerce la liberté interprétative.

Tout cet éventail d'activités offre aux élèves le choix de s'investir personnellement, selon leur sensibilité, et d'associer subjectivité, jugement et partage. Les lectures subjectives s'inscrivent dans le groupe selon plusieurs modalités : de l'intime au collectif, de la lecture silencieuse à l'oralisation, pour un petit groupe ou un public, et de l'oral à l'écrit, pour soi, pour lire aux autres, ou pour publier ; la réception elle-même, mobilisant tout le sujet lecteur, combine les émotions, la capacité d'analyse et d'argumentation, et la créativité avec la fictionnalisation. Le dispositif du prix littéraire produit donc une grande richesse des interactions en mobilisant des modalités variées de la lecture subjective, inscrite ici dans un cadre producteur de sens.

1.3. Lire à plusieurs : des pratiques attestées de socialisation de la lecture

La « parlote » constitue le point le plus original du projet. Au CDI, la classe se retrouve pour faire le point sur les lectures. De petits groupes se forment autour des affinités romanesques, avec pour objectif de confronter les lectures et s'enrichir des remarques des lecteurs. Ce rendez-vous hebdomadaire peut être rapproché d'un dispositif didactique « parent », le cercle littéraire, qui regroupe cinq à six élèves qui ont lu un même roman. Son objectif en tant qu'apprentissage de la lecture littéraire consiste à encourager « la prise de conscience par l'élève et par le groupe de la nature évolutive de leurs processus de compréhension et de la pluralité des interprétations⁹ ». En favorisant un dialogue « lecteur-texte-lecteurs¹⁰ », le cercle de lecture crée une circulation entre les subjectivités qui fonctionne comme un système cognitif. La dynamique d'étayage par les pairs conduit à intérioriser progressivement les « habiletés cognitives de haut niveau¹¹ » que requiert la lecture littéraire. Mais pour la lecture d'une œuvre intégrale en classe, l'élève prépare un discours individuel qui sera mis en commun au moment du cercle de lecture. Sur ce point, les parlotes, lieu de partage de lectures multiples, diffèrent car l'échange s'improvise sans trace écrite, dans le débat, entre les jurés et les professeurs qui animent les échanges. Le débat interprétatif est aussi un exercice d'oral où face aux autres, les élèves révèlent leur compréhension et valident leurs interprétations. Toute proposition, soumise aux réactions du groupe, permet de travailler la compétence d'argumentation, car il faut que l'élève explique, justifie, mobilise le texte, s'appuie sur le propos d'un de ses pairs. Le débat active également la mise en relation des éléments du paratexte, du texte et du hors-texte, de la culture personnelle, et de la

9 Manon Hébert, « Les cercles littéraires entre pairs en première secondaire : étude des relations entre les modalités de lecture et de collaboration », *Revue des Sciences de l'éducation*, vol. 30, n°3, 2004, p. 605.

10Ibid.

11 Ibid.

culture littéraire, tandis que d'un point de vue langagier, il mobilise des capacités de reformulation, d'explication, et de questionnement.

Ces deux dispositifs vivifient la socialisation des subjectivités et constituent un outil de construction du sens en débouchant sur l'interprétation. En quoi les « parlotes » s'inscrivent-elles ou se distinguent-elles de ces deux modèles ? Si elles empruntent au cercle de lecture la régularité, elles ne s'appuient ni sur préparation écrite systématique, ni sur une seule œuvre, comme dans le cas évoqué de l'étude d'une œuvre intégrale en première : chaque séance commence par un moment d'organisation en fonction des lectures menées par les uns et les autres. Au débat interprétatif, elles empruntent la dimension dialogique et la recherche collective du sens. Mais ce débat hebdomadaire nous aide à regrouper les élèves sur un espace de parole libre : nous donnons seulement comme obligatoires le cadre, l'horaire hebdomadaire et la présence des professeurs qui accompagnent la lecture, en lecteurs « normaux ». La parlote est une activité que les élèves investissent massivement parce qu'ils sont face à leurs pairs et qu'ils prennent en charge leur propre parole sur le livre, ce qui construit peu à peu leur goût de lecteurs et leur capacité à défendre leurs lectures. L'oral est le lieu de la démarche herméneutique. Nous rejoignons donc ici le processus des comités de lecture, où se joue la formation littéraire d'un jeune lecteur critique capable d'une lecture cursive, c'est-à-dire autonome. En effet, dans « l'espace interprétatif ouvert par les comités de lecture¹² », la lecture cursive de plusieurs œuvres favorise la construction d'une posture critique et suppose la justification du choix lectoral à travers l'expression des expériences subjectives et intersubjectives. L'intérêt pour l'adolescent est de vivre une « aventure textuelle », où il confronte au texte sa représentation du monde et de l'autre, pour aller vers la rencontre de soi. Si l'enjeu de la didactique de la lecture littéraire est de « former un lecteur autonome capable de s'approprier personnellement des textes et de sonner sens à ses lectures¹³ », l'espace ouvert par les parlotes permet à l'élève de s'approprier progressivement un discours critique dans le va-et-vient « entre compréhension et incompréhension ». Là se construit le cheminement de l'interprétation du texte, de sa représentation initiale à celle obtenue à l'issue de la lecture, à la lumière des différentes réceptions des sujets lecteurs. Ainsi, la « parlote » constitue un point fort du dispositif en ce qu'elle pose les conditions d'une collaboration et d'un investissement authentique des élèves qui mettent leurs lectures en miroir.

2. LA CONSTRUCTION DU LECTEUR EN QUESTION

2.1. Le portrait des lecteurs lycéens

Certes nous avons posé les éléments d'analyse du dispositif, mais qui sont en réalité ces jeunes lecteurs ? Définir leurs profils de lecteur et mieux connaître les

12 Marlène Lebrun, « L'émergence et le choc des subjectivités de lecteurs de la maternelle au lycée grâce à l'espace interprétatif ouvert par les comités de lecture », in Annie Rouxel, Gérard Langlade, (dir.), *Le sujet lecteur, Lecture subjective et enseignement de la littérature*, Rennes, PUR, 2^e semestre 2004, p. 329.

13 *Ibid.*, p. 332

pratiques de lecture qui échappent au champ scolaire est essentiel pour affiner les représentations. Une enquête a été conduite auprès de deux échantillons de lycéens : le premier est constitué d'élèves de première participant au Tour du monde en roman (175 observations en Séries S, STI2D (Sciences et Technologies de l'Industrie et du Développement Durable) et STL (Sciences et Technologies de Laboratoire) et l'échantillon témoin est composé d'élèves de première dans un cursus habituel (60 observations en Séries S et STI2D). Un questionnaire individuel et anonyme intitulé « Vos goûts de lecteurs » a été proposé à la fin du prix littéraire en décembre 2012 et janvier 2014. Le but de l'enquête est de percevoir comment sont associées la lecture plaisir et la lecture « légitime », celle qui est validée par l'institution scolaire, et d'évaluer l'appropriation de la lecture par le biais du Prix littéraire mis en œuvre au lycée. Le recueil des données permet de tracer un portrait nuancé des lecteurs lycéens : il est indubitable qu'il existe un hiatus entre lecture personnelle et lecture institutionnelle, mais il s'avère également que les lycéens ont une véritable pratique culturelle, qui, si elle n'est pas orientée vers le « roman », ne témoigne pas moins d'un « habitus » de lecture et de goûts déjà déterminés, plutôt orientés du côté de la *fantasy*, du roman policier. Il s'agit donc d'expériences qui forment le sujet lecteur.

Interrogés sur les livres qu'ils ont lus depuis la rentrée, les élèves citent plusieurs titres ou genres, ce qui montre la richesse et la diversité des lectures. Ces lecteurs réels au sein des élèves – contrairement à l'image qu'ils peuvent donner – revendiquent le plaisir de lire pour 76,7% d'entre eux et 82,9% des élèves lorsqu'ils participent au Prix littéraire : c'est une bonne nouvelle car les élèves au sein des classes adoptent rarement une posture de lecteurs. Or le fait de « lire par plaisir », que ce soit de façon générale (15,3%) ou « en fonction des livres que je lis » (68,2%) institue bien une expérience positive de la lecture, et donc un terrain favorable pour la lecture littéraire. Les résultats sont encourageants lorsqu'on les questionne sur leur fréquence de lecture. La pratique est régulière puisque la majorité des élèves lit « 1 à 2 livres par mois » (54,9% pour les élèves impliqués dans le Prix littéraire), ce qui les classerait dans la catégorie des « lecteurs moyens » selon l'étude menée par INSEE première¹⁴ en 2001. Toutefois, ils sont 18% de moins dans l'échantillon des non participants à mentionner cette fréquence, et les petits lecteurs (moins de 1 livre par mois) sont ici bien plus nombreux (38%), alors qu'ils ne sont plus que 21 % parmi les élèves impliqués dans le Prix littéraire. Nous pouvons donc souligner l'effet véritablement incitatif du dispositif. En effet, ces résultats confirment que le Prix littéraire profite aux petits lecteurs, qui sont donc bien stimulés dans leur effort ou leur accès régulier à la lecture.

Parvenons-nous à réduire le hiatus qui se produit entre lecture-plaisir et lecture institutionnelle ? La solution adoptée intuitivement semble adéquate. En effet, le rejet des livres scolaires, classiques, prescrits, se retrouve de manière flagrante dans les deux groupes mais n'a pas le même poids : nous leur demandions de donner des exemples de livres qu'ils n'apprécient pas dans le cas où ils ne liraient pas par plaisir. Mais même ceux qui affirmaient le plaisir de lire ont répondu à cette question et les

14 URL : <http://www.insee.fr/fr/ffc/docs_ffc/ip777.pdf> (consulté en mars 2014).

livres « classiques » ou scolaires sont largement cités¹⁵. Toutefois, ce rejet est deux fois moins important chez les élèves participant au Prix littéraire, les citations régressant de 52% chez les lycéens de l'échantillon général à 25% chez les participants au Prix littéraire. Il semble donc que cette approche informelle constitue une forme médiane d'appropriation littéraire et atténue la cassure nette entre les deux types de lecture. Nous tenons à proposer des livres une grande variété de genres : roman policier, thriller, roman historique, intimiste, familial, roman d'apprentissage. Effectivement, la compétence de lecture et le goût s'élaborent en lisant, c'est-à-dire à chaque fois que l'adolescent expérimente une lecture – fût-elle déceptive. Comment expérimenter différentes lectures si ce n'est au contact d'ouvrages divers ? Ils diffèrent donc en matière de contexte culturel tout d'abord, mais aussi en termes de construction narrative, de la trame la plus simple à l'œuvre la plus élaborée, du récit épuré à quatre personnages à la fresque, de la narration linéaire aux jeux polyphoniques. Certains ouvrages sont plus difficiles d'accès et d'autres très simples : aux élèves de juger. Ils établissent alors leurs propres critères d'un « bon roman », qui prennent en compte à la fois le plaisir de lecture, les qualités intrinsèques de l'œuvre, sa destination (ou recommandation) à un public lycéen.

Ainsi, notre proposition consiste donc à modifier le rapport de l'élève lecteur à sa lecture à travers le nouveau rôle de juré. Qu'est-ce qu'être juré ? Un lecteur qui doit prendre en charge ses lectures de manière autonome, un lecteur responsable et valorisé dans son discours et ses choix. Le statut de sujet lecteur est ici renforcé, élevé par cette dimension élective et sélective. En effet, ce statut exigeant suppose une nouvelle posture des jeunes lecteurs : ils portent une véritable responsabilité car de la qualité de leur lecture et du bien-fondé de leur appréciation dépendra l'attribution du lauréat. Ce lecteur particulier engage d'une part son jugement et son goût pour déterminer le meilleur de ces romans, d'autre part sa parole : portée en tant qu'élève, elle est souvent incertaine dans le cadre du cours car confrontée aux savoirs scolaires et grevée du poids de l'erreur possible ; portée en tant que juré, elle incarne une authenticité du jugement et n'est plus sujette à caution. La fonction de juré rétablit donc le poids de la parole des lecteurs, puisqu'il s'agit de « défendre sa lecture ». Mais au fil des semaines, une question reste en suspens : comment déterminer le meilleur roman parmi les dix que je suis en train de lire ? Cet objectif demande des réajustements permanents puisque la première impression de lecture peut évoluer, d'une part, et que le déroulement du projet suppose une accumulation des éléments (fiches, cahiers, critiques) pour pouvoir déterminer son propre vote, son trio préféré, avant la délibération finale. Ainsi s'appuyant sur les pratiques spontanées de la lecture, le prix littéraire tente de rapprocher lecture scolaire et lecture plaisir. Le statut de juré, la sélection de la littérature contemporaine, et l'institution d'une pratique collaborative caractérisent la dimension pragmatique du dispositif et

15 Voici à titre d'exemple quelques citations de réponses d'élèves : « Molière, Maupassant », « La Curée », « les livres que les professeurs de français nous font lire la plupart du temps », « les pièces de théâtre », les « œuvres réalistes », le « romantisme », les « naturalistes », les « livres du lycée, classiques », « les livres à lire en classe », les livres du XIX^e siècle, notamment Emile Zola ».

opèrent une véritable prise de conscience du statut de lecteur qui contribue à valoriser l'acte de lecture, et l'interprétation.

2.2. La question des « postures » de lecteurs

Quelles postures adoptent alors les lycéens nouvellement investis de ce rôle ? La question de la posture de lecture consiste à s'interroger sur les différentes instances personnelles en jeu lors de la lecture car le lecteur ne réagit pas uniment. Selon Michel Picard, la lecture sollicite trois instances au sein du même lecteur : le Lisant, celui qui concrètement effectue l'acte de lire, le Lu, c'est-à-dire, celui qui est pris au jeu de l'illusion référentielle et « plonge » dans l'univers romanesque jusqu'à s'y oublier, le Lectant, lecteur conscient, savant, expert, qui considère dans une distance critique la lecture qu'il construit. La « posture de lecture » est définie par Dominique Bucheton comme le « schème préconstruit d'actions intellectuelles et langagières que le sujet convoque en réponse à une situation ou à une tâche donnée¹⁶ ». Or, cette posture est construite par l'histoire sociale, personnelle et scolaire et s'inscrit dans des pratiques de lectures partagées¹⁷. Etudier ces « postures » revient à connaître plus avant le processus de lecture chez le sujet lecteur, mais aussi au sein du groupe construit. Auprès des collégiens, en fonction des textes qu'ils produisent, sont identifiées cinq « postures ». L'élève qui reste en extériorité au texte produit un texte-tâche. S'il joue le jeu de la fiction, la mimesis, s'interroge sur la logique des actions du personnage, et répond par ses émotions en restant dans l'histoire, il est dans la posture du texte-action, qui correspond au « Lu » de Michel Picard. Lorsqu'il s'intéresse aux idées, aux thèmes et valeurs portées par le texte, considéré comme une métaphore, il produit un texte-signé. Le texte lu peut aussi devenir un prétexte à la réflexion du lecteur, c'est le texte-tremplin ; enfin, lorsque le lecteur analyse l'« agir » du texte, relie le texte, le sens et la lecture-même, il produit un texte-objet, révélant une posture lettrée – à rapprocher du « lectant » de Michel Picard. Plus les élèves circulent entre les différentes postures, plus ils ont de chances d'entrer dans la lecture scolaire du lycée. Dans les parolotes, les postures les plus fréquentes produisent le texte-action, où prévaut l'interrogation sur les personnages et leurs comportements, et le texte-signé car les lycéens reviennent facilement à la portée du roman, et à ses thèmes. Lorsque les jurés s'intéressent au roman dans l'effet qu'il produit sur eux et qu'il produira sur les autres, à travers sa construction par exemple, ils sont dans la posture du texte-objet. Les circonstances du prix littéraire qui favorisent l'autonomie et la responsabilité dans les lectures évitent la posture de « texte-tâche » puisque la lecture est ici toujours volontaire. Il convient de rappeler la nécessaire fluidité entre ces différents modèles : le discours de l'élève combine les divers modes d'approche du texte littéraire de manière spontanée, et la présence des

16 Dominique Bucheton, « Les postures de lecture des élèves au collège », in *Enseigner la littérature*, dir. Marie-José Fourtanier, Gérard Langlade, Paris, Delagrave, 2000, p. 202.

17 Stanley Fish étudie ces phénomènes sous l'appellation de « communautés interprétatives ». L'article de Franck Wagner s'en fait l'écho de manière détaillée in Franck Wagner, « Actualité(s) de Stanley Fish », *Vox Poétique, Lettres et sciences humaines*, <http://www.vox-poetica.org/t/articles/wagner2009.html>

pairs intensifie ces « passages ». La socialisation de la lecture a donc un double effet : par l'interaction orale, elle élucide le sens littéral de l'œuvre collectivement et sollicite différentes postures de lecteurs. Cette démultiplication des approches est un des aspects positifs des lectures collectives et collaboratives.

2.3. La lecture : un temps, un lieu, un partage à construire

L'un des facteurs déterminants pour construire le lecteur lycéen est de redonner une place et un temps à la lecture, qui puisse actualiser cette notion de partage : la durée du trimestre change considérablement le rapport de l'élève à la lecture scolaire, en particulier celle de l'extrait choisi pour une lecture analytique. A l'inverse les romans exigent d'inscrire la littérature dans une temporalité, dans la durée et le loisir. Les jurés communiquent à la classe leurs pratiques, leur rythme et conditions de lecture, et construisent peu à peu la représentation de ce temps, ce loisir de la lecture. Au temps individuel s'ajoute celui de l'échange, dernière dimension qui permet de transformer l'acte intime et individuel en une pratique collective et partagée, de passer du rapport personnel au livre à la co-construction de sens : le temps des « parlotes » institué génère un espace dédié au partage à la parole libre, fait plutôt rare au lycée. Plaisir et déplaisir peuvent être revendiqués, et les « impressions » de lecture ont droit de cité. Le sujet lecteur trouve ici sa place et un espace d'expression. C'est cet aspect que soulignent les lycéens : la parlote donne accès au point de vue des autres, et le temps de l'échange est lui-même un plaisir. Dans ce cadre, on prend le temps de s'expliquer les sentiments éprouvés, de rechercher ce qui les justifie dans l'œuvre : à restituer son expérience de lecture, l'élève convoque les éléments d'analyse littéraire, les instances narratives, les personnages, la construction. Le va-et-vient entre ces discours multiples fait émerger peu à peu des critères de préférence. La valeur de ces échanges fondés sur la lecture subjective résidera dans le passage de la réception émotionnelle à l'objet de connaissance esthétique.

3. L'ENGAGEMENT DANS LA LECTURE

3.1. Construire la compétence interprétative

Comment les lycéens envisagent-ils ces temps d'échange ? À l'heure où les objets culturels sont davantage des films que des livres, interroger sur l'échange verbal et socialisé autour du livre chez les lycéens permet d'envisager la représentation du livre au sein du groupe. 59 % des élèves trouvent intéressant de partager leur point de vue sur la lecture contre 21% pour les lycéens en général. La pratique des discussions de lecture vient confirmer d'une part le statut du livre comme objet culturel au sein du groupe des adolescents jurés, et d'autre part une tendance à « socialiser » les lectures, c'est-à-dire de valoriser ses lectures favorites, mais aussi définir ses goûts et ses plaisirs de lecture, et découvrir ceux d'autrui. Nous pouvons donc conclure à une véritable initiation à la parole partagée sur la littérature, cadre propice à la mise en place d'une « littératie », c'est-à-dire la maîtrise culturelle de l'écrit et de la lecture : le dispositif Prix littéraire semble pour 6 élèves sur 10 susciter

l'adhésion au désir de partage et valide l'hypothèse de la mise en place ou de la participation à

une compétence à la fois sociale et cognitive, une capacité à participer activement dans une communauté de lecteurs qui ont en commun les mêmes principes de lecture, un choix de textes considérés comme importants et un accord sur ce que sont les interprétations valides ou pertinentes de ces textes¹⁸.

À l'oral, les débats permettent de mettre en appétit pour de prochaines lectures, mais aussi d'orienter la découverte ou d'argumenter son propos. Ils activent donc deux compétences, l'une linguistique, l'autre pragmatique. Quels sont les modes d'entrée dans le discours, la place de la subjectivité, bref, les caractéristiques de cette communication littéraire ? À partir d'un corpus d'enregistrements de débats, on peut cerner les modes d'engagement des lecteurs lycéens. D'un point de vue théorique, ces productions représentent des « textes du lecteur », dans leur dimension orale. Les élèves pratiquent une lecture « fictionnalisante¹⁹ », activité d'imagination qui met le sujet en miroir avec la fiction par une textualisation. Il se construit un discours subjectif et affectif par rapport à l'impression créée par le roman puis plus finement par certains personnages, le personnage principal, son parcours, les valeurs qui entrent en écho avec l'univers personnel du sujet lecteur. L'étude d'exemples nous donne l'occasion d'observer la combinaison de différents discours au sein d'un même texte du lecteur : discours subjectif, discours d'analyse, discours éthique, identification. En accueillant les positionnements subjectifs des élèves, le dispositif crée une mise en confiance pour la prise de parole. C'est donc grâce l'interaction et l'intersubjectivité que se constitue le groupe de lecteurs, lieu d'émergence d'une parole plus riche, dont la visée est de convaincre l'autre : cette visée pragmatique lui donne tout son poids.

3.2. Le rôle formateur de la lecture collaborative, de l'oral à l'écrit

Qu'est-ce que la lecture collaborative ? Le terme existe pour désigner la « lecture sociale », avec l'augmentation des blogs de critique par exemple. Mais il désigne aussi le système d'annotations libres sur *e-reader*²⁰. Ici, lecture collaborative désigne le partage et la confrontation de points de vue *in situ*, sur un temps prolongé, modélisant l'interprétation dans l'interaction et l'intersubjectivité. L'enjeu de l'échange est qu'il y ait une influence des uns sur les autres. L'interaction entre les points de vue, la confrontation des opinions débouchent-elles sur une

18 La définition de « littératie » est donnée ici par Alain van Cuyck et Claire Bélisle dans le chapitre 2 « Pratiques de lecture et livres électroniques », in Claire Bélisle, *La lecture numérique : réalités, enjeux et perspectives*, ENSSIB, coll. Références, janvier 2004

19 « [...] un dialogue interfictionnel qui se noue entre la fiction textualisée par l'œuvre et la textualisation des

apports fictionnels du sujet lecteur », Langlade, G. et Fourtanier M.-J., « La question du sujet lecteur en didactique de la lecture littéraire », in É. Falardeau, C. Fisher, C. Simard et N. Sorin (dir.), *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2007, p.101

20 appareil de lecture de livres électroniques, « liseuse »

reconfiguration collective de la lecture, des modifications de jugement un enrichissement ou un consensus ? Comment les jurés interagissent-ils dans la réception d'une œuvre et d'une écriture ?

Dans cette situation d'oral, qui prend la parole ? On peut se demander tout d'abord à qui profite cet espace d'expression et s'il y a par exemple un leader dans le groupe. Le dispositif ne favorise pas cet effet. En réalité, les groupes ne sont pas figés : d'une semaine sur l'autre, les élèves s'allient en fonction du dernier roman qu'ils lisent, selon des choix parfaitement individuels. Les effets d'associations et la mobilité dans les groupes contrecarrent l'établissement de rôles tels que nous les connaissons dans le cadre de la classe. Cet aspect est donc intéressant car le dispositif permet véritablement de construire la prise de parole y compris chez les élèves les plus réservés, ce qui représente un pas important dans la capacité à s'impliquer et argumenter au fil d'un travail au long cours (8 à 10 séances) où chacun entend et se positionne.

Du point de vue herméneutique, nous imaginons que cette interaction suivie peut reconfigurer la lecture. Mais dans quelle mesure ? Pour le savoir, j'ai demandé aux lecteurs le potentiel d'influence de ces discussions : un tiers des lycéens déclarent changer d'avis après une discussion, que ce soit dans l'échantillon des jurés du Prix littéraire ou pour les autres élèves de première. La mise en commun produit donc des repositionnements pour une part non négligeable des sujets lecteurs. En dehors du prix littéraire, un tiers des lycéens de première restent sans réponse tandis qu'ils sont très peu dans ce cas chez les lecteurs jurés. Ceux-ci sont 61% à mentionner qu'ils ne changent pas d'avis après une discussion. L'expérience de l'échange apparaît clairement avec l'affaiblissement significatif des non-réponses, en faveur du « non ». Ces résultats reflètent l'ouverture réflexive que promeut cette pratique, tout en indiquant que l'enjeu principal des discussions littéraires réside sans doute moins dans la modification de l'opinion, que dans l'enrichissement du point de vue : l'autre dans sa lecture a vu autre chose, il ouvre le champ de vision sur l'œuvre par sa propre perception subjective. Cette mise en commun enrichit la représentation de l'œuvre par l'altérité et peut faire évoluer celle du sujet lecteur. Mais, il faut également préciser que les lectures diffèrent selon les choix et les emprunts de romans. La discussion est de ce fait fondamentalement incitative : la prise de parole sur un livre aimé oriente les prochains choix de lecture des autres jurés sans forcément faire changer d'opinion. Tout l'intérêt réside donc dans la liberté de parole et l'engouement partagé. Ainsi, le temps de lecture crée de la collaboration entre les élèves sur le défi que représente le Prix littéraire.

Ces conseils et incitations s'actualisent dans le passage de l'oral à l'écrit. La lecture critique prend forme sur le blog qui peut être considéré comme un « journal du lecteur collectif ». Grâce à cette articulation oral / écrit de la réception, ces comptes rendus de discussion ou critiques individuelles constituent une trace : ainsi le « texte du lecteur » est actualisé et devient un texte d'élucidation, c'est-à-dire une forme aboutie de lecture littéraire. Ces textes représentent l'intériorisation et la mémorisation des connaissances partagées en groupe, à travers le besoin de formuler et diffuser le résultat de la réflexion par le passage à l'écrit. La diffusion d'un texte

illustre ici la réception mais aussi la construction d'un discours sur la lecture. L'écriture a posteriori remplit ici des fonctions multiples : rapporter sa lecture, formuler son point de vue, s'impliquer personnellement, convaincre autrui. Autrement dit, par le collectif s'élabore une compétence du sujet lecteur, qui rejoint ici les attentes institutionnelles de la lecture analytique, « la construction progressive et précise de la signification d'un texte, qu'elle qu'en soit l'ampleur²¹ ».

3.3. Une réflexivité à l'œuvre

Le jugement esthétique s'exerce et se forge au fil des semaines : construire son jugement esthétique revient à mettre en jeu une réflexivité. Le passage du lecteur empirique au lecteur littéraire combine implication éthique et enrichissement progressif du degré d'élaboration du sens, de l'analyse critique. L'effet de démultiplication dû à la comparaison des romans conduit donc à l'élaboration de critères esthétiques, certes communs, mais parmi lesquels chacun trace sa carte personnelle pour exercer son jugement. De plus, l'exemple de la délibération montre comment la diversité des romans nécessite de convoquer des catégories esthétiques mais aussi une implication éthique et des jeux d'identification.

Plusieurs notions permettent d'approcher la réflexivité à l'œuvre dans la passage à l'écrit. L'hypertexte ou le métatexte sont deux modes d'appropriation conjoints qui peu à peu élaborent la compétence de lecture littéraire. Selon Gérard Genette, la métatextualité est la relation de « commentaire » qui unit un texte à un autre dont il parle, sans nécessairement le citer : c'est par excellence la relation critique. L'hypertextualité désigne tout autre forme de relation qui unit un texte B à un texte A antérieur, sur lequel il se greffe d'une manière qui n'est pas le commentaire. De la même manière, les élèves produisent des hypertextes dans l'écriture d'invention, dans les exercices de transposition, et transformation. L'éclairage des travaux de Gérard Langlade et Marie-José Fourtanier confirme la dimension essentiellement participative de l'imaginaire du lecteur à la transformation, à la recreation de l'œuvre, à sa singularisation. L'écriture peut en effet aboutir à la « fictionnalisation²² » : à partir d'une hypothèse de lecture, il s'agit ici de continuer et prolonger la fiction à partir d'un canevas que les lecteurs élaboreraient eux-mêmes, et qui s'insère dans l'œuvre. L'écriture relève alors d'un processus d'appropriation de la fiction qui autorise la mise en jeu des subjectivités. Dans cette optique, nous pouvons relier la fictionnalisation à la pratique de la *fanfiction*. Liée au départ à l'essor aux Etats-Unis dans les années 70 des *fanazines*, magazines de fans des héros de science-fiction et de BD, qui prolongeaient leurs aventures, l'activité s'est aujourd'hui développée sur des blogs, créant des communautés virtuelles autour de ces excroissances littéraires. Les différents lecteurs écrivent d'autres récits mettant en scène leurs héros et se jugent, se conseillent mutuellement pour rendre leurs écrits

21 Bulletin officiel spécial n°9 du 30 septembre 2010.

22 Gérard Langlade, « L'activité « fictionnalisante » du lecteur », in Michel BRAUD, Béatrice LAVILLE, Brigitte LOUCHON, (dir.), *Les enseignements de la fiction*, Presses universitaires de Bordeaux, « Modernités », 2006, p. 163-177.

conformes à la vision des autres lecteurs²³. De la même manière, nous souhaitons affirmer dans le cadre du Prix littéraire cette pratique de l'écriture créative, qui constitue une lecture littéraire à part entière. Lorsque les jurés éprouvent la satisfaction d'être écoutés ou lus par autrui parce que leur propos est pertinent, ils franchissent une autre étape du plaisir de lecture, qui sort du registre strictement émotionnel et qui construit le lecteur littéraire.

4. POUR CONCLURE

À travers la présentation du dispositif d'un prix littéraire lycéen, nous avons vu de quelle manière les élèves peuvent devenir acteurs de leur lecture : le choix d'activités, le choix des romans à découvrir participent d'une démarche active et de leur engagement, grâce au statut de juré qu'ils endossent. Deux caractéristiques renouvellent ici le rapport à la lecture : le plaisir de lire, qui conditionne le conseil de lecture destiné à d'autres lycéens, et la dimension de partage, effective dans la parlote, qui crée une communauté de lecteurs autour du rôle de juré. Initié par une prise de conscience du statut de lecteur, l'impact individuel du dispositif repose sur le voyage entre différents niveaux de lecture et de réception, qui mettent en jeu différentes postures, de l'identification à la distance esthétique. En effet, cette forme de lecture cursive combine différentes expériences, émotionnelle, éthique, esthétique, qui construisent les références personnelles et le goût littéraire. Le gain personnel de ce défi s'appuie sur différentes stratégies de lecture comme la sélection, les conseils, la participation aux débats, l'écriture : ce prix littéraire construit un parcours initiatique en lecture.

Les enjeux du prix littéraire témoignent dans la pratique que la lecture plaisir gagne à être renforcée, stimulée et accompagnée auprès des lycéens qui retirent de la fierté d'avoir relevé le défi. Mais avant tout, du point de vue didactique, la reconnaissance du sujet lecteur au sein du cadre scolaire peut refonder le rapport à la lecture ; ensuite, la dimension nécessairement pragmatique de la communication instaure une posture éthique qui excède le simple plaisir de lire. Du point de vue de la classe, le dispositif fonde un autre mode de communication : la nécessité de justifier son opinion a le double avantage de légitimer la lecture subjective et d'initier une recherche et une reconnaissance personnelle de la qualité esthétique. Le prix littéraire incite donc à développer une réflexivité littéraire, renforcée par l'intersubjectivité. La fécondité de la lecture collaborative réside dans la confrontation des points de vue individuels : c'est ici que s'enrichit le « voyage » qu'effectuent les lycéens, la multiplication des expériences, des discours et des niveaux de lecture transformant le lecteur dans sa compréhension du monde. L'expérience vise à varier les stratégies de lecture, et celui qui aura utilisé plus d'approches construit et son sens critique et sa bibliothèque personnelle.

23 L'activité de fanfiction touche aujourd'hui les sériephiles.

BIBLIOGRAPHIE

BUCHETON Dominique, « Les postures de lecture des élèves au collège », in *Enseigner la littérature*, dir. Marie-José Fourtanier, Gérard Langlade, Paris, Delagrave, 2000.

BURGOS Martine, « Lecteurs experts, lecteurs convers. De quelques lectures en lycée professionnel et ailleurs », *Pratiques*, n°76, décembre 1992, p. 55-76.

DUFAYS Jean-Louis, « La lecture littéraire, des « pratiques du terrain » aux modèles théoriques », *Lidil* [En ligne], 33 | 2006, mis en ligne le 4 décembre 2007, URL : <<http://lidil.revues.org/60>> (consulté le 3 mai 2014).

DUFAYS Jean-Louis, *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ? Sens, utilité, évaluation*, Louvain, Presses universitaires de Louvain, Grifed, coll. « Hors collection », 2007.

DUFAYS Jean-Louis, GEMENNE Louis, LEDUR Dominique, *Pour une lecture littéraire, Histoire, théories, pistes pour la classe*, Bruxelles, De Boeck, 2005 [1^e éd. 1996].

ECO Umberto, *Lector in fabula Le rôle du lecteur ou la coopération interprétative dans les textes narratifs*, traduction par Myriam BOUZAHER, Paris, Grasset, 1979.

FOURTANIER Marie-José, LANGLADE Gérard, *Enseigner la littérature*, Paris, Delagrave, 2000.

GENETTE Gérard, *Palimpsestes*, Paris, Le Seuil, coll. « Poétique », 1982.

HEBERT Manon, « Les cercles littéraires entre pairs en première secondaire : étude des relations entre les modalités de lecture et de collaboration », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 30, n°3, 2004, p. 605-630, URL : <<http://id.erudit.org/iderudit/012084ar>> (consulté le 10 novembre 2014).

LANGLADE Gérard, *L'activité « fictionnalisante » du lecteur*, in Michel BRAUD, Béatrice LAVILLE, Brigitte LOUICHON, (dir.), *Les enseignements de la fiction*, Presses universitaires de Bordeaux, « Modernités », 2006, p. 163-177.

LANGLADE Gérard, ROUXEL Annie, (dir.), *Le sujet lecteur, lecture subjective et enseignement de la littérature*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, coll. Didact Français, 2004.

MAZAURIC Catherine, FOURTANIER Marie-José, LANGLADE Gérard, (dir.) *Le texte du lecteur*, Peter Lang Éditions scientifiques internationales, coll. ThéoCrit, 2011.

LEBRUN Marlène, « L'émergence et le choc des subjectivités de lecteurs de la maternelle au lycée grâce à l'espace interprétatif ouvert par les comités de lecture », in ROUXEL Annie et LANGLADE Gérard, (dir.), *Le sujet lecteur, Lecture subjective et enseignement de la littérature*, Rennes, PUR, 2^e semestre 2004, p. 329-342.

ORTEL Philippe, « Vers une poétique des dispositifs », in Philippe ORTEL, *Discours, image, dispositif*, (dir.), Paris, L'Harmattan, 2008, p. 33-58.

LA LECTURE ÉCRITE ET LA LECTURE DE L'IMAGE FILMIQUE : COMMENT DONNER ENVIE AUX ÉLÈVES DE QUATRIÈME DE LIRE, EN ASSOCIANT L'ÉCRIT À L'IMAGE ?

ÉVA COURTIADÉ

PROFESSEUR STAGIAIRE DE LETTRES MODERNES AU COLLEGE DU PAYS DE
BIDACHE

URL : <https://revues.univ-pau.fr/cahiers-didactique-lettres/404>

Durant les quatre années de collège, les élèves rencontrent de vraies difficultés en lecture. Ils délaissent par conséquent la compagnie des livres, préférant celle des écrans. Les progrès sociétaux (comme Internet sur les Smartphones et le nombre grandissant de réseaux sociaux fréquentés par les jeunes tels que Twitter, Facebook, Instagram etc...), l'univers culturel environnant l'adolescent mais aussi l'éducation sont en cause. L'enseignant de Lettres sait qu'une mauvaise présentation de la lecture aura des répercussions immenses sur la vie culturelle de nos élèves. Cinéphile et passionnée de cinéma depuis l'enfance, j'ai décidé d'utiliser le septième art dans ma classe de quatrième C au collège du Pays de Bidache, dans le but d'amener mes élèves à lire et à en ressentir du plaisir, le but n'étant pas évidemment de montrer aux adolescents comment l'adaptation cinématographique peut se substituer à la lecture. C'est une autre façon au contraire de lire et de percevoir l'œuvre littéraire. Quelles sont les stratégies mises en place depuis le début de l'année, et plus particulièrement lors de la séquence n°5, afin d'atteindre cet objectif ?

Les élèves de quatrième ont tendance à lire beaucoup moins qu'en sixième et en cinquième. Ce constat s'applique malheureusement dans la classe où j'enseigne, la quatrième C au collège du Pays de Bidache, mais aussi plus largement à l'échelle nationale. En lecture, le programme de l'enseignement du français en classe de quatrième accorde une large place au récit au XIX^e siècle, puisque « le professeur fait lire au moins deux œuvres choisies dans les deux entrées suivantes : une nouvelle réaliste et/ou une nouvelle fantastique, intégralement ; un roman, intégralement ou par extraits¹. »

1 Bulletin officiel spécial n°6 du 28 août 2008, Programmes de l'enseignement de français, Ministère de l'Éducation nationale, p. 10.

Ainsi le récit au XIX^e siècle, contrairement aux autres objets d'études, induit de la part des élèves la lecture de deux œuvres intégralement. Cette année de stage et l'expérience acquise auprès de mes classes m'ont permis de me rendre compte que cet objectif de lecture n'était pas aisé à réaliser.

En effet dès ma première prise de poste en septembre 2014, j'ai demandé aux élèves de mentionner dans leur fiche de renseignements s'ils aimaient la lecture. Et aussi, d'écrire explicitement les titres des œuvres qu'ils avaient lus durant les vacances d'été. Sur dix-neuf élèves, six m'ont avoué qu'ils ne lisaient pas du tout et quatre qu'ils détestaient lire au plus haut point. Une élève en rendant sa fiche m'a fait part de sa vision même de la lecture, et de ce qu'elle peut induire dans le système scolaire :

J'ai un peu honte madame de vous dire ça, mais je n'aime pas du tout lire ! Ce n'est pas de ma faute, c'est parce qu'à l'école on doit toujours remplir des fiches de lecture « tout ça », et c'est vraiment pas mon truc à moi... Vous comprenez ?

Cette remarque m'a aussitôt fait penser au parcours scolaire douloureux d'un écrivain, et pas n'importe lequel, Daniel Pennac, dans ses œuvres *Comme un roman* et *Chagrin d'école*. Inciter la classe de quatrième C à lire s'avérait être un défi périlleux, tout particulièrement en début de carrière. En effet, les élèves osaient exprimer ouvertement leurs doutes quant à leur capacité à interpréter le sens d'un texte : « Madame, on n'y arrivera jamais à lire autant de pages et à comprendre tout. C'est trop dur ! »

En effet, le problème majeur de l'enseignement de la lecture dans le secondaire en France est son inadéquation aux préoccupations de l'élève. Comme l'explique Catherine Cesco, « la lecture est [...] synonyme pour les adolescents de contrainte, d'effort et d'ennui. Dans un article, Karl Canvat, [de l']université de Namur, précise que "lire fut d'abord quelque chose de merveilleux... jusqu'à ce qu'il faille en passer par les cours de littérature"². »

Conformément au pilier 5 du socle commun des compétences et des connaissances, j'ai décidé de tout mettre en œuvre afin de transmettre le plaisir de lire à mes élèves en alliant littérature et cinéma, pour qu'ils accèdent à « une connaissance d'œuvre cinématographiques majeures du patrimoine français, européen et mondial est encouragée³. » Cependant une adaptation cinématographique est une œuvre originale et ne peut remplacer l'œuvre littéraire. Au fil des séquences, les élèves devraient maîtriser progressivement le vocabulaire cinématographique, comme le plan américain, le montage, le story-board et le travelling.

J'ai décidé de tout mettre en œuvre afin de transmettre le plaisir de lire à mes élèves en alliant littérature et cinéma, répondant aussi en cela à l'objectif du pilier 5

2 Catherine Cesco, *La Lecture-plaisir : comment inciter les élèves de quatrième à lire en dehors du cadre scolaire*, mémoire sous la dir. de Philippe Nocca, IUFM Montpellier, 1999-2000, p. 9. Disponible en ligne, URL : < <http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/memoires/memoires/2000/b/0/00b0105/00b0105.pdf> > (consulté en juin 2015).

3 Programme scolaire du collège, 2011, p. 3.

du Socle commun selon lequel les élèves doivent acquérir « une connaissance d'œuvre cinématographiques majeures du patrimoine français, européen et mondial est encouragée⁴. » Un concept anime alors mes réflexions sur ma pratique de jeune enseignante de Lettres, la notion de « transposition » ou de « passage », pour reprendre les mots d'Alain Pagès⁵. Comment introduire le cinéma à l'univers littéraire, mais surtout aux réalités de l'enseignement du français en quatrième ? Est-il possible d'expliquer une adaptation cinématographique à des élèves baignant socialement dans un univers d'images, mais gênés par la pratique scolaire et son utilisation de supports écrits ? Comment donner envie aux adolescents de 13-14 ans de lire en analysant des images cinématographiques ? Et enfin, dans quel cadre et au terme de quelle démarche, vais-je associer analyse du texte littéraire et analyse du film ?

1. SITUATION DES SEQUENCES PRECEDENTES ET DE LA SEQUENCE N°5 (ABORDANT LARGEMENT LA QUESTION DU TEXTE ECRIT ET FILMIQUE)

Dès ma première séance de lecture analytique, j'ai pris conscience de l'importance de modifier ma progression annuelle afin d'intégrer une œuvre cinématographique. Ainsi la première séquence de l'année avec les quatrième C « La nouvelle réaliste du XIX^e siècle » contient dans ses objectifs les traces de cette réflexion : « Étudier une nouvelle réaliste de Maupassant intégralement, *La Parure*, et son adaptation cinématographique réalisée en 2008 par Claude Chabrol. » Trois lectures analytiques ont mis en lumière la psychologie complexe du personnage de Madame Loisel. Après une analyse détaillée de trois plans séquentiels dans l'adaptation de Claude Chabrol⁶ – le prêt de la parure par Mme Forestier à Mme Loisel (1'54), l'oubli de la parure au bal (14'26) et la situation finale (16'10) –, une élève « secrétaire » s'est chargée de recueillir au tableau toutes les impressions et remarques surgies pendant la séance. Enfin un autre élève avait la responsabilité de remettre en ordre les idées posées au tableau. Le but de cette activité (visionnage de trois plans séquentiels, commentaire sur le film de Chabrol et sur la nouvelle de Maupassant) avait pour objectif principal de constituer une première approche du lien entre œuvre littéraire et cinématographique. Les élèves se sont familiarisés peu à peu avec le vocabulaire cinématographique (plan, bande son, mouvements de caméra) et la notion d'adaptation cinématographique.

4 Socle commun de connaissances et de compétences, « La culture humaniste », <<http://eduscol.education.fr/pid23410-cid46267/competence-5.html>> (consulté le 10 juin 2015). Repris dans *Bulletin officiel spécial n° 6 du 28 août 2008, Programmes du collège, Programmes de l'enseignement de français*, p. 3,

<http://cache.media.education.gouv.fr/file/special_6/21/8/programme_francais_general_33218.pdf> (consulté le 10 juin 2015).

5 Sylvie Rollet, *Enseigner la littérature avec le cinéma*, Paris, Nathan pédagogie, 1996, p. 1.

6 Chez Maupassant, Volume 1 Contes et nouvelles du XIX^e siècle, JM Productions Gérard Jourdain et Gaëlle Girre, 2008.

La deuxième séquence s'intitule « L'écriture épistolaire. Pourquoi écrit-on des lettres ? ». Elle travaille à approfondir et à questionner le lien entre littérature et cinéma. De plus, elle s'inscrit concrètement dans le projet de l'établissement de Bidache, *Collège au cinéma*. En effet, le premier film analysé en classe (grâce à cette première sortie au cinéma de Saint-Palais) est *Au revoir les enfants* de Louis Malle, et fait écho à la lecture cursive du roman épistolaire *Inconnu à cette adresse*, de Kressmann Taylor.

Les deux autres séquences ont pour but de conduire les élèves à mieux formuler un avis argumenté à l'oral concernant l'œuvre écrite et filmique. De plus, ils prendront de la hauteur progressivement avec leurs avis subjectifs (« j'aime » ou au contraire « je n'ai pas aimé car c'est nul à mon avis ») afin d'écrire des courtes critiques littéraires et cinématographiques. Tel est l'objectif final de la cinquième séquence.

Cette séquence illustre bien la critique sociale au XIX^e siècle (conformément au programme scolaire en classe de quatrième) à travers la problématique de l'enfance, du travail des enfants et de leurs conditions de vie misérables.

J'ai choisi d'analyser avec les élèves la figure de l'enfant au XIX^e siècle grâce à la lecture d'une œuvre intégrale, *Les Misérables* de Victor Hugo⁷. L'étude est approfondie par deux adaptations cinématographiques (relativement fidèles et situées dans des temporalités différentes : le second empire et la seconde guerre mondiale), *Les Misérables* de Jean-Paul Le Chanois (1958) et *Les Misérables* de Claude Lelouch (1995). Comme le collège du Pays de Bidache participe activement à l'opération *Collège au cinéma*, j'ai décidé d'intégrer également à l'étude de cette séquence le deuxième film prévu dans la programmation du dispositif. Il s'agit de *Oliver Twist* de David Lean (1948). L'analyse du film est effectuée en complément de celle de Roman Polanski, *Oliver Twist* (2006). Les deux adaptations cinématographiques sont incluses dans le prolongement de la lecture cursive d'*Olivier Twist*⁸.

2. EXEMPLES D'ACTIVITES MENEES AU COURS DE LA SEQUENCE N°5

Pour créer un horizon d'attente chez les élèves de quatrième, j'ai pris le parti de ne point leur donner la lecture intégrale de l'œuvre de Victor Hugo durant les vacances d'hiver, *Les Misérables* (1862). Cette décision a été prise conjointement avec la professeur documentaliste, qui est toujours une alliée précieuse pour le bon déroulement des lectures avec les élèves. La biographie de l'auteur Victor Hugo, le contexte historique et littéraire dans *Les Misérables* et l'analyse de quatrièmes de couverture ont été trois manières différentes d'entrer dans l'œuvre. La première semaine de mars a été l'occasion pour les élèves de lire entièrement la première

7 Victor Hugo, *Les Misérables* [1862], adapté par Marie-Hélène Sabard, L'École des Loisirs, coll. « Classiques abrégés », 1995.

8 Charles Dickens, *Oliver Twist* [1837], adapté par Marie-Hélène Sabard et traduit par Charlotte Pressoir, L'École des Loisirs, coll. « Classiques abrégés », 2005.

partie « Fantine », et la deuxième partie « Cosette ». Les réactions ont été plutôt bonnes dans l'ensemble, et un élève a fait part de son enthousiasme à tous ses camarades : « En fait madame, vu la longueur du bouquin, je ne pensais pas aimer. Mais ça se lit vite ! Et c'est plutôt pas mal. »

Cette remarque m'a poussée à enchaîner avec la première lecture analytique de cette cinquième séquence, accompagnée de l'analyse d'un extrait du film de Jean-Paul Le Chanois.

L'objectif de la séance était d'étudier le portrait moral et physique de Cosette dressé par le narrateur⁹. Le narrateur décrit le couple Thénardier, afin de mieux se focaliser ensuite sur la petite fille maltraitée, Cosette.

Voici le texte support donné aux élèves de quatrième C :

4^e C Français

Séquence n°4 : La figure de l'enfant au XIX^e siècle. Les Misérables de Victor Hugo (1862).

Lecture analytique n°1 : Les Misérables de Victor Hugo, édition L'École des Loisirs, pages 92-93.

Tout nouveau venu qui entra dans la gargote¹ disait en voyant la Thénardier : Voilà le maître de la maison. Erreur.

Elle n'était même pas la maîtresse. Le maître et la maîtresse, c'était le mari.

Elle faisait, il créait. Il dirigeait tout par une sorte d'action magnétique² invisible et continuelle. Un mot lui suffisait, quelquefois un signe ; le mastodonte³ obéissait. Le Thénardier était pour la Thénardier une espèce d'être particulier et souverain. Quoique leur accord n'eût pour résultat que le mal, il y avait de la contemplation dans la soumission de la Thénardier à son mari. Cette montagne de bruit et de chair se mouvait sous le petit doigt de ce despote⁴ frêle.

Tels étaient ces deux êtres. Cosette était entre eux, subissant leur double pression, comme une créature qui serait à la fois broyée par une meule⁵ et déchiquetée par une tenaille⁶.

L'homme et la femme avaient chacun une manière différente ; Cosette était rouée de coups, cela venait de la femme ; elle allait pieds nus l'hiver, cela venait du mari.

La pauvre enfant, passive, se taisait.

Il était arrivé quatre nouveaux voyageurs.

Cosette songeait tristement ; car, quoiqu'elle n'eût que huit ans, elle avait déjà tant souffert qu'elle rêvait avec l'air lugubre⁷ d'une vieille femme.

Elle avait la paupière noire d'un coup de poing que la Thénardier lui avait donné, ce qui faisait de temps en temps dire à la Thénardier :

-Est-elle laide avec son pochon⁸ sur l'œil !

9 *Op. cit.*, p. 92-93.

Cosette pensait donc qu'il était nuit, très nuit, qu'il avait fallu remplir à l'improviste les pots et les carafes dans les chambres des voyageurs survenus, et qu'il n'y avait plus d'eau dans la fontaine.

La Thénardier ouvrit toute grande la porte de la rue :

-Va en chercher !

Cosette baissa la tête, et alla prendre un seau vide qui était au coin de la cheminée.

Ce seau était plus grand qu'elle, et l'enfant aurait pu s'asseoir dedans et y tenir à l'aise.

Elle resta immobile, le seau à la main, la porte ouverte devant elle. Elle semblait attendre qu'on vînt à son secours :

-Va donc ! cria la Thénardier.

Cosette sortit. La porte se referma. »

¹ Gargote : nom féminin désignant un restaurant bon marché, où l'on mange de la mauvaise nourriture.

² Magnétique : adjectif signifiant ce qui a une influence puissante, relatif à l'aimant.

³ Mastodonte : nom masculin qui renvoie à une personne, un animal ou une chose énorme.

⁴ Despote : nom masculin désignant une personne qui exerce une domination absolue sur les autres.

⁵ Meule : nom féminin renvoie aux moulins anciens, avec des cylindres servant à écraser le grain.

⁶ Tenaille : nom féminin qui désigne un outil formé de deux branches croisées et articulées autour d'un axe, qu'on peut rapprocher pour saisir, serrer ou couper des objets.

⁷ Lugubre : adjectif qui peut exprimer la douleur, le deuil et la tristesse.

⁸ Pochon : nom masculin qui fait référence à une petite poche.

Après ma lecture à voix haute, les élèves ont lu silencieusement les notes de bas de page pour prendre connaissance des mots de vocabulaire nouveaux comme « despote ». Cela les a aidés à dénouer le sens du texte. Puis, j'ai pris soin de noter au tableau les impressions de lecture. Les élèves ont ainsi pu formuler collectivement leur trace écrite concernant le personnage de Cosette. Enzo est venu écrire au tableau en rouge, sous forme de « Point Retenons » :

Dans cet extrait tiré de la deuxième partie dans *Les Misérables*, Cosette apparaît comme une enfant triste et maltraitée. Ses bourreaux sont les Thénardier depuis les lignes 9 et 10. On peut voir que Cosette n'est pas une petite fille comme les autres. Le travail la rend « laide » (ligne 21) et elle semble attendre son sauveur (lignes 31 et 32).

Après ce travail sur le texte, nous sommes passés à l'analyse filmique. J'ai présenté brièvement à l'oral (en attendant de le faire plus amplement aux séances prochaines) le réalisateur Jean-Paul Le Chanois.

Les élèves ont commencé à analyser deux passages du film. Le premier passage se situe lorsque Mme Thénardier envoie Cosette chercher de l'eau au puits (53'15). Et le deuxième montre la fuite de Jean Valjean avec Cosette (1h00'23). Dans une séance de 55 minutes, nous avons eu le temps de seulement aborder le lien entre le texte et le cinéma. Les élèves ont acquis des automatismes depuis la première séquence. Ils sont capables de se poser la question de la fidélité de l'adaptation cinématographique, et surtout d'apprécier le jeu des acteurs et de repérer les éléments filmiques signifiants (musique, décor, costumes, photographie du film). Seulement l'étude du personnage de Cosette dans cette séance est restée malheureusement un peu superficielle... Les

filles ont souvent remarqué : « Madame elle est jolie quand même, la Cosette de Le Chanois par rapport à l'idée qu'on s'en fait chez Hugo ». Cette remarque, bien qu'elle soit a priori un jugement de valeur, était très intéressante. Elle posait l'importance du juste retour au texte à l'instar de leurs remarques sur la vétusté de la gargote des Thénardier.

La deuxième heure a été l'occasion de relever précisément des passages du texte décrivant Cosette, et d'observer le traitement du personnage par Le Chanois.

Les élèves sont arrivés dans leur trace écrite à cette conclusion :

Cosette chez Le Chanois est une enfant profondément marquée psychologiquement par la maltraitance des Thénardier. Le travelling à la 53'18 semble grossir les gestes lents de la petite fille, qui est désespérée. Elle ne veut pas aller au puits, et le plan d'ensemble la montre surprise face à son ange gardien, Jean Valjean.

3. BILAN CRITIQUE

Le choix des supports (cahier de lecture et de cinéma, des adaptations cinématographiques et des textes), la variété des activités et le lien effectué entre le texte littéraire et l'analyse filmique durant les lectures analytiques ont participé à l'appropriation de cette cinquième séquence par les élèves. Malgré les réticences qui ont été exprimées au début de l'année, tous les élèves sont arrivés au bout de la lecture des *Misérables* de Victor Hugo. Ils ont apprécié également lire intégralement l'œuvre et analyser ses adaptations cinématographiques et celles d'*Oliver Twist*. Avec le recul, la gestion du calendrier scolaire et la formulation des objectifs de séances ont été deux éléments difficiles à maîtriser durant cette première année d'enseignement. En effet, la séquence devait se dérouler sur six semaines et les séances de lecture analytique et d'analyse filmique avaient pour fonction de mettre en relief seulement un ou deux points centraux comme la description du personnage de Cosette et sa condition d'enfant exploité chez les Thénardier. Au final, la séquence a été très dense car elle a duré sept semaines et les objectifs de séances étaient nombreux, jusqu'à quatre au maximum. Je souhaiterais à l'avenir, travailler le même thème dans une séquence mais comprenant un corpus de texte et de film plus réduit, avec deux objectifs par séances à l'instar de l'étude du portrait de Cosette et son analyse filmique dans l'ouverture de l'adaptation des *Misérables* de Jean-Paul Le Chanois.

LIRE UN POÈME : ENJEUX ET PERSPECTIVES POUR L'ENSEIGNEMENT

LEILA LAABAD

ÉTUDIANTE MASTER 2 ENSEIGNEMENT, STAGIAIRE LYCEE CANTAU, ANGLET

URL : <https://revues.univ-pau.fr/cahiers-didactique-lettres/406>

L'enseignante:

La poésie, c'est quoi pour vous ?

Un élève :

Un truc de filles.

L'enseignante:

Mais encore ?

Un élève :

Un truc joli.

L'enseignante:

D'accord... Mais encore ? Mais encore ?

Un élève :

Madame, je sais pas !

Cet échange fictif s'appuie sur une situation vécue dans mes classes. LA poésie pose problème, jusque-là rien de neuf sous le soleil. Ce premier constat m'a servi de point de départ avec les élèves. Très rapidement, il m'est apparu primordial de les familiariser au fait poétique en dehors des séquences qui lui sont consacrées. Ainsi, cet article revient sur la question de la lecture orale de la poésie. Mon expérience s'est appuyée sur le recueil *Corps et biens* de Robert Desnos. Partant de là, comment proposer aux élèves la construction d'une posture de lecteur ? Plus précisément, comment mettre en voix la poésie sans la restreindre à un exercice de mémorisation ? Comment décomplexer les élèves de l'incompréhension première à laquelle peut nous confronter le texte poétique ? Comment créer des espaces destinés à rendre l'accès à la poésie naturel et coutumier ? Suivons Baudelaire : plongeons « au fond de l'inconnu pour trouver du nouveau¹ »...

Poésie, surréalisme, lecture, création

1 Charles Baudelaire, « Le Voyage », *Les Fleurs du Mal*, 1857.

Le lecteur de poésie n'analyse pas,
Il fait le serment à l'auteur, son proche,
de demeurer dans l'intense
Yves Bonnefoy

Si nous proposons en épigraphe une citation d'Yves Bonnefoy, c'est que cette référence nous invite, de plusieurs manières, à repenser la lecture de la poésie. Traditionnellement, l'accès à la poésie en classe se cristallise autour de la pratique de la récitation et de l'explication de textes. Au-delà de ces deux pôles, quelle place accorder à la lecture de la poésie en classe et hors classe ? Comment lire le poème sans faire fuir la poésie par la fenêtre ? Autrement dit, comment familiariser les élèves à la lecture poétique ? Mon expérience dans un lycée, où j'ai en charge deux classes de seconde générale et technologique, m'a permis de réfléchir à cette question.

D'abord, j'esquisserai, à grands traits, la manière dont j'ai abordé la poésie avec les élèves. Ensuite, je reviendrai sur la mise en place de la lecture de poème. Je terminerai, enfin, en proposant quelques pistes de réflexion.

1. SITUATION DE LA SEQUENCE

Imaginons une sorte d'itinéraire pédagogique qu'aurait suivi un élève de seconde depuis sa sixième. Chacun de ses professeurs de Français aurait eu le désir – par conviction personnelle et/ ou par respect des Instructions Officielles – de mieux l'aider à lire la poésie. Et notre lycéen, à l'avant-veille du baccalauréat, aurait, dans ce domaine, rencontré en classe, sous les thèmes suivants, des textes poétiques variés :

- sixième : Initiation à la poésie
- cinquième : Poésie : jeux de langages
- quatrième : Poésie : le lyrisme
- troisième : La poésie dans le monde et dans le siècle²

Dans cet apprentissage programmé, l'élève aura construit un ensemble de savoirs complexes et de savoir-faire pertinents :

- identification de poèmes comme « formes »
- découverte de différents « genres » poétiques
- reconnaissance des registres
- inventaire d'« écoles » ou courants esthétiques

- recension des « figures poétiques »
- examen de thèmes privilégiés
- réflexion sur la poésie, ses jeux et ses enjeux
- confrontation de textes, lectures de poètes divers³...

En ce sens, en sixième, sera proposée une initiation poétique à travers l'étude des formes : de la chanson du Moyen Âge à la forme courte japonaise du haïku, des vers réguliers aux calligrammes. En cinquième, les choses se précisent. Non seulement des poètes sont nommément cités et classés chronologiquement mais également l'étude de la poésie se fixe sur une entrée thématique autour des « jeux de langage⁴ ». Ainsi, le *Bulletin Officiel* propose des noms comme Cros, Verlaine, Corbière, Jacob, Eugène Guillevic, Prévert, Malcolm de Chazal, Queneau⁵, etc. La classe de quatrième développe le thème du lyrisme. Là encore, divers poètes sont cités comme possibles représentants d'Orphée. Apparaissent alors les noms de Rutebeuf, de Villon, de Labé, de Ronsard, ou bien encore Lamartine⁶. La perspective chronologique n'est pas abandonnée en quatrième, le *Bulletin Officiel* conseille fortement aux enseignants de puiser les textes dans des « époques variées⁷ ». Enfin, la classe de troisième propose pour la poésie une restriction de champ chronologique, puisqu'elle n'est envisagée que « dans le siècle⁸ ». Il apparaît alors l'idée d'une « poésie engagée » autour des figures d'Éluard, d'Aragon, de Lorca, de Césaire⁹ par exemple. De même, la poésie contemporaine fait son entrée avec des autour de noms comme Claudel, Cendrars, Ponge, Michaux, Glissant¹⁰.

Bien qu'elles puissent être jugées caricaturales¹¹, ces entrées sont à considérer dans l'esprit général de l'enseignement de la littérature pour chaque niveau. Ce phénomène

3 *Ibid.*

4 *Ibid.* p. 8.

5 *Ibid.* p. 10.

6 *Ibid.*

7 *Ibid.*

8 *Ibid.* p. 12.

9 *Ibid.*

10 *Ibid.* D'ailleurs, on peut se demander quels critères ont présidé au « classement » de ces poètes (hormis Glissant et Césaire) sous le drapeau « poésie contemporaine ». À mon sens, la poésie contemporaine correspond aux écrits édités à partir des années 80 jusqu'à nos jours. Or, Éluard, Aragon, Lorca sont des poètes de la première moitié du XX siècle.

11 La poésie ne commence pas au Moyen Âge et ne se termine pas au XX siècle. De même, Les thèmes, qui la définissent, semblent dépasser la seule question du lyrisme, des jeux de langage ou de l'engagement. Ainsi pensé, le poème n'est décidément pas une spécificité, c'est-à-dire le propre d'une œuvre de langage, mais dépend bien d'un genre qui conditionne sa forme. Au moment de notre entrée dans la poésie, mes élèves ont intégré le lyrisme et la forme comme principaux critères d'identification du poétique. À la question « qu'est-ce que la poésie ? », voici un florilège de leurs réponses : « un truc de fille, les rimes, la strophe, des textes brefs, des figures de style, des messages, des sentiments, des émotions, l'ennui, le poète, la tristesse, l'espoir, l'amour, je ne sais pas, un truc joli ».

transparaît clairement pour les niveaux de quatrième et de troisième. En effet, la classe de quatrième axe l'étude de la littérature autour de deux principales notions : l'énonciation à la première personne et les émotions. Ainsi, à côté du lyrisme en poésie, les élèves travailleront la lettre et aborderont le théâtre en ces termes « faire rire, émouvoir, faire pleurer¹² ». De même, le programme de troisième met l'accent sur la notion d'engagement. Ainsi, le récit sera « porteur d'un regard¹³ », le théâtre sera tourné vers le « tragique contemporain ». Ces choix peuvent aussi s'expliquer par la forte orientation argumentative de l'expression écrite en vue du Diplôme National du Brevet.

Dans le cadre du programme de la seconde, la poésie est proposée en ces termes : « la poésie du XIX^e siècle au XX^e siècle : du romantisme au surréalisme¹⁴ ». Les Instructions Officielles ne fournissent pas d'orientation particulière pour la mise en œuvre de cet objet d'étude. Cependant, la poésie, en tant que genre, y trouve une place de choix. Pas moins de 36 pages¹⁵ sont proposées pour la mise en œuvre de l'objet d'étude contre 20 pour celui lié au genre narratif (roman & nouvelle). Rien n'est suggéré ni pour l'argumentation ni pour le théâtre. Cette différence peut s'expliquer par une volonté des prescripteurs de mieux baliser l'étude de la poésie¹⁶. Implicitement, on peut dégager une triple direction pour son étude : une perspective générique, une perspective temporelle et des aspects liés à deux mouvements clairement identifiés. L'intérêt de cette directive tient à la place faite aux mutations décisives du genre poétique au cours de cette période. Une triple entrée donc qui répond à un triple objectif :

- faire percevoir aux élèves la liaison intime entre le travail de la langue, une vision singulière du monde et l'expression des émotions,
- s'interroger sur les fonctions de la poésie et le rôle du poète,
- (faire) comprendre, en partant des grands traits du romantisme et du surréalisme, l'évolution des formes poétiques du XIX^e au XX^e siècle¹⁷.

On constate que ces objectifs mêlent à la fois une réflexion sensible (« faire percevoir »), un questionnement analytique (« s'interroger ») et un questionnement interprétatif (« (faire) comprendre »). Ces exigences peuvent expliquer les marques de surprise voire de consternation de mes élèves quand ils ont pris la mesure de ce qui leur

12 *Ibid.* p. 12.

13 *Ibid.*

14 URL : <<http://www.education.gouv.fr/cid53318/mene1019760a.html>> (consulté en juin 2015).

15 Ressources pour la classe de seconde de lycée général et technologique.

URL : <<http://eduscol.education.fr/cid59382/ressources-pour-la-classe-de-seconde.html#lien1>> (consulté en juin 2015).

16 Les prescripteurs présentent les nouveaux programmes en insistant sur l'apparition claire de la poésie comme champ d'étude. Ce qui ne semblait pas être le cas dans l'ancienne configuration en 2001. URL : <http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Francais/52/7/LyceesGT_ressources_francais_seconde_poesie_presentation_vf_221527.pdf> (consulté le 25 avril 2015).

17 URL : <<http://www.education.gouv.fr/cid53318/mene1019760a.html>>, consulté le 23 avril 2015.

était demandé en termes d'implication. On semble s'éloigner d'une démarche techniciste de la poésie même si l'étude de la matérialité¹⁸ du poème n'est (surtout) pas à évacuer.

Mes élèves justement ? J'ai effectué mon service dans un lycée à Anglet, présenté qui se présente clairement comme un lycée des Métiers du Bâtiment et des travaux publics bien qu'il propose des formations technologiques, professionnelles et générales tous publics (notamment par la présence du Greta). J'ai eu en charge deux classes de seconde générale et technologique dont le profil général est en cohérence avec l'identité du lycée. Cependant, quelques contrastes notables différencient les deux classes. Dans l'une, l'effectif s'élève à 19 élèves ; dans l'autre, il est de 32 élèves. De même, la répartition filles-garçons est sensiblement opposée. La classe de 19 se partage entre 11 garçons et 8 filles. Quant à la classe de 32, elle se répartit entre 28 garçons et 4 filles. Malgré ces disparités, notons que les deux classes se rejoignent sur un point : un rapport au savoir qui n'est pas conforme aux attentes de l'institution. En effet, la plupart se sont retrouvés antérieurement en échec dans notre discipline et ont accumulé de grandes difficultés d'expression et de compréhension.

J'ai mené avec mes classes deux séquences en lien avec la poésie. La première concernait les thèmes privilégiés de l'expression du Moi dans la poésie romantique. Cette séquence a permis de revenir sur le lien entre le lyrisme et l'engagement. Elle suivait les deux premières séquences de l'année consacrées au réalisme et au naturalisme. Nous avons pu aborder l'inscription de la subjectivité du romancier dans les textes. Il s'agissait maintenant de voir comment le poète mettait à jour la sienne. La poésie devait donc venir compléter le travail énonciatif engagé avec l'étude du genre narratif. J'ai profité de cette séquence pour revenir sur les différentes formes poétiques mais également les règles de la versification.

Au-delà de son intérêt littéraire et linguistique, cette séquence a contribué à préparer la deuxième construite avec autour de l'œuvre *Corps et biens* de Robert Desnos. Remarquons que j'ai sciemment intégré, dans la séquence consacrée au romantisme, les considérations « techniques » (formes et vers) pour ne pas avoir à les développer pendant l'étude de *Corps et biens*. Stratégiquement, cela permettait de ne pas écraser l'étude du recueil sous ces observations¹⁹. En effet, en identifiant ce qui a semblé fonder le genre poétique, les élèves étaient à même de saisir les enjeux de la « révolution surréaliste ». Le choix de l'étude d'une œuvre intégrale surréaliste a soulevé de nombreuses questions quant à sa transposition didactique. Les réactions des élèves face à ce choix n'ont fait que confirmer mes premiers doutes. Les premières concernaient la rareté éditoriale et le coût du recueil : « Madame, il est difficile à trouver, ma mère l'a commandé ! », « Madame, il est cher ce livre, 7 euros, c'est pas comme *Boule de Suif* ». On

18 Par matérialité du poème, j'entends tout ce qui touche à sa mise en page, son usage de la versification, de la syntaxe, du lexique.

19 Je suis consciente que ce choix peut être discutable dans la mesure où il est probable que j'ai reporté l'écueil « technique » à l'étude des textes romantiques.

reconnaitra, derrière ces questions, des préoccupations liées à la question du domaine public en droit de la propriété intellectuelle²⁰. Cet accès « difficile » au recueil, si l'on suit les dires des élèves, m'a permis de retourner ce premier contact et de valoriser leur posture de lecteurs. Oui ! Ils allaient avoir le privilège de plonger dans une œuvre « rare » destinée aux « vrais lecteurs » de littérature. Bien que l'édition soit coûteuse, j'ai pris le parti de ne pas photocopier les textes abordés en classe. Il me semblait important que les élèves puissent manipuler le recueil. Entrer en contact avec l'œuvre, c'est déjà prendre la mesure de son architecture.

À mon sens, ce geste contribue à construire une posture de lecteur. D'autant plus perceptible pour la poésie puisque sa lecture accepte une saisie fragmentaire. Je n'ai choisi dans le recueil que trois sections : « Rose Sélavy », « L'Aumonyme » et « Langage cuit », celles qui correspondent à l'expérimentation surréaliste du poète. Le reste de l'œuvre déploie des poèmes moins « hermétiques » se justifiant par la fracture entre Desnos et le groupe surréaliste. Certains élèves ont senti cette différence et m'ont interrogée sur mes choix : pourquoi étudiait-on des poèmes difficiles alors que d'autres semblaient plus simples ? Intuitivement, ils venaient de saisir l'architecture de l'œuvre, le parcours de lecture construit par Desnos. Dans la même perspective, j'ai demandé aux élèves de se procurer une édition sans commentaire²¹ afin qu'ils ne soient pas influencés. Or, certains élèves ont senti cette directive comme une prise de risques, si bien qu'ils se sont tournés vers la version commentée²² du texte (plus coûteuse). Il faut dire que les élèves que j'accompagne cette année n'ont pas la discipline en affection. Finalement, il m'a semblé que le choix de ce recueil a été vécu comme une marque de confiance en leur capacité. Le défi était donc lancé...

2. PRESENTATION DE L'ACTIVITE

Une fois le recueil en main, d'autres questions ont été soulevées. Nous étions encore en train de travailler la séquence sur le romantisme et certains élèves déjà se demandaient : « Madame, on va réciter un poème ? », « Madame, on va devoir apprendre par cœur parce que je comprends rien ? ». Effectivement, la syntaxe incongrue de Robert Desnos les déroutait. Par exemple, le poème « Au mocassin le verbe²³ » tord l'usage du verbe de différentes façons : usage transitif de verbes intransitifs (« tu me suicides », « je te mourrai »), discordance de la personne du pronom et du verbe (« je connaissons », « nous aimez », « s'écroulerai ») et enfin conjugaison d'impersonnels (« je pleuvrai », « je fais tard », « je fais beau temps »).

20 URL : <<http://www.sivan-avocats.com/Domaine-public.html>> (consulté en juin 2015).

21 Robert Desnos, *Corps et biens*, Paris, Gallimard, (1930) 1968.

22 Robert Desnos, *Corps et biens*, Paris, Gallimard, coll. « La Bibliothèque », 2005.

23 Robert Desnos, *Corps et biens*, Op. Cit, p. 101.

À ce moment-là, j'avoue que je n'avais pas encore réfléchi au volume que je voulais donner à la lecture orale dans la deuxième séquence. Sur ce dernier point, nous avons travaillé dans la séquence sur le romantisme l'écoute de poèmes en langue étrangère comme « Ode to a Nightingale » de Keats ou encore « L'Infinito » de Leopardi²⁴. Concrètement, j'ai travaillé ces textes avec des collègues de langue avant de les lire aux élèves lorsque nous avons abordé le romantisme européen. Ce choix permettait de retrouver le sens valéryen du charme poétique : la poésie devenait un chant intraduisible où seule la voix comptait. De même, cette lecture « gratuite » a laissé place au plaisir du texte hors contrainte. Je tire de ces lectures deux avantages. D'abord, les élèves sont restés abasourdis en me voyant parler une autre langue que le français. La variation du type de lecture (ici, une lecture en langue étrangère) a contribué à les stimuler. Ensuite, leur accès aux textes passe majoritairement par la traduction. Ils se sont rendus compte que la langue française n'était pas une langue universelle. Non ! Leopardi et Keats n'écrivaient pas en français.

Par ailleurs, les élèves avaient pu également lire un poème romantique de leur choix en explicitant leur sélection, au regard des caractéristiques dégagées en classe. Ces pistes n'ont pas débouché, à proprement parler, sur une évaluation. Il s'agissait surtout de les confronter au poème et à sa lecture orale en dehors des explications de texte menées en classe. L'analyse de texte ne me convenait alors qu'à moitié. Généralement, elle me renvoie à la question insoluble dans ma pratique d'enseignante : comment accompagner l'accès au texte sans en appauvrir ni la spécificité ni le plaisir ? La projection immédiate des élèves dans un hypothétique exercice de récitation m'incitait à réfléchir à un moyen de le contourner. Pas de l'évacuer, il n'est pas question, ici, de récuser cette pratique. Or, l'enseignant doit pouvoir y réfléchir en amont pour ne pas rater son but. Il me semble que dire un poème par cœur devant un public représente une somme de difficultés. En voici une liste non exhaustive : affronter un public, maîtriser une gestuelle, maîtriser sa respiration, moduler sa voix, articuler, mettre le ton, mémoriser. Autant dire que c'est une situation périlleuse, susceptible de créer la faille. Il ne s'agit pas tant de mémoriser le texte que de dominer la situation d'expression. Je n'avais pas les moyens didactiques de proposer la récitation aux élèves puisque je ne les avais pas préparés à réussir cet exercice. S'est alors présentée une opportunité qui m'a aidée à soumettre une lecture orale sans passer par la récitation. Les professeurs-documentalistes m'ont proposé de recevoir « Paul les Oiseaux²⁵ », une compagnie dont l'identité artistique est construite par le se construit autour du mélange de différents arts : musique, danse, poésie. Leur intervention tournait autour de leur création *Toutes les filles devraient avoir un poème*. « *Toutes les filles* » et « *tous les garçons* », devrait-on dire, au regard de la domination

24 J'ai choisi ces poèmes pour une raison principalement pratique. C'étaient ceux que je maîtrisais le mieux pour une lecture orale.

25 URL : <<http://www.paullesoiseaux.com>> (consulté en juin 2015).

clairement masculine dans mes classes. Cette rencontre dansée a été l'occasion de goûter le mélange entre le corps, la voix, la musique et les mots²⁶. En effet, un dialoguiste disait des poèmes pendant que les danseuses illuminaient les images inscrites dans le texte. Pourtant le contexte de représentation n'était pas l'idéal. Installée dans le gymnase, la compagnie a réussi à transformer cette aire en scène en impliquant directement les élèves dans la délimitation de l'espace : au centre les élèves; à leur gauche et à leur droite, les danseurs. Globalement, les élèves ont été charmés de cette union. Ils ont pris conscience du lien fort entre la musique et la poésie, entre le corps et la poésie. Certains n'ont pas hésité à poser des questions aux danseurs présents après la représentation. Le lien entre la musique et les poèmes avait été si efficace que certains élèves ont été surpris de découvrir le texte « L'Amoureuse » de Paul Éluard, distribué ensuite en classe. Ils n'arrivaient plus à trouver dans le à l'intérieur du poème ce qu'ils y avaient vu dans le gymnase.

Bien que le livre soit devenu le moyen de transmission naturel du poème, l'engouement des élèves m'a rappelé qu'il n'avait effacé ni la tradition orale ni d'autres moyens de son expression. À la suite de l'intervention, j'ai demandé aux élèves de lire un poème de leur choix dans le recueil de Desnos sur un fond musical sans paroles. Cette activité se situait entre la poésie sonore et la lecture performée.

Pour la mise en œuvre de cette activité, j'ai travaillé avec eux la question de la musicalité du poème en leur faisant lire des textes de Verlaine et écouter leur mise en musique. Les élèves ont pu entendre écouter Brassens chanter chantait « Colombine » ou encore Ferré « Il pleure dans mon cœur ». Pour le rendu de leur production, Quant aux conditions de rendu, les élèves ils devaient utiliser le logiciel Audacity²⁷ pour l'enregistrement et justifier leur choix musical en quelques lignes. Ce travail de lecture s'est fait individuellement. Chaque élève devait choisir son texte et s'enregistrer soit chez lui, soit au CDI (où j'avais installé le logiciel sur un ordinateur)²⁸. Ils ont ensuite envoyé le travail sur ma messagerie électronique. Ces modalités permettaient aux élèves de ne pas avoir à se confronter à un public ni au regard de l'enseignant. Il s'agissait de recréer une certaine intimité que le poème semble appeler. Il est certain que l'impact aurait été différent si j'avais exigé une lecture en collectif. La domination clairement masculine de mes élèves aurait pu parasiter l'implication des élèves.

26 Dans *Toutes les filles devraient avoir un poème*, la chorégraphe Valérie Rivière donne la parole aux poètes, comme Emily Dickinson, Richard Brautigan ou encore Paul Eluard. Elle transforme la poésie des mots en poésie des corps.

27 Audacity est un logiciel de traitement et d'édition audio gratuit. Il permet notamment de modifier des fichiers audio pour leur appliquer des effets. URL : <<http://audacity.fr>> (consulté en juin 2015).

28 URL : <<https://youtu.be/v6sayVLEq84>>, URL : <<https://youtu.be/bXzyoljNNeY>>, URL : <<https://youtu.be/3LrhSk8UN0s>> et URL : <https://youtu.be/rdm_quiCIEY>.

3. RETOUR CRITIQUE

L'intérêt de cette expérience a été multiple. D'abord, les élèves ont été en situation de production. Ils ont pu créer une œuvre originale qui dépassait le poème même. Notons que le titre du recueil *Corps et biens* a alors pris une valeur emblématique. En effet, les élèves ont pu expérimenter, à travers la voix, le rapport intime entre le corps et la poésie. Ensuite, ils ont dû effectuer un choix dans le recueil. Rappelons qu'à ce stade, nous n'avions toujours pas abordé l'œuvre en classe. La sélection impliquait une fréquentation assidue (du moins, c'était l'objectif) du recueil, ce qui multipliait les chances de ravissement. On trouvera Vous trouverez quelques étonnantes productions à la fin de cet article.

Cependant, par faute de temps, je n'ai pu éviter certains écueils. En effet, il semble que j'aurais pu travailler davantage le lien entre la voix et la poésie. Certes, la lecture de Verlaine a fait sentir la musicalité poétique mais il aurait été sans doute judicieux de proposer aux élèves des lectures performées. Je pense notamment à Ghérasim Luca ou Christian Prigent²⁹. Ces deux poètes offrent des mises en voix de leur poème intéressantes en convoquant des techniques propres de la scène (présence d'un public, accessoires, etc.) De même, j'aurais pu leur faire écouter de la poésie sonore³⁰. Ce champ de la poésie revendique une certaine forme d'oralité en privilégiant le son comme mode d'accès au poème. À mon sens, les productions d'Henri Chopin se distinguent par l'effort d'une redéfinition du sémantisme au-delà des mots³¹.

Concrètement, il faudrait pouvoir familiariser les élèves au fait poétique en dehors des séquences qui lui sont consacrées. La poésie est une adresse qui suppose un interlocuteur, un échange, de la transmission et du partage. La rencontre avec le poème suppose du temps. L'enseignant aura tout à gagner à créer des espaces multiples destinés à rendre l'accès à la poésie naturel et coutumier.

En ce sens, le rituel du type « un jour, un poème » pourrait être utile³². La mise en place de Brigades d'Intervention Poétique s'avérerait intéressante³³. Sans vouloir faire un inventaire exhaustif des possibles, il apparaît urgent de valoriser la spécificité de la poésie au sein de l'enseignement. Sur ce point, je renvoie à l'association « Printemps des

29 On pourra notamment se servir de ce document vidéo.
URL : <<https://www.youtube.com/watch?v=ostQObXHJS8>>

30 Voir notamment URL : <<http://www.donguy-expo.com>> (consulté en juin 2015) et à partir de ce lien, l'accès à une exposition en ligne répertoriant de nombreuses expériences.

31 Voir notamment URL : <<http://www.donguy-expo.com>> (consulté en juin 2015) et à partir de ce lien, l'accès aux productions d'Henri Chopin.

32 *Aux Passeurs de poèmes, Approches multiples de la poésie : conférences, témoignages, repères et ressources proposés par le Printemps des Poètes* (ouvrage collectif), Paris : CNDP, 2008.

Cet ouvrage propose des pistes d'exploitation de la poésie en classe. On y trouve une large place accordée à la lecture du poème.

33 Ce sont des interventions impromptues dans les classes où certains élèves interrompent un cours pour lire des poèmes à leurs camarades.

poètes³⁴ » qui constitue une ressource intéressante pour la mise en œuvre de la poésie dans les classes (concours, événements, initiatives enseignantes, actualité de la poésie, etc.).

Plus généralement, ce projet avec les élèves pose la question de la place de la poésie en classe. Enseigner la poésie est une tâche délicate. Dans un éclairant article intitulé « Le problème avec la poésie »³⁵, Jean-Pierre Siménon a justement mis en valeur le statut ambigu du genre de la poésie. L'enseignement du français (dans son ensemble) tend vers l'apprentissage de la langue, de ses régularités et de ses normes. Or, la poésie est un dérangement « linguistique et conceptuel ». Partant de là, se pose la question de l'appropriation par les élèves de cet écart : comment défaire de leur visage les moues défaitistes esquissant un je-ne-comprends-pas ? Autrement dit, comment les décomplexer de l'incompréhension première auquel nous confronte le texte poétique ? Pendant les lectures analytiques, j'avais l'impression de dire : « qu'est-ce que le poème veut dire ? » alors que je voulais dire : « toi, que lis-tu dans le poème ? ». Il me semble que l'enseignant ne pourra rendre compte de l'expérience poétique qu'en prenant conscience de ces enjeux.

La poésie est à la fois un travail sur la langue, mais aussi et en même temps le lieu où justement la langue travaille en nous. On conviendra de sa plus haute importance dans une société saturée de représentations. La poésie n'est donc pas ce joli bout rimé ni cette « chansonnette lénifiante³⁶ » qui parle d'un monde idéalisé. Familiariser les élèves à la lecture de la poésie, c'est non seulement se prémunir contre leurs remarques hâtives : « La poésie, quelle chose inutile ! » ; mais également leur accorder le droit au dépaysement, à l'étonnement. Car s'éprouver capable de lire un poème, n'est-ce pas, aussi peut-être, se sentir grandi ?

34 URL : <<http://www.printempsdespoetes.com>> (consulté en juin 2015).

35 « Le problème avec la poésie », *Cahiers pédagogiques*, octobre 2003, p. 9-11.

36 Christian Prigent, « La poésie peut être (peut-être) », in Hugues Marchal, *La poésie*, Paris, Flammarion, coll. « Corpus », 2007, p. 150.

POURQUOI ET COMMENT ACCOMPAGNER L'ÉLÈVE DANS LA LECTURE D'ŒUVRES INTÉGRALES ?

VIRGINIE LARRERE

PROFESSEUR DE LETTRES CLASSIQUES

LYCEE SAINT JOHN PERSE, PAU

URL : <https://revues.univ-pau.fr/cahiers-didactique-lettres/388>

La lecture intégrale d'une œuvre littéraire présente des obstacles qu'il s'agira d'analyser tout en proposant des solutions à travers une séquence effectuée en classe de troisième. Une des solutions proposées est de lire intégralement une œuvre en classe à l'oral avec les élèves pour leur permettre ensuite de réaliser une autre lecture intégrale seuls.

Lecture, français, collège, accompagnement

Dans son essai *Comme un roman*, paru en 1992, Daniel Pennac ouvre notre réflexion sur la lecture intégrale. Cet ouvrage est resté célèbre pour les dix droits imprescriptibles du lecteur, dont le premier est « le droit de ne pas lire ». La compagne de Daniel Pennac, alors professeur de lettres, le place devant ses contradictions.

Ce que tu attends, toi, c'est qu'ils te rendent de bonnes fiches de lecture sur les romans que *tu* leur imposes, qu'ils « interprètent » correctement les poèmes de *ton* choix, qu'au jour du bac, ils analysent finement les textes de *ta* liste, qu'ils « commentent » judicieusement, ou « résument » intelligemment ce que l'examineur leur collera sous le nez ce matin-là... Mais ni l'examineur, ni toi, ni les parents, ne souhaitent particulièrement que ces enfants lisent¹.

Quel serait donc l'objectif de l'enseignement de la lecture en cours de français ? Que l'élève ait une culture littéraire ou qu'il prenne plaisir dans la lecture ? Les deux, si l'on en croit les programmes qui prévoient, quel que soit le niveau, une alternance entre œuvres intégrales à étudier et corpus de textes extraits d'œuvres que l'on peut comparer ou rapprocher selon différents critères. Toutefois, puisque le temps est compté, pourquoi ne pas se contenter d'extraits pour parcourir l'histoire littéraire ? Si l'objectif est de donner une culture littéraire, les extraits sont évidemment efficaces : ils permettent de comparer des genres, de confronter des auteurs issus de mouvements ou d'époques distincts. Mais manque alors la notion de plaisir de lire : la relation personnelle au texte, les émotions ressenties, la fiction qui emporte vers d'autres horizons...

Se pose alors une nouvelle question au professeur : l'objectif est-il que l'élève ait lu l'œuvre intégrale ou qu'il en ait apprécié la lecture ? Le désir d'avancer dans la programmation annuelle, de pouvoir réaliser à partir de l'œuvre une « batterie » d'activités de grammaire, conjugaison, vocabulaire, écriture, oral, histoire des arts, fait souvent perdre de vue l'essentiel : le plaisir de la lecture. Alors, on contrôle rapidement par une évaluation sous forme de questionnaire que l'élève a lu le livre (ou plutôt qu'il sait merveilleusement bien recopier le devoir d'un camarade à la dérobée dans le couloir et qu'il maîtrise bien les nouvelles technologies en trouvant toutes les réponses nécessaires au bonheur de son professeur sur Internet !) et on passe au reste. Le livre et sa lecture ne sont plus qu'un prétexte à « autre chose » alors que la lecture elle-même devrait être au centre de l'apprentissage. On ne limitera pas pour autant la lecture à une lecture plaisir. L'école est également là pour apprendre à l'élève à adopter une distance critique vis-à-vis de ce qu'il vient de lire. Dans l'idéal, il faudrait donc faire alterner une lecture plaisir avec une lecture critique. On s'accordera sur le fait que l'essentiel est que l'élève *comprenne* le livre pour pouvoir en *apprécier* la lecture. Pourtant, c'est cette phase la plus délicate qu'on lui laisse faire seul, en autonomie à la maison.

¹ Daniel Pennac, *Comme un roman*, Paris, Gallimard, coll. « folio », 1992, p. 84.

Faut-il qu'il lise sous notre gouverne par une motivation purement extrinsèque (l'évaluation) ou qu'il apprenne à lire en autonomie pour poursuivre par lui-même la découverte de la littérature hors des murs de l'école (faire naître une motivation intrinsèque qui le pousse à la lecture) ? D'ailleurs, c'est en « devoir » qu'il note consciencieusement dans son agenda qu'on lui donne à réaliser cette lecture. Un « devoir ». Non seulement un devoir de lire, mais un devoir de lire cette œuvre précisément. Qui apprécierait qu'on vienne avec ce qui s'apparente toujours à un pavé aux yeux d'un élève et qu'on dise : « Note dans ton agenda, tu DOIS le lire pour dans 15 jours, je vérifierai que tu l'as bien lu » ?

Reste enfin cette question de l'autonomie. Lire de manière autonome à la maison. Quand considère-t-on que l'élève peut lire seul à la maison ? À partir du moment où il a compris le code, qu'il sait déchiffrer... Mais quiconque apprendrait l'alphabet grec par exemple serait rapidement en capacité de lire à haute voix. Est-ce pour autant qu'il *comprendrait* des phrases entières et leur sens ? Il lui manquerait, et ce pendant plusieurs années, du vocabulaire, même alors qu'il aurait acquis les rudiments de la grammaire grecque. Rendre autonome un enfant, est-ce le laisser directement en autonomie ?

Une dernière question inhérente à tout sujet de pédagogie s'impose : comment gérer l'hétérogénéité des élèves d'une même classe face à une œuvre littéraire ?

Nous allons tout d'abord évoquer les points qui peuvent empêcher les élèves d'accéder à cette autonomie face au livre et donc au plaisir de lire. Dans un deuxième temps, nous exposerons une séquence expérimentée dans quatre classes de troisième pour tenter de (re-)donner le goût de lire.

1. UN CONSTAT : LA DIFFICULTE DES ELEVES A LIRE DES ŒUVRES INTEGRALES

Les obstacles sont multiples dans l'accès à l'œuvre intégrale pour un élève adolescent. Daniel Pennac nous éclaire sur ces difficultés.

Tout d'abord, comment une lecture imposée, tant au niveau du genre, de l'époque que du style d'écriture pourrait-elle donner envie ? L'absence de liberté de choix affecte d'emblée le plaisir de découvrir une œuvre. Le choix de l'objet-livre, sa couleur, sa texture, son odeur disparaît : seul le professeur bénéficie de la dimension sensorielle qui précède la lecture et en oriente le choix.

D'autre part, les adultes éprouvent eux-mêmes une réticence devant une lecture obligatoire. Comment dès lors occulter cet obstacle majeur chez un adolescent en phase d'opposition psychologique ?

Le verbe lire ne supporte pas l'impératif. Aversion qu'il partage avec quelques autres : le verbe « aimer »... le verbe « rêver »... On peut toujours essayer bien sûr. Allez-y : « Aime-moi ! » « Rêve » « Lis » « Lis ! Mais lis donc, bon sang, je t'ordonne de lire ! » « Monte dans ta chambre et lis ! » Résultat ? Néant. Il s'est endormi sur son livre².

² Ibid. p. 13.

Une deuxième barrière psychologique doit être immédiatement prise en compte lorsqu'on présente une œuvre intégrale à un adolescent : le nombre de pages sans aucune prise en compte de la taille de police... Ce paramètre est simplement le corollaire du temps qu'il va devoir passer à cette activité, alors que ce précieux temps pourrait être employé à explorer d'autres centres d'intérêts. « Et le voilà, adolescent reclus dans sa chambre, devant un livre qu'il ne lit pas. Toutes ses envies d'être ailleurs font entre lui et les pages ouvertes un écran glauque qui trouble les lignes³. » Le choix de l'édition semble donc important : mieux vaut une édition colorée, moderne et peu épaisse (même si la police de caractère est réduite) qu'une édition ancienne qui ne charmerait que le professeur. Puisqu'on impose le choix sensoriel de l'objet, autant qu'il soit d'aspect attrayant.

- Combien de pages ? – Trois ou quatre cent... (Menteur...) – C'est pour quand ? L'annonce de la date fatidique déclenche un concert de protestations : - Quinze jours ? Quatre cents pages (cinq cents) à lire en quinze jours ! Mais on n'y arrivera jamais, Monsieur⁴ !

Pourtant l'on sait qu'il est inutile de donner un délai supplémentaire (excepté si les élèves doivent se procurer le livre). Au-delà de quinze jours, l'élève qui aura commencé au premier jour sa lecture n'aura plus envie de la poursuivre, la lassitude, l'effort prolongé affectent le plaisir de lire. L'élève qui demanderait un mois pour le faire ne commencerait sa lecture qu'au bout de quinze jours, au mieux, si ce n'est la veille de la date butoir...

Ses envies d'être ailleurs, de se consacrer à d'autres activités plus distrayantes : l'on se plaît à incriminer les séries, les films ou Internet, concurrents directs de l'œuvre de papier. Selon Daniel Pennac, les *media* qui l'entourent lui offrent une nourriture intellectuelle et comblent son besoin de narration, de fiction sans effort à fournir. « Tout est donné dans un film, rien n'est conquis, tout vous est mâché, l'image, le son, les décors, la musique d'ambiance au cas où on n'aurait pas compris l'intention du réalisateur (...) Dans la lecture, il faut imaginer tout ça... La lecture est un acte de création permanente. »⁵. Certes, on ne peut nier l'effort demandé au lecteur pour se figurer les personnages, les décors, l'atmosphère. Cependant, l'écueil se situe ailleurs. Le réalisateur effectue des choix qui sont imposés au spectateur (même si perdure la liberté d'interprétation et des niveaux de lecture multiples). Cependant, loin d'en être affecté, l'adolescent se trouve rassuré. Il est déstabilisant de devoir se fier à son imagination pour créer l'univers du livre à partir des mots de l'auteur, de devenir, en somme, le réalisateur du livre. Cela nécessite une confiance en soi que n'ont pas nécessairement des adultes en construction. Le paradoxe reflète la phase de développement psychologique dans laquelle se trouvent les sujets : entre désir d'émancipation (choix du livre et de son nombre de pages...) et besoin de protection. En cela, par ses choix imposés, le film semble plus apaisant que le livre

³ *Ibid.* p. 22.

⁴ *Ibid.* p. 23.

⁵ *Ibid.* p. 27.

qui laisse plus de liberté mais qui n'offre pas le cadre rassurant dont ils auraient besoin.

Enfin, selon Pennac, nous tombons inmanquablement dans deux écueils dès lors que l'enfant apprend à lire : qu'avons-nous fait du petit enfant qui réclamait qu'on lui relise sans cesse la même histoire, qui était impatient d'apprendre à lire ?

Nous sommes-nous laissé aveugler par cet enthousiasme? Avons-nous cru qu'il suffisait à un enfant de jouir des mots pour maîtriser les livres? Avons-nous pensé que l'apprentissage de la lecture allait de soi, comme ceux de la marche verticale ou du langage - un autre privilège de l'espèce, en somme? Quoi qu'il en soit, c'est le moment que nous avons choisi pour mettre fin à nos lectures du soir. L'école lui apprenait à lire, il y mettait de la passion, c'était un tournant de sa vie, une autonomie nouvelle, une autre version du premier pas, voilà ce que nous nous sommes dit, très confusément, sans nous le dire vraiment, tant l'événement nous parut « naturel », une étape comme une autre dans une évolution biologique sans heurt. Il était « grand » à présent, il pouvait lire tout seul, marcher seul dans le territoire des signes⁶.

Et c'est là l'erreur évoquée plus haut dans l'exemple de l'apprentissage de l'alphabet grec. Le code ne suffit pas. L'autonomie du lecteur ne vient pas avec le code. La voix qui lit avec l'intonation aide à comprendre. L'effort, partagé avec l'adulte, en lisant en alternance, serait une solution, ainsi que la discussion autour du plaisir pris à la lecture de cette histoire.

Ici, surgit le deuxième piège. Très vite nous remplaçons cet échange gratuit par une évaluation de la compréhension de l'enfant qui coupe tout le plaisir de la fiction :

Et ce n'est pas la moindre des métamorphoses que cet acharnement de papa et de maman à vouloir, comme la maîtresse, lui faire libérer ce rêve embastillé.

- Alors, qu'est-ce qui lui est arrivé au prince, hein ? J'attends ! Ces parents qui jamais, jamais, quand ils lui lisaient un livre ne se souciaient de savoir s'il avait bien *compris* que la Belle dormait au bois parce qu'elle s'était piquée à la quenouille, et Blanche-Neige parce qu'elle avait croqué la pomme. (Les premières fois, d'ailleurs, il n'avait pas *compris*, pas vraiment. Il y avait tant de merveilles, dans ces histoires, tant de jolis mots, et tellement d'émotion ! Il mettait toute son application à attendre son passage préféré, qu'il récitait en lui-même le moment venu ; puis venaient les autres, plus obscurs, où se nouaient tous les mystères, mais peu à peu il *comprendait* tout, absolument tout, et savait parfaitement que si la Belle dormait, c'était pour cause de quenouille, et Blanche-Neige pour raison de pomme...) Je répète ma question : *qu'est-ce qui est arrivé à ce prince quand son père l'a chassé du château ?* Nous insistons, nous insistons. Bon Dieu, il n'est pas pensable que ce gosse n'ait pas compris le contenu de ces quinze lignes ! Ce n'est tout de même pas la mer à boire, quinze lignes ! Nous étions son conteur, nous sommes devenus son comptable. - Puisque c'est comme ça, pas de télévision tout à l'heure ! Eh ! oui... Oui... La télévision élevée à la dignité de récompense... et par

⁶ *Ibid.* p. 51.

corollaire, la lecture ravalée au rang de corvée... c'est de nous cette trouvaille⁷...

L'école n'est plus très loin avec ses questionnaires de lecture (si l'élève a compris il saura répondre, donc inutile de revenir dessus. Si l'élève n'a pas compris, la question ne va pas éclairer le sens, donc le questionnaire est pédagogiquement inutile, il n'a qu'une fonction de contrôle). Ou pire : l'élève se trouve soumis à une pression constante durant tout le temps de lecture pour retenir les menus détails qui pourront faire l'objet d'un devoir sur table piégé...

Voyons à présent quels obstacles se présentent techniquement à la compréhension d'un texte pour un élève :

- La mémorisation des éléments au fur et à mesure

Le lecteur expérimenté repère facilement un passage qui aura de l'importance pour la suite de la narration, pas un lecteur en construction. Tout retenir étant impossible, il focalisera son attention sur de menus détails au détriment d'éléments essentiels.

- La focalisation et les points de vue

Lorsque le point de vue change, de nombreux élèves ne le perçoivent pas ou ne savent pas l'interpréter comme tel. Il s'agit d'une source majeure de confusion.

- Les analepses et prolepses

Dès lors que la chronologie est bouleversée, la narration devient très complexe pour un élève de collège, et même de lycée. Il s'agit de réorganiser mentalement des événements pour rétablir la logique des causes et conséquences des faits.

- Les connaissances historiques, géographiques et la culture générale nécessaires

Afin de saisir les références et inférences, il est nécessaire de posséder une culture générale minimale que n'ont pas systématiquement les élèves. Contexte familial, points abordés dans les années scolaires précédentes, curiosité et centres d'intérêts de l'élève, de nombreux critères entrent en jeu dans la compréhension du contexte narratif.

- Les noms et relations des personnages

Comment retenir de multiples noms (lieux, personnages...), souvent entendus pour la première fois ? Comment comprendre et mémoriser les liens de parenté entre les personnages ainsi que les relations qui se nouent entre eux ?

- Les difficultés de vocabulaire ou de syntaxe

⁷ *Ibid.* p. 57-58.

On peut évidemment déduire le sens d'un mot inconnu grâce au contexte, mais cela peut être source d'erreur. À moins que l'élève pressente que le mot est essentiel à la compréhension globale du texte, il n'ira pas chercher son sens. Dans ce cas, il n'y a pas de réel enrichissement du vocabulaire par l'acte de lire et on rencontre bien souvent des contre-sens majeurs.

- Les conditions matérielles de lecture

Il semble évident au lecteur chevronné qu'il faut des conditions particulières pour apprécier un livre. Isolement (ou du moins, isolement sonore), posture physique confortable, luminosité suffisante sont des exigences minimales. Un élève qui ne voit personne lire dans son environnement immédiat n'en a pas idée. Il peut traiter ce moment comme n'importe quel devoir à réaliser : dans sa chambre, avec un frère ou une sœur jouant à côté, dans la pénombre, musique allumée et ordinateur connecté sur les réseaux sociaux. Les élèves auxquels on demande de décrire la posture d'un lecteur présentent un sage entre le philosophe grec et le moine bouddhiste, effectivement isolé par une sorte de posture méditative. Bien loin de leur réalité quotidienne...

- Le temps imparti

Enfin, pour apprécier une lecture, il faut pouvoir y consacrer un temps suffisant sans être interrompu, pour « plonger dans la fiction ». Entre le temps de classe, les activités extra-scolaires, les impératifs familiaux, difficile de trouver un temps pour soi. Alors quand ce moment se présente, bien d'autres tentations s'offrent avant que ne vienne à l'esprit le « devoir » de lecture à effectuer...

2. UNE EXPERIENCE DE LECTURE INTEGRALE COLLECTIVE EN CLASSE

En matière de lecture intégrale, les propositions de lectures accompagnées sont multiples. Chacune a ses avantages et ses failles. Il s'agit ici de faire état d'une expérience menée dans quatre classes de troisième autour de l'œuvre de Philippe Grimbert *Un Secret*, Goncourt des lycéens en 2004.

À partir du constat qu'il était difficile pour les élèves de lire une œuvre en autonomie à la maison, nous avons décidé de lire le texte intégralement en classe. Découvrir le livre en entier en classe : l'impression que la formule de Pennac « si au lieu d'exiger la lecture, le professeur décidait soudain de partager son propre bonheur de lire⁸ » se concrétise. Impression seulement car on ne fait pas que lire...

En ce qui concerne le temps de lecture, l'on notera qu'il a occupé des plages de deux heures à raison de deux fois par semaine et que la séance hebdomadaire restante a été consacrée à la langue. La séquence s'est déroulée en trois semaines, soit une durée classique en collège. La perte de temps occasionnée n'est pas à craindre puisque les bienfaits pour les séquences suivantes sont visibles, comme nous le

⁸ *Ibid.* p. 90.

constaterons par la suite. Cette séquence comprenait : la lecture de l'œuvre en classe, un récapitulatif final sous forme de photocopies à compléter, une analyse filmique d'un extrait, une leçon et des exercices sur le passé simple et le vocabulaire des sentiments et sensations, une dictée et une rédaction à faire à la maison.

Pour une efficacité maximale, cette séquence devrait idéalement se situer au milieu de la progression annuelle, en tant que quatrième ou cinquième séquence de l'année. En effet, le professeur doit connaître parfaitement le niveau de chaque élève en lecture à haute voix et en compréhension, ainsi que les antagonismes ou les rapports de complicité entre élèves pour pouvoir au mieux, répartir les passages de lecture à haute voix. D'autre part, si l'on veut récolter les bénéfices de cette séquence dans les lectures intégrales suivantes, on ne placera pas l'expérience en fin d'année.

Voyons à présent en détails les étapes de cette séquence :

2.1. Une « leçon-démonstration » de lecture à haute voix

La lecture à haute voix, lorsque l'orateur a bien compris le texte induit la disparition des contre-sens qui auraient pu envahir la lecture personnelle. De plus, on peut faire résonner le texte à haute voix pour le plaisir de partager les mots. Afin de sensibiliser les élèves à cet état de fait, le professeur lit à haute voix un début de texte sans aucun effet, rapidement, sans articuler. Les élèves suggèrent des améliorations possibles (pauses aux ponctuations, variation de l'intensité, de la hauteur, du tempo de la voix, insistance sur les mots importants) qui sont notées au tableau avec un système de signes (+/- ; > < ; // / ; flèches ascendantes et descendantes, mots importants surlignés) que les élèves inscriront directement sur leur texte. Chaque conseil est aussitôt illustré par une relecture du professeur qui ajoute l'effet à ceux proposés précédemment pour parvenir au fil des lectures à une oralisation satisfaisante. Cela demande un peu d'entraînement au professeur : lire rapidement en réalisant des pauses ; varier l'intensité de la voix sans changer ni la hauteur ni le rythme... Exercice d'équilibriste...

2.2. La distribution des passages de lecture à haute voix

Lorsque la leçon est bien comprise et les symboles intégrés, on distribue les passages à travailler : deux par élève dans deux parties distinctes du livre pour pouvoir s'entraîner à l'oralisation d'un seul texte par semaine. La répartition des passages est faite à l'avance par le professeur selon plusieurs critères : tout d'abord, la capacité de chaque élève à lire de manière fluide – en prenant en compte les élèves dyslexiques. Les passages s'étendent de dix lignes à quatre pages selon les élèves. Ensuite, on répartit les extraits suivants le goût des élèves pour la lecture et l'oralisation. Ceux qui aiment particulièrement lire à haute voix se voient offrir des passages plus longs. La timidité est également entendue : dans ce cas, le premier passage proposé est plutôt bref et le second bien plus long. Enfin, chaque élève connaît et s'entend bien avec l'élève qui devra s'entraîner sur le même passage que

lui dans l'autre classe de troisième. Cela peut sembler accessoire mais ils peuvent ainsi s'entraîner avec leur homologue de l'autre classe.

Le CDI a acheté une série de 28 exemplaires et non 56, les romans n'étant pas destinés à une lecture personnelle à la maison. Les ouvrages sont donc restés dans la classe pour jouer sur la frustration des élèves de ne pouvoir s'approprier le livre. Ou comment susciter le désir de lire... Des photocopies des passages à lire à haute voix ont donc été distribuées aux élèves. La lecture de ce qui précède et de ce qui suit étant impossible, il faut comprendre et donc formuler des hypothèses pour les ellipses que cette lecture fragmentaire crée. Cela suscite la curiosité. (Doux souvenir d'un élève qui tentait de reconstituer le livre en prenant les photocopies de ses camarades à tour de rôle...) En classe, sur le moment, chaque élève applique la leçon sur son passage en inscrivant les symboles aux endroits opportuns et lit l'extrait à son voisin. La nécessité d'un véritable entraînement pour respecter tous les symboles s'impose aux élèves.

2.3. Une rapide et classique mise en appétit

Comme cela se fait généralement, on présente aux élèves deux couvertures du livre différentes et on leur demande de formuler des hypothèses en classe entière. Il s'agit toutefois de ne pas trop s'appesantir sur ce point, car l'imagination sans borne des élèves peut nous emmener très loin et couper l'envie d'ouvrir le livre par une impression de complexité.

2.4. Un changement d'environnement

Pour rendre la lecture agréable, non scolaire (dans un premier temps, pour créer l'illusion) l'idéal serait de changer de salle. Si cela est impossible, il semble nécessaire de modifier le cadre spatial de la salle de classe : pousser toutes les tables, proposer aux élèves de s'asseoir par terre, d'amener un coussin, une couverture, une lampe... Avant chaque séance, cela nécessite d'installer la salle ou en début de séance de le faire avec les élèves (cela ne prend que deux minutes quand ils sont habitués). Un grand cercle d'élèves assis au sol sur des coussins, des lampes posées par terre, les rideaux à moitié fermés, le cadre extrascolaire est posé dans les murs mêmes de l'école.

2.5. Une réflexion sur l'envie de transmettre par l'écriture à travers un slam

Pour placer les élèves dans un état de réception que le placement au sol ne facilite pas, on écoute un slam au rythme lent, *Toucher l'instant* de Grand Corps Malade. Ce texte soulève cette question : pourquoi écrire ? L'on peut réfléchir avec les élèves sur le rapport de transmission-réception de l'œuvre, sur les conditions pour une bonne réception de l'œuvre. Dans ce slam, l'écriture est présentée comme personnelle et autobiographique. Question générique qui reviendra pour le texte de Grimbert.

2.6. La lecture de l'incipit par l'auteur lui-même

Voici le moment de distribuer l'œuvre intégrale aux élèves. Ils peuvent ainsi suivre la lecture de leurs camarades sur le livre lui-même. Pour initier la lecture à haute voix, rien de mieux que la lecture de l'incipit par l'auteur Philippe Grimbert lui-même (enregistrement Audiolib) : outre une lecture de grande qualité, cela génère un flou autour des notions d'autobiographie, autobiographie fictive, roman autobiographique, biographie. La lecture par l'auteur lui-même brouille les pistes.

2.7. Une première lecture analytique

On choisit l'incipit, qui vient d'être lu par Philippe Grimbert et donc déjà interprété, puisque lire à haute voix, c'est interpréter. En regard d'une lecture silencieuse et personnelle de l'élève, cette oralisation est bien plus efficace en cela qu'elle élimine des contre-sens. La lecture analytique s'effectue dans une discussion orale. On part habituellement des impressions des élèves pour les amener à approfondir leur compréhension du texte. Puisque rien n'est inscrit au tableau, ils doivent tout mémoriser pour pouvoir le récapituler ensuite et dégager quelques axes principaux. On procède à un aller-retour incessant entre les nouvelles idées et les analyses déjà effectuées pour articuler l'explication du texte. Cela nécessite une concentration accrue et une gymnastique d'esprit continue. Les élèves se fient à leur intuition pour relever des faits de style et on dédramatise le fait de ne pas savoir nommer la figure. Pour récapituler, chacun doit intervenir au moment où il le souhaite pour rappeler une idée dégagée du texte. Le professeur guide ce bilan oral en rappelant les axes dégagés et en donnant des pistes lorsque des éléments ont été omis.

2.8. Les premières lectures à haute voix d'élèves

Il s'agit de faire preuve d'une grande indulgence et de ne proférer dans un premier temps que des encouragements. Le professeur propose un cadre rassurant : aucun élève n'aura le droit de formuler une critique négative. Ils seront sollicités pour relever les qualités de lecture. On laisse quelques élèves lire avant d'interrompre pour établir ce bilan de lecture à haute voix. Ainsi, ils « entrent » dans la fiction, se plongent dans l'œuvre.

2.9. Les réactions face au texte

Le plaisir de lire vient aussi du plaisir de pouvoir échanger autour de l'histoire. En cela, les débats autour d'une œuvre en classe incitent davantage les élèves à lire un roman à la maison qu'un contrôle sur table. Pour cette expérience, les échanges peuvent être de différentes natures : hypothèses sur la suite du texte, construction du sens, rétablissement de la chronologie de l'histoire (texte foisonnant d'analepses et prolepses), points de vue ou opinions.

Les réactions des élèves révèlent aussi des difficultés de compréhension. En ce qui concerne les liens entre les personnages, nous avons réalisé en classe un arbre généalogique complexe au Tableau Numérique Interactif qui était projeté à chaque séance et complété au fur et à mesure que le secret était dévoilé. De même, une frise

chronologique a été un soutien indispensable pour reconstituer le puzzle de la narration faite d'un *patchwork* d'événements.

2.10. La poursuite des lectures à haute voix

Pour faire progresser les élèves qui ont à présent pris confiance, le professeur agrandit le cadre en autorisant petit à petit des suggestions des élèves et du professeur venant s'ajouter aux points positifs relevés lors de la performance de lecture. De plus, le professeur prend en charge certains passages pour relancer l'exigence de qualité de la lecture à haute voix. Les élèves apprécient que le professeur prenne part à cette répartition de la lecture intégrale de l'ouvrage. Ils ne perçoivent pas consciemment le processus d'élévation du niveau d'exigence. Cela se fait spontanément.

2.11. Une deuxième lecture analytique orale

Sur le modèle de la première, on construit cette analyse sans notes, à partir des remarques des élèves que l'on organise à l'oral en quelques axes. On termine par un bilan oral auquel tout le monde doit contribuer. Par la suite, une trace écrite sera distribuée afin de ne pas pénaliser les élèves qui ont un profil d'apprentissage visuel.

2.12. Une étude en histoire des arts

Un film a été réalisé à partir de ce roman par Claude Miller en 2007 dans lequel Philippe Grimbert fait une apparition en tant que passeur. C'est justement le passage qui suit qui est analysé en classe : le sacrifice d'Hannah. Jalouse de l'infidélité supposée de son mari, elle se dénonce aux soldats qui contrôlent le passage en zone libre en donnant pour elle et son fils Simon leurs véritables papiers d'identité estampillés du tampon rouge « juif ». On étudie la dramatisation accrue par les procédés de prise de vue et la bande son.

2.13. La lecture d'un intertexte

Le professeur fait partager aux élèves le mythe de Médée, femme trahie qui sacrifie ses enfants en leur racontant, à la manière d'un conteur, le mythe complet.

2.14. La fin de l'œuvre

Les lectures à haute voix des élèves se succèdent sans grande interruption puisque les conseils pour une lecture performante ont été dits et répétés et que les problèmes de compréhension ont été élucidés. Le plaisir de la lecture est donc entier.

2.15. Le problème de l'autobiographie

On écoute une interview de Grimbert dans laquelle il répond à cette question du caractère semi-autobiographique de l'œuvre. On démêle le vrai du faux en récapitulant l'œuvre et on définit précisément les termes d'autobiographie et roman autobiographique.

2.16. Distribution d'un document de synthèse

Ce document représente la trace écrite sur l'ensemble de l'œuvre étudiée. Il est ponctué d'espaces vides à compléter par les élèves : retour sur les notions autour de l'autobiographie, sur les procédés d'écriture vus, sur les lectures analytiques, la comparaison avec le film, coups de projecteurs sur des portraits de personnages, sur des thématiques (la guerre, l'éveil de la sexualité, le tabou familial, etc.), sur la réception du livre par la critique. Les élèves ont tous compris l'œuvre, il s'agit là de répéter, de récapituler.

Pour conclure, cette séquence a été réellement bénéfique dans le fonctionnement du groupe classe : les élèves se sont sentis par la suite plus à l'aise pour lire à haute voix et pour partager les éléments d'analyse autour des textes suivants. Des blocages face à la lecture d'une œuvre intégrale ont été levés pour certains. D'autres ont goûté au plaisir de lire.

Pour les lectures intégrales suivantes, on a réinvesti les outils utilisés dans cette séquence (frise chronologique, arbre généalogique, schéma des relations entre les personnages). Dans un premier temps, nous lisions encore certains passages en classe en fixant un objectif de lecture personnelle jusqu'à l'extrait proposé. Puis les élèves ont disposé de ces outils pour lire la dernière œuvre seuls.

Les difficultés de lecture exposées tout à l'heure se trouvent en partie résolues dans cette expérience :

- La mémorisation des éléments au fur et à mesure est facilitée par la mémoire collective. Les oublis des uns sont compensés par la mémoire des autres.
- La complexité de la focalisation et des points de vue est abordée dans une réflexion à travers la lecture à haute voix et les émotions à transmettre à la place d'un personnage.
- Analepses et prolepses se trouvent ordonnées dans la frise chronologique au tableau
- Les connaissances historiques, géographiques ou de culture générale sont partagées entre les élèves ou sont demandées en toute liberté au professeur.
- Les noms et relations des personnages sont éclairés par un arbre généalogique et un schéma des relations.
- Les difficultés de vocabulaire ou de syntaxe font l'objet d'un échange immédiat qui ne laisse pas le contre-sens s'installer.
- Les conditions matérielles de lecture sont idéales : position agréable, silence absolu
- Le temps imparti représente un sas de 2h rassurant.

En termes de préparation, il s'agit de lire et relire soigneusement chaque page en s'interrogeant en avance sur les difficultés possibles de compréhension afin de ne pas être pris au dépourvu par quelque chose qui pourrait sembler évident. Quand la lecture et la compréhension vont de pair comme un automatisme, il est difficile de se placer dans la posture de l'élève qui n'aura pas saisi une ellipse, une analepse, l'implicite ou un mot de vocabulaire. Dans un deuxième temps, il faut préparer les

lectures analytiques en partant de la lecture à haute voix et de manière à mettre en valeur des termes. La compréhension du texte s'appuie sur cette réflexion menée en classe autour de l'intonation et le repérage des procédés d'écriture se fait naturellement. Entre les lectures analytiques, cette relecture naïve est indispensable pour repérer les écueils possibles. Lâcher prise sur la tenue du cours nécessite une flexibilité de chaque instant qui ne peut s'improviser.

À l'issue de cette expérience, les élèves ont apprécié de changer de cadre pour deux semaines, ont aimé le livre unanimement, ont avoué pour nombre d'entre eux que, s'ils avaient eu à le lire seuls, ils auraient abandonné devant la complexité des analepses et prolepses. Un élève après le cours a avoué que c'était la première fois qu'il lisait un livre en entier (en troisième !). Cet élève n'a sûrement jamais relu de livre en entier ensuite, il est parti en apprentissage pour sa plus grande réussite et il sera très heureux sans livre. Mais il aura vécu cela une fois.

Néanmoins, nous avons essuyé quelques déceptions. Quelques lectures à haute voix n'avaient pas été suffisamment préparées à la maison et ont gâché l'instant de lecture partagé. Généralement, les élèves concernés s'en sont rendu compte lors du premier passage et ont fourni plus d'efforts pour leur deuxième texte. Cependant, les passages sacrifiés ne furent pas appréciés à leur juste valeur. Devant la complexité, nous étions parfois obligés d'interrompre régulièrement la lecture pour la ponctuer d'explications. Les bons lecteurs y ont vu leur plaisir dissipé et ont formulé le désir d'avancer. L'hétérogénéité d'une classe est toujours un jeu d'équilibre pour ne perdre aucun élève tout en évitant l'ennui aux plus performants. Par ailleurs, l'exercice oral de lecture analytique s'est avéré très difficile pour les élèves dont le profil d'apprentissage était visuel. Les « auditifs » ont réussi sans encombre. Enfin, lors de la phase de restitution dans le document récapitulatif « à trous », les élèves « visuels » ont là encore été pénalisés car leur mémoire à long terme n'avait pas pu retenir les informations. Même si la « mémoire de travail » leur avait permis de réussir l'exercice de lecture analytique et de bilan immédiat à l'oral, les deux semaines passées avaient effacé une partie des apprentissages qui semblaient acquis. Enfin, l'implication des élèves dans les échanges a forcément été inégale, mais ne l'est-elle pas en classe ?

Toutefois, cela leur aura montré quelle peut être la posture d'un lecteur. Si personne ne lit dans leur quotidien, les élèves n'ont même pas idée des conditions idéales pour apprécier un livre. D'autres auront eu envie de continuer la lecture sur cette thématique avec quelques romans amenés et prêtés par le professeur. D'autres encore se seront sentis davantage capables d'affronter une lecture intégrale seuls avec les outils utilisés et facilement reproductibles pour aider à la mémorisation et à la compréhension (frise chronologique, arbre généalogique, schéma actantiel...). Et comme nous n'avons pas seulement lu des extraits ou que nous n'avons pas interrompu la lecture à chaque page, laissant parfois défiler une dizaine de pages si personne n'avait de question, les élèves ont pu se plonger dans la fiction et goûter au plaisir de lire...

BIBLIOGRAPHIE

AHR Sylviane, Vers un enseignement de la lecture littéraire au lycée, Expérimentations et réflexions, Grenoble, Sceren, 2013

COLLECTIF, La lecture au collège : le bilan des évaluations PISA, Paris, Sceren, 2011.

COLLECTIF, Lire des récits longs, Paris, Retz, 2004.

HUBAT-BLANC Anne-Marie, *Réapprendre à lire au collège*, Amiens, Sceren, 2005.

ORIOLE-BOYER Claudette, 50 activités de lecture-écriture en ateliers, tome 2, écritures longues, Toulouse, CRDP Midi-Pyrénées, 2004.

LA LITTÉRATURE CONTEMPORAINE, QUELLE PLACE LUI ACCORDER AU LYCÉE ?

STEPHANE LASSERRE

LYCEE ST JACQUES DE COMPOSTELLE, DAX

URL : <https://revues.univ-pau.fr/cahiers-didactique-lettres/397>

Dans quelles mesures le professeur de Lettres peut-il utiliser la littérature contemporaine dans ses séquences pour donner aux élèves le goût de la lecture et les ouvrir ainsi à un patrimoine tout aussi riche que la littérature classique ? Comment mettre en pratique les textes officiels qui prônent une ouverture littéraire, ouverture que l'on retrouve chez les éditeurs de manuels scolaires ? Comment bousculer les habitudes des collègues qui sont très frileux quant aux auteurs contemporains, surtout dans les descriptifs de l'EAF en première ? Comment donc introduire une part de littérature contemporaine dans l'enseignement sans pour autant renoncer aux grands classiques ?

Littérature contemporaine, EAF, goût, lecture, œuvre intégrale

Il y a deux ans, dans le cadre de l'objet d'étude « Le personnage de roman, du XVII^e siècle à nos jours », j'ai choisi d'étudier avec une classe de première STMG¹ le roman d'Emmanuel Carrère *L'Adversaire*². Ce choix reposait sur le désir de faire lire aux élèves une œuvre intégrale (ce qui représentait pour certains un véritable défi : lire un livre en entier !) mais aussi de trouver un roman qui pourrait les intéresser et susciter chez eux l'envie de côtoyer la littérature. En effet, *L'Adversaire* repose sur un fait d'actualité : le criminel en question est libérable l'année prochaine, donc les élèves ont pu se rendre compte de la proximité des faits racontés. De plus, il n'est pas d'un auteur « classique » qui leur fait si peur en règle générale. J'ai réitéré l'expérience l'année d'après avec l'étude du roman de Dai Sijie *Balzac et la petite tailleuse chinoise*³.

À l'oral de l'Épreuve Anticipée de Français, l'EAF, aucun de mes élèves n'a été interrogé sur les lectures analytiques issues de ces romans... Qu'en conclure ? Que les enseignants de Lettres ont des scrupules à mettre au même niveau des œuvres classiques et des œuvres contemporaines ? Qu'ils montrent une certaine frilosité à l'égard des textes contemporains alors qu'ils sont les premiers à se plaindre du peu d'originalité dont font preuve leurs collègues l'année de première dans les choix de textes ? Qu'ils n'osent pas franchir le cap de l'étude de la littérature contemporaine avec leur propre classe ?

Pourtant, si les finalités des nouveaux programmes sont « la constitution et l'enrichissement d'une culture littéraire ouverte sur d'autres champs du savoir et de la société » en « prenant appui principalement sur la lecture et l'étude de textes majeurs de notre patrimoine », ces mêmes programmes « [recommandent] vivement de faire lire aux élèves des textes appartenant à la littérature contemporaine⁴ ».

Dès lors, en discutant avec certains de mes collègues, je me suis rendue compte que peu d'entre eux s'essayaient à la littérature contemporaine avec leurs classes, alors même que bon nombre de manuels et d'éditeurs nous permettent de le faire.

J'ai donc décidé cette année de proposer aux élèves de première Scientifique des séquences qui mêleraient auteurs classiques et contemporains, d'une part pour les aider à se forger une culture littéraire solide et variée, d'autre part dans le secret espoir de les voir lire davantage et sans rechigner.

1 STMG : Sciences et Technologies du Management et de la Gestion.

2 Emmanuel Carrère, *L'Adversaire*, Paris, éditions Belin Gallimard, coll. « Classicolycée », 2010.

3 Dai Sijie, *Balzac et la petite tailleuse chinoise*, Paris, éditions Belin Gallimard, coll. « Classicolycée », 2009.

4 Programmes de l'enseignement commun de français en classe de seconde générale et technologique et en classe de première des séries générales et programme de l'enseignement de littérature en classe de première littéraire, Bulletin officiel spécial n° 9 du 30 septembre 2010, URL : <<http://www.education.gouv.fr/cid53318/mene1019760a.html>> (consulté en novembre 2014).

1. ÉTAT DES LIEUX

1.1. Les manuels scolaires

L'Écume des lettres, aux éditions Hachette Éducation, propose des textes contemporains dans la majorité des séquences proposées : dans la séquence « Le personnage, reflet du monde », nous trouvons un groupement de textes avec des extraits des romans de Sylvie Germain et de Olivier Adam et un parcours du lecteur pour l'étude en œuvre intégrale du roman de Laurent Gaudé, *La mort du roi Tsongor* ; des extraits des pièces de Yasmina Reza et Jean-Michel Ribes dans la séquence « Mettre en scène la variété du comique » ; des extraits des pièces de Bernard-Marie Koltès, Jean-Luc Lagarce et Daniel Keene dans la séquence « L'évolution du tragique : des héros aux personnages ordinaires ».

Passeurs de textes, aux éditions Weblettrés / Le Robert, offre des séquences chronologiques au sein de chaque objet d'étude. Voici les auteurs contemporains apparaissant dans cet ouvrage : Philippe Jacottet et Jean-Michel Maulpoix dans la séquence « La déploration élégiaque à la fin du XX^e siècle » ; Marie Ndiaye et Michel Houellebecq dans la séquence « Le personnage en quête de sens » ; Bernard-Marie Koltès, Jean-Luc Lagarce et Valère Novarina dans la séquence « Crise du langage, crise de l'homme ? »

Le manuel *Calliopée*, aux éditions Nathan, propose deux groupements de textes très contemporains : « Écritures contemporaines », avec des textes allant de Michel Deguy aux slameurs, « Résistances et survie du personnage » qui ne convoque que des auteurs contemporains avec des extraits des œuvres de Marguerite Yourcenar, Pierre Michon, Marguerite Duras, Patrick Modiano, Marie NDiaye, Muriel Barbery, J.-M. G. Le Clézio ou Michel Houellebecq. De plus, il respecte en « texte écho » les recommandations des programmes en donnant à lire des extraits d'œuvres contemporaines, comme des haïkus japonais contemporains, le *Dictionnaire humaniste et pacifiste* de Théodore Monod, *Hilda* de Marie NDiaye, ou *American Psycho* de Bret Easton Ellis.

1.2. Les éditions d'œuvres intégrales

La collection « Classicolycée » des éditions Belin Gallimard a pour slogan « Avec CLASSICO la littérature n'a jamais été aussi contemporaine ». C'est une collection avec laquelle j'ai l'habitude de travailler car elle propose des auteurs très divers mais aussi un appareil pédagogique intéressant et surtout facilement exploitable en classe avec des élèves.

La collection « Classiques & contemporains » des éditions Magnard a pour slogan : « La collection qui dépoussière les classiques... et fait briller les contemporains ». J'ai quelquefois eu recours à cette collection car elle met en lumière des auteurs et des romans (ou récits) contemporains propres à capter l'attention des élèves. Le seul reproche que l'on pourrait lui faire réside dans les questionnaires qui relèvent davantage d'une compréhension globale du texte plutôt que d'analyses plus

poussées (or c'est ce qui est demandé pour l'EAF). Je ne l'utilise désormais plus que pour les lectures cursives données aux élèves.

D'autres collections existent, par exemple la collection « Classiques et Cie » des éditions Hatier, ou encore la collection « Romans d'aujourd'hui » des éditions CRDP de Bretagne – Rennes, mais ce sont des collections que j'utilise très rarement dans ma pratique de lecture, essentiellement car les auteurs ou les œuvres contemporains proposés sont trop peu nombreux à mon goût.

On constate ainsi que les éditeurs scolaires ont conscience de l'importance d'intégrer des auteurs contemporains dans les contenus à destination des enseignants, et de ce fait les incitent à s'ouvrir à cette littérature.

2. DESCRIPTION D'ACTIVITES MENEES EN CLASSE

2.1. Activités utilisant le manuel

Dans le cadre de l'objet d'étude « La question de l'homme dans les genres de l'argumentation du XVI^e siècle à nos jours », j'ai choisi de travailler avec le groupement de textes du manuel *L'Écume des lettres*, intitulé « Résistances à la déshumanisation », qui regroupe un extrait du roman de Primo Levi *Si c'est un homme* (1947), un extrait de *L'Espèce humaine* de Robert Antelme (1947) et un extrait de *L'Écriture ou la vie* de Jorge Semprun (1994).

J'ai au préalable donné à lire aux élèves un texte du philosophe Julien Musso « Qu'est-ce que l'inhumain⁵ ? » pour les faire travailler sur les notions d'humanité et d'inhumanité. Puis, afin de mettre en image cette notion, j'ai donné des extraits de deux bandes dessinées mettant en scène la déshumanisation : *Un violon dans la nuit*⁶ de Didier Daeninckx et Pef et *Maus*⁷ d'Art Spiegelman.

J'ai choisi en lecture cursive le roman *Acide sulfurique*⁸ d'Amélie Nothomb qui traite de cette même problématique. J'ai été confrontée à des réactions de rejet de la part de certains élèves à cause de l'image que peut renvoyer cette auteure (pédante, avec des titres de romans alambiqués et un style assez particulier). Pourtant après cette lecture imposée, nombre d'élèves ont avoué avoir aimé ce roman.

C'est une séquence qui a particulièrement bien fonctionné auprès des élèves : ils ont apprécié le thème, les textes et les autres supports proposés car cela leur donnait une nouvelle approche de ce qu'ont pu être les camps de concentration. De plus, les lectures, qu'elles soient analytique ou cursives, ont donné envie à certains de lire les romans de Primo Levi ou de Jorge Semprun, ou d'autres romans d'Amélie Nothomb : l'objectif de lecture pour le plaisir a donc été atteint. Preuve en est : lors

5 Julien Musso, « Qu'est-ce que l'inhumain ? », URL : <http://www.philoplus.com/philos/dissert2.php> (consulté en novembre 2014).

6 Didier Daeninckx (auteur) et Pef (illustration), *Un violon dans la nuit*, Paris, Rue du monde, coll. « Histoire d'histoire », 2003.

7 Art Spiegelman, *Maus, Et c'est là que mes ennuis ont commencé*, Paris, éditions Flammarion, 1992.

8 Amélie Nothomb, *Acide sulfurique*, Paris, éditions Librairie générale française, Didier, coll. « Le livre de poche », 2007 [2005].

des différents entraînements à l'oral que nous avons pu faire durant l'année, ce sont ces textes-là qu'ils avaient le plus (le mieux ?) travaillé.

2.2. Activités utilisant d'autres ressources

Dans l'objet d'étude : « Le personnage de roman du XVII^e siècle à nos jours », il me paraissait utile de travailler sur la notion de héros / antihéros au travers d'une première séquence grâce à un groupement de textes diachronique avec un extrait de *La princesse de Clèves* de Mme De La Fayette (la scène de la première rencontre), des *Liaisons Dangereuses* de Choderlos de Laclos (lettre IV : lettre de Valmont à la marquise de Merteuil lui présentant ses projets), des *Misérables* de Victor Hugo (la mort de Gavroche) et de *Voyage au bout de la nuit* de Louis Ferdinand Céline (la découverte de la première guerre mondiale par Bardamu). Ces textes ont pour but d'étudier la figure du héros, qu'il soit classique, libertin, symbolique ou banal (anti-héros par conséquent).

Les élèves ont eu en documents complémentaires un texte mettant en scène le héros médiéval suivi d'une séquence captation de la série *Kaamelott*⁹, Livre I, épisode 61, *Le cas Yvain*. Il s'agit du même héros mais vu de deux façons différentes : héros au sens premier dans l'extrait romanesque, antihéros dans l'extrait vidéo. Les élèves ont pu compléter leur définition de « héros » et « antihéros » grâce à la visite de l'exposition virtuelle de la BNF¹⁰ consacrée aux héros de l'Antiquité à nos jours.

J'ai choisi de donner en lecture cursive *L'Étranger*¹¹ d'Albert Camus parce qu'il me permettait d'amener le roman d'Emmanuel Carrère et donc la séquence suivante par le biais du personnage criminel en comparant les parcours des deux personnages, différents l'un de l'autre, mais communs dans leurs crimes.

En deuxième séquence de ce même objet d'étude, j'ai décidé d'étudier en œuvre intégrale *L'Adversaire* d'Emmanuel Carrère de la collection « Classicolycée ». En effet, c'est une collection qui propose un découpage de l'œuvre et des lectures analytiques bien construites avec des questions précises et amenées de telle sorte que l'élève a déjà un plan pour la lecture analytique de l'extrait choisi. Ce choix repose aussi sur la présence d'un appareil pédagogique très fourni qui analyse différents aspects du roman ainsi qu'un à deux groupements de textes pour compléter l'étude de l'œuvre et un sujet d'entraînement à l'écrit de l'EAF.

C'est une œuvre intéressante à travailler car elle traite d'un sujet d'actualité. De plus, elle amène à une réflexion sur le travail de l'écrivain, à savoir la difficulté à débiter un roman sur un sujet qui le fascine pourtant et celle de choisir qui va raconter car ce n'est ni une autobiographie, ni une biographie. Enfin, elle est une réflexion sur la notion de héros / antihéros étudiée lors de la séquence précédente. Si les élèves ont apprécié de lire un roman contemporain, ils ont été déroutés par le sujet même – un homme qui tue toute sa famille –, mais grâce à la lecture de

9 Alexandre Astier, Alain Kappauf, *Kaamelott*, M6, 458 épisodes, 3 janvier 2005 – 31 octobre 2009.

10 URL <<http://classes.bnf.fr/heros/expo>> (consulté en novembre 2014).

11 Albert Camus, *L'Étranger*, Paris, éditions Gallimard, coll. « Folio », 1972 [1942].

groupements de textes classiques (que ce soit au collège et / ou au lycée), ils ont pris conscience que le personnage du criminel est récurrent en littérature. Certains ont aimé l'écriture d'Emmanuel Carrère et ont lu, par eux-mêmes, d'autres de ses romans.

2.3. Élaboration de lectures analytiques

Dans le cadre de l'objet d'étude : « Le texte théâtral et sa représentation du XVII^e siècle à nos jours », j'ai élaboré une séquence sur le conflit au théâtre et sur sa mise en scène.

Je souhaitais introduire la notion de conflit de façon nouvelle par une captation de la pièce de théâtre contemporaine *Le Prénom*¹² qui permet de voir comment naît un conflit, comment il peut dégénérer et mettre à mal des relations familiales et / ou amicales.

Cependant, et pour être en accord avec les programmes, j'ai proposé aux élèves un groupement de textes diachronique avec des auteurs classiques et des auteurs contemporains en lecture complémentaire pour leur permettre de voir que le conflit est un thème récurrent au théâtre de l'Antiquité à nos jours : le monologue de Rodrigue dans *Le Cid* de Pierre Corneille (Acte I, scène 6), la scène d'exposition de *L'Île des esclaves* de Marivaux, les tirades de Perdican dans *On ne badine pas avec l'amour* d'Alfred de Musset (Acte II, scène 5), l'affrontement entre Ismène et Antigone dans *Antigone* de Jean Anouilh et une conversation qui dégénère dans la scène d'exposition du *Dieu du carnage* de Yasmina Reza. Ces extraits ont aussi été le support d'une question de corpus donnant lieu à une confrontation des différents auteurs et époques : « Qu'est-ce qui nous montre qu'il y a conflit dans ces extraits et comment est-il exprimé ? »

Ensuite, nous avons visionné la pièce *Art*¹³ de Yasmina Reza, mise en scène par Patrice Kerbrat¹⁴. Cette captation vidéo a donné l'occasion de travailler sur la question de la mise en scène mais aussi sur les différences entre une pièce contemporaine et une pièce dite classique, comme celles vues en classe de seconde dans l'objet d'étude dédié au théâtre : « Tragédie et comédie au XVII^e siècle : le classicisme ». Nous avons aussi étudié différentes mises en scène, française et étrangères, car *Art* est une pièce qui a connu un franc succès et a été adaptée dans de nombreux pays. Enfin, en collaboration avec ma collègue, nous avons choisi trois moments clés de la pièce et avons construit les lectures analytiques de ces passages. En effet, nous n'avons trouvé aucun manuel ni collection qui offrait des lectures « collant » avec le thème que nous avions choisi. Ces analyses ont montré aux élèves qu'une pièce contemporaine fonctionne avec les mêmes ressorts qu'une pièce académique : exposition, nœud, dénouement. L'étude de cette pièce a été un vrai plébiscite : les élèves ont aimé découvrir une pièce écrite à la fin des années 90, dont

12 Matthieu Delaporte et Alexandre de la Patellière, *Le Prénom*, Paris, éditions L'Avant-Scène Théâtre, « Collection des quatre-vents », 2012.

13 Yasmina Reza, *Art*, Paris, éditions Actes Sud - Papiers, 1994.

14 Patrice Kerbrat, mise en scène de la pièce *Art*, Paris, théâtre des Champs-Élysées, 1994.

le sujet en total décalage avec celui des pièces du XVII^e siècle (pas de héros tragique voué inexorablement à la mort, pas de valet soumis ou de mariage arrangé) et ont apprécié de pouvoir comprendre les enjeux de la mise en scène.

3. BILAN

Certains élèves, habitués à ne lire que des auteurs classiques au collège et / ou en seconde ont été surpris de ces choix car le discours « il faut connaître vos classiques » est très ancré dans leur esprit, et pour eux en français, on n'étudie que des auteurs morts ! Il était donc inconcevable de lire un roman d'un écrivain ou encore une pièce de théâtre d'un dramaturge encore vivant, comme si le fait d'être mort faisait entrer l'auteur au Panthéon des classiques dignes d'être étudiés en classe.

Mais cette ouverture sur la littérature contemporaine a permis à ces élèves de constater qu'une lecture imposée dans le cadre de programmes pouvait se révéler agréable, être source de plaisir. En ce sens, ces lectures respectent à la lettre les nouveaux programmes qui insistent sur le fait que « les élèves sont en outre incités à mener, hors de la classe, de nombreuses lectures personnelles dont le cours de français vise à leur donner l'habitude et le goût¹⁵ ».

Je regrette de ne pas avoir été plus audacieuse en début d'année et de n'avoir pas proposé en lecture cursive dans une séquence intitulée « Un autre regard » dans l'objet d'étude « La question de l'homme dans les genres de l'argumentation du XVI^e à nos jours », le roman de Didier Daeninckx, *Cannibales*¹⁶, qui se prêtait tout à fait à la problématique choisie : « Comment les écrivains ont-ils, à travers les siècles, porté un autre regard sur le monde qui les entoure ? », par le regard du vieux canaque sur les événements de 1988.

Cependant, je suis tout de même un peu soucieuse par rapport aux oraux que les élèves passent en juin et à l'originalité de leur descriptif. En effet, nous organisons fin mai des oraux blancs dans mon établissement et par tradition, nous échangeons nos élèves. Un de mes collègues, plus conventionnel dans ses choix de textes et d'œuvres, était dépité en découvrant le descriptif des premières scientifiques : que de nouveautés pour lui, dont il n'avait jamais entendues parler et qu'il allait devoir lire pour combler ses lacunes ! Heureusement, m'a-t-il dit, que j'ai pensé à proposer aussi des textes classiques car comment peut-on évaluer un élève sur ses connaissances littéraires s'il n'a aucun patrimoine d'auteurs classiques ? Sa réaction met donc en avant une non-connaissance des auteurs contemporains, car nous savons que la maîtrise des notions littéraires est possible par l'étude d'auteurs contemporains. Je me dis que sa réaction est sans doute celle qu'auront certains examinateurs en juin en découvrant les descriptifs de cette classe.

Quoi qu'il en soit, je continuerai à donner à lire des auteurs contemporains aux élèves que j'aurai les années à venir parce que l'on peut transmettre un patrimoine

¹⁵ *Op. cit.*

¹⁶ Didier Daeninckx, *Cannibale*, Paris, éditions Gallimard, coll. « Folio », 2000 [1998].

littéraire en proposant aussi bien des auteurs classiques que des auteurs contemporains, et que le rôle du professeur de français quel que soit le niveau où il enseigne est d'accompagner l'élève vers la lecture, vers le goût pour les livres.

Comme le dit si justement Mariel Morize-Toussaint, agrégée des lettres dans une tribune du journal *Le Monde* du 21 mars 2013 intitulée « Que de moments volés à la littérature », « Enseigner, c'est oser ; enseigner la littérature, c'est oser étudier Pierre de Marbeuf comme Barbara, scander comme slammer¹⁷ ».

BIBLIOGRAPHIE

L'écume des lettres, Livre unique de Français 1^e, Livre élève format compact, Paris, Hachette Éducation, 2011.

Collection Passeurs de textes Français 1^e Livre unique, Paris, Weblettrés – Le Robert, 2012.

Français 1^e Calliopée, Paris, Nathan, 2011.

¹⁷ URL <http://www.lemonde.fr/idees/article/2013/03/21/que-de-moments-voles-a-la-litterature_1851494_3232.html> (consulté en novembre 2014).

LIRE À L'HEURE DU NUMÉRIQUE : QUELS ENJEUX LIÉS À L'ÉVOLUTION DES SUPPORTS DE LECTURE ?

VANESSA LOUBET-POËTTE

UNIVERSITÉ DE PAU ET DES PAYS DE L'ADOUR

CENTRE DE RECHERCHE EN POÉTIQUE, HISTOIRE LITTÉRAIRE ET LINGUISTIQUE

URL : <https://revues.univ-pau.fr/cahiers-didactique-lettres/393>

À l'heure où les outils numériques interfèrent dans l'apprentissage de l'écriture, qu'en est-il de la lecture ? Comment la société, l'édition, l'école mais aussi les auteurs considèrent-ils l'avènement de nouveaux supports de lecture ? Cet article fait le point sur des pratiques, des craintes et des enthousiasmes contemporains et tente de les apprécier avec une certaine distance critique.

Outils numériques, lecture, édition, débat

Avertissement au lecteur :

Il convient de préciser que mon propos repose au moins autant sur une compilation et une analyse de ressources diverses, officielles ou non, que sur un usage des supports dont il va être question. Non pas par un manque d'intérêt pour les outils numériques (au contraire) ou par une frilosité face à l'évolution technologique qui engendrerait a contrario un repli, voire un certain militantisme à préserver le livre, mais tout simplement je dirais, comme beaucoup de collègues et plus largement de lecteurs, par habitude.

Les livres sont des tigres de papier, aux dents de carton, des fauves fatigués, sur le point de se laisser dévorer. Pourquoi s'obstiner à lire sur un objet pareil ? Des feuilles fragiles, inflammables, reliées, imprimées, sans batterie électrique ? Tu es obsolète, ô vieux livre bientôt jauni, nid à poussière, cauchemar de déménageur, ralentisseur de temps, usine à silence. Tu as perdu la guerre du goût. Les lecteurs de livres en papier sont de vieux maniaques, chaque jour plus vieux, chaque soir plus maniaques. Ils préfèrent caresser un ouvrage qu'ils peuvent respirer, plier, annoter, poser et reprendre, n'importe où, n'importe quand, sans avoir à le brancher sur le secteur. Tragédie de la sénilité¹.

Cette entrée en matière volontairement négative, empruntée à Frédéric Beigbeder, dans la préface à *Premier bilan après l'Apocalypse*, paru en 2011, a le mérite de poser d'emblée les présupposés à la question du titre de cet article : « lire à l'heure du numérique », est-ce encore de la lecture ? est-ce une mutation profonde ou une simple variante de la lecture ? ce qu'on lit, est-ce encore de la littérature ? et, dans le cadre de l'enseignement, objet de notre attention, peut-on, doit-on, et surtout comment, éduquer et former les élèves à cette lecture ?

Cet article propose un état des lieux de la question, nourri par la lecture et la consultation de ressources les plus récentes possibles. Quatre d'entre elles ont été particulièrement précieuses : les dossiers disponibles sur le portail national *éduscol* dans l'onglet « L'actualité du numérique² » ; l'exposition « L'Aventure du livre³ » sur le site des *expositions BNF*, particulièrement utile pour une exploitation pédagogique et didactique ; le site d'informations sur l'actualité littéraire et le monde de l'édition *ActuaLitté*⁴ ; les sites liés à François Bon, écrivain très engagé sur la Toile, comme en témoignent ses activités sur son site personnel *Le Tiers-Livre*⁵ ou son implication dans la « coopérative d'auteurs dédiée à la littérature numérique, où chacun peut participer au processus d'édition⁶ » qu'est *Publie.net*.

Dans la masse, le mot est faible, des documents que l'on peut trouver sur ce sujet sensible, les réactions sont très souvent vives et contradictoires, mais toutes

¹ Frédéric Beigbeder, *Premier bilan après l'Apocalypse*, Paris, Grasset, 2011, p. 5.

² URL : < <http://eduscol.education.fr/numerique/actualites> > (consulté le 12 septembre 2014).
Précisons que ces pages ne sont pas régulièrement mises à jour et que de nombreux liens sont morts.

³ URL : <<http://classes.bnf.fr/livre/>> (consulté le 12 septembre 2014).

⁴ URL : <<https://www.actualitte.com>> (consulté le 12 septembre 2014).

⁵ URL : <<http://www.tierslivre.net>> (consulté le 12 septembre 2014).

⁶ URL : < <http://www.publie.net> > (consulté le 12 septembre 2014).

suggèrent la conscience accrue d'assister à une véritable révolution comparée à l'invention de l'imprimerie. Notre propos ne peut faire l'économie d'une réflexion sur ce qui est à l'origine de ce bouleversement, c'est-à-dire la dématérialisation des supports. Sur ce point, rappelons que des formes d'expressions artistiques autres que la littérature ont déjà expérimenté (subi ou profité de ?) cette étape, comme la musique ou au cinéma. Pour leur proximité notamment narrative, on peut se demander s'il faut prédire le même sort aux livres qu'aux films. Le cinéma, art technique en perpétuelle évolution, opère depuis un bon moment déjà la dématérialisation de ses supports, ce qui affecte directement sa production et sa distribution. Ce rapprochement trouve toutefois ses limites dans le fait que le cinéma n'était pas, à l'origine, voué à devenir un objet, le film n'existait que dans le spectacle éphémère et collectif de la projection, tandis que le livre, lui, l'a toujours été.

Après un rapide examen des problèmes terminologiques posés par ces nouveaux usages, nous dresserons un état des lieux des pratiques dans l'enseignement. Puis, il importera de mettre en avant quelques enjeux majeurs de la lecture numérique, avant de proposer de possibles exploitations en classe.

1. UNE QUESTION DE VOCABULAIRE ? PREMIÈRES CONSIDÉRATIONS LEXICOLOGIQUES

S'il ne s'agit évidemment pas d'une simple question de vocabulaire, il est significatif de noter que la plupart des dossiers sur ce sujet sur le portail *éduscol* commencent par un point terminologique, fondé, puisque l'inscription des pratiques dans le langage va de pair avec une légitimation de l'usage. La difficulté et la nécessité de fixer les termes sont les preuves irréfutables de la contemporanéité du phénomène et de la gêne à traiter de la question, qui touche le lexique même et derrière laquelle on décèle les habituelles réticences face à l'influence des anglicismes, l'innovation néologique ou encore la contamination du langage par le jargon informatique, publicitaire ou industriel.

1.1. Désigner le support

Le problème se pose d'abord pour désigner le support. Nous ne relevons ici que trois termes principaux : l'« ardoise » et la « tablette » (dominant dans l'usage) numériques qui s'opposent à la « liseuse » qui désigne un outil spécifiquement réservé à la lecture, alors que l'on peut écrire, communiquer, faire des recherches, écouter de la musique ou encore regarder un film sur une tablette. Ces trois mots ont pour point commun d'être des néologismes de sens et non pas de forme, ils rappellent des objets bien connus, anciens, voire archaïques, déjà en lien avec l'acte de lecture ou d'écriture : la *tabula* antique, l'ardoise de l'écolier ou la liseuse-meuble. Le terme de « tablette » n'est pas encore attesté dans les dictionnaires de référence, mais il est massivement employé, sans qu'il ne soit même plus besoin de lui associer l'adjectif « numérique ». L'objet, multifonctionnel, concurrence l'ordinateur, et combine les avantages de la maniabilité, de l'encombrement minimum et de la connectivité. Le terme « ardoise électronique », lui, suggère un outil plutôt lié à l'écrit

et à l'enseignement. La « liseuse » est spécifiquement dédiée à la lecture, les principaux modèles sur le marché actuel sont associés aux diffuseurs de supports numériques⁷. Ce dernier terme est probablement le plus polysémique, il ne cesse depuis plusieurs siècles de désigner des accessoires pour l'acte de lecture ou le livre : un coupe-papier qui peut servir en même temps de marque-page, un vêtement chaud et léger porté par les femmes pour lire au lit, une petite lampe dont le faisceau est concentré sur le livre, un couvre-livre, ou encore un pupitre. Autant de sèmes référant à la matérialité, au confort et à l'intimité de la lecture⁸.

Signalons un autre terme, plus étonnant, la « littératrice », employé par Jean-Michel Blanquer, directeur général de l'enseignement scolaire en 2008 qui conclut un entretien sur les objectifs et les attentes de l'usage des tablettes dans l'enseignement de cette manière :

il me semble que nous sommes à l'aube d'un mouvement semblable à celui qui, au milieu des années 1970, a vu la généralisation, dans le cartable de l'élève, des calculatrices... mais aujourd'hui on pourrait peut-être parler de « littératrices », si vous me permettez le néologisme⁹.

S'il y a là en effet une audace lexicale, ce jeu de mots apparaît comme assez révélateur d'une idée (ou d'un a priori) fortement ancrée dans les esprits et plus ou consciemment saisie. Dans « calculatrice », le suffixe « -trice » est adjoind à la base verbale « calculer », il signale la machine, l'outil pour effectuer l'action. Mais dans « littératrice », la base n'est pas verbale ; par analogie, on devrait dire une « lectrice », à partir de l'acte de « lire ». Cet effet de bon mot signale bien une confusion, puisqu'il suggère que plus que l'acte de la lecture, c'est la littérature même qui est « atteinte » par ces nouveaux usages. C'est comme si la « calculatrice » avait été nommée « mathématricatrice ».

Pour chaque innovation technologique, le choix des termes est doublement fait par l'usage et les décisions terminologiques officielles, mais qu'il peut être aussi révélateur de nuances intéressantes et de connotations signifiantes.

⁷ Amazon propose le modèle « Kindle », la FNAC le « Kobo », Sony le « Reader », etc.

⁸ Ajoutons aussi l'emploi possible pour un être, équivalent de « lectrice », figurant dans de nombreux titres de peintures (*La Liseuse à la fenêtre*, Vermeer, 1657 ; *La Liseuse ou La jeune fille lisant*, Fragonard, 1770 ; *La Liseuse*, Steuben, 1829 ; *La Liseuse (Jeune Fille lisant un Livre)*, Renoir, 1876 ; *La Liseuse*, Henner, 1883 ; *Liseuse sur fond noir*, Matisse, 1939). Afin de sensibiliser les élèves à cette question de l'évolution des supports et de travailler la question de la polysémie, on peut imaginer des activités de collecte et d'analyse de ces emplois. On appréciera ainsi à quel point le terme « liseuse » est riche de sens et de connotations, pouvant mettre en avant une certaine sublimation de l'acte de lecture, de cet instant subtil entre lascivité et activité. Ce type de travail, compatible avec les attentes des programmes du collège (et plus particulièrement de la classe de 5^e), est propice à sensibiliser les élèves à la question de l'évolution du lexique et de la néologie, tout en abordant la question des Tice.

⁹ URL : <<http://eduscol.education.fr/numerique/dossier/apprendre/tablette-tactile/politique-enseignement-scolaire/ministere-education-nationale/DGESCO>> (consulté le 12 septembre 2014).

1.2. Désigner le contenu

Si le support est finalement une affaire d'invention à nommer, le contenu, lui, pose d'autres problèmes. En effet, ce contenu reste le « livre », auquel on va adjoindre un adjectif pour signaler sa spécificité : « numérique », « électronique », « virtuel ». Les choses auraient été sans doute plus simples si, comme pour les supports, un nouveau terme était apparu ou réapparu. Cette permanence du terme « livre » attire l'attention sur la séparation, ou plutôt la non-séparation, opérée entre le support et l'œuvre : car dans le cas du format papier, le « livre » désigne aussi bien l'un (l'objet, le volume, le tome) que l'autre (l'œuvre, l'écrit, la production).

De plus, l'expression « livre numérique » présente deux ambiguïtés, voire incohérences, lexicales majeures. Le nom seul « livre » (sous-entendu papier) réfère à un contenu plus spécifique que le nom expansé « livre numérique ». En effet, ce dernier est multimodal, multimédiatique, il mêle écrit, image, son, vidéo, animation, quand le livre papier n'est *que* graphique, scriptural et pictural. Et si le livre est un objet physique, comment peut-il devenir numérique, virtuel ?

Précisons rapidement la nuance entre « numérique » et « numérisé » : un livre numérisé est à l'origine un texte physique, identique, rendu disponible pour l'écran ; un livre numérique est destiné d'abord à l'usage sur écran et en ligne, il intègre directement des éléments interactifs. Cette distinction est corrélative de techniques de création et de postures éditoriales bien différentes, à l'instar de ce qui oppose la musique numérisée et la musique électronique par exemple.

Que le texte numérique soit une opération de transposition de l'imprimé ou non, il engendre des formats de textes différents, bien plus multiples et malléables que les formats d'écriture sur papier. Ces derniers peuvent varier dans leur aspect (la police d'écriture, la taille, la mise en page, le format de reliure), mais pas dans leur matérialité, il s'agit toujours d'encre sur le papier. Rapidement, sans entrer ici dans des détails trop techniques, il est bien évidemment différent d'exporter un texte dans un format de traitement de texte ou dans un format image (type .pdf). Dans le premier cas, le texte reste modifiable, contrairement au second, où il se rapproche donc de la page du livre imprimé, donnée comme un tout.

Techniquement, le livre numérique est un objet plus complexe que le livre imprimé, pour lequel la source, manuscrite ou dactylographiée, est semblable au résultat ; il nécessite de passer par un langage informatique binaire, une opération mathématique qui n'est pas à la portée de tous. Mais un des intérêts du numérique pour la création artistique et littéraire est que cette étape puisse être investie par les artistes, comme dans le cas du livre papier, quand il devient un objet d'art, à la manière des innovations typographiques des futuristes ou des collages dadaïstes et surréalistes (on pense aux travaux de Georges Hugnet¹⁰), de Raymond Queneau s'associant au graphiste et typographe Robert Massin, pour l'ouvrage *Cent mille*

¹⁰ Cf. par exemple « Le Livre surréaliste », *Mélusine*, Cahiers du centre de recherche sur le surréalisme, n° 4, Actes du colloque en Sorbonne (juin 1981), Paris, L'Âge d'homme, 1983.

*milliards de poèmes*¹¹ ou des livres-concepts de Bernard Villiers, qui se livre à une véritable poésie du pliage¹². Citons également ces deux autres exemples, peut-être plus facilement exploitables en classe : les livres animés (ou *pop-ups*) et la bande dessinée. Au programme de la classe de 6^e, *Le Petit Prince* d'Antoine de Saint-Exupéry est disponible dans un format animé¹³, les pliages et les découpages créant des surprises à chaque page, sensibilisant d'autant plus les lecteurs au rapport entre le texte et l'image. Le neuvième art profite d'une assez grande liberté dans les choix de format et de mise en page, leur découverte aide à familiariser les élèves avec différentes habitudes de lecture. En liaison avec plusieurs thèmes du programme de 3^e, la monumentale fresque dépliant (7 m) de Joe Sacco *La Grande Guerre, Le premier jour de la bataille de la Somme reconstitué heure par heure*¹⁴ en fournit un exemple particulièrement intéressant, tant du point de vue pictural et artistique que du point de vue narratif.

N'en déplaise aux plus pessimistes, ces quelques exemples montrent que le support papier est loin d'être en péril, bien au contraire, comme le confirme l'éditeur Antoine Gallimard :

Je ne suis pas inquiet quant à l'avenir du livre. Je suis certain que le livre conservera une place extrêmement importante. Le livre électronique, loin d'annoncer la fin du livre, est au contraire une nouvelle opportunité pour celui-ci. Un livre ne se définit pas seulement par un enchaînement de caractères, une mise en page et quelques chapitres... Et le livre numérique se présente lui, simplement comme un nouvel organe constitutif du livre. Comme la photographie, le livre numérique offre une grande flexibilité : différents formats, réimpressions limitées. Par conséquent, il constitue une opportunité formidable pour enrichir le catalogue et maintenir les livres en vie.

Je crois que l'avenir du livre dépend à la fois des éditeurs et des auteurs. Pour exercer cette profession, il ne suffit pas d'aimer la littérature, il faut également aimer les écrivains, les lecteurs, le public. C'est une profession qui implique le désir de partager, à travers le livre, des univers imaginaires et secrets. Vargas Llosa l'a très bien expliqué lors de son discours du prix Nobel : « Raconter des histoires pour faire que la vie soit

¹¹ Raymond Queneau, *Cent mille milliards de poèmes*, Paris, Gallimard, 1961. Plusieurs versions en ligne, interactives, sont disponibles, cf. par exemple URL : <<http://p5.storage.canalblog.com/56/05/557638/62017802.swf>> (consulté le 12 septembre 2014).

¹² On peut trouver de très nombreuses références et ressources sur le site *Sans niveau ni mètre, Cabinet du livre d'artiste* de l'Université de Rennes 2, URL : <<http://www.sites.univ-rennes2.fr/cabinet-livre-artiste/>> (consulté le 12 septembre 2014).. Notons, à l'occasion de la mention du travail de Bernard Villiers, que le pli et le volume comptent parmi les aspects matériels non numérisables, potentiellement du moins, puisque le développement des technologies en 3D peut laisser imaginer qu'il n'en sera pas toujours ainsi.

¹³ Antoine de Saint-Exupéry, *Le Petit Prince : Le Grand Livre pop-up*, Paris, Gallimard Jeunesse, 2009. Remarquons que l'éditeur n'a pas crédité sur la couverture le nom du (des) artiste(s) ayant réalisé ces œuvres de papier, ce qui montre que l'intérêt est peut-être ici plus éditorial qu'artistique.

¹⁴ Joe Sacco, *La Grande Guerre : Le premier jour de la bataille de la Somme reconstitué heure par heure* par Joe Sacco, Paris, Futuropolis, 2014.

meilleure. » Nous aurons toujours besoin d'histoire pour améliorer notre vie.
C'est pour cette raison que je crois que le livre à un brillant avenir¹⁵.

Une autre voix, celle de Michel Melot, conservateur des bibliothèques et historien de l'art, laisse entendre le même optimisme :

C'est évidemment à l'irruption de l'électronique, et plus généralement des écrans, qu'il faut attribuer cet intérêt nouveau pour la forme du livre et son histoire matérielle. Tant que le règne du papier était sans partage, il était difficile de voir l'objet sous le concept. Pour observer le bocal, dit-on, mieux vaut ne pas être poisson¹⁶.

1.3. Un débat intense

Nul doute cependant qu'entre les partisans du livre papier et les partisans du livre numérique, la querelle reste intense. Elle porte bien plus sur le contenu que sur le support, touche de nombreuses sphères (économique, industrielle, culturelle, sociale, politique, juridique) et pose intrinsèquement la question de la concurrence, et par extension de l'éviction. Pour preuve, voici quelques titres d'articles de presse parus sur le sujet : « Le papier contre l'électronique : lequel nous rend plus intelligent¹⁷ ? » ; « Le livre électronique va-t-il dévorer le papier¹⁸ ? » ; « Lire les classiques sur Nintendo¹⁹ » ; « Le livre numérique signe-t-il la mort des librairies²⁰ ? » ; « Le livre numérique ? Une imposture qui nous menace, libraires indépendants²¹ ». Toutes ces formules rendent compte de l'impossibilité d'une coexistence, ne ciblant que l'opposition ou l'exclusivité entre les deux formats. De même, évoquons ces trois ouvrages qui revendiquent des postures bien marquées : *Premier bilan après l'Apocalypse*²² de Frédéric Beigbeder, déjà cité pour sa réaction teintée d'amertume ;

¹⁵ Entretien donné au journal *El País*, 27 mars 2011. URL : < http://elpais.com/diario/2011/03/27/domingo/1301201557_850215.html > (consulté le 12 septembre 2014).

¹⁶ Citation extraite de Michel Melot, *Livre*, Paris, L'Œil neuf, 2006, citée dans « Le livre comme espace d'interprétation », *Rhizome sonore*, URL : <<http://rhizomesonore.free.fr/contents/le-livre-comme-espace-d-interpretation.html>> (consulté le 12 septembre 2014).

¹⁷ Hubert Guillaud, « Le papier contre l'électronique : lequel nous rend plus intelligent ? », *internetACTU.net*, 10 février 2009. URL : < <http://www.internetactu.net/2009/02/10/le-papier-contre-l-electronique-24-lequel-nous-rend-plus-intelligent/> > (consulté le 12 septembre 2014).

¹⁸ Florence Pitard, « Le livre électronique va-t-il dévorer le papier ? », *Ouest France*, 17 mars 2009.

¹⁹ Alain Beuve-Méry, « Lire les classiques sur Nintendo », *Le Monde des livres*, 11 mars 2010. URL < http://www.lemonde.fr/livres/article/2010/03/11/lire-les-classiques-sur-nintendo_1317492_3260.html > (consulté le 12 septembre 2014).

²⁰ Florian Bardou, « Le livre numérique signe-t-il la mort des librairies », *Le Point*, 14 avril 2013. URL : < http://www.lepoint.fr/futurapolis/le-livre-numerique-signe-t-il-la-mort-des-librairies-14-04-2013-1654832_427.php > (consulté le 12 septembre 2014)..

²¹ Dominique Mazuet, « Le livre numérique ? Une imposture qui nous menace, libraires », *Le Nouvel observateur*, 14 février 2013. URL : < <http://leplus.nouvelobs.com/contribution/781925-le-livre-electronique-une-imposture-qui-nous-menace-libraires-independants.html> > (consulté le 12 septembre 2014).

²² *Op. cit.*

*Après le livre*²³ de François Bon, qui révèle (avec enthousiasme) la conscience d'un âge nouveau ; *N'espérez pas vous débarrasser de vos livres*²⁴ d'Umberto Eco et Jean-Claude Carrière, qui invite à redécouvrir le plaisir du livre. Tous ces titres explicites ont été ici réunis pour les besoins de la démonstration, il apparaît bien évidemment plus intéressant de mesurer la complémentarité des deux types de livres, à la manière de Danielle Sallenave, pour un entretien au *Magazine littéraire* en 2009 :

à chaque grande invention : quelque chose d'irremplaçable est tué, quelque chose d'impensable s'impose. L'imprimerie signe la fin des incunables, mais elle est aussi un gain immense en matière de diffusion des œuvres et de la pensée, même si ce n'est pas son but premier. Les modernes *readers* s'inscriront-ils dans cette ligne ? Si on écoute les arguments de vente de Sony, les *readers* ne visent pas à remplacer le livre mais à en stocker facilement une plus grande quantité ; leur légèreté « vous permet de l'emporter partout, tandis que la batterie longue durée vous autorise à tourner jusqu'à 6800 pages sans recharger – l'équivalent du temps nécessaire pour lire *Guerre et paix* cinq fois d'affilée ». Je n'y vois pas de menace pour la lecture, puisque le mode d'appropriation et de construction du sens demeureront rigoureusement le même. Ce sont plutôt les questions de droit qui me préoccupent, édition, droits d'auteur, et plus encore, la survie de la librairie – déjà menacée par la vente de livres en ligne. Mais la question du goût de lire se posera tout autant : celui qu'on aura convaincu d'en acheter un car c'est « moderne » risquera fort d'être déçu. Le maniement sera souple et facile ; mais le processus de lecture toujours le même. Lent et ennuyeux, toujours autant, si vous n'aimez pas ou ne savez pas lire. Le *reader* n'est pas un appareil de transfusion du sens²⁵.

Ce constat s'avère d'autant plus crédible que les conclusions d'une très récente étude chiffrée en mars 2014 pour le Syndicat National de l'Édition (SNE) tendent à nuancer ce péril à venir, ou du moins à le temporiser, en affirmant qu'il y a bien une consolidation du marché du livre numérique, mais qu'elle est

sans conséquence significative sur les usages et les comportements (achats et lectures). Les lecteurs de livres numériques restent fortement attachés au livre imprimé et leur pratique de lecture numérique reste complémentaire à celle du livre imprimé²⁶.

²³ François Bon, *Après le livre*, Paris, éditions du Seuil, 2011.

²⁴ Jean-Claude Carrière, Umberto Eco, *N'espérez pas vous débarrasser de vos livres*, entretiens menés par Jean-Philippe de Tonnac, Paris, Grasset, 2009.

²⁵ Danièle Sallenave, « Lirons-nous demain ? », entretien pour *Le Magazine littéraire*, 4 février 2009. URL : <

http://www.magazine-litteraire.com/actualite/entretien-daniele-sallenave-lirons-nous-demain-04-02-2009-32718?quicktabs_commentaires=1> (consulté le 12 septembre 2014).

²⁶ « Baromètre Sofia-SNE-SGDL sur les usages du livre numérique », *Syndicat National de l'édition*, mars 2014. URL : <<http://www.sne.fr/actualites/barometre-sofia-sne-sgdl-sur-les-usages-du-livre-numerique.html>> (consulté le 12 septembre 2014).

À l'ère du numérique, nous disposons donc de nouveaux outils, « machine[s] à lire-écrire-publier », selon l'expression de François Jarraud²⁷, des supports propices à la simultanéité de ces trois opérations, quand elles sont normalement bien singulières, qu'elles préoccupent des personnes aux fonctions différentes et monopolisent des outils et des compétences distincts. Mais nous voici aussi face à de nouveaux contenus : parce qu'il apparaît bien qu'une fois adaptée au numérique, une œuvre n'est plus sensiblement la même et, de fait, cela laisse bien supposer que sa lecture en est affectée.

2. ET DANS L'ENSEIGNEMENT ? ÉTAT DES LIEUX

2.1. Phases de l'expérimentation

La lecture des dossiers disponibles sur le portail *éduscol*²⁸ met en évidence différentes actions d'expérimentations, recensées dans les principales académies les plus actives, qui reposent sur les principes suivants. Il s'agit tout d'abord de procéder à un échantillonnage, grâce auquel sont sélectionnés et observés des établissements, des niveaux, des groupes ou des usages précis. Vient ensuite la phase de mise en place d'un équipement temporaire et/ou progressif. Un grand intérêt est également porté aux chiffres, qui reflètent les problèmes financiers (le matériel est onéreux, plutôt fragile, il est obsolète et nécessite d'être mis à jour) et les difficultés d'un taux d'équipement homogène. Enfin, les conclusions proposent des tentatives de définition des usages et des apprentissages, mais qui se sont révélés *a posteriori*. Cette attitude est très caractéristique de l'entrée de l'école dans le numérique : on observe les usages avant d'engager un travail de fond de réflexion et de formation des enseignants. Le discours officiel assure la liaison entre ces deux phases, comme en témoigne Isabelle Pecheyran, IA-IPR de l'Académie de Bordeaux en 2001, puisque :

ce déploiement obéit aux principes qui nous ont toujours guidés : l'objectif n'est pas de doter tout le monde d'un outil dont nombre d'usages sont encore à inventer mais de penser dans le même temps l'outil et l'usage dans le souci constant de la plus-value pédagogique²⁹.

Malgré cela, on peut gager que les véritables progrès sont le fait des enseignants sur le terrain, des professeurs innovants. De grands progrès restent donc à faire pour l'intégration des supports et de la lecture numériques, d'autant plus que les

²⁷ « Les tablettes en lettres : panorama d'usages », *Le Café pédagogique*, 8 novembre 2013. URL : <<http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2013/11/08112013Article635194907585883016.aspx>> (consulté le 12 septembre 2014).

²⁸ Cf. par exemple « Tablette tactile et enseignement ». URL : <<http://eduscol.education.fr/numerique/dossier/apprendre/tablette-tactile>> (consulté le 12 septembre 2014).

²⁹ Propos cités par Aurélie Julien, « La mallette de lecture numérique, une utilisation intéressante des tablettes ! », *Ludovia Magazine*, 8 juin 2011. URL : <<http://www.ludovia.com/2011/06/la-mallette-de-lecture-numerique-une-utilisation-interessante-des-tablettes/>> (consulté le 12 septembre 2014).

programmes, qui intègrent une formation au numérique dans sa globalité, n'indiquent rien de spécifique sur ce point.

2.2. Usages multiples

À l'évidence, l'usage de la tablette ne se limite pas à la lecture, elle autorise de multiples activités d'apprentissage, puisque c'est un « outil tactile à haute valeur cognitive [qui] permet à l'élève de s'exercer et de se corriger³⁰ ». Ce sont d'ailleurs de ces usages autres que la lecture dont nous trouvons les plus nombreux exemples sur les différentes bases de données³¹ : les dispositifs mis en place concernent principalement des activités d'écriture, d'échanges de documents, des exercices interactifs pour l'apprentissage de la langue ou sa remédiation, ou encore des activités nomades, pratiquées lors de voyages ou de sorties scolaires.

2.3. Usages spécifiquement liés à la lecture

La lecture du texte numérique présente pourtant de nombreux avantages, notamment pour l'apprentissage même de la lecture, dans les niveaux du premier degré, parce qu'elle facilite la manipulation alphabétique et syllabique et propose une approche sensorielle, tactile, des outils et des éléments. Le rapprochement avec la méthode Montessori est d'ailleurs souvent fait pour valoriser ces pratiques :

Pour mieux aborder la « chimie » du code alphabétique, l'usage de la tablette en est un exemple. Maria Montessori serait certainement heureuse de pouvoir découvrir le « Qbook », livre numérique développé aux USA qui combine le format *ebook* avec l'interactivité d'un smartphone en offrant une approche kinesthésique de la lecture et permettant aux élèves de mieux appréhender le code alphabétique. Elle nous inventerait une pédagogie Montessori 2.0 ! Comme je l'ai abordé lors de mon intervention au salon du futur du livre, les livres et albums interactifs avec toutes leurs fonctionnalités peuvent faciliter la compréhension des textes littéraires dans certaines conditions³².

Concernant l'élève devenu lecteur, citons quelques avantages particulièrement efficaces pour affirmer sa maîtrise de la lecture et à éveiller son appétit de lecteur. Le livre numérique fait accéder à une lecture dite « enrichie ». Donnons pour exemple l'édition enrichie de *Candide*³³, une application créée par la BNF, qui offre en plus du texte de multiples ressources, comme un accès par plusieurs entrées possibles (une

³⁰ Michèle Dreschler, « La tablette fait son entrée à l'école ... Une frénésie justifiée ? », *Le Café pédagogique*, 4 novembre 2013. URL : <<http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2013/11/04112013Article635191344747035425.aspx>> (consulté le 12 septembre 2014).

³¹Cf. « Les tablettes en lettres : panorama d'usages », *op. cit.* ou encore *ÉDU'Bases Lettres*, URL : <http://eduscol.education.fr/bd/urtic/lettres/index.php?id_disc=0&id_etab=0&id_niveau=0&id_theme=0&id_activite=0&id_cadre=0&id_tic=26&id_b2i=0&id_aca=0&rpt=&commande=chercher&ok=Chercher> (consulté le 12 septembre 2014).

³² Michèle Dreschler, *op. cit.*

³³ URL : <candide.bnf.fr> (consulté le 12 septembre 2014).

lecture orale par Denis Podalydes, des onglets « Le livre », « Le monde », « Le jardin »), une arborescence thématique ou notionnelle utile pour décliner une idée transversale et pratiquer une analyse fine du texte, la confrontation simultanée du manuscrit et du texte moderne et de très nombreux repères jalonnant l'ensemble du texte pour aider à la compréhension lexicale. De plus, le support numérique offre une grande accessibilité à des textes multiples. Une application comme *Un texte un jour*³⁴ propose l'envoi quotidien de textes agrémentés d'un QCM et d'une rapide notice biographique sur l'auteur. Elle invite à lire quotidiennement des extraits de littérature et apparaîtra probablement aux yeux des élèves comme une sollicitation plus ludique que le manuel scolaire. Une conséquence non négligeable du support numérique consiste également dans la constitution de bases de données, d'anthologies, de bibliothèques, grandement facilitée par les options de classement et les services d'échange et de partage. Enfin, les livres numériques conviennent à la mise en place de techniques de pédagogie différenciée. La malléabilité du texte numérique s'avère ainsi très intéressante pour aider les élèves atteints de déficience visuelle ou de dyslexie puisque la police et la taille des caractères peuvent être modifiées, de même que l'espacement des caractères ou le nombre de mots sur la ligne.

Si on admet toutefois l'intérêt de cette insertion de la lecture numérique dans l'enseignement du Français, des questions préalables se posent à l'enseignant, et plus largement aux personnes en charge des Tice et des services de documentation. Utilisera-t-on pour la classe le livre numérique seul ou viendra-t-il en complément du livre papier ? On s'interrogera aussi la vigilance indispensable concernant le respect des droits d'auteur et de l'intégrité des œuvres³⁵. L'enseignant doit également se soucier de la question de l'équipement : dans quelle mesure peut-il proposer une valorisation du livre numérique en l'absence d'une politique générale d'accès aux outils numériques ? Les élèves auront-ils facilement et tous accès aux œuvres dans l'établissement et/ou chez eux ? L'usage se limitera-t-il aux œuvres littéraires ou gagnera-t-il aussi le manuel scolaire ? On mesure avec ces quelques questions que pour un enseignant tenté par la mise en œuvre, les démarches et les modalités sont à penser bien plus en amont que pour l'utilisation d'un support papier classique. Cette vigilance est une condition absolument nécessaire pour un usage raisonné des Tice à l'école et c'est grâce à une solide implication des enseignants que, bien qu'il soit en apparence si facile d'accéder au numérique, les élèves pourront en profiter de façon éthique.

³⁴ URL : <<http://www.untexteunjour.fr>> (consulté le 12 septembre 2014).

³⁵ Mentionnons par exemples ces trois sites respectant les règles de propriété individuelle : *In Libro Veritas* : URL : <<http://www.inlibroveritas.net>>, *ebooksgratuits* : URL : <<http://www.ebooksgratuits.com>>, *Serveur de livres numériques de l'Académie de Bordeaux* : URL : <<http://disciplines.ac-bordeaux.fr/selinum/>> (consultés le 12 septembre 2014). Parcourir ce type de sites avec les élèves afin de s'assurer qu'ils sont conformes aux lois de diffusion et de partage des œuvres s'avère un exercice formateur, pouvant aider à la validation de compétences pour le B2i.

3. ENJEUX DE LA LECTURE NUMÉRIQUE

Même si le contenu reste du texte, même si la compétence première du lecteur est identique, puisqu'elle consiste à décrypter des signes graphiques et aboutir à un sens, il importe de se concentrer avec attention sur ce que le texte numérique modifie, apporte et peut-être retire dans l'acte de lecture. Notre troisième partie postule donc que lire sur un support numérique est spécifique.

3.1. Enjeux pour la lecture

3.1.1. Faire face à une nouvelle matérialité

Il est nécessaire dans un premier temps de faire face à une nouvelle matérialité, compte tenu des conséquences importantes du passage de la page et du volume à l'écran. Le texte, devenu malléable, peut être directement formaté par le lecteur. Les pages ne sont plus tournées de manière horizontale, mais elles défilent de bas en haut (système de *scrolling*). Si on peut en général choisir l'un ou l'autre des deux affichages, c'est le second qui est le plus spécifique à l'outil numérique (configuré par défaut) et qui constitue un bouleversement non négligeable d'une habitude visuelle et surtout, d'un rapport nouveau à la masse du texte. En effet, dans le cas du défilement vertical, l'unité première pour le découpage du texte dans l'espace peut ne plus être la page, mais le paragraphe, ce qui n'est pas sans conséquences sur la construction du texte³⁶. De plus, le passage au numérique nécessite de considérer toute la question de l'espace du livre et du texte. S'il y a un « avant » et un « après », un *infra* et un *supra*, dans le livre physique, le livre numérique exacerbe une autre dimension, celle du « au-dessus » et du « au-dessous », au sens hiérarchique. Les relations ne sont plus syntagmatiques, elles sont aussi paradigmatiques, et peuvent même conduire, comme il en sera question dans la suite de cet article à un « ailleurs » du texte. Notons aussi que le contact physique des élèves avec l'ouvrage papier constitue un rituel important ; qu'ils soient rassurés ou au contraire effrayés par le volume d'une œuvre intégrale à lire, ils disposent tous des mêmes repères physiques. Dans le cas livre numérique, les indices de taille ne sont qu'illusoire, puisque le poids d'un fichier peut dépendre de sa qualité ou le nombre de pages de la taille des caractères choisie. Un dernier effet non négligeable est celui produit par ce que nous pouvons nommer une uniformisation des lectures ; via le support numérique, tous les textes peuvent finir par se ressembler, alors qu'ils nécessitent des processus de lecture et de compréhension bien différents. Normalisé par la mise en page numérique, un article de presse peut revêtir la même apparence qu'une page de roman. L'apprentissage de la lecture numérique ne peut donc pas faire l'économie d'une réflexion sur l'hétérogénéité des textes parfois gommée par la standardisation numérique.

³⁶ C'est ainsi que certains textes comme les articles universitaires publiés directement ligne peuvent être indexés par paragraphe et non plus par page.

3.1.2. Quels enjeux cognitifs ?

Sur cette question, on pourra se référer aux travaux de Thierry Baccino³⁷, professeur de psychologie cognitive et ergonomique à l'université Nice-Sophia-Antipolis, et considérer avec intérêt les conclusions qu'il tire de ses observations des pratiques actuelles³⁸. La lecture sur support numérique entraînerait entre autres ces trois conséquences importantes : un risque de saturation et de désorientation cognitive (l'accès facilité à de multiples informations complémentaires du texte initial produit une surenchère qui s'avère fatigante et possiblement néfaste), une fatigue due à la luminosité de l'écran et une « détérioration de la mémoire spatiale du texte », en raison d'une perte de repères. On se souvient beaucoup plus facilement sur un support papier, dans le cadre de la page et du volume, de l'endroit où figure un passage du texte. De plus, la lecture sur support numérique est adaptée à des nouveaux comportements de lecteurs, qui ont l'habitude de lire très rapidement des messages simplifiés d'environ 140 caractères échangés via les réseaux sociaux, ce qui entraîne chez les plus jeunes une nuisance à la concentration et à l'aptitude à lire un texte en détails. De même, la démarche de recherche par mots-clés et la possibilité de naviguer dans et hors du texte grâce aux hyperliens pourraient supplanter l'effort nécessaire pour une lecture profonde du texte³⁹.

C'est une véritable mutation cognitive qui est donc amorcée, bien que les chercheurs assurent que le cerveau s'adapte aux deux modes de lecture, sans qu'il n'y ait nécessairement concurrence. Si les opérations mentales sollicitées divergent, il est crucial que, dans la conception actuelle de l'enseignement et de la formation au numérique en termes de « compétences », les enseignants fassent preuve d'une grande vigilance pour isoler celles qui sont efficacement activées dans l'une ou l'autre des deux configurations.

3.1.3. L'hypertextualité

Cette possibilité du texte numérique constitue sans doute ce qu'il y a de plus innovant dans la manière d'aborder un texte. Le système d'hyperlien permet de lier le texte à un autre, de renvoyer immédiatement à d'autres documents ou d'autres parties du document. Pour être efficace, il suppose d'abord qu'aient été isolés des éléments notables du texte. Il s'agit ensuite de décliner les informations, dans une ambition totalisante et transmissive comparable à celle d'un projet encyclopédique. De *l'Encyclopédie ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers* des

³⁷ « Lecture sur écran », *éduscol*, URL : <http://eduscol.education.fr/numerique/dossier/lectures/lecture-sur-ecran/processus-cognitifs/points-de-vue-de-chercheurs-en-france/thierry-baccino> (consulté le 12 septembre 2014).

³⁸ Il existe des conclusions dissemblables proposées par d'autres chercheurs, mais nous n'entrerons pas dans le détail de ces discussions, qui reflètent surtout la contemporanéité du phénomène et augurent que l'accroissement des pratiques dans les années à venir sera propice à un plus grand consensus.

³⁹ Cf. Clément Solym, « Les écrans et la lecture en profondeur, le cerveau s'adapte », *Actualité*, 9 avril 2014. URL : <http://www.actualitte.com/societe/les-ecrans-et-la-lecture-en-profondeur-le-cerveau-s-adapte-49407.htm> (consulté le 12 septembre 2014).

Lumières à l'encyclopédie libre et collective *Wikipédia*, le principe est semblable : il s'agit de lier, de contextualiser et d'étendre le savoir. Autre caractéristique, l'hyperlien est multimodal. Il peut renvoyer vers un contenu de même espèce, c'est-à-dire du texte (comme le font les notes de bas de page) ou non. Dans ce cas, l'hyperlien invite le lecteur à observer une image, à écouter un son, à visualiser une vidéo. Il peut appartenir à une même typologie textuelle ou non (comme les liens à visée explicative ou promotionnelle) et peut être interne ou externe. Cette liste de possibilités non-exhaustive suffit à considérer à quel point ce type de procédé autorise une multiplication sans fin des regards posés sur l'œuvre, sur le mot. Par exemple, à partir d'un seul terme du texte, l'hyperlien peut renvoyer vers : une définition lexicologique immédiate, une définition diachronique pour insister sur une évolution de sens, une définition encyclopédique agrémentée de notions techniques, un complément documentaire, une image pour illustrer l'idée ou plusieurs représentations artistiques pour éveiller un regard esthétique, un fichier audio pour consigner une prononciation adéquate, un recensement des occurrences du terme dans l'œuvre⁴⁰, un recensement du terme dans d'autres œuvres du même auteur ou d'un autre auteur dans une perspective plus thématique, etc.⁴¹.

Une approche plus énonciative et littéraire du phénomène invite à en considérer la perspective transtextuelle ; les travaux de Gérard Genette réunis dans *Palimpsestes, La littérature au second degré*⁴², les différentes conceptions de la réception, dont celle de Wolfgang Iser et Hans Robert Hauss⁴³, ou encore les études concernant la sociabilité de l'œuvre littéraire et l'inscription de l'œuvre d'art dans un réseau, avec Roland Barthes⁴⁴ par exemple, constituent des pistes théoriques complémentaires très utiles pour une étude plus littéraire de cette pratique d'expansion du texte.

Ce qui nous semble ici important de souligner, c'est que cette extensibilité du texte numérique met en doute, ou du moins trouble, le confort d'une approche linéaire de la lecture et nous pousse à poser cette question : ce nouveau champ des possibles constitue-il un danger ou nouvelle forme de liberté pour le lecteur ? Face à la

⁴⁰ Ce type de décompte peut s'avérer intéressant pour mettre en évidence des structures internes du texte : la récurrence du nom d'un personnage, d'un verbe d'action, d'un lieu peut ainsi être mise en relation avec les étapes du schéma narratif ou les forces d'un schéma actanciel.

⁴¹ Nous n'insistons pas ici sur ces possibilités multiples et nous renvoyons à ces deux travaux disponibles en ligne : Hélène Godinet, « Liens et nœuds, filets et toiles... À propos de l'hypertexte en classe de français », *Des outils pour les lettres, Les Dossiers de l'ingénierie éducative*, n° 32, CNDP, octobre 2000, p. 9-12. URL : <<http://www2.cndp.fr/archivage/valid/14335/14335-2424-2552.pdf>> ; Thierry Chanier, « Hypertexte, hypermédia et apprentissage dans des systèmes d'information et de communication », *Hypermédia et apprentissage des langues, Études de linguistique appliquée (éla)*, 110, 1998, p. 137-146. URL : <<http://edutice.archives-ouvertes.fr/docs/00/00/17/38/PDF/Ela2Chanier.pdf>> (consultés le 12 septembre 2014).

⁴² Gérard Genette, *Palimpsestes, La littérature au second degré*, Paris, éditions du Seuil, 1982.

⁴³ Wolfgang Iser, *L'acte de lecture : théorie de l'effet esthétique*, Bruxelles, Mardaga, 1985 [1976] et Hans Robert Hauss, *Pour une esthétique de la réception*, Paris, Gallimard, 1978.

⁴⁴ Roland Barthes, *Le Plaisir du texte*, Paris, éditions du Seuil, Paris, 1973.

nouveauté, à l'inconnu, il est légitime de d'abord le considérer comme un danger et d'affirmer avec Jean Clément que l'hypertexte

institue une énonciation piétonnière. On peut le parcourir avec un plan, suivre les indications de rues. Mais à chaque carrefour, c'est le piéton qui décide de la direction à prendre, du détour ou du raccourci. Et dans ce qui le fera tourner à droite ou à gauche, il y a toute l'alchimie qui s'établit entre les humeurs du promeneur et les ambiances de la ville. Le parcours de l'hypertexte est une dérive⁴⁵.

Dérive, pérégrination, ou même labyrinthe, la mise en péril de la construction linéaire du sens est synonyme d'une errance qu'un romancier comme Jorge Luis Borges a largement exploitée dans ses fictions. Citons l'incipit du *Le Livre de sable*⁴⁶, qui avertit le lecteur de ce vertige potentiel de la multiplicité :

La ligne est composée d'un nombre infini de points, le plan d'un nombre infini de lignes, le volume, d'un nombre infini de plans, l'hypervolume, d'un nombre infini de volumes...

Face à un livre infini qui contient tous les livres, comme celui miraculeusement découvert par le narrateur de cette nouvelle, l'avidité du lecteur d'abord ébloui converge bientôt vers une nervosité grandissante :

Je ne montrai mon trésor à personne. Au bonheur de le posséder s'ajouta la crainte qu'on ne me le volât, puis le soupçon qu'il ne fût pas véritablement infini. Ces deux soucis vinrent accroître ma vieille misanthropie. J'avais encore quelques amis; je cessai de les voir. Prisonnier du livre, je ne mettais pratiquement plus le pied dehors. J'examinai à la loupe le dos et les plats fatigués et je repoussai l'éventualité d'un quelconque artifice. Je constatai que les petites illustrations se trouvaient à deux mille pages les unes des autres. Je les notai dans un répertoire alphabétique que je ne tardai pas à remplir. Elles ne réapparurent jamais. La nuit, pendant les rares intervalles que m'accordait l'insomnie, je rêvais du livre.

L'été déclinait quand je compris que ce livre était monstrueux. Cela ne me servit à rien de reconnaître que j'étais moi-même également monstrueux, moi qui le voyais avec mes yeux et le palpais avec mes dix doigts et ongles. Je sentis que c'était un objet de cauchemar, une chose obscène qui diffamait et corrompait la réalité⁴⁷.

Dans cette fable sur l'infini, ce qui rend le livre monstrueux, c'est-à-dire non conforme à sa nature d'objet fini, et ce qui finit par rendre le lecteur monstrueux à son tour, c'est qu'il est incompatible avec l'acte de lecture familier ; ce livre ne peut être lu comme un livre l'est habituellement, en suivant un cheminement linéaire, mais il n'est toutefois pas impossible de le lire. Rappelons ici deux étymologies : celle de lire, *legere*, qui signifie ramasser, recueillir et qui y associe les sèmes de l'aléatoire

⁴⁵ Jean Clément, « Du texte à l'hypertexte : vers une épistémologie de la discursivité hypertextuelle », *Hypertextes et hypermédias : Réalisations, Outils, Méthodes*, ouvrage coord. par Jean-Pierre Balpe, Imad Saleh et Marc Nanard, Paris, Hermès, 1995. URL : <<http://hypermedia.univ-paris8.fr/jean/articles/discursivite.htm#raison>> (consulté le 12 septembre 2014).

⁴⁶ Jorge Luis Borges, « Le livre de sable », *Le livre de sable*, Paris, Gallimard, coll. « Folio », [1975] 1983, p. 97.

⁴⁷ *Ibid.* p. 99.

et de l'hasardeux, et celle de texte, *textus*, qui signifie le tissu et qui suppose donc des fils repérables, une trame. L'acte de lecture en tant que déchiffrement nécessite de suivre les indices d'un canevas (les lettres formant les mots, les mots formant des phrases, les phrases formant un texte), mais l'acte de lecture en tant que pénétration d'un sens et d'un style n'est non plus étranger à une forme d'abandon, d'errance, de divagation de l'imaginaire. Le texte numérique aurait en quelque sorte l'impudence de placer cette conséquence seconde en premier lieu.

Un autre effet important de cette nouvelle hiérarchisation du texte par le jeu de l'hypertexte est de finalement décentrer l'attention habituellement portée sur le propos premier, au profit de la masse des informations complémentaires : le texte deviendrait alors un « prétexte », face auquel on peut s'interroger, voire s'inquiéter, quant à ce qu'il reste finalement du message initial, immergé dans les détours polyphoniques et les expansions intermédiaires. Cette nouvelle présentation du texte écrit, sans cesse contextualisé, est corrélative d'une nouvelle manière de penser l'information et l'idée, qui n'est pas sans rappeler le principe des cartes heuristiques, des arborescences de concepts mis en réseau. Favorisant l'extension plus que la synthèse, ces outils ont l'avantage de susciter la curiosité et d'inscrire le propos dans un large champ culturel. Versant négatif, offrir ainsi des ramifications à l'extrême peut conduire à disjoindre des éléments singuliers, et donc nuire à la capacité d'analyse globale.

Pour qu'elle évite l'écueil de l'errance, la lecture numérique doit plutôt s'apparenter à un vagabondage perpétuel, tel celui qu'évoque Michel de Certeau. Bien qu'elle concerne la lecture classique, cette réflexion nous semble parfaitement convenir à ces nouvelles opérations cognitives :

Bien loin d'être des écrivains, fondateurs d'un lieu propre, héritiers des laboureurs d'antan mais sur le sol du langage, creuseurs de puits et constructeurs de maisons, les lecteurs sont des voyageurs ; ils circulent sur les terres d'autrui, nomades braconnant à travers les champs qu'ils n'ont pas écrits, ravissant les biens d'Égypte pour en jouir. L'écriture accumule, stocke, résiste au temps par l'établissement d'un lieu et multiplie sa production par l'expansionnisme de la reproduction. La lecture ne se garantit pas contre l'usure du temps (on s'oublie et l'on oublie), elle ne conserve pas ou mal son acquis, et chacun des lieux où elle passe est répétition du paradis perdu⁴⁸.

3.2. Enjeux pour la culture

Sans entrer dans la considération de tous les aspects économiques, il importe de prêter attention à deux conséquences globales de cette évolution culturelle. Évoquons d'abord rapidement le danger de l'uniformisation des supports. La typographie, le choix du format d'impression ou du papier peuvent souffrir de la standardisation numérique. Paradoxalement, alors que les possibilités sont immenses et que la créativité pourrait être de mise, c'est une certaine normalisation qui semble aujourd'hui l'emporter, comme si la perte de la matérialité physique du livre était

⁴⁸ Michel de Certeau, *L'invention du quotidien*, vol. 1, Paris, Gallimard, 1990, p. 252.

corrélative d'une perte de son identité. Une seconde suite décisive concerne la création de bibliothèques aux capacités de stockage illimitées et les risques qui en découlent. Face à des collections « de masse », de nouvelles compétences et de nouvelles fonctionnalités sont nécessaires, comme en témoignent Emmanuelle Bermès et Frédéric Martin en se demandant tout simplement si « [d]ans cet univers aux facettes toujours changeantes, la notion de “collection numérique”, qui repose sur une analogie forte avec le monde physique, [a encore] un sens⁴⁹. » Cette promesse d'une bibliothèque infinie réveille de vieux fantasmes : celui de la bibliothèque d'Alexandrie ; celui du bibliophile voyageur, à l'image de Napoléon qui, lors de la campagne de 1809, « sent tous les jours le besoin d'avoir une Bibliothèque de Voyage, composée d'ouvrages d'histoire⁵⁰ » ; celui décrit par Jorge Luis Borges dans *Le Livre de sable*⁵¹ ou *La Bibliothèque de Babel*⁵² ; celui formulé par Erik Orsenna qui s'engage à l'aube des années 2000 dans Cytale, le premier projet d'une liseuse numérique⁵³. Ce rêve est rendu désormais possible par les avancées technologiques et la propagation de l'accès au numérique. Plusieurs opérations de grande ampleur compilent aujourd'hui un nombre vertigineux de références tout en affirmant une volonté d'accessibilité et de diffusion qui pose d'importants problèmes juridiques de préservation et de rétribution des droits de propriété intellectuelle. Citons le Projet Gutenberg qui, depuis 1971, donc bien avant l'ère Internet, se charge de numériser et de diffuser des textes imprimés appartenant au domaine public⁵⁴. En France, la BNF procède à la mise en ligne de 2500 documents par semaine disponibles pour les lecteurs via deux portails : *Gallica*, « une bibliothèque encyclopédique et raisonnée, représentative des grands auteurs français et des courants de recherche et de réflexion par delà les siècles⁵⁵ », proposant des ressources libre de droits, en droits négociés ou encore sous droits, en accord avec les partenaires commerciaux et *Europeana*, « la bibliothèque numérique européenne, [qui] donne accès à plusieurs millions de documents numérisés représentatifs du patrimoine historique et culturel

⁴⁹ Emmanuelle Bermès, Frédéric Martin, « Le concept de collection numérique », in *Bulletin des bibliothèques de France*, n°3, 2010. URL : <<http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2010-03-0013-002>> (consulté le 12 septembre 2014).

⁵⁰ Louis-Nicolas Barbier, « Napoléon et ses bibliothèques portatives », *Souvenirs sur le bibliothécaire de l'empereur*, Paris, imprimerie de Bourgogne et Martinet, 1843, p. 2. URL : <<http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k6116411r/f5.image>> (consulté le 12 septembre 2014).

⁵¹ *Op. cit.*

⁵² Jorge Luis Borges, « La Bibliothèque de Babel », *Fictions*, Paris, Gallimard [1951], 1983.

⁵³ Pour plus de précisions sur les raisons de l'échec de cette entreprise numérique, on renvoie à ce site : URL : <<http://marcguiblin.perso.neuf.fr/cybook/cybook.htm#histoire>> (consulté le 12 septembre 2014).

⁵⁴ URL : <<http://www.gutenberg.org>> (consulté le 12 septembre 2014).

⁵⁵

URL : <http://www.bnf.fr/fr/collections_et_services/bibliotheques_numeriques_gallica/a.gallica_bibliotheque_numerique_bnf.html> (consulté le 12 septembre 2014).

de l'Europe⁵⁶ ». La BNF affirme le souci d'un véritable travail de composition bibliographique et muséographique ; même si l'outil informatique facilite les opérations de recherche et de classement, le travail des bibliothécaires et le geste des lecteurs du numérique ne diffèrent pas grandement de ce qu'ils sont dans une bibliothèque physique. Évoquons enfin le site *Google Books* dont le gigantisme industriel et le monopole posé sur les moteurs de recherche ne sont pas sans effrayer ceux qui défendent la spécificité des différents modèles culturels⁵⁷.

3.3. Enjeux pour l'écriture

Il importe aussi de saisir les effets de cette évolution culturelle du point de vue des auteurs, de la production littéraire. Est-ce que ces nouveaux supports numériques contaminent les processus de l'écriture ?

3.3.1. Une nouvelle transparence

François Bon, écrivain partisan du numérique, répond à Frédéric Beigbeder qui redoute que la disparition du livre papier ne soit corrélative de la mort du roman, en affirmant que la littérature semble pouvoir gagner dans cette mutation une nouvelle forme de transparence régénératrice :

Qu'est-ce que c'est que le roman ? Le roman est une invention récente. *Madame Bovary*, ça s'appelait « Mœurs de province ». La seule définition que j'aurais, c'est que le roman inclut dans un livre le décor et le référent extérieur. Ce qui m'intéresse dans l'usage numérique de la littérature, c'est que le référent est toujours présent, parce que la même petite page sur laquelle on écrit ou on lit, on peut la traverser sans arrêt pour voir directement ce à quoi on se réfère. Quelles sont les formes narratives qui peuvent naître de cela ? Ces formes ne s'appellent pas roman⁵⁸.

Outre une marque de confiance de l'écrivain dans la transmédiabilité de l'expression littéraire, qui peut s'adapter à différents médias et modes de transmission, ces propos insistent sur une forme de « perméabilité » de la page, que l'on peut traverser à son gré, pour aller chercher, lire, voir, entendre autre chose. Ce point de vue optimiste ne fait pas l'unanimité dans les milieux littéraires, il a cependant le mérite de vouloir confronter la littérature au monde actuel, de vouloir donner les moyens au texte de poser un filtre adéquat face à de nouvelles pratiques et formes de communication. Loin d'exprimer une nostalgie passéiste, François Bon

⁵⁶

URL : http://www.bnf.fr/fr/collections_et_services/bibliotheques_numeriques_gallica/a.europeana_bib_nu m.html (consulté le 12 septembre 2014).

⁵⁷ Cf. Alain Jacquesson, « Google Livres et le futur des bibliothèques numériques », in *Bulletin des bibliothèques de France*, n° 6, 2010. URL <<http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2010-06-0083-002>>. Consulté le 12 septembre 2014.

⁵⁸ Laurent Martinet, « Frédéric Beigbeder face à François Bon, le livre numérique est-il une apocalypse ? », *L'Express.fr*, 15 novembre 2011. URL : <http://www.lexpress.fr/culture/livre/frederic-beigbeder-face-a-francois-bon-le-livre-numerique-est-il-une-apocalypse_1051089.html#EcJSFXJTW5XwFw6.99> (consulté le 12 septembre 2014).

alerte sur le danger de la littérature, et du roman, à ne pas saisir l'opportunité d'une revalorisation de ses formes.

3.3.2. Le fragment

La fragmentation du texte et le privilège accordé aux formes plutôt brèves comptent également parmi les conséquences directes sur le processus d'écriture. Martin Winckler, écrivain très actif sur la Toile, est conscient du lien intrinsèque entre sa manière d'écrire, au sens physique et stylistique du terme, et l'usage du numérique ; il confie même sa quasi incapacité à composer un texte manuscrit⁵⁹ : la très grande maniabilité du texte numérique permet sans cesse une réorganisation des éléments, sur le plan macrostructurel et sur le plan microstructurel, propice aux effets d'enchaînements énonciatifs, de fragmentation et de jeux référentiels. De plus, bon nombre des textes écrits pour un support numérique (site ou blog personnel) donnent ensuite lieu à des publications plus conséquentes ; c'est ainsi que le texte devient un objet mouvant, « vivant », profitant de différentes conditions de publication, de plusieurs types de lecteurs et pouvant être modifié au fil de ces recontextualisations.

Des entreprises plus aventureuses encore sont menées par d'autres écrivains, qui se proposent d'intervenir directement à un niveau supérieur de création. Il ne s'agit plus seulement de profiter des outils numériques pour écrire, mais de penser directement la transformation du texte, tant dans son écriture que dans sa lecture. Le passage au numérique suppose qu'une forme de lecture traditionnelle soit abolie, ou du moins contrariée. Le fait de tourner les pages, la notion de « page » elle-même, la linéarité du texte ne sont plus de mise dans le cas d'un « vrai » texte numérique, par nature intermédiatique, qui n'a pas pour vocation d'être imprimé. Ainsi, le roman *Ah*. d'Emma Reel⁶⁰ ne compte qu'une seule « page » sur laquelle apparaissent et disparaissent des textes brefs, des liens et des possibilités d'interaction pour le lecteur, qui peut partager ou commenter. S'il a été d'abord conçu comme un recueil de nouvelles « classiques », écrites sur papier, l'ouvrage a ensuite bénéficié d'une réflexion profonde sur les possibilités offertes par le passage au numérique. Preuve d'une innovation totale, des formats spécifiques ont été créés afin de concrétiser et de rendre actifs les liens que le lecteur cherche instinctivement dans un recueil de nouvelles. Si selon l'auteur, passer « [au] numérique, c'est écrire le labyrinthe, le chiffre⁶¹ », c'est aussi le cas pour le lecteur, invité à lire en sus du texte

⁵⁹ Nous rendons compte ici de propos tenus lors d'une journée d'études consacrée à l'hétérogénéité de son œuvre, « Les Œuvres plurielles de Martin Winckler », Université de Pau et des Pays de l'Adour, 21 mars 2014. URL : <http://crphll.univ-pau.fr/live/303-JE_2014-Winckler> (consulté le 12 septembre 2014).

⁶⁰ Emma Reel, *Ah.*, Paris, éditions du Seuil, 2012. URL : <<http://emmareel.net/lire-ah/>> (consulté le 12 septembre 2014).

⁶¹ Emma Reel, citée par Marie-Anne Paveau, « *Ah*. Un "vrai" livre numérique ? », *Technologies discursives*, 28 juillet 2012. URL : <<http://technodiscours.hypotheses.org/189>> (consulté le 12 septembre 2014).

le cheminement et le code. Cette perspective de mise en lumière de la forme même du message s'avèrerait alors éminemment poétique, si l'on suit la théorie des fonctions du langage de Roman Jakobson. Face au livre papier, le lecteur est invité à produire un parcours de découverte linéaire dans lequel des informations et des liaisons lui échappent vraisemblablement ; face au livre numérique conçu comme tel, ces zones d'ombre deviennent accessibles, la lecture est potentiellement plus complète.

3.3.3. La littérature combinatoire

En droite ligne des travaux des oulipiens, les exercices d'écriture combinatoire trouvent dans le support numérique et les outils informatiques un terrain d'expérimentation privilégié, grâce à la génération de combinaisons et d'algorithmes en nombre infini, à la capacité presque illimitée de stockage d'informations, ou encore à la rapidité et à l'efficacité des dispositifs de recherche. On pose souvent la question de savoir ce que Georges Perec ou Raymond Queneau auraient pu produire s'ils avaient connu notre ère numérique, s'ils avaient bénéficié du potentiel de nos nouvelles « machines à écrire et à lire ». Au-delà de ce jeu des hypothèses finalement peu fécond, il convient d'apprécier comment leurs travaux, ouvrant la littérature à un vaste champ de potentiels, pour paraphraser le nom Oulipo, ont pu participer de l'évolution technologique. Un texte, s'il est possible de le désigner ainsi, comme *Cent mille milliards de poèmes*⁶² de Raymond Queneau se révèle être une opportunité parfaite de conciliation de programmes informatiques et de littérature. De nombreuses transpositions numériques de ce livre-objet qui soumet le lecteur à une expérience de lecture hors norme ont été créées, elles concrétisent, avec plus ou moins de réussite, la monstruosité de ce sonnet démultiplié en rendant facilement accessibles les différentes combinaisons⁶³.

Ce lien opéré entre la littérature et les sciences, notamment mathématiques, laisse apparaître plus nettement la performance de l'écriture et invite le lecteur à investir le champ de création par ses choix ou ses stratégies de lecture. La poésie numérique de Philippe Bootz relève ainsi d'un véritable pragmatisme de la lecture, comme en témoigne le compte rendu de Louis-Michel de Vulchier à propos du poème *Passages*⁶⁴.

⁶² Raymond Queneau, *op. cit.*

⁶³ Pour une analyse de ces transpositions et des liens de l'Oulipo avec l'informatique, on renvoie au dossier de Philippe Bootz, « Les Basiques : la littérature numérique », *Leonardo/Olats*, 2006. URL : <<http://www.olats.org/livresetudes/basiques/litteraturenumerique/basiquesLN.php>>. Consulté le 12 septembre 2014. On peut aussi consulter l'article de Jean Clément, « De quelques fantasmes de la littérature combinatoire », *Colloque Écritures en ligne : pratiques et communautés*, Rennes, septembre 2002. URL : <<http://hypermedia.univ-paris8.fr/jean/articles/fantasmes.html>> (consulté le 12 septembre 2014).

⁶⁴ Louis-Michel de Vulchier, « Passage, la lecture comme expérience », *Poezibao*, 29 juillet 2010. URL : <<http://poezibao.typepad.com/poezibao/2010/07/passage-de-philippe-bootz-par-louismichel-de-vulchier.html>> (consulté le 12 septembre 2014).

À cet inventaire non-exhaustif des différentes conséquences de la transposition du livre et de l'écriture dans le numérique, nous ajoutons un dernier point, peut-être plus insoupçonné, celui du développement d'une nouvelle forme de critique du texte, via les supports numériques. S'il est amené à être plus « actif » face au texte numérique, le lecteur a en plus la possibilité de faire part de sa lecture directement sur le même support, de commenter ou d'échanger avec d'autres lecteurs, grâce à des interfaces collectives comme le site *Babelio*⁶⁵. Cette vulgarisation de l'exercice d'exégèse n'est certes pas exempte de dérives ou d'approximations, mais elle atteste surtout de l'extrême liberté de laquelle peut jouir le lecteur aguerri à ces nouvelles pratiques. C'est peut-être là le vrai enjeu de la formation et de l'éducation de ces nouveaux lecteurs : l'enseignement du Français doit désormais pouvoir donner aux élèves-lecteurs les clés pour investir cette liberté, et non pas en être des témoins passifs.

4. PISTES D'EXPLOITATION POUR LA CLASSE

Au terme de cet état des lieux, il s'avère important, dans la perspective d'une réflexion didactique plus large, de suggérer quelques pistes d'exploitation pour la classe. Il semble tout d'abord opportun de profiter de la contemporanéité de cette évolution vers le numérique pour y sensibiliser les élèves. L'enseignant de Français a pour mission de notamment former des lecteurs omnicompetents, c'est-à-dire capables de recevoir plusieurs types de messages et de consulter plusieurs types de support. La complémentarité entre les formats papier et numérique autorise donc des activités croisées et transversales très formatrices. Ainsi, instruire les élèves sur l'évolution du livre jusqu'à ses déclinaisons les plus virtuelles s'avère une excellente manière de mettre à distance ce support et les différents modes de lecture qui peuvent en découler. Le parcours de l'exposition en ligne de la BNF, « L'Aventure du livre⁶⁶ », offre à cet égard de précieuses ressources. De même, tout au long des niveaux du collège et du lycée, à l'occasion de l'étude d'une œuvre intégrale, il est intéressant de rendre compte d'une aventure éditoriale, de situer l'écriture et la diffusion d'un texte dans une perspective chronologique. Réinvesti par l'étude d'une œuvre imposée en Terminale Littéraire, l'ancien objet d'étude « Lire, écrire, publier » des programmes du lycée suggérerait ainsi de s'intéresser aux différentes étapes du processus de la création littéraire. À une époque où le numérique autorise une immédiateté à la fois prodigieuse et périlleuse, il importe plus que jamais de faire apprécier aux élèves la nécessité de la contextualisation d'un discours.

Trois autres types de propositions sont ici esquissés, il conviendra de les articuler plus spécifiquement avec les attentes et les objectifs des différents niveaux.

L'enseignement du secondaire poursuit la visée du primaire quant à la formation de lecteurs de plus en plus aguerris et à l'aise avec les différents supports textuels, la

⁶⁵ URL : <<http://www.babelio.com>> (consulté le 12 septembre 2014).

⁶⁶ URL : <<http://classes.bnf.fr/livre/>> (consulté le 12 septembre 2014).

découverte ou la redécouverte du livre même, en temps qu'objet et dans une perspective chronologique, constitue dès lors une matière propice à de multiples déclinaisons, notamment au collège. L'étude de la poésie et de ses « jeux » au programme de 6^e peut être corrélative d'une histoire du livre, à travers la liberté des formes, de la mise en page. En même temps qu'ils sont éveillés à l'évolution des formes et du langage poétique, les élèves perçoivent des aspects plus plastiques de la création littéraire, outre les « classiques » *Calligrammes* de Guillaume Apollinaire, comme les collages des surréalistes, le spatialisme de Pierre Garnier⁶⁷ ou la poésie graphique plus contemporaine⁶⁸. En classe de 5^e, à la faveur de l'objet d'étude « Récits d'aventures », il est aisé d'envisager des activités autour d'une valorisation de l'objet livre comme objet culturel, intime et social. Les conditions d'écriture dans lesquelles les explorateurs rédigent leurs carnets de voyage autant que le soin apporté aux éditions illustrées des récits de Jules Verne⁶⁹ offrent de bonnes occasions d'apprécier les enjeux de la matérialité même d'une œuvre. L'étude du genre narratif au XIX^e siècle l'année de 4^e peut poursuivre un objectif semblable en considérant en parallèle à la lecture des œuvres l'expansion de l'édition ou le rôle de la presse à cette époque. Il est également possible d'ouvrir la réflexion des élèves de 3^e à la question de la diffusion des textes et de la survivance des livres dans l'objet d'étude « Formes du récit aux XX^e et XXI^e siècles » par le thème de l'engagement des écrivains : l'aventure éditoriale de *Si c'est un homme* de Primo Levi ou encore la publication posthume des œuvres de Franz Kafka par Max Brod contre la volonté de l'auteur éclairent d'une autre lumière la lecture de ces textes. Plus globalement, à tous les niveaux du collège et du lycée, il importe de tenir compte des enjeux esthétiques du texte typographié. Les codes scripturaux envahissent notre quotidien et il convient de donner aux élèves des outils pour leur réception, pour saisir la mise en relief d'une information ou les effets esthétiques de la typographie dans le langage publicitaire ; c'est ainsi qu'ils deviendront des utilisateurs de claviers plus avisés.

La lecture numérique, nous l'avons montré, invite le lecteur à s'investir activement dans un processus d'appropriation de l'œuvre. L'enseignant peut mettre en place des projets à plus ou moins long terme pour une pratique véritablement réflexive de la lecture, en proposant par exemple à ses élèves de créer un livre enrichi⁷⁰. Passés du

⁶⁷ Sur l'œuvre de Pierre Garnier, on peut consulter le dossier du CRDP de l'académie d'Amiens « Le spatialisme, poésie visuelle ». URL : < <http://crdp.ac-amiens.fr/garnier/article9.html> > (consulté le 12 septembre 2014).

⁶⁸ Pour des définitions et des indications bibliographiques sur ces modes d'expression, on peut se référer aux pages consacrées à ces genres poétiques sur le site didactique francophone *cafe.edu.com*, « Lettrisme, poésie sonore, poésie graphique ». URL : <<http://www.serveur.cafe.edu/genres/n-lettri.html>> (consulté le 12 septembre 2014).

⁶⁹ Cf. par exemple Jacky Fontanabona, « La géographie de Jules Verne et ses cartes dans *L'Île mystérieuse* », *Mappemonde*, n° 97, Université Toulouse II – Jean Jaurès, 2014. URL : <<http://mappemonde.mgm.fr/num25/articles/art10101.html>> (consulté le 12 septembre 2014).

⁷⁰ *Didapage* est un logiciel fréquemment utilisé par les enseignants pour ce type de réalisations. URL : <<http://www.didasystem.com>> (consulté le 12 septembre 2014). On peut trouver des exemples de réalisations, interdisciplinaires ou non, sur la base de données *ÉDU'Bases Lettres*. URL :

statut de lecteurs à celui d'éditeurs, les élèves négocient et valident des choix de mise en page, des éléments pour agrémenter la lecture (images, liens, notes, ressources sonores, vidéo) et des stratégies pour la diffusion de leur création. D'un point de vue pédagogique et didactique, il est très formateur de donner ainsi accès aux élèves aux mécanismes des liens hypertextuels, de les faire pénétrer dans cette manière particulière de présenter le texte en contexte, et finalement aussi de penser la lecture. La génération de liens hypertextuels conduit également à des travaux d'écriture intéressants : en annotant et en complétant un texte par toutes sortes d'annexes, on peut travailler plusieurs typologies (descriptive, explicative, argumentative, etc.) et plusieurs configurations énonciatives.

Enfin, puisque le support numérique facilite la circulation du texte, il est opportun de concevoir la lecture comme un acte orienté vers l'échange dans une perspective participative et collective. La création d'un blog de lecture, de bibliothèques ou d'anthologies numériques est grandement facilitée par les outils numériques, on peut la pratiquer à tous les niveaux afin d'exercer les compétences de jugement, de classement, de discrimination des élèves. En plus de mettre en pratique les notions de la théorie littéraire, ces initiatives valorisent l'échange et le dialogue et sont propices à développer le goût personnel, la curiosité et les valeurs humanistes.

Il nous est donné la chance d'assister et de prendre part à une évolution culturelle majeure, de laquelle l'école ne peut bien entendu être exclue. Au-delà des controverses et des discours alarmistes dont nous espérons avoir rendu compte dans cet article avec le plus d'objectivité possible, il importe de conduire les jeunes lecteurs sur les multiples chemins de la littérature et vers une pratique raisonnée et distanciée des nouveaux outils numériques. S'il faut en trouver un, le véritable danger du tournant numérique serait plutôt celui d'attitudes catégoriques : la défense du « tout-numérique » ou du « tout-papier » finirait par nier le principe fondamental de diversité culturelle. Quel que soit le support, la lecture reste une expérience intellectuelle et sensorielle, un moment privilégié pour soi et une plongée dans l'imaginaire, et si, pour citer Marcel Proust, « il semble que le goût des livres croisse avec l'intelligence⁷¹ », il incombe bien à ceux qui forment ces intelligences, d'en offrir toutes les manifestations possibles. Aux enseignants donc de former les lecteurs d'aujourd'hui et de demain, et mieux encore de former des créateurs, comme nous invite à le penser l'enthousiasme, que nous espérons contagieux, d'un « vieil homme » de la littérature, Michel Butor, à qui nous laissons le soin de conclure :

C'est un nouveau support avec des possibilités extraordinaires ! On n'en est qu'aux premiers balbutiements... Si j'étais jeune, je me passionnerais pour ça.

<http://eduscol.education.fr/bd/urtic/lettres/index.php?id_disc=0&id_etab=0&id_niveau=0&id_theme=0&id_activite=0&id_cadre=0&id_tic=25&id_b2i=0&id_aca=0&rpt=&commande=chercher&ok=Chercher> (consulté le 12 septembre 2014).

⁷¹ Marcel Proust, « Journées de lecture », in *Contre Sainte-Beuve*, précédé de *Pastiches et mélanges* et suivi de *Essais et articles*, Paris, Gallimard, "La Pléiade", 1971, p. 161-194, p. 184.

Je voudrais que les livres numériques deviennent une forme de livres d'artistes complètement nouvelle. Pour l'instant, malheureusement, l'obsession, c'est de réussir à faire une tablette qui ressemble le plus possible au livre papier, en reproduisant le grain, le feuilletage... Il ne faut pas imiter, il faut inventer ! Le numérique fait peur. On ne parvient pas à l'appréhender, à le travailler, à l'explorer comme quelque chose de tout neuf, ce qui est une erreur. Tous ces instruments numériques ont été mis au point par les banques, les milieux d'affaires. Ce sont des gens qui ont en général assez peu de sensibilité, donc ils ne comprennent pas ce qu'ils ont inventé. Pourvu qu'ils fassent un peu d'argent, c'est tout ce qu'ils veulent, mais ils n'essaient pas du tout de réfléchir à ce qu'ils ont entre les mains. [...]

Il n'y a que les poètes pour nous guider à l'intérieur de ces nouveaux territoires⁷².

⁷² Michel Butor, Marie Landrot, « On dit souvent de moi que je suis un inconnu célèbre », *Télérama*, mars 2013. URL : <<http://www.telerama.fr/livre/michel-butor-on-dit-souvent-de-moi-que-je-suis-un-inconnu-celebre,94676.php#DzaHX9GcxvRd1q9F.99>> (consulté le 12 septembre 2014).

COMMENT ABORDER LA LECTURE D'ŒUVRES MÉDIÉVALES AVEC DES ÉLÈVES DE CINQUIÈME ?

DE LA LECTURE DU ROMAN DE *TRISTAN ET ISEUT* À LA DÉCOUVERTE D'UN MYTHE

CELINE MONDESIR

COLLEGE JOSEPH PEYRE, GARLIN

URL : <https://revues.univ-pau.fr/cahiers-didactique-lettres/295>

Les programmes de français de la classe de cinquième accordent une place importante aux textes médiévaux. La tâche de l'enseignant devra être d'initier les élèves à l'ancien français mais aussi de leur faire découvrir des œuvres maîtresses du patrimoine français, comme *Tristan et Iseut*, qui a fini par devenir un mythe à part entière.

Lecture, Moyen Âge, cinquième, *Tristan et Iseut*

Au collège, les élèves sont amenés à lire et à étudier des œuvres littéraires selon une progression chronologique qui permet d'établir des relations avec le programme d'histoire¹. Ils apprennent d'une part à les situer dans un contexte historique et culturel, d'autre part à les analyser en fonction des formes et des genres auxquels elles appartiennent.

En classe de cinquième, il s'agit d'étudier des œuvres du Moyen Âge, de la Renaissance et du XVII^e siècle. Sont aussi au programme les récits d'aventure, les jeux de langage de la poésie et la comédie². Il peut sembler peu évident d'aborder la lecture et la spécificité de la littérature médiévale avec de jeunes collégiens tant leur environnement social quotidien peut en paraître éloigné. Par la suite, que ce soit au collège ou au lycée, les programmes de français accordent une place moins importante à la lecture des textes médiévaux. En effet, au lycée, l'étude des œuvres prend comme point de départ le XVII^e siècle pour le roman ou le théâtre, le XVI^e pour les genres de l'argumentation. Il n'y a que pour la poésie, en première, que le choix des poèmes couvre la vaste période qui va du Moyen Âge à nos jours.

Nous nous proposons ici d'accompagner les collègues dans la lecture d'œuvres médiévales avec leurs classes de cinquième, car pour certains enseignants, l'étude de ces textes n'est pas évidente dans la mesure où elle fait appel à des souvenirs de préparation aux concours de l'enseignement ; de plus, il paraît crucial de donner aux élèves un aperçu littéraire de cette période qu'ils n'aborderont peut-être pas de nouveau.

Nous rendons compte d'une progression qui a été réalisée durant l'année scolaire 2013-2014 avec une classe de cinquième au collège de Garlin, au nord de Pau dans un milieu rural, ainsi qu'une séquence détaillée sur *Le Roman de Tristan et Iseut*. Avec une progression annuelle respectueuse des difficultés des élèves et présentant des enjeux variés, l'enseignant pourra initier ses classes à l'ancien français, leur faire découvrir quelques œuvres emblématiques de notre patrimoine et enrichir leurs culture.

1. SUGGESTION D'UNE PROGRESSION ANNUELLE DE LECTURE POUR LA CLASSE DE CINQUIEME

Dès la rentrée, nous avons mené un parcours poétique à travers le temps autour du thème du voyage avec un choix de poèmes d'époques variées en donnant la priorité à l'étude du rapport entre forme et signification. Cette séquence a permis de porter une attention particulière aux mots et de revoir des notions indispensables de langue, telles les classes grammaticales, les fonctions, la phrase ou encore l'indicatif.

1 Programme d'enseignement d'histoire-géographie-éducation civique pour les classes de sixième, de cinquième, de quatrième et de troisième du collège, Bulletin officiel spécial n° 6 du 28 août 2008. URL : <<http://www.education.gouv.fr/cid22116/mene0817481a.html>> (consulté en octobre 2014).

2 Programmes du collège, programmes de l'enseignement du français, Bulletin officiel spécial n°6 du 26 août 2008. URL : <<http://www.education.gouv.fr/cid22117/mene0816877a.html>> (consulté en octobre 2014).

La thématique du voyage a fait le lien avec la deuxième séquence, dans laquelle nous avons procédé à l'étude en œuvre intégrale d'un récit d'aventures : *Vendredi ou la vie sauvage* de Michel Tournier. Les divers extraits étudiés en lecture analytiques ont été l'occasion de faire appel aux souvenirs de l'année passée en matière d'analyse du récit, avec en plus des lectures d'extraits du roman de Daniel Defoe, et encore de *L'Île mystérieuse* et de *L'École des Robinsons* de Jules Verne. Par cette séquence, les élèves ont compris ce que sont les robinsonnades et ont découvert un mythe littéraire : celui de Robinson Crusoé. Nous avons alors donné aux élèves la définition suivante du mythe littéraire : « récit aux personnages ou aux actions extraordinaires dans lesquels toute époque retrouve des aspects essentiels de la vie humaine³. »

Un autre aventurier, cette fois-ci bien réel, Marco Polo a rédigé ses souvenirs de voyage dans *Le Livre de Merveilles* au XIV^e siècle. Avec cette troisième séquence, nous avons abordé la vie quotidienne au Moyen Âge, avec des études de vocabulaire concernant les palais, les villes et les églises. Ce travail a été mené conjointement avec le professeur d'histoire-géographie. Les élèves ont aussi été sensibilisés aux conditions d'écriture au Moyen Âge, ils ont pu voir sur le tableau numérique le manuscrit du *Livre des Merveilles* à partir du site de la Bibliothèque Nationale de France⁴ et ils ont réalisé des lettrines avec leur enseignante d'arts plastiques.

Après les vacances de Noël, nous avons commencé la lecture de chansons de geste et de romans médiévaux⁵. Une séquence sur les chansons de geste, composée d'extraits de *La Chanson de Roland* et du *Couronnement de Louis* a fait découvrir aux élèves les caractéristiques du registre épique. Lors des lectures analytiques, nous avons distribué les textes en ancien français ainsi que la traduction en français moderne. Les élèves sont généralement très surpris de voir cet état ancien de la langue. Une recherche sur l'origine du mot « roman » prend, dans ce cadre, toute son importance. Il ne faut surtout pas penser que la lecture en ancien français rebute les collégiens, au contraire toute leur attention est captée par cette découverte et ils apprécient qu'on leur lise ces textes à haute voix. Il est aussi indispensable d'avoir ce retour à la source des textes pour montrer aux élèves qu'ils étaient rédigés en vers, et plus particulièrement en octosyllabes à rimes plates.

Nos jeunes lecteurs sont passés de l'univers guerrier à la courtoisie avec *Lancelot ou le Chevalier de la charrette* de Chrétien de Troyes. Comme pour la séquence précédente, chaque texte étudié en lecture analytique était accompagné de son original en ancien français.

La sixième séquence a concerné la lecture du *Roman de Tristan et Iseut* qui sera présentée plus loin.

3 Chantal Bertagna, Françoise Carrier, *Fleurs d'encre*, Paris, Hachette Éducation, 2010, p. 57.

4 URL : <<http://expositions.bnf.fr/livres/polo/index.htm>> (consulté en octobre 2014).

5 Avec la collection « Lettres Gothiques », le lecteur accède au texte original avec la traduction en français moderne proposée en regard. L'introduction et les notes nombreuses constituent une aide précieuse.

La septième séquence, intitulée « Rire et se moquer », a été composée d'extraits du *Roman de Renart* ainsi que de quelques fabliaux : « Estula », « Les perdrix » et « Le Testament de l'âne » de Rutebeuf.

Enfin, l'année scolaire s'est terminée avec le théâtre : la lecture en classe de *La Farce de Maître Pathelin* ainsi que l'étude des *Fourberies de Scapin* de Molière ont guidé notre dernière séquence : « De la farce à la comédie ».

En plus de ces lectures, les élèves ont participé à un défi lecture : dans ce cadre, ils ont eu à lire trois livres contemporains de littérature pour jeunesse se déroulant au Moyen Âge parmi un large choix d'œuvres sélectionnées par le professeur documentaliste.

Pour avoir à disposition tous les textes que nous avons mentionnés, nous avons eu recours au Foyer Socio-Éducatif qui peut aider les familles à acheter un ou deux livres par an, aux séries du CDI, aux extraits et aux quelques œuvres intégrales qui figurent dans le manuel. Nous avons aussi projeté de nombreux textes sur le tableau numérique, ce qui a permis de limiter les photocopies, mais aussi de pouvoir lire des textes variés qui n'auraient pas été accessibles autrement⁶.

Ce projet annuel a été mené avec une classe hétérogène ; quelques élèves en grande difficulté ont bénéficié d'une pédagogie différenciée : ils n'ont eu à lire que quelques extraits de *Lancelot ou le Chevalier de la charrette*, du *Roman de Tristan et Iseut*, et un seul roman pour le défi lecture.

2. DE LA LECTURE DU ROMAN DE TRISTAN ET ISEUT A LA DECOUVERTE D'UN MYTHE

Nous exposons à présent le détail de la séquence qui a été menée sur *Le Roman de Tristan et Iseut*. Cette œuvre a d'abord fait l'objet d'une séance de présentation en classe puis les élèves ont eu à lire le livre⁷ chez eux. L'intérêt de la lecture de cette œuvre, outre sa beauté, est d'étudier avec les élèves, en histoire des arts, tous les prolongements artistiques auxquels elle a donné naissance. Les élèves ont été familiarisés avec la mythologie en classe de sixième et ils ont lu des robinsonnades en début d'année de cinquième. On est donc en mesure d'attendre qu'ils déduisent eux-mêmes, en fin de séquence, que l'œuvre étudiée est devenue un mythe. Les passages proposés en lecture analytique sont les suivants : l'incipit, le combat contre le Morholt, le philtre, le grand pin, le jugement par le fer rouge et la mort des amants. Nous précisons que, dans le détail de cette séquence, nous n'avons pas indiqué les séances de langue, pour mettre principalement l'accent sur les activités de lecture.

2.1. Séance 1 : « Les enfances de Tristan »

6 Sur le tableau numérique, nous avons lu *La Farce de Maître Pathelin* : <http://fr.wikisource.org/wiki/La_Farce_de_Ma%C3%A9tre_Pathelin> et montré des enluminures, des illustrations et des textes originaux sur le site de la Bibliothèque nationale de France : <<http://expositions.bnf.fr/livres/index.htm>>

7 Joseph Bédier, *Le Roman de Tristan et Iseut*, Tours, Hatier, 2004.

Cette séance a été proposée avant que les élèves ne lisent le livre. C'est d'abord l'ouïe qui a été sollicitée. Les élèves ont écouté en classe le prélude de l'opéra *Tristan et Iseut* de Richard Wagner pour créer un horizon d'attente autour de l'œuvre. Les élèves ont très vite précisé qu'ils s'attendaient à « une histoire triste ». Ils ont alors mis en rapport cet adjectif « triste » avec l'un des prénoms figurant sur la couverture : « Tristan ». Grâce à l'illustration figurant sur la couverture, certains ont deviné qu'il s'agissait certainement d'une histoire d'amour. Nous avons alors lu l'incipit et ils ont eu la confirmation de leurs intuitions :

Seigneurs, vous plaît-il d'entendre un beau conte d'amour et de mort ? C'est de Tristan et d'Iseut la reine. Écoutez comment à grand'joie, à grand deuil ils s'aimèrent, puis en moururent un même jour, lui par elle, elle par lui⁸.

Dans ce même passage, les élèves ont appris que Blanchefleur était morte trois jours après avoir mis au monde son fils Tristan, ainsi nommé parce qu'elle était désespérée d'avoir perdu son époux Rivalen roi de Loonnois, tué lors d'un combat. Les lieux mentionnés dans ce même passage, « Tintagel » et « Cornouailles » ont été repérés sur une carte figurant dans l'édition de référence.

À partir de cette première séance, les élèves auront donc repéré des lieux réels et compris que cette histoire a traversé les âges puisqu'elle a inspiré un grand compositeur six siècles plus tard.

2.2. Séance 2 : « Le combat initiatique »

Après cette lecture qui a précisé quels étaient les personnages et le cadre, nous avons mené dans une deuxième séance une lecture comparative entre le combat de Tristan contre le Morholt et la légende de Thésée et du Minotaure. La comparaison s'est faite sur deux plans : les motifs du combat et le combat.

	Tristan contre le Morholt	Thésée contre le Minotaure
Les motifs du combat	Tribut de 300 jeunes garçons et 300 jeunes filles de Cornouailles qui deviendront des esclaves en Irlande.	Tribut de 7 jeunes hommes et 7 jeunes filles livrés en Crète au Minotaure par les Athéniens.
Le combat	Le vainqueur : Tristan, beau et brave. La force de l'ennemi : un géant. Difficulté supplémentaire liée au lieu : une île.	Le vainqueur : Thésée, beau et brave. La force de l'ennemi : un être mi-taureau mi-homme. Difficulté supplémentaire liée au lieu : un labyrinthe.

En lecture cursive, nous avons proposé aux élèves le combat de Tristan contre le dragon.

⁸ *Op. cit.*, p. 10.

2.3. Séance 3 : « Le philtre »

Nous avons poursuivi la découverte de l'œuvre par la lecture analytique du fameux passage du philtre qui a mis en évidence la dimension fatale de cet amour mais aussi son caractère magique. Ce travail a eu comme prolongement l'étude d'un tableau peint par John William Waterhouse en 1916, intitulé *Tristan, Yseult et le philtre*⁹ (Image 1). Puis les élèves ont analysé deux affiches de films : *L'Éternel Retour* (1943) de Jean Delannoy, écrit par Jean Cocteau, avec Jean Marais et Madeleine Sologne¹⁰ (Image 2) et *Tristan & Isolde* (2006) de Kevin Reynolds, avec James Franco et Sophia Myles, produit par Ridley et Tony Scott¹¹ (Image 3). Ils ont d'abord décrit ces images et ils ont donné leur opinion sur les choix des couleurs, de la disposition et des passages représentés. Ces différentes activités ont contribué à structurer leur imaginaire et à engager une réflexion sur les choix opérés dans tout acte de composition. Il n'est pas inutile de rappeler les consignes des programmes au sujet de l'étude de l'image :

L'image, fixe ou mobile, constitue, pour l'enseignement en général et celui du français en particulier, une ressource précieuse à plus d'un titre : en fournissant à l'élève des représentations du monde présent et passé, elle contribue efficacement à la constitution de sa culture et de son imaginaire ; elle favorise l'expression des émotions et du jugement personnel ; elle peut en outre consolider l'apprentissage de méthodes d'analyse. Selon les préconisations du socle commun de connaissances et de compétences (pilier 5), « une connaissance d'œuvre cinématographiques majeures du patrimoine français, européen et mondial » est encouragée. Dans une démarche comparable à la lecture des textes, l'image est analysée en tant que langage. Il importe de faire percevoir aux élèves, confrontés chaque jour à une abondance d'images variées, que celles-ci sont des représentations porteuses de sens et que souvent leur visée peut être explicitée. Face à l'image, comme face au texte, les élèves doivent apprendre à s'interroger sur ce qu'ils voient et à observer l'image avant d'en parler. On pourra alors les amener à passer d'une approche intuitive à une interprétation raisonnée en les initiant progressivement à quelques notions d'analyse¹².

2.4. Séance 4 : « Le grand pin »

Durant cette séance, une attention particulière a été accordée au lexique des paysages et des décors avec l'étude de la description du verger merveilleux. L'objectif de la lecture a été de montrer qu'il s'agit d'un jardin idéal donc imaginaire, un jardin merveilleux, une forme de représentation du Paradis au Moyen Âge. Les élèves ont relevé les mots se rapportant au paysage et ils ont fait chez eux des recherches sur le Jardin d'Éden, les jardins suspendus de Babylone, les jardins de cloître et les jardins de Versailles.

9 John William Waterhouse, *Tristan, Yseult et le philtre*, 1916, collection privée.

10 Jean Delannoy, *L'Éternel retour*, France, 1943.

11 Kevin Reynolds, *Tristan & Isolde*, États-Unis, 2006.

12 *Op. cit.*, p. 4.

En guise de prolongement, la lecture du lai de Marie de France « Le Chèvrefeuille¹³ », en ancien français et en français moderne a montré aux élèves que l'histoire des amants constitue une source d'inspiration littéraire.

2.5. Séance 5 : « Le jugement par le fer rouge »

C'est la fameuse scène de l'ordalie. L'objectif de cette séance a été de montrer aux élèves que cet amour coupable est protégé par Dieu. Cette lecture analytique a donné lieu à une recherche au CDI, à partir de livres, encyclopédies et internet, sur les couples célèbres de la littérature à travers les âges, à l'instar d'Ulysse et Pénélope, Didon et Énée, Hélène et Pâris, Philémon et Baucis, Éros et Psyché, Romeo et Juliette, Madame de Clèves et le duc de Nemours, Paul et Virginie. À partir de ce travail personnel qui a permis de faire un peu d'histoire littéraire, un débat a été mené entre les élèves sur la culpabilité de Tristan et Iseut, mais aussi sur le couple auquel allait leur préférence.

2.6. Séance 6 : « La mort des amants »

Enfin, nous avons étudié la mort des amants en tentant de faire percevoir aux élèves la dimension symbolique du roman. Nous sommes revenus sur la légende de Thésée avec le motif des voiles noires. Nous avons achevé la lecture du *Roman de Tristan et Iseut* par l'écoute de « La Mort d'Isolde » de Richard Wagner. Après cette activité et l'analyse du tableau *Tristan et Iseut* de Salvador Dalí¹⁴ (Image 4), les élèves ont donné leurs impressions, leurs émotions sur cette fin, entre tristesse et espoir.

2.7. Séance 7 : Le mythe de Tristan et Iseut

La dernière séance a constitué un temps durant lequel les élèves ont rappelé les principaux passages de l'œuvre, les thèmes dominants et leur symbolisme, mais aussi les œuvres artistiques étudiées. Ils ont en outre précisé en quoi *Le Roman de Tristan et Iseut* les a touchés personnellement et constitue un mythe à part entière.

Pour terminer, nous reviendrons sur l'extrême richesse du *Roman de Tristan et Iseut*, dont la lecture aura permis aux élèves de réaliser à quel point la littérature, les arts et la réflexion anthropologique sont liés, mais aussi d'enrichir leur imaginaire et leur culture. La lecture du *Roman de Tristan et Iseut* et la découverte du mythe qu'il constitue sont emblématiques des exigences du collège comme le suggère ce passage des programmes de l'enseignement du français au collège :

L'enseignement du français donne à chacun les éléments maîtrisés d'une culture nécessaire à la compréhension des œuvres littéraires, cinématographiques, musicales et plastiques. Les lectures conduites en classe permettent d'initier aux mythes, contes et légendes, aux textes fondateurs et aux grandes œuvres du patrimoine. Elles sont aussi associées

¹³ Marie de France, *Lais*, Paris, Le Livre de poche, 1997, p. 262.

¹⁴ Salvador Dalí, *Tristan et Iseult*, 1944, Figueras.

au travail sur le lexique et à la découverte des formes et des genres littéraires. Elles suscitent la réflexion sur la place de l'individu dans la société et sur les faits de civilisation, en particulier sur le fait religieux¹⁵.

BIBLIOGRAPHIE

- Anonyme, *La Chanson de Roland*, Paris, Le Livre de poche, 2009.
- Anonyme, *Le Couronnement de Louis*, édité par Ernest Langlois, Paris, Honoré Champion, 2000.
- Anonyme, *La Farce de Maître Pathelin*, texte établi par Jean Dufournet, Paris, Garnier Flammarion, 1993.
- Anonyme, *Fabliaux et contes du Moyen Âge*, texte établi par Jean-Claude Aubailly, Paris, Le livre de poche, 2008.
- BEDIER Joseph, *Le Roman de Tristan et Iseut*, Paris, Hatier, 2004.
- DE FRANCE Marie, *Lais*, Paris, Le Livre de poche, 1997.
- DE TROYES Chrétien, *Lancelot ou le Chevalier de la charrette*, Paris, Hatier, 2008.
- GREIMAS Algirdas Julien, *Dictionnaire de l'ancien français*, Paris, Larousse, 1979.
- LE CHAPELAIN André, *Traité de l'amour courtois*, Paris, Klincksieck, 1974.
- MOIGNET Gérard, *Grammaire de l'ancien français*, Paris, Klincksieck, 1976.
- MOLIÈRE, *Œuvres complètes*, Paris, Bibliothèque de la Pléiade, 2008.
- OVIDE, *Métamorphoses*, texte établi et traduit par G. LAFAYE, Paris, Les Belles Lettres, 1989.
- POIRION Daniel, *Précis de littérature française du Moyen-Âge*, Paris, PUF, 1983.
- Programmes du collège, programmes de l'enseignement du français*, Bulletin officiel spécial n°6 du août 2008. URL : <http://media.education.gouv.fr/file/special_6/21/8/programme_francais_general_33218.pdf> [consulté en octobre 2014].
- RYCHNER Jean, *La Chanson de geste, essai sur l'art épique des jongleurs*, Genève, Droz, 1955.
- TOURNIER Michel, *Vendredi ou la vie sauvage*, Paris, Flammarion, 2011.
- ZINK Michel, *Littérature française du Moyen-Âge*, Paris, P.U.F., 1992.
- <http://expositions.bnf.fr/arthur/livres/tristan/index.htm> [consulté en octobre 2014]
<http://fr.wikisource.org/wiki/La_Farce_de_Ma%C3%A9tre_Pathelin> [consulté en octobre 2014]
<<http://expositions.bnf.fr/livres/index.htm>> [consulté en octobre 2014]

¹⁵ *Op. cit.*, p. 2.

ANALYSE AU CARRÉ DE LA LECTURE

BERENGERE MORICHEAU-AIRAUD

MAITRE DE CONFERENCES EN LANGUE ET LITTÉRATURE FRANÇAISES

DEPARTEMENT DES LETTRES CLASSIQUES ET MODERNES

CENTRE DE RECHERCHE EN POÉTIQUE, EN HISTOIRE LITTÉRAIRE ET EN
LINGUISTIQUE

UNIVERSITE DE PAU ET DES PAYS DE L'ADOUR

URL : <https://revues.univ-pau.fr/cahiers-didactique-lettres/301>

La lecture analytique, forme de lecture qui a pour objet l'analyse des textes, est ici prise elle-même pour objet d'analyse, afin de proposer des principes systémiques voire systématiques de théorie et de méthode à sa pratique. Les textes officiels cadrant l'enseignement du Français et des Lettres donnent les soubassements nécessaires à sa circonscription. Les ressources didactiques et pédagogiques contribuent aussi à délimiter ses mises en œuvres. L'exploration des supports dans les manuels permet également d'esquisser d'autres contours à cette pratique. Enfin, la place qui lui est accordée dans les cours aide encore à mieux baliser ses enjeux. Et pourtant, le principe de théorie et de méthode qui ressort de ces ressources, nombreuses, riches, c'est que cette lecture doit se remodeler incessamment sur le texte.

Lecture analytique, textes officiels, ressources didactiques, manuel

Angelita

bonjour je voudrais savoir en quoi consiste exactement la lecture analytique ! merci d'avance pour votre réponse

09/10/2007 à 19:36

Oregann

Une lecture analytique, c'est l'étude de tous les points particuliers d'un texte.

09/10/2007 à 19:41

Angelita

oui mais comment?

09/10/2007 à 19:45

Oregann

Comment ça comment?

Comment procéder à la lecture en détails de tous les points particuliers d'un texte ? C'est la question que se posent « Angelita » et « Oregann » ce 9 octobre 2009 sur le site *Études littéraires*¹, et à laquelle va tenter de proposer des réponses une analyse au carré de la lecture, c'est-à-dire une analyse de l'analyse de la lecture : une analyse de la lecture analytique – si l'on remonte à l'étymologie² du terme « analyse » une « dissolution » de la « dissolution » de la lecture. Qu'est-ce que l'examen de la lecture analytique proposerait comme principes si possible systémiques, voire systématiques, pour la théorie et la méthode de cette lecture en détails ? Puisque l'examen repose sur une analyse au carré, la réponse se fera elle-même en quatre temps : le point sera fait d'abord sur ce que les textes officiels de l'enseignement du Français et des Lettres disent de la lecture analytique, les ressources didactiques et pédagogiques qui soutiennent son enseignement seront ensuite recensées, un état des lieux sera également dressé pour le traitement que les manuels lui réservent, et enfin sa place dans le cours lui-même sera elle aussi précisée.

1. LA LECTURE ANALYTIQUE DANS LES TEXTES OFFICIELS CADRANT L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS ET DES LETTRES

Les textes officiels cadrant l'enseignement du Français et des Lettres offrent les soubassements nécessaires à cette circonscription au carré de la lecture analytique.

1.1. La définition de la lecture analytique donnée dans les programmes³

1 URL : <<http://www.etudes-litteraires.com/forum/topic6417-questce-quune-lecture-analytique.html>>. Consulté le 15 octobre 2014.

2 « Empr. au gr. ἀνάλυσις, attesté dep. Aristote au sens de « dissolution » (*Du monde*, 4, 11 ds BAILLY), et de « analyse, méthode de résolution (p. opp. à la synth.) » (*Morale à Nicomaque*, 3, 3, 12 ds BAILLY) », URL : <<http://atilf.atilf.fr/dendien/scripts/tlfiv5/visusel.exe?11;s=4194638310;r=1;nat=;sol=0;>> Consulté le 15 octobre 2014.

3 Arrêté du 8 juillet 2008 : *Programme d'enseignement de Français pour les classes de sixième, de cinquième, de quatrième et de troisième du collège*, B.O. spécial n° 6 du 28 août 2008, J.O. du 5 août 2008 ;

Les programmes de collège évoquent à trois reprises la lecture analytique. Sa première mention, qui apparaît dans le développement consacré aux principes et aux objectifs de la lecture, vise à marquer la différence et l'articulation avec la lecture cursive.

La lecture analytique se définit comme une lecture attentive et réfléchie, cherchant à éclairer le sens des textes et à construire chez l'élève des compétences d'analyse et d'interprétation. Elle permet de s'appuyer sur une approche intuitive, sur les réactions spontanées de la classe, pour aller vers une interprétation raisonnée. En approfondissant ce qui a pu être acquis au cours de l'enseignement primaire, on développe l'aptitude des élèves à s'interroger sur les effets produits par les textes, sur leur sens, leur construction et leur écriture. Les diverses démarches d'analyse critique ainsi qu'un nécessaire vocabulaire technique, qui doit rester limité, ne constituent pas des objets d'étude en eux-mêmes ; ils sont au service de la compréhension et de la réflexion sur le sens. La lecture analytique peut porter soit sur un groupement de textes, soit sur une œuvre intégrale⁴.

La lecture analytique est aussi prise en compte dans le programme de quatrième comme une des formes à envisager pour l'expression écrite : le point consacré spécifiquement aux travaux d'écriture souligne l'attente de « réponses argumentées à des questions de lecture analytique et expression justifiée d'un point de vue⁵. » La lecture analytique revient encore pour ce niveau en tant qu'une des sources potentielles d'enrichissement du vocabulaire et donc de l'expression écrite : « La rédaction de récits complexes s'appuie à la fois sur les séances de lecture analytique et les séances d'apprentissage spécifique du lexique : écrire suppose en effet un enrichissement constant du vocabulaire⁶ ».

La lecture analytique est aussi présente dans les programmes de Lycée. Le programme de la classe de seconde générale et technologique⁷ la cite dans les

URL :

<http://cache.media.education.gouv.fr/file/special_6/21/8/programme_francais_general_33218.pdf>

Consulté le 15 octobre 2014.

Arrêté du 21 juillet 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 classe de première littéraire, B.O. spécial n° 9 du 30 septembre 2010, J.O. du 28 août 2010 ; URL : <<http://www.education.gouv.fr/cid53318/mene1019760a.html>>. Consulté le 15 octobre 2014.

Arrêté du 12 juillet 2011 : *Enseignement spécifique de littérature de la série littéraire – classe de terminale*, B.O. spécial n°8 du 13 octobre 2011, J.O. du 20 septembre 2011 ; URL : <http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=57526>. Consulté le 15 octobre 2014).

4 Programme d'enseignement de français pour les classes de sixième, de cinquième, de quatrième et de troisième du collège, op. cit., p. 2-3.

5 *Ibid.*, p. 10.

6 *Ibid.*, p. 12.

7 Programme de l'enseignement commun de Français en classe de seconde générale et technologique et en classe de première des séries générales et programme de l'enseignement de Littérature en classe de première littéraire, op. cit.

activités à mener pour étudier la langue : « [p]ratiquer les diverses formes de la lecture scolaire : lecture cursive, lecture analytique⁸. » Celui de Français en première générale et de Littérature en première L⁹ lui attribue ce même rôle. Celui, enfin, de l'enseignement spécifique de Littérature pour la classe terminale de la série L¹⁰ souligne dans le « préambule » à propos de la « mise en œuvre et démarches » que « le professeur veille notamment à : proposer des lectures variées selon les formes déjà connues des élèves (lecture analytique, lecture cursive, lectures complémentaires en correspondance)¹¹. ».

1.2. La prépondérance de la lecture analytique au baccalauréat

Les autres textes officiels qui font une place à la lecture analytique sont ceux relatifs aux examens du baccalauréat.

Lors du déroulement de l'épreuve orale, la lecture analytique tient un rôle prépondérant : « [d]ans la première partie de l'épreuve, le candidat rend compte de la lecture qu'il fait d'un texte choisi par l'examineur dans le descriptif des lectures et activités¹². »

L'expression « lecture analytique » revient d'ailleurs encore au sujet des documents à apporter le jour de l'épreuve : « [l]es photocopies des textes étudiés en lecture analytique ne figurant pas dans les manuels sont jointes aux descriptifs¹³. »

1.3. Le rôle à jouer par la lecture analytique dans le socle commun de compétences et de connaissances

Une autre catégorie de textes officiels convoque la lecture analytique : ce sont les documents ayant trait au socle commun de compétences et de connaissances.

La lecture analytique intervient dans les grilles de références pour l'évaluation et la validation des compétences du socle commun au palier 2, celui avec lequel les élèves entrent en sixième, et ce pour trois items : « Lire seul des textes du patrimoine et des œuvres intégrales de la littérature de jeunesse, adaptés à son âge¹⁴ », « Dégager

8 Ibid.

9 Ibid.

10 Enseignement spécifique de littérature de la série littéraire – classe de terminale, op. cit.

11 Ibid.

12 Épreuves orales, obligatoire et de contrôle, de Français-Littérature en série littéraire, de français en séries économique et sociale et scientifique du baccalauréat général et dans toutes les séries du baccalauréat technologique, à compter de la session 2012 des épreuves anticipées, Note de service n°2011-141 du 3-10-2011 ; URL : <http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=57488>. Consulté le 15 octobre 2014.

13 Ibid.

14 Livret personnel de compétences – Grilles de références pour l'évaluation et la validation des compétences du socle commun – Palier 2 ; URL : <<http://eduscol.education.fr/cid53126/grilles-de-references-socle-commun.html>>. Consulté le 15 octobre 2014, p. 6.

le thème d'un texte¹⁵ », « Utiliser ses connaissances pour réfléchir sur un texte (mieux le comprendre, ou mieux l'écrire)¹⁶ »

La lecture analytique apparaît plus clairement dans les grilles de références pour l'évaluation et la validation des compétences au socle commun au palier 3, pour trois items également : « Utiliser ses capacités de raisonnement, ses connaissances sur la langue, savoir faire appel à des outils appropriés pour lire¹⁷ », « Lire et employer différents langages : textes – graphiques – cartes – images – musique¹⁸ », et « Être capable de porter un regard critique sur un fait, un document, une œuvre¹⁹ ».

1.4. La place de la lecture analytique parmi les autres modalités de lecture

La place de la lecture analytique par rapport à d'autres modalités de lecture – coexistence qui en retour définit son propre lieu – est un dernier élément de fondation que les programmes posent pour la lecture analytique.

Une première articulation qui peut être posée est celle entre lecture analytique et lecture méthodique.

Les instructions officielles pour les [...] programmes de seconde applicables [à partir de] la rentrée 2000 ont renoncé à l'appellation « lecture méthodique » et préféré celle de « lecture analytique ». La consultation de ces documents²⁰ n'aboutit pourtant à aucune distinction notable entre ces deux appellations²¹.

Où serait donc la différence entre la « lecture méthodique » des anciens programmes et l'actuelle « lecture analytique » ? La synthèse d'une discussion menée à ce sujet sur le site *Weblettrés* fait ressortir les différences et les points communs les plus marquants. Le changement entre lectures analytique et méthodique dans les programmes aurait en fait été causé par les dérives de la méthode précédente, jugée trop systématique, techniciste, jargonnante, formaliste : elle aurait eu tendance à utiliser des « grilles de lecture » préétablies. Mais ce qui ressort davantage peut-être de cette discussion, c'est qu'une « vraie » ou une « bonne » lecture analytique est tout aussi valable qu'une « vraie » ou une « bonne » lecture méthodique : l'une comme l'autre s'opposent à la lecture cursive et sont le préalable nécessaire à une mise en forme construite des remarques tirées de l'analyse²².

15 *Ibid.*, p. 7.

16 *Ibid.*, p. 9.

17 Livret personnel de compétences – Grilles de références pour l'évaluation et la validation des compétences du socle commun – Palier 3 ; URL : <http://cache.media.eduscol.education.fr/file/socle_commun/18/2/socle-Grilles-de-reference-palier3_169182.pdf>. Consulté le 15 octobre 2014, p. 3.

18 *Ibid.*, p. 23.

19 *Ibid.*, p. 24.

20 B.O. n° 40 du 2 novembre 2006.

21 URL : <<http://www.site-magister.com/typtxt1.htm>>. Consulté le 15 octobre 2014.

22 « Lecture analytique et lecture méthodique : quelle différence ? », in *Les synthèses de la liste Profs-L*, Synthèse mise en ligne par Valentine Dussert, mise en ligne le mercredi 11 août 2004 par Christian Raseta ; URL : <<http://www.weblettrés.net/sommaire.php?entree=2&rubrique=17&sousrub=31>>. Consulté le 25 juillet 2014).

L'autre articulation qui aide à dessiner la place de la lecture analytique dans les programmes est celle avec la lecture cursive. Ces deux modalités de lecture étaient posées comme complémentaires dans les programmes précédents.

Découverte dans un premier temps grâce à une lecture cursive, l'œuvre est ensuite reprise et étudiée de façon analytique (étude d'extraits, analyse de chapitres ou de traits caractéristiques, temps de synthèse)²³.

Dans les programmes actuels, ces deux pratiques de lectures sont données comme associées :

L'étude de l'œuvre intégrale s'appuie sur une lecture complète préalablement effectuée par l'élève. En classe, elle combine la lecture analytique d'extraits avec un parcours transversal, qui peut être organisé à partir d'une question ou d'un thème donné²⁴.

La combinaison de ces diverses modalités de lecture demeure un point fort des programmes par-delà leur réforme, ce qui par retour pose comme caractéristique forte de la lecture analytique son articulation à la lecture cursive et, plus généralement, son ouverture sur d'autres pratiques pédagogiques.

2. LA LECTURE ANALYTIQUE DANS LES RESSOURCES DIDACTIQUES ET PEDAGOGIQUES

Cette exploration des soubassements de la lecture analytique posés dans les textes officiels cadrant l'enseignement du Français et des Lettres appelle à être augmentée d'une deuxième mise au point : celle de ses mises en œuvre dans les ressources didactiques et pédagogiques.

2.1. Les indications données par les accompagnements aux textes officiels au sujet de la lecture analytique²⁵

Une première série de pistes est donnée par les accompagnements aux textes officiels. Ceux présents sur le site *éduscol* et consacrés à l'enseignement de la littérature en lycée mentionnent la lecture analytique à deux reprises au moins. C'est une des pistes de travail mentionnées pour l'étude du personnage de roman du XVII^e siècle à nos jours :

le personnage est une composante romanesque essentielle, dont le traitement et les modalités de constitution doivent être mis en évidence en passant, comme le rappellent les programmes, par l'analyse méthodique des

23 Document d'accompagnement pour l'enseignement du Français en classe de seconde et première, Voie générale et technologique, et de la Littérature en classe de terminale Série Littéraire, CNDP, 2008 ; URL : <<http://www2.cndp.fr/archivage/valid/90599/90599-16287-20896.pdf>>. Consulté le 15 octobre 2014), p. 21 et 30.

24 Programme d'enseignement de français pour les classes de sixième, de cinquième, de quatrième et de troisième du collège, op. cit., p. 2-3. Nous soulignons.

25 URL : <<http://eduscol.education.fr/pid23207/francais.html>>. Consulté le 15 octobre 2014.

différents aspects du récit, notamment les procédés narratifs et descriptifs [...]²⁶.

Il y est explicitement fait mention de la lecture analytique à propos de la langue.

Il est alors possible de convoquer des outils grammaticaux [...] et stylistiques (réseaux lexicaux, vocabulaire axiologique, expression de la subjectivité et du degré, réseaux métaphoriques) pour caractériser les modalités du portrait à l'œuvre et en faire ainsi des moyens d'analyse du texte²⁷

L'étude de l'écriture poétique et quête du sens, du Moyen Âge à nos jours, fait aussi ressortir l'intérêt de la lecture analytique pour approcher la langue.

En présentant ces exemples de cohérence et même de continuité entre analyse littéraire et étude de la langue, [ces propositions] ne prétendent pas limiter les possibilités d'un travail qui demeure à articuler précisément avec les problématiques et les textes retenus dans les séquences des professeurs²⁸.

Les documents d'appui donnés en complément des grilles de références pour l'évaluation et la validation des compétences du socle commun sont d'autres documents d'accompagnement qui nourrissent la définition de la lecture analytique, au travers notamment de l'évaluation de quatre items. L'enrichissement de la culture littéraire au travers de la connaissance des œuvres littéraires du patrimoine y est associé à la lecture analytique : c'est elle qui permet « d'en mémoriser les auteurs [...], d'en repérer l'époque de production et l'appartenance à tel mouvement ou période : [...] ; d'en repérer l'origine géographique²⁹ ». « Connaître et pratiquer diverses formes d'expression à visée littéraire » passe également par « l'analyse progressive de leur structure, de leur langage, de leur situation d'énonciation³⁰ ». De même, parmi les situations d'apprentissage qui tendent particulièrement à construire la sensibilité aux enjeux esthétiques et humains d'un texte littéraire, « [l]a lecture analytique, qui jaillit des différentes perceptions de l'élève, que celles-ci touchent l'esthétique ou le sens du texte, stimule la sensibilité aux enjeux sensibles et humains d'une œuvre littéraire³¹. » Enfin, la capacité de porter un regard critique sur un fait, un document, une œuvre

26 « Ressources pour la classe de seconde générale et technologique, Français, Le personnage de roman, du XVII^e siècle à nos jours – Pistes de travail » ; URL : <http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Francais/57/1/RESS-LyceesGT-FR-1ere-Perso_roman_Pistes_final_240571.pdf>. Consulté 15 octobre 2014, p. 3.

27 *Ibid.*, p. 1.

28 « Ressources pour la classe de seconde générale et technologique, Français, Écriture poétique et quête du sens, du Moyen Âge à nos jours – Pour accompagner l'étude de la langue » ; URL : <http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Francais/58/2/RESS-FR-LGT-1ere-La_poesie_Langue_262582.pdf>. Consulté le 15 octobre 2014, p. 1.

29 « Document d'appui. Palier 3 (fin de scolarité obligatoire). Compétence 5 : La culture humaniste. Contributions des disciplines à l'évaluation de la culture humaniste », Novembre 2010 ; URL : <http://cache.media.eduscol.education.fr/file/socle_commun/74/7/socle-C5-Contribution-des-disciplines_161747.pdf>. Consulté le 15 octobre 2014, p. 4.

30 *Ibid.*, p. 13.

31 *Ibid.*, p. 15.

« suppose de porter attention à la construction progressive d'une activité intellectuelle autonome appuyée sur [...] un travail méthodologique sur le document : en identifier la nature et lui appliquer une grille de lecture méthodique adaptée [...] »³².

2.2. Les réflexions menées dans les comptes rendus d'intervention d'Inspecteur

Une deuxième catégorie de ressources didactiques ou pédagogiques est apportée conjointement aux textes officiels par la publication de plusieurs interventions d'Inspecteur. Celle consacrée par Anne Vibert, Inspectrice générale du groupe-Lettres, à l'enjeu de la place du sujet lecteur a souligné à l'occasion d'un séminaire national en mars 2011³³ la place que doit tenir la lecture analytique.

Faire place au sujet lecteur dans la lecture littéraire pourrait donc être un moyen de redonner du sens, personnel et social, à un enseignement littéraire encore insuffisamment dégagé du formalisme, de provoquer un investissement subjectif, intellectuel et émotif des élèves et surtout de (re)créer un « rapport heureux à la lecture et à la littérature », quelle que soit l'hétérogénéité culturelle, sociale et cognitive des élèves³⁴.

Patrick Laudet, Inspecteur général qui s'est intéressé pour sa part à l'explication de texte³⁵, rejoint cet identique constat quant à la position que doit tenir la lecture analytique.

À une idolâtrie formaliste, substituer maintenant, comme par un brutal retour de balancier, une idolâtrie inverse des contenus de sens, des idées ou du « message » des textes, soutenue par une approche impressionniste voire effusive des auteurs, serait tout autant dommageable. [...] Suivons donc Antoine Compagnon qui, dans la leçon inaugurale qu'il donna au Collège de France (*La Littérature pour quoi faire ?*), nous invite à ne pas nous laisser enfermer dans une fausse alternative : « J'ai toujours résisté à ces dilemmes imposés et refusé les exclusions mutuelles qui semblaient fatales à la plupart de mes contemporains. L'étude littéraire doit et peut réparer la cassure de la forme et du sens, l'inimitié factice de la poétique et des humanités³⁶.

Cette convergence des points de vue est d'autant plus notable que les perspectives des propos d'Anne Vibert et de Patrick Laudet sont sensiblement différentes : le rôle de la lecture analytique paraît être reconnu à l'unanimité.

³² *Ibid.*, p. 17.

³³ « Faire place au sujet lecteur en classe : quelles voies pour renouveler les approches de la lecture analytique au collège et au lycée ? », *Compte-rendu*, intervention d'Anne Vibert, Inspectrice générale du groupe-Lettres, en séminaire national (mars 2011) ; URL : <http://eduscol.education.fr/lettres/im_pdflettres/intervention-anne-vibert-lecture-vf-20-11-13.pdf>. Consulté le 27 avril 2014.

³⁴ *Ibid.*, p. 2 et 3.

³⁵ URL : < http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Francais/68/6/RESS-ECOL-COLL-LGT_intervention_Laudet_explication_texte_289686.pdf>. Consulté le 15 octobre 2014.

³⁶ Antoine Compagnon, *La littérature pour quoi faire ?*, Leçon inaugurale au Collège de France, Fayard, 2007. *Note de compte-rendu*, intervention de Patrick Laudet, *ibid.*

2.3. Les propositions offertes sur le site associatif *WebLettres*³⁷

Le site *WebLettres* est une autre banque de données didactiques et pédagogiques qui viennent en accompagnement aux textes officiels, même si elles se différencient des précédentes en ce qu'elles n'émanent pas d'instances officielles mais reposent sur la collaboration de collègues. Plusieurs méthodologies, et concrètement plusieurs fiches, y sont proposées pour mener à bien une lecture analytique, notamment mais pas seulement, dans la perspective de l'épreuve orale de Français. Toutes n'ont certes pas la même fonctionnalité. L'aide-mémoire pour la première partie de l'oral de français au baccalauréat envoyé par Serge Archimbaud vise ainsi à permettre aux élèves de mener à bien leur lecture analytique lors de leur exposé de dix minutes : cette méthodologie comporte vingt-et-un critères d'évaluation, répartis en cinq rubriques, ainsi qu'un barème³⁸. Un tel dispositif permet à l'élève une première auto-évaluation propre à aider le travail individuel de préparation aux oraux. Par différence, une autre fiche sur la lecture analytique, celle adressée par Sandrine Hotelier, rappelle ses objectifs et sa mise en œuvre sans l'associer à l'oral du baccalauréat : si elle ne vise plus aussi ouvertement l'autonomie des élèves, elle peut toujours leur être destinée³⁹ comme fiche explicative. D'autres documents se distinguent en revanche en ce que leur longueur et leur précision semblent les indiquer comme laissés sur cette plateforme davantage à l'intention des professeurs : ils attendent encore une transposition avant de les utiliser en classe. Les documents disponibles sur cette plateforme sont ainsi diversement intéressants.

2.4. Les méthodologies avancées sur le site *Magister*

Il existe enfin des sites personnels de collègues qui aident à préciser ce qu'est la lecture analytique, notamment le site *Magister*, créé et développé par Philippe Lavergne. L'enjeu et la progression de cette lecture y sont détaillés de manière méthodique à l'intention des élèves :

Il s'agit de mener à bien, par une série de questions, un projet de lecture capable de parvenir à une interprétation. Ce faisceau de questions qui caractérise la problématique d'une lecture analytique impose un cheminement rigoureux qui peut se schématiser ainsi :

Attentes initiales et reconnaissance du type de discours : c'est à ce stade que peut se poser votre problématique ;

Observation systématique du texte guidée par les entrées qui sont propres à son type de discours et que vous trouverez rassemblées dans tableau ;

Construction progressive d'une signification dont vous aurez à faire état dans une synthèse finale mettant en valeur l'originalité du texte⁴⁰.

37 URL : <<http://www.weblettres.net/pedagogie/>>. Consulté le 15 octobre 2014.

38 URL : <<http://www.weblettres.net/pedagogie/index2.php?rub=9&ssrub=31>>. Consulté le 15 octobre 2014.

39 URL : < <http://www.weblettres.net/pedagogie/index2.php?rub=9&ssrub=31>>. Consulté le 15 octobre 2014.

40 URL : <<http://www.site-magister.com/typtxt1.htm>>. Consulté le 15 octobre 2014.

L'intérêt de ce site réside cette fois dans son va-et-vient permanent entre des conseils méthodologiques et leur mise en œuvre concrète sur des textes de genres différents, le tout introduit et conclu par des mises en perspectives sur les programmes. Les élèves peuvent bien sûr s'emparer des explications et des entraînements offerts par ce site, mais il est avant tout une ressource pour les enseignants.

3. LA LECTURE ANALYTIQUE DANS LES MANUELS

La délimitation au carré de la lecture analytique passe encore par l'exploration d'autres ressources didactiques et pédagogiques : celles offertes par les manuels.

3.1. Les mises en œuvre dans les manuels

Un état des lieux dressé à partir des ressources des manuels apporte de fait des indications supplémentaires sur les mises en œuvre possibles pour la lecture analytique.

Pour en rendre compte, un groupement de quatre manuels a été constitué sur la base d'un double critère, et ce afin de permettre une comparaison entre les mises en œuvre proposées pour la lecture analytique : celui de l'année concernée, la classe de cinquième, et plus précisément celui d'un même extrait, le franchissement du Pont de l'épée par Tristan. Dans *Les couleurs du Français*⁴¹, chaque double page « Lire et s'exprimer » (il y en a entre quatre et six par chapitre du manuel) connaît (au moins) quatre rubriques de questions : « Je lis le texte » (six à huit questions réparties en deux ou trois séries sous un titre nominal, similaire à un titre de partie de commentaire), « J'observe la langue » (deux questions), « J'écris » (une consigne), « Je m'exprime à l'oral » (une consigne). Les questions de la partie « Je lis le texte », qui apportent les pistes pour la lecture analytique, s'intéressent à des aspects très différents du texte : au sens global du passage, aux éléments de sens, à l'impression de lecture, au genre du texte, aux personnages, à leur désignation, à leur rôle, à leur motivation, à leurs rapports, au cadre spatio-temporel, à la structure du texte, aux effets de sens, à la ponctuation, au lexique... Dans le manuel de la collection « Terre des Lettres »⁴², chaque double page consacrée à un « Texte » est organisée en trois parties : « Lecture » (une dizaine de questions subdivisée en trois séries équivalentes : « Comprendre », « Analyser », « Interpréter »), « Vocabulaire » (deux questions, dont la numérotation s'enchaîne sur celle des questions de « Lecture ») et « Expression écrite » (un sujet, deux ou trois conseils, parfois quelques exercices de préparation). Les questions de la partie « Comprendre » sont très diverses : elles portent sur les personnages, leurs liens, leurs réactions, leur physique, leurs motivations, le cadre, la structure du passage... Les demandes de la partie « Analyser » concernent les

41 *Les couleurs du Français*, 5^e, Nouveau programme, Livre unique, Lecture, Écriture, Histoire des Arts, Langue, Hachette Éducation / Istra, 2010, p. 126-127.

42 *Français*, 5^e, Nouveau programme, Livre unique, Collection « Terre des Lettres », Nathan 2010, p. 114-116.

personnages et leurs réactions, les procédés de style, les paroles rapportées, l'ordre des mots, la conjugaison, les figures de style... Celles dans la partie « Interpréter » se penchent sur les sentiments du lecteur, le symbolisme du texte, des points communs, les expressions, la suite du récit, l'ouverture vers d'autres textes, la place de l'extrait dans l'œuvre, l'appartenance de l'extrait à un genre, les figures de style... Dans le manuel *Fenêtres ouvertes*⁴³, chaque texte bénéficie d'une double page avec, au-delà du texte et de son paratexte, deux rubriques, d'une part « observer et comprendre », d'autre part « écrire », lesquelles répondent, par leurs formes à l'infinitif, au titre de la double page et de la section, « Explorer les textes ». La lecture analytique est dans la première de ces deux étapes, « Observer et comprendre ». Elle débute toujours sur les « premières impressions ». Les autres questions sont réparties selon des titres à chaque fois spécifiques au texte. Certaines d'entre-elles sont littéralement étiquetées « Vocabulaire », « Grammaire », mais ce n'est pas systématique.

Un groupement semblable a été dressé depuis des manuels de lycée, réunis eux aussi parce qu'ils s'adressaient à une même classe, la seconde, et parce qu'ils présentaient un même texte, « Le Lac » de Lamartine, ce qui facilitait la comparaison des diverses manières de procéder pour mener à bien une lecture analytique. Au sein de cet autre corpus, le manuel *Terres littéraires 2^e*⁴⁴ se distingue par l'articulation, dans un feuillet de quelques pages en amont de la numérotation *stricto sensu* du manuel, du socle commun et des activités proposées par le manuel. La lecture analytique y est très présente. Elle est aussi évoquée dans l'avant-propos qui détaille les trois parties du manuel.

La partie I, intitulée « Textes », rassemble de nombreux extraits choisis en fonction des objets d'étude du programme. Chacune des seize séquences comprend six textes qui fonctionnent par deux : toute lecture analytique bénéficie d'un « vis-à-vis » avec un texte ancien ou postérieur, de manière à rappeler constamment la perspective historique⁴⁵.

La série de questions consacrée à chaque texte se subdivise en plusieurs rubriques : « Première lecture », « Mise au point », « Analyse », « Question de synthèse » et « Pour aller plus loin ». Les questions ne sont pas de même nature en fonction des rubriques de la « Lecture analytique ». Par exemple, les questions dites de « Première lecture » portent notamment sur l'enjeu du texte, les personnages, la situation de l'action, le résumé du texte, le champ lexical, l'ordre des événements, les interlocuteurs, alors que la partie de « Mise au point » concerne sur les paroles rapportées, le champ lexical, les différents sens d'un mot, les repères spatio-temporels, les modes et les temps... Le manuel *Empreintes littéraires*⁴⁶ pour la classe de seconde accompagne lui aussi chaque texte analysé d'un bloc de six ou sept questions qui peuvent être suivies d'une « synthèse ». Des encarts sont réservés au « vocabulaire », aux « prolongements », à la « synthèse ». Les questions, organisées

43 Fenêtres ouvertes, Français 5^e, Programme 2010, Livre unique, Paris, Bordas, 2010, p. 46-47.

44 Terres littéraires 2^e, Français, Livre unique, Paris, Hatier, 2011, p. 186-187.

45 *Ibid.*, p. 2.

46 Empreintes littéraires, Français, 2^e, Programme 2011, Paris, Magnard, 2011, p. 255-256.

en fonction de leur progressivité, peuvent revenir sur le caractère du personnage, la part argumentative, le rapprochement avec d'autres auteurs, les sentiments des personnages, leurs relations, les choix narratologiques, le registre littéraire, l'énonciation, la structure du texte, le rythme, le lexique... Le manuel *L'Écume des Lettres*⁴⁷ est comparable en tout point à ces dernières observations.

3.2. Un exercice qui ne dit pas vraiment son nom

Il n'y a que rarement un appui pris explicitement sur les programmes, et précisément sur leur mise en avant de la lecture analytique. La mention, par exemple dans un avant-propos, du fait que les questionnaires de lecture correspondent à la mise en œuvre d'une lecture analytique est pour le moins ponctuelle. L'organisation des questions de lecture en fonction d'entrées linguistiques n'est par ailleurs pas une option marquée... ni un même un choix régulier. La progressivité dans la difficulté des questions de lecture n'est affichée que de temps à autre, de même que l'organisation de ces questionnaires selon la construction qu'ils cherchent à bâtir. Proposer une grille de lecture n'est pas la règle dans les quelques manuels observés, et il est plus frappant encore de voir que parfois, à l'intérieur d'un même manuel, la diversité des questions brouille le repérage d'une méthode analytique récurrente. De manière générale – et les observations menées ci-dessus en rendent compte –, les questionnements proposés ne suivent pas systématiquement une progressivité marquée en termes de difficulté ou une répartition affichée entre différentes entrées possibles du texte, disciplinaires ou thématiques, y compris pour ceux des manuels destinés aux classes de collège où les élèves découvrent cette méthode de lecture analytique. De ce fait, un changement de niveau et plus encore d'établissement est loin de s'accompagner d'une reconduction des repères méthodiques. Mais c'est bien là le propre de la lecture analytique : la diversité des approches du texte qu'elle (s')autorise la rend difficile à plier à une unique pratique qui soit généralisable.

3.3. Une méthode commune

Il y a néanmoins le constat de plusieurs points communs, outre ces absences partagées. Chaque questionnaire de lecture repose ainsi sur un même nombre de questions, une dizaine, pour la mise en œuvre d'une séance – ce qui s'explique par la même contrainte de temps de la durée d'une séance. L'organisation de ces questions, toujours réparties en deux ou trois temps, apparaît au travers de ces groupements de manuels comme une autre ligne de force de la lecture analytique : la visée structurante est toujours présente. De même, il est à noter que les questions portant sur la compréhension du texte sont systématiquement associées à d'autres portant sur son écriture sur un versant grammatical, tantôt sur le mode de l'alternance dans les manuels de collège, tantôt sur celui d'une fusion propre à réduire l'illusoire dichotomie entre la forme et le fond dans les questionnaires s'adressant à des

⁴⁷ *L'écume des Lettres*, Français 2^e, Livre unique, Programme 2010, Paris, Magnard, 2011, p. 332-334.

lycéens – ce qui se prête, au-delà, au décloisonnement vers d'autres pans culturels, vers l'Histoire des Arts notamment. Un autre point commun, encore, qui ressort des observations de ces divers manuels est la variété des domaines sur lesquels portent ces questions, ce dont les observations préalables ont rendu compte : la lecture analytique considère tous les aspects du texte. Enfin, dans tous les cas, ces questions d'analyse ne sont jamais qu'un préalable à d'autres travaux, notamment à des exercices d'écriture. Ces points communs s'offrent comme autant de traits définitoires de la lecture analytique.

3.4. La maîtrise d'œuvre de l'intelligence du texte

Ce que cette somme de remarques fait apparaître, en substance, c'est que la lecture analytique assure la maîtrise d'œuvre de l'intelligence du texte. C'est elle qui, successivement, vise à contrôler la lecture, suscite les échanges autour du texte, évalue ce que les élèves en ont saisi, les accompagne dans leur compréhension du sens littéral, souligne que le sens du texte est dans sa forme même, augmente la première compréhension de la lecture du plaisir d'une lecture interprétative – plus fine –, construit une analyse organisée du texte, plus ou moins développée en fonction de la classe concernée, à partir des observations menées, et enfin amène à restituer l'intérêt de la lecture d'un tel texte pour exposer aux autres le fruit de cette lecture analytique. La lecture analytique est, par exemple, le lieu de passage du rire des élèves à la découverte de la scène 5 de l'acte II de *L'École des femmes*, à la mise en évidence de la part tragique de cet échange entre Agnès et Arnolphe. Comment faire percevoir la souffrance que la jalousie impose à ce dernier, sinon en les invitant à se pencher sur le rapport de forces entre les personnages, la répartition des paroles ainsi que celles des questions et des réponses, notamment ?

4. LA LECTURE ANALYTIQUE DANS LE COURS

Une dernière approche de la lecture analytique est celle du balisage de ses enjeux dans le déroulement même du cours.

4.1. Affronter une tradition scolaire vouée à la construction d'une posture experte et distanciée

La lecture analytique est en effet le moment du cours où doivent s'équilibrer la tradition d'un enseignement voué à la construction d'une posture experte et distanciée, et la prise en compte de la subjectivité du lecteur élève. Pendant longtemps dépréciée comme le fruit d'un lectorat populaire et crédule, cette subjectivité apparaît aujourd'hui comme un incontournable de la revivification des (exercices de) Lettres.

Les plaisirs d'un lecteur privé sont d'ordre affectif dans la participation, ou d'ordre esthétique quand l'émotion ressentie est rapportée aux constructions textuelles et stylistiques ; c'est, en revanche, un plaisir intellectuel que peut procurer la construction et l'écriture d'un commentaire. » Là encore, le

professeur peut faire percevoir cette « augmentation des plaisirs par ajout » qui peut être un élément facilitateur⁴⁸.

Les propos d'Anne Vibert montrent combien la lecture analytique gagne à concilier une posture experte et distanciée avec la prise en compte du sujet lecteur.

4.2. Miser sur l'élève comme sujet-lecteur

Pour cela, un autre enjeu majeur pour le professeur qui mène une lecture analytique en cours est d'y associer l'élève considéré comme sujet-lecteur. Le reconnaître en tant que tel suppose de faire de sa lecture le point de départ de sa motivation, c'est-à-dire de se fonder sur ce que l'élève a compris et aimé (ou non !) du texte pour s'assurer que la lecture fonctionne – et pour cela d'accepter la pluralité des lectures comme constitutives du texte littéraire. Ensuite, dans la pratique même du cours, cette reconnaissance de l'élève-lecteur demande à être concrétisée par exemple par le recueil de la trace des lectures subjectives ou des compte-rendus de lecteurs des élèves : par le fait de baser la lecture analytique sur (l'expérience vécue de) l'élève-lecteur. Et c'est bien ce que font ceux des manuels qui ouvrent leur questionnaire sur les premières impressions ressenties à la lecture.

4.3. Provoquer une lecture-classe

La lecture analytique, en tant que pratique de cours, s'impose ici comme le lieu d'une lecture-classe, qui prend la forme privilégiée d'un débat interprétatif, sur les bases des expériences respectives des élèves-lecteurs. Outre le fait que l'on comprend mieux à plusieurs que seul, ce type d'échange oblige les participants à soutenir leur appréciation du texte, donc à bien le connaître. Un tel débat peut alors porter sur les valeurs du texte et sur leur réception contemporaine, sur le rapport du texte à l'actualité, ou encore sur la valeur de son écriture. Or c'est bien cette meilleure connaissance du texte, nécessaire à ces échanges, que visent les questions de lecture des manuels.

4.4. Recommencer perpétuellement la lecture analytique

Parce que chaque débat naît entre des élèves uniques et de leurs expériences qui le sont tout autant, la lecture analytique, appui essentiel à leur vécu de sujets-lecteurs par la connaissance du texte qu'elle nourrit, gagne à être incessamment sollicitée et perpétuellement recommencée. Aussi ne peuvent être ici avancés pour sous-tendre toute pratique de lecture analytique que quelques règles affirmées en 2006 déjà par Jean Jordy, Inspecteur général, à l'issue de deux journées de stage organisées dans l'académie de Toulouse. Son intervention – et son compte-rendu par lequel elle reste

48 « Faire place au sujet lecteur en classe : quelles voies pour renouveler les approches de la lecture analytique au collège et au lycée ? », *op. cit.*, p. 11. Les propos repris dans cette citation viennent de Jean-François Massol, Bénédicte Shawky-Milcent, « Texte du lecteur et commentaire de texte : relations, évolutions, modalités d'apprentissage », in Catherine Mazauric, Marie-Josée Fourtanier, Gérard Langlade (dir.), *Textes de lecteurs en formation*, P.I.E. Peter Lang, Bruxelles, 2011.

accessible – rappelle des principes (re)fondeurs pour la lecture analytique : aider le groupe-classe à construire son interprétation sans projeter immédiatement celle du professeur, travailler systématiquement sur les réactions de lecture, accepter comme pertinentes toutes les réactions de lecture et choisir des textes exigeants. À défaut de pouvoir établir une méthode fixe pour l'exercice de la lecture analytique qui ne s'y prête pas, ces conseils offrent une entrée efficace à toute étude détaillée d'un texte.

C'est finalement l'impression d'un éparpillement des pistes qui l'emporte au terme de ce parcours, ce qu'il convient, paradoxalement, de revendiquer en tant que l'approche la plus fine de la lecture analytique : non seulement cette dernière opère par principe une dissolution de son objet, mais de surcroît elle est une activité si étroitement adaptée à son objet, la spécificité du texte, qu'il ne peut y avoir de grille de lecture univoque. Les questions d'Angelita manifestaient déjà, en introduction du propos, l'inconfort que cette absence de méthode unique peut engendrer. La lecture analytique ne se définit pas par sa méthode mais par ses objectifs ; aussi sa réussite est-elle remise en jeu à chaque cours ; et ce n'est pas un des moindres intérêts de l'enseignement des Lettres que de voir cette pratique remodelée incessamment par les textes : certes, ce peut être une cause d'échec dans la compréhension fine du texte et la pratique du commentaire pour les élèves demandeurs d'une base méthodique stable, mais c'est aussi, en conséquence, un défi perpétué pour l'enseignant. Il appartient ainsi au professeur d'accompagner l'élève jusqu'au détail du texte sur la base de son vécu de lecteur, au travers de la confrontation de son expérience avec celles des autres élèves de la classe et avec l'appui de l'étude attentive du texte : c'est dire si la lecture analytique inscrit le texte dans le domaine des *sciences humaines*.

BIBLIOGRAPHIE

Dictionnaire

URL : <<http://atilf.atilf.fr/dendien/scripts/tlfiv5/visusel.exe?11;s=4194638310;r=1;nat=;sol=0;>>. Consulté le 15 octobre 2014.

Textes officiels

Arrêté du 8 juillet 2008 : *Programme d'enseignement de Français pour les classes de sixième, de cinquième, de quatrième et de troisième du collège*, B.O. spécial n° 6 du 28 août 2008, J.O. du 5 août 2008 ; URL : <http://cache.media.education.gouv.fr/file/special_6/21/8/programme_francais_genera_l_33218.pdf>. Consulté le 15 octobre 2014.

Arrêté du 21 juillet 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 classe de première littéraire*, B.O. spécial n° 9 du 30 septembre 2010, J.O. du 28 août 2010 ; URL :

<<http://www.education.gouv.fr/cid53318/mene1019760a.html>>. Consulté le 15 octobre 2014.

Arrêté du 12 juillet 2011 : *Enseignement spécifique de littérature de la série littéraire – classe de terminale*, B.O. spécial n°8 du 13 octobre 2011, J.O. du 20 septembre 2011 ; URL : <http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=57526>. Consulté le 15 octobre 2014.

« Épreuves orales, obligatoire et de contrôle, de Français-Littérature en série littéraire, de français en séries économique et sociale et scientifique du baccalauréat général et dans toutes les séries du baccalauréat technologique, à compter de la session 2012 des épreuves anticipées », Note de service n° 2011-141 du 3-10-2011 ; URL : <http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=57488>. Consulté le 15 octobre 2014.

« Livret personnel de compétences – Grilles de références pour l'évaluation et la validation des compétences du socle commun – Palier 2 » ; URL : <<http://eduscol.education.fr/cid53126/grilles-de-references-socle-commun.html>>. Consulté le 15 octobre 2014).

« Livret personnel de compétences – Grilles de références pour l'évaluation et la validation des compétences du socle commun – Palier 3 » ; URL : <http://cache.media.eduscol.education.fr/file/socle_commun/18/2/socle-Grilles-de-reference-palier3_169182.pdf>. Consulté le 15 octobre 2014.

Ressources et documents d'accompagnement

Document d'accompagnement pour l'enseignement du Français en classe de seconde et première, Voie générale et technologique, et de la Littérature en classe de terminale série littéraire, CNDP, 2008 ; URL : <<http://www2.cndp.fr/archivage/valid/90599/90599-16287-20896.pdf>>. Consulté le 15 octobre 2014.

« Ressources pour la classe de seconde générale et technologique, Français, Le personnage de roman, du XVII^e siècle à nos jours – Pistes de travail » ; URL : <http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Francais/57/1/RESS-LyceeGT-FR-1ere-Perso_roman_Pistes_final_240571.pdf>. Consulté le 15 octobre 2014.

« Ressources pour la classe de seconde générale et technologique, Français, Écriture poétique et quête du sens, du Moyen Âge à nos jours – Pour accompagner l'étude de la langue » ; URL : <http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Francais/58/2/RESS-FR-LGT-1ere_La_poesie_Langue_262582.pdf>. Consulté le 15 octobre 2014.

« Document d'appui. Palier 3 (fin de scolarité obligatoire). Compétence 5 : La culture humaniste. Contributions des disciplines à l'évaluation de la culture humaniste », Novembre 2010 ; URL : <http://cache.media.eduscol.education.fr/file/socle_commun/74/7/socle-C5-Contribution-des-disciplines_161747.pdf>. Consulté le 15 octobre 2014.

Compte-rendu d'intervention d'Inspecteur

« Faire place au sujet lecteur en classe : quelles voies pour renouveler les approches de la lecture analytique au collège et au lycée ? », *Compte-rendu de l'intervention d'Anne Vibert, Inspectrice générale du groupe – Lettres*, en séminaire national (mars 2011) ; URL : <http://eduscol.education.fr/lettres/im_pdflettres/intervention-anne-vibert-lecture-vf-20-11-13.pdf>. Consulté le 15 octobre 2014.

« Explication de texte littéraire= un exercice à revivifier », *Compte-rendu de l'intervention de Patrick Laudet, Inspecteur général, groupe des lettres*, en séminaire national (mars 2011) ; URL : <http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Francais/68/6/RESS-ECOL-COLL-LGT_intervention_Laudet_explication_texte_289686.pdf>. Consulté le 15 octobre 2014.

Sites consacrés à l'enseignement des Lettres

URL : <<http://www.etudes-litteraires.com/forum/topic6417-questce-quune-lecture-analytique.html>>. Consulté 15 octobre 2014.

URL : <<http://www.weblettres.net/pedagogie/>>. Consulté le 15 octobre 2014.

« Lecture analytique et lecture méthodique : quelle différence ? », in Les synthèses de la liste Profs-L, *Synthèse mise en ligne par Valentine Dussert*, mise en ligne le mercredi 11 août 2004 par Christian Raseta ; URL : <http://www.weblettres.net/spip/article.php3?id_article=274>. Consulté le 15 octobre 2014.

URL : <<http://www.site-magister.com/typtxt1.htm>>. Consulté le 15 octobre 2014).

Manuels

Les couleurs du Français, 5^e, Nouveau programme, Livre unique, Lecture, Écriture, Histoire des Arts, Langue, Hachette Éducation / Istra, 2010.

Fenêtres ouvertes, Français 5^e, Programme 2010, Livre unique, Bordas, 2010.

Français, 5^e, Nouveau programme, Livre unique, Collection « Terre des Lettres », Nathan 2010.

L'écume des Lettres, Français 2^e, Livre unique, Programme 2010, Magnard, 2011.

Empreintes littéraires, Français, 2^e, Programme 2011, Magnard, 2011.

Terres littéraires 2^e, Français, Livre unique, Hatier, 2011.

DIRE LE LATIN POUR LE LIRE EN CLASSE DE CINQUIÈME

GERMAIN TEILLETCHE

COLLEGE CAMILLE CLAUDEL, LATRESNE, FORMATEUR ACADEMIQUE

URL : <https://revues.univ-pau.fr/cahiers-didactique-lettres/368>

La méthode active d'enseignement du latin consiste en un double mouvement. Il faut d'abord amener les élèves à intégrer le système casuel, non seulement pour qu'ils en reconnaissent la morphologie, ce qui n'amène pas à grand-chose, sinon à l'apprentissage d'un simple tableau qui n'a en lui-même aucun sens, mais aussi pour qu'ils comprennent leur sens dans la phrase, notion essentielle en latin et dans toutes les langues vivantes, pour lesquelles, *nihil noui sub sole*, la grammaire sert le sens. Ce premier temps mêle des jeux de questions-réponses, appuyés par des représentations en couleur des différents cas, amenant les élèves à jouer avec eux et à les permuter selon le sens de la question. Dans un second temps, les élèves sont invités à lire un texte original, porteur du motif culturel propre à la séquence, où ils peuvent repérer les éléments de langue vus et revus dans la première partie du cours. Ainsi, ils se frayent leur propre chemin de lecteur, interprétant ce qu'ils savent interpréter, laissant (pour le moment) le reste. Cette méthode vise à faire progresser chacun dans la compréhension de la syntaxe en la coloriant concrètement à chaque instant du cours, marquant ainsi ses grandes catégories, permettant à chacun de dire et de lire, de dire pour lire, de lire pour dire, en un mot de faire (au sens latin du terme !) l'expérience d'une langue aux enjeux universels.

Latin, méthode audio-orale, lecture, compétences

« L'objectif de l'enseignement des langues et cultures de l'Antiquité est de permettre à chaque élève, en fin de classe de Troisième, de lire et comprendre de manière autonome un texte authentique simple. »

BO 31 du 27 Août 2009

Cet article rend compte d'une innovation menée depuis cinq ans dans l'académie de Bordeaux qui adapte la méthode audio-orale d'apprentissage du latin (dite « méthode Fiévet ») pratiquée à l'Université de Pau et des Pays de l'Adour (voir la sitographie). Cette méthode vise à un emploi actif de la langue latine pour mieux se l'approprier. Concrètement, l'enseignant lit un texte latin puis le paraphrase en variant les formulations et les idiomatismes de langue, que les étudiants comprennent en latin. Nous pouvons expliquer ce mécanisme par l'exemple suivant :

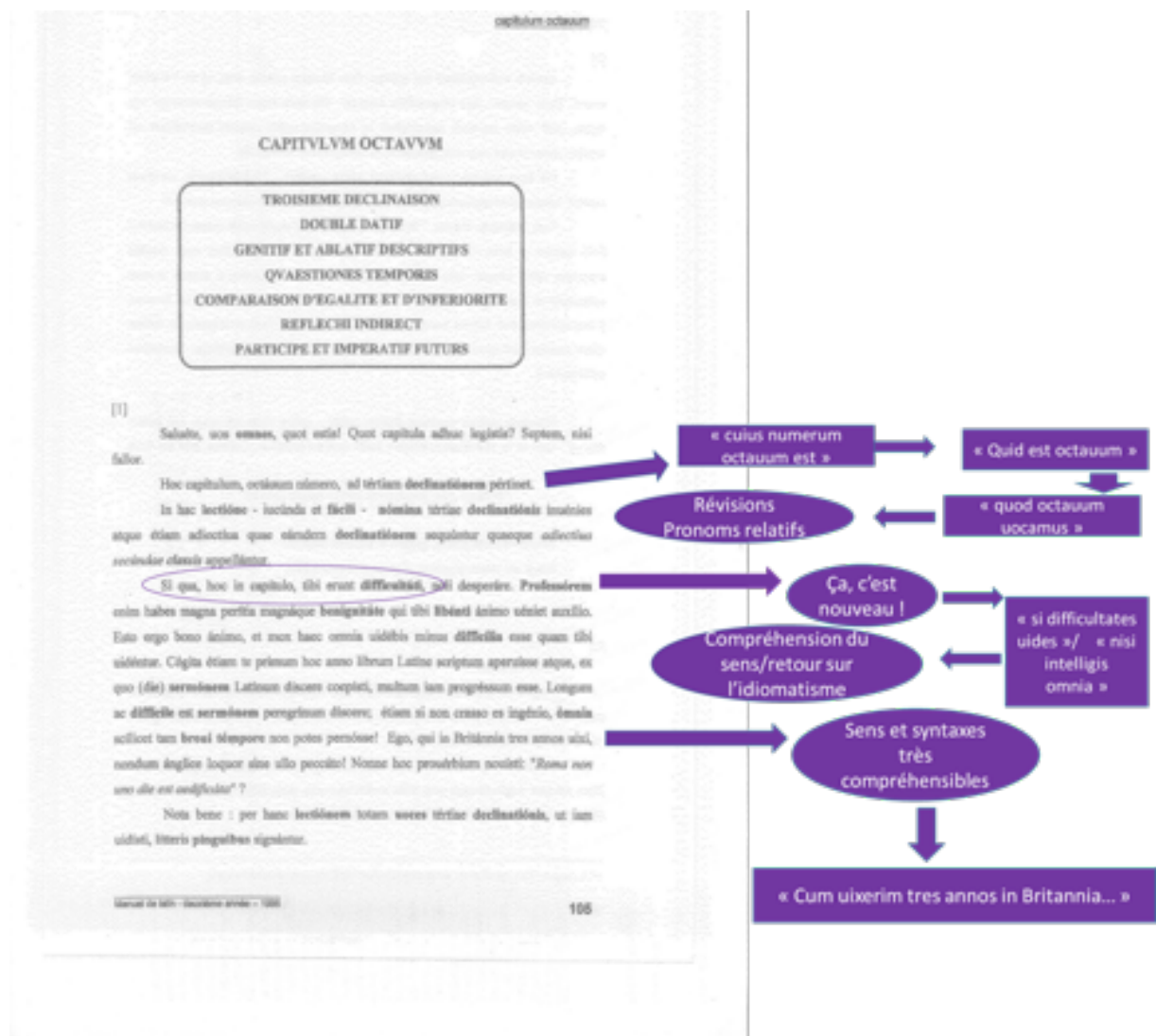


Image 1 : Trois exemples de paraphrase avec la méthode Fiévet

Les étudiants ont sous les yeux leur page de manuel (partie gauche du graphique). L'enseignant lit cette page mais ne la traduit pas. Il la paraphrase, d'abord pour réviser des savoirs déjà acquis (le pronom neutre dans différents emplois, « *cuius* », « *quid* », « *quod* »), puis pour amorcer un nouvel idiomatisme que les étudiants ne comprennent pas de prime abord (le double datif, « *si qua tibi erunt difficultati* »), mais dont ils vont comprendre le sens grâce à l'explication « *si difficultates uides* ». Enfin, cette reprise annonce une acquisition, en introduisant une formule idiomatique compliquée (le « *cum* » avec subjonctif) pour expliquer une phrase que l'étudiant comprend dans son texte. Le commentaire à l'oral sert donc à « ressasser » des savoirs acquis, à les articuler avec des savoirs nouveaux et à accompagner la lecture cursive d'un texte latin : peu important les idiomatismes nouveaux dans le texte support, l'oral en clarifiera le sens.

Cette méthode est extrêmement efficace. Nous l'avons adaptée pour une classe de cinquième. En effet, bien des élèves arrivent en sixième avec de grandes lacunes dans la compréhension syntaxique de la langue française. Le « choc » avec la méthode traditionnelle d'apprentissage du latin en cinquième est souvent rude, car elle considère comme un *a priori* la connaissance des fonctions principales, lançant les élèves immédiatement dans l'apprentissage des fameux tableaux de déclinaison, dont tous les parents se souviennent comme un écho à la chanson de Jacques Brel, sans pouvoir dire en revanche en quoi ils étaient utiles et quel était leur sens. La méthode audio-orale, que nous appellerons à présent plutôt « méthode active » car elle correspond plus précisément au geste pédagogique visant à mettre dans les mains de l'élève l'outil latin pour qu'il le comprenne en s'en servant, n'est pas un graal didactique, mais une tentative cohérente qui accompagne les élèves au mieux dans leurs apprentissages. Or le premier de ces apprentissages, c'est bien de leur apprendre à comprendre un texte simple, alors que la syntaxe pour eux est déjà si compliquée... La méthode active est une innovation parmi d'autres qui nous amène en tant qu'enseignants à structurer d'une autre manière notre approche de la syntaxe d'une langue pour donner à l'élève de réelles compétences de lecteur.

1. OBJECTIFS DE LA DEMARCHE

Faire parler un élève en latin dès la classe de cinquième, ce n'est pas le destiner à devenir professeur de latin ou pape. Cette méthode ne vise pas non plus le travail du thème, car elle propose aux élèves de s'exprimer en latin dans un cadre d'énonciation qui se passe de toute autre langue que celle de Cicéron. Alors que l'approche active du latin en expression et en lecture propose une expérience complète d'une langue vue de l'intérieur, le thème propose un mouvement intellectuel plus artificiel dont le seul but est de travailler la grammaire et reste un exercice du passage du français vers le latin. Cette méthode vise encore moins un pur jeu donnant au cours de latin un aspect folklorique, d'abord attractif, mais qui s'essoufflera dès lors que les élèves comprendront que ce petit jeu ne mène à rien.

[Tapez ici]

Alors pourquoi ? Pourquoi diable construire et inventer *ex nihilo* toute une progression basée sur un jeu de communication en latin, tout en l'articulant avec la lecture de textes originaux ? Pourquoi chercher la complication didactique là où il est tellement plus simple de suivre la méthode classique ? Tout simplement parce que cela facilitera la progression de l'élève dans la compréhension de la syntaxe latine, et par là même dans celle d'autres langues. Le latin, à cause de ses particularités flexionnelles, ne pardonne pas. Un élève qui entre en cinquième sans maîtriser avant d'entrer en cours de latin pour la première fois toutes les fonctions dans la phrase française est perdu : alors qu'en anglais ou en français il peut lire n'importe quel texte sans forcément s'interroger sur la fonction de tel ou tel mot, en latin, les cas le confrontent à une phrase où le sens ne se donnera pas au fur et à mesure qu'elle avance, où il faudra chercher les marques casuelles, tout en maniant différentes déclinaisons de ces cas... La lecture de textes latins, au final, serait réservée aux meilleurs élèves, et surtout pas à ceux qui ont « du mal en grammaire », pour qui le latin « fera trop », car se battre dans des syntaxes obligatoires (français, anglais et... mathématiques, un autre langage avec ses règles propres !), c'est déjà bien « suffisant ». Au final, l'option latin n'ouvre rien à qui que ce soit : les élèves qui ont besoin du latin pour progresser en langue française partent de trop loin pour ne pas subir la lecture de textes originaux latin. Pour ces élèves, *exeunt* les cas, les déclinaisons mais aussi les textes, qui pourraient tant leur apporter, et le vocabulaire latin, qui corrige tant de fautes d'orthographe.

Or, si le latin ne pardonne pas, c'est qu'il a la vertu – unique ! – d'être une langue claire, sans aucune exception à des règles, somme toute pas si nombreuses que cela, règles tout à fait applicables à toutes les langues vivantes. L'apprentissage du latin est une chance précisément pour ces élèves en difficulté de combler des lacunes théoriques et pratiques en langue.

La méthode active « n'attaque » pas la langue par des tableaux, mais invite les élèves à la « digérer » petit à petit, de ne pas affronter un système, mais de l'approprier étape après étape : il est demandé à l'élève d'employer la langue latine pour la saisir, de la saisir pour la comprendre, de la comprendre pour la lire. C'est le choix qui est fait depuis trois ans au collège Camille Claudel de Latresne et dont cet article rend compte. Toutes les démarches expliquées ici y sont appliquées avec succès et concourent à l'attractivité de l'option en permettant à tous les élèves de profiter de cette chance qu'est l'enseignement du latin.

2. LE CADRAGE DIDACTIQUE

Quelques principes posent la démarche. D'abord, la méthode doit s'appliquer en cinquième, dès les premiers pas dans la langue, car ceux-ci sont les plus difficiles. L'enjeu de cette classe est de faire comprendre aux élèves le système casuel et surtout son sens. N'importe quel perroquet peut réciter un tableau de déclinaison. Les jeux en latin viseront donc presque exclusivement sur l'année les flexions

casuelles, posant un cas après un autre, sur les deux premières déclinaisons, que les élèves apprennent en contexte, dans des phrases précises où le cas fait sens. La troisième déclinaison est abordée vers la fin de l'année, quand le système est digéré en lecture et en expression personnelle sur les deux premières. En conjugaison, priorité est donnée au présent, à l'imparfait et au parfait, à l'actif.

Ensuite, les termes désignant les cas sont effacés pendant la majeure partie de l'année. Cette démarche permet aux plus faibles de ne pas se fermer aux concepts dès le début de l'année. L'effet psychologique est capital pour des enfants de cet âge, surtout s'ils ont une mauvaise opinion d'eux-mêmes face à la « chose » grammaticale. Chaque cas est remplacé par une couleur (faisant par ailleurs travailler la mémoire visuelle, très efficace chez des élèves qui ne comprennent pas les tableaux et les systèmes bruts), couleur associée à un sens syntaxique : bleu pour nominatif, rouge pour l'accusatif, vert pour l'ablatif, violet pour le génitif, noir pour le datif. À chaque fois qu'une question appelle une couleur particulière, elle est « coloriée » via un diaporama rendu au vidéo projecteur : les élèves les plus en difficulté s'accrochent à l'activité, n'en sortent jamais et acquièrent progressivement la conscience de la syntaxe de la langue. L'activité suivante fait alterner les formes bleues et rouges en faisant varier la fonction des mots.



Image 2 : Dire ce qui est agréable, dire ce que l'on aime

De plus, chaque cours a un rituel qui se complexifie au fur et à mesure que l'année avance. Les élèves commencent toujours le cours par s'exprimer en latin en répondant en latin à des questions posées par l'enseignant. L'objectif est de faire parler chaque élève au moins une fois, ne serait-ce qu'en lui faisant répéter ce que vient de dire son camarade. Le système doit fonctionner comme un jeu de construction, complexifiant davantage chaque situation : les premières situations sont bleues (« Qui es-tu ? », « Comment vas-tu ? », « Je suis triste, heureux... »). Puis le rouge se mêle au bleu (« Qu'est-ce que tu as mangé hier ? », « C'était bon ? », « Quelles disciplines préfères-tu ? », « Quelles disciplines sont difficiles ? »), et ainsi de suite, couleur après couleur, situation dans la langue après situation dans la langue, dans l'ordre donné ci-dessus. Ce jeu de question-réponse est posé grâce à du vocabulaire donné en amont et ressassé à chaque cours, remanié avec différentes couleurs, selon le sens syntaxique, puis augmenté au fur et à mesure. L'élève apprend ainsi beaucoup de vocabulaire, mais du vocabulaire en situation, savoir-

faire essentiel pour la dernière étape. Toutes ces situations d'énonciation sont mises à l'écrit progressivement dans un *Vade Mecum* trônant en tête du classeur, que les élèves peuvent bien sûr prendre au moment du jeu de question-réponse... ou pas ! Certains élèves se feront un point d'honneur à ne surtout pas le prendre, pour être en simulation complète. D'autres le prendront jusqu'au bout de l'année, quand bien même ils maîtrisent parfaitement tout ce qui y est écrit. Les deux démarches sont excellentes, car elles correspondent à deux besoins différents, et à des élèves que tout oppose à la base, mais qui se retrouvent justement dans une activité commune : le premier, souvent doué en grammaire, se prendra au jeu et se mettra en situation de danger, pour la compétition, et sera fier d'y arriver sans ses notes ; le deuxième, souvent en manque de réussite en langues ou en mathématiques, se prendra au jeu et se mettra en situation de confiance pour réussir sa phrase et sera fier d'y arriver malgré ses lacunes. Bien évidemment, nous avons rarement à corriger les élèves qui se trompent de couleur, ils le font entre eux, car pour eux, c'est un jeu (mais un jeu difficile au-delà de trois couleurs).

Dernier principe, dire le latin sert à lire le latin. Chaque cours doit amener à la lecture d'un texte original, correspondant aux nécessités culturelles des programmes. Il est bien question de lire le latin, pas de le traduire. L'élève est amené à s'appuyer sur ce qu'il sait dire et reconnaître (les fameuses couleurs) pour naviguer dans le texte. Il ne comprendra donc pas tout ! Mais il saura s'appuyer sur ce qu'il sait dire pour pouvoir lire l'essentiel d'un texte. Ainsi l'élève peut lire le passage suivant en fin d'année, en comprendre le sens global en s'appuyant sur un repérage simple des différentes fonctions (extrait d'Hygin, *Fables*, 146), même s'il comprend un subjonctif après « *ut* » ou une proposition infinitive.

Pluton petit ab Jove Proserpinam filiam eius
et Cereris (...). Jovis iubet eum rapere eam
(...) in monte Aetna, qui est in Sicilia. In quo
dum flores Proserpina cum Venere et Diana
et Minerva legit, Pluton quadrigis venit et
eam rapuit; quod postea Ceres ab Jove
impetravit, ut dimidia parte anni apud se,
dimidia apud Plutonem esset.

Image 3 : Lire un texte latin, inspiré d'Hygin

On peut procéder à un repérage simple des couleurs des noms de première et deuxième déclinaison puis donner aux élèves la couleur des noms de troisième déclinaison. Les sujets en bleus (les acteurs de cette histoire d'enlèvement chez les dieux) sont rapidement mis en liaison avec les verbes d'action, puis les cas rouges avec ces derniers. Une première lecture fait donc déjà comprendre l'essentiel : Pluton demande Proserpine, Proserpine cueille des fleurs, Pluton l'enlève, Cérès fait une demande. Une deuxième lecture permettra de préciser les circonstances vertes de ces

actions : c'est sur le mont Etna qu'a lieu le rapt, c'est avec deux amies déesses que Proserpine se promenait innocemment, c'est avec un char que Pluton l'enlève, c'est sur une durée précise que Cérès retrouvera sa fille. C'est sur cet ultime aspect de l'histoire que les élèves sont amenés à examiner ce qui reste de vocabulaire inconnu pour comprendre le sens de la demande. Ces deux lectures consécutives se font intégralement en latin, grâce à des questions (« *quid uult Pluto ?* » ou bien « *quem Pluto rapere uult ?* » par exemple). Mais on peut aussi faire faire aux élèves un résumé du passage en latin ou tout simplement une synthèse du sens du passage en français.

Évidemment cette lecture exclut souvent l'appréciation de la poésie d'un passage pour se concentrer sur les informations qu'il véhicule. Mais cette approche du texte met l'élève en confiance, élève qui pendant une heure entière, sans qu'il s'en rende compte, travaille ses déclinaisons, ses cas, sa conjugaison, et met en jeu ses connaissances de la manière la plus active possible. Il a participé au moins cinq ou six fois, pour un groupe de trente élèves, a toujours été acteur de sa langue. Car le latin devient sa langue.

3. QUELQUES EXEMPLES D'ACTIVITES MENEES PAR LES ELEVES

3. 1. Pour le début d'année

Nous commençons toujours l'année par une séquence sur la famille romaine. Le début d'année est ce qu'il y a de plus simple à organiser pour celui ou celle qui veut se mettre à la méthode active. Les élèves font toujours l'appel eux-mêmes, en se comptant en latin, en disant qui est absent et pourquoi. Bien évidemment, au travers du verbe « être », des pronoms, des termes « *discipulus* » et « *dominus* », le début d'année se prête aux présentations, alternant le singulier et le pluriel, le masculin et le féminin, et les élèves confondant nom et verbe ont la possibilité d'éviter cet écueil (plus fréquent qu'on ne veut bien le croire...), car le verbe n'a pas de couleur bleue sur lui. Nous ne nous interdisons surtout pas quelques formules plus complexes, annonçant des savoirs à venir (comme en ce début d'année avec le passif « *Quis uocaris ? Ego uocor...* »), répétées telles quelles cours après cours, permettant d'amorcer petit à petit une habitude langagière naturelle, qui ne choquera pas quand elle sera abordée en elle-même et pour elle-même plus tard. Vient rapidement la question non plus de l'identité mais de l'humeur de l'élève : « *Quemadmodum te habes ?* » La question appelle une réponse d'abord idiomatique – ce qui amène au passage la fixation d'un vocabulaire essentiel, les superlatifs, (« *Optime/pessime/mediocriter me habeo.* »), et surtout un petit développement : « Je suis malade, frigorifié, heureux, très heureux... » (là encore, pour fixer rapidement et dans la langue les superlatifs), autant d'adjectifs choisis en amont par l'enseignant car ils correspondent à des adjectifs de première classe (l'équivalent des premières et deuxièmes déclinaisons déjà vues, répétées, comprises, apprises avec « *dominus* » et « *discipulus* ») dont voici quelques exemples :

Laetus, a, um : heureux
Miser, misera, um : malheureux
Defatigatus, a, um : fatigué
Validus, a, um : en forme

Jeiunus, a, um : affamé
Siticulus, a, um : assoifé
Feruidus, a, um : chaud (pour l'auditorium)
Frigidus, a, um : froid (pour l'auditorium)

Aeger, aegra, um : malade
Felicissimus : très heureux
Tristissimus : très triste

À partir de ce moment, l'enseignant posera des questions en latin sur un texte latin original, dont les réponses (en latin) seront prises en note. Ces questions visent à dégager l'essentiel du passage. Les premières questions ne demandent qu'à répéter des éléments repérés dans le texte grâce aux couleurs. Dans ce cas précis, il peut s'agir de : « *Quis est dominus ?* », « *Qui est domina/matrona ?* », « *Qui sunt filii ?* » Quand différentes couleurs seront en concurrence, une deuxième série de questions demandera d'adapter les mots « pris » dans le texte aux couleurs nécessaires aux nouvelles questions. « *Quem filium domunus habet ?* », par exemple, invitera l'élève à varier son mot du bleu au rouge. Toutes ces réponses seront prises en notes. Par exemple, le texte original peut être tiré d'une stèle de citoyen, faisant la liste de défunts. Des questions colorées permettront à l'élève de parcourir les informations portées par le texte. Ces stèles sont culturellement précieuses : elles montrent les *tria nomina*, le phénomène de la pauvre épouse latine obligée d'adopter le prénom et le nom de son époux (*Ubi Gaius, ego Gaia*), le don précieux de ce même ensemble au fils... Il faut noter que l'élève est parfaitement capable, au bout des vingt minutes du petit jeu de communication déjà décrit, de reconnaître avec précision ces informations, pour peu que l'essentiel du vocabulaire utile à la lecture de la stèle (et non pas tout le vocabulaire !) soit donné. On peut prendre pour exemple la stèle suivante, racontant l'histoire d'un affranchi, qui porte encore la trace de son ancienne servitude.



Image 4 : Lire une stèle antique

[Tapez ici]

Les trois séries de questions font lire le texte trois fois. Les cas bleus dresseront une liste des morts et un métier, les cas violets (grâce en particulier la première question violette) invitent les élèves à s'interroger sur le « *Quinti* » présent dès le début : Quintus Golius a beau être un affranchi, l'ancien esclave sera toujours relié au maître qui le possédait (et qui se transforme en *patronus* !). Cruel sens du cas violet : l'appartenance...

La prise de notes finale constitue donc à la fois l'exercice de langue, prolongeant l'expérience du début de cours, mais aussi le résumé du document original, et enfin l'essentiel de l'aspect culturel porté par celui-ci. Ainsi, elle est le symbole même de ce que doit être la méthode active, à savoir un tout faisant de l'élève un acteur de sa langue et de son texte, comprenant ce qu'il lit, parce qu'en amont il a compris ce qu'il dit. L'élève est depuis les premières minutes dans un bain linguistique permanent, sans jamais jargonner ou théoriser. Il est dans la pratique modeste de la langue, mais il a appris sans s'en rendre compte le nominatif de première et de deuxième déclinaison, le verbe « être » au présent, les pronoms personnels au nominatif, et il a lu un texte original qu'il a compris dans ses grandes lignes. Cinquante minutes latines se sont écoulées depuis le début du cours.

3. 2. Un peu plus tard dans l'année

L'essentiel est de construire brique après brique, couleur après couleur, sans jamais oublier d'articuler les nouvelles couleurs aux anciennes. La clef est de trouver un vocabulaire porteur pour passer d'une couleur à l'autre. On pourra par exemple demander aux élèves quelles disciplines ils (n')aiment (pas) (rouge) puis celles qui sont (très) agréables, ou difficiles (retour sur une situation bleue).

Situation rouge : « Qu'aimes-tu ? »	Situation bleue : « Qu'est-ce qui est (très) agréable ? »
<i>Quid negotium amas ?</i> <i>Quis discis ?</i> <i>Quid (non) intellegis ?</i>	<i>Quid negotium iucundum/ iucundissimum/ fastidiosum est ?</i>

Vocabulaire commun

Lingua latina/hispanica/germanica/britannica/
francogallica, ae f
Mathematicae (tjs au pluriel), arum, f
Musica, a, f
Histographia et geographia, ae, f
Ludus, i, m corporis
Disciplina, ae, f fingendi
Historiae, arum, f Naturae
Experientiae scientificae, arum, f

[Tapez ici]

On pourra quelques semaines plus tard ajouter le datif (couleur noire), pour dire ce à quoi on s'applique, après avoir introduit le vert, couleur de l'ablatif, couleur des circonstances, sans oublier de revenir encore et toujours sur le bleu et le rouge, autour du thème des activités, de l'*otium* des élèves :

Situation bleue : « Qu'est-ce qui est agréable ? » <i>Quid est iucundum ?</i>	Situation rouge : « Qu'aimes-tu ? » <i>Quid amas ?</i>	Situation verte : « Comment/avec quoi/grâce à quoi t'amuses-tu ? » <i>Quibus rebus gaudes ?</i>	Situation noire : « À quoi t'appliques-tu ? » <i>Cui rei studes ?</i>
--	--	---	--

Vocabulaire commun

Pila, ae, f reticulo/pedibus/manibus : tennis/football/basketball

Saltatio (forme noire : saltatione)

Gymnastica, orum, n

Pictura mota, ae, f : films

Pictura scripta, a, ae, f : BD

Pictura scripta asiatica, ae, f : manga

Musica classica/hodierna

Cithara moderna, ae, f : la guitare

Tympanum, i, n : la batterie

Canticum, i, n : le chant

Forma, ae, f : le dessin

Vestimentum, i, n

Theatrum, i, n

Liber, bri, m (de amore, de vigilibus, de militibus...): livre (d'amour, policier, de chevalerie...)

Equus, i, m : le cheval

Mercatura, ae, f : le shopping

Somnus, i, m (!)

Nuntius electronicus, i, m : Email

Minimus Nuntius, i, m : SMS

Murus, i, m : Facebook

Ludus electronicus, i, m : jeu vidéo

Aranea, ae, f : le web

Progressivement, les activités de lecture pourront aussi jouer avec différentes briques de couleur. Les lectures d'image d'abord décriront les peintures comme on résume un texte, au travers d'un vocabulaire minimal donné pour le commentaire et des questions s'amusant à manier les différentes couleurs. Ainsi *Le Retour de Neptune*, de Copley¹, donnera lieu à des questions multicolores : « *Quis est deus* (bleu) ? », « *Quid uides* (rouge) ? », « *Ubi sedet Neptunus* (vert) ? », « *Cui sunt corona et Sphera* (Noir) ? », « *Cuius pilum habet Cupido* ? » Chaque question est clairement colorée au tableau. C'est essentiel, car il ne faut pas oublier que l'objectif de la méthode active

est de ne pas oublier les élèves les plus en difficulté. De la même manière, la lecture de textes originaux donne lieu à une lecture guidée au travers de questions colorées posées par l'enseignant, permettant à l'élève d'aller à l'essentiel de l'information dispensée par le texte. Mais auparavant, les élèves prennent l'habitude de colorier leur document, et ce faisant, sans qu'ils s'en rendent compte, ils accomplissent un travail de reconnaissance morphosyntaxique, et comprennent l'essentiel de la structure des phrases : cela fait quelques temps qu'ils sont habitués à partir des formes bleues, à rechercher le verbe, puis à observer en priorité ce qui est en rouge, puis en noir, puis en vert, le violet arrivant en dernier. Ils accomplissent ainsi dans leur lecture un acte intelligent : repérer l'essentiel au travers de marqueurs connus, qu'ils feront correspondre à la syntaxe française.

Ainsi, sur cet extrait bien connu des *Hermeneumata pseudodositheana*², un parcours de lecture est tout à fait possible, une fois les couleurs posées :

*Praecingo me et induo superiam albam ;
supra induo paenulam. Exeo e cubiculo cum nutrice
paedagogoque et patrem matremque saluto. Stilum
tabulasque quaero et puero ea trado. Paratus ergo,
in ludum cum paedagogo eo.*

Le repérage des verbes à la première personne est aisé, de même leurs compléments rouges que nous avons soulignés dans le texte même. La forme noire (« *puero* ») et les formes vertes (« *cubiculo* », « *nutrice* », « *paedagogoque* ») achèvent le sens premier du passage, indiquant chacun de nouveaux acteurs dans la journée de l'enfant, la première indiquant le destinataire du datif, les autres les circonstances diverses : lieu d'origine, accompagnateurs... Le « *ludum* » translocal pose bien sûr problème ; c'est l'occasion d'expliquer cette notion. Mais les différents repérages simples qui le précèdent amènent aussi aux élèves à comprendre le sens du lieu vers lequel il va. Quelques questions terminent le travail de lecture en accompagnant la traduction, demandant parfois de relever un extrait précis, parfois d'adapter ce contenu à de nouvelles couleurs : « *Quid induit* (repérage des formes rouges) ? », « *Quae sunt uestes* (demandant le passage du rouge au bleu) ? », « *Quibus uestibus discipulus exit* (du rouge au vert) ? »

Nous ne sommes pas arrivés à un acte de traduction, qui nécessite un épuisement du sens du texte original, mais à un acte de lecture autonome, cherchant dans un instinct de la langue acquis par une pratique personnelle de celle-ci l'essentiel de la signification du passage comme l'on chercherait une colonne vertébrale dans un squelette. Le travail de l'année de quatrième pourra s'articuler autour de cette colonne vertébrale, une colonne solide, qui fait sens, avec des élèves que l'année de cinquième n'aura pas dégoûtés par la difficulté d'une approche brutale de la grammaire et des « tableaux ». Cette année aura rassuré ces nouveaux lecteurs sur l'essentiel, lecteurs qui nous épargneront la si désolante technique consistant à traduire les mots les uns après les autres puis à jouer à la devinette.

4. PERSPECTIVES

Comme toute méthode d'apprentissage, la méthode active a ses qualités et ses défauts. D'une part, elle atteint parfaitement ses objectifs : les élèves découvrent avec beaucoup d'enthousiasme la langue latine dans des rouages qui la plupart du temps les rebutent. Les élèves les plus faibles comme les plus doués y trouvent leur compte. Dès le début de l'année de quatrième, tous les élèves, une soixantaine dans notre collège, sont capables de repérer et surtout d'interpréter ce qui a été nommé en toute fin d'année : les cas. Ils montrent une réelle aisance dans la lecture d'un texte, même si bien évidemment nous ne prétendons pas (pour le moment !) leur en faire goûter la beauté poétique ou leur en faire épuiser le sens. Ils repèrent aisément le sens du passage. En revanche, l'immense défi que pose cette méthode est celle de l'apprentissage du vocabulaire, que nous devons davantage structurer et surtout faire travailler en prolongeant notre mode de travail : leur faire créer des énigmes en latin autour de mots essentiels tirés des textes est une piste que nous travaillons cette année. L'autre grand enjeu didactique posé par un tel système est son poids horaire : l'heure est avalée en une bouchée et il reste peu de place pour de « simples » découvertes culturelles en français, si riches et intéressantes pour les élèves. S'ensuit une progression par à-coups, intercalant pour le moment maladroitement quelques heures de culture générale en français qui passionnent tant nos jeunes élèves de cinquième... Nous pensons que la méthode active est une piste d'avenir pour un latin ouvert à tous et pour tous, amenant chacun au plus haut de son potentiel, lui donnant des qualités de lecteur. Mais il faut reconnaître que les deux petites heures de latin en cinquième ne suffisent pas à tout faire, surtout si l'on joue le jeu et que l'on amène effectivement chacun à participer plusieurs fois. Cette méthode reste cependant extrêmement porteuse et intéressante car elle est efficace.

SITOGRAFIE

La méthode Fiévet est expliquée plus en détail à cette adresse, sur le site *Arrête ton char* : URL : <<http://www.arretetonchar.fr/enseigner-le-latin-autrement-la-methode-audio-orale-de-claude-fievet/>>

Le manuel correspondant est disponible à cette adresse, sur le site de l'Université de Pau et des Pays de l'Adour : URL : <http://dep-lettres.univ-pau.fr/live/Manuel_latin_audio-oral_Fievet>

Ces quelques ressources sont des cours mis en ligne suite à des présentations de la méthode :

Sur le site de l'Inspection Académique de Bordeaux : URL : <http://disciplines.ac-bordeaux.fr/lettres/?id_category=2&id_rubrique=4&id_page=117>

Sur le site de l'*Arelabor* : URL : <<http://arelabor.com/pedagogie/langues-anciennes-en-action-presentation-de-la-methode-audio-orale-a-partir-de-la-5e/>>

[Tapez ici]

Sur le site de l'académie de Rouen : URL : <<http://lca.spip.ac-rouen.fr/spip.php?article53>>

¹ *Le Retour de Neptune*, John Singelton Copley, 1754, Metropolitan Museum of Art, New York

² Il s'agit d'un manuel d'apprentissage du grec, racontant en latin et en grec la journée d'un écolier. Il est anonyme et date du III^e siècle après Jésus-Christ.