



Contribution aux travaux des groupes d'élaboration des projets de programmes C 2, C3 et C4

Sylviane Ahr,

**Maitre de conférences,
Université de Cergy-Pontoise
ÉSPÉ de l'académie de Versailles**

**L'enseignement de la littérature aux
cycles 3 et 4 : quelles orientations
pour quels enjeux ?**

Contribution dans le cadre de la Charte des programmes (cycles 3 et 4)

Sylviane Ahr
Institut d'éducation/Université de Cergy-Pontoise
ÉSPÉ de l'académie de Versailles

L'enseignement de la littérature aux cycles 3 et 4 : quelles orientations pour quels enjeux ?

Avant de préciser les connaissances et les compétences en littérature susceptibles d'être attendues en fin de cycle 3 et de cycle 4, il convient de rappeler la diversité des finalités assignées à l'enseignement et à l'apprentissage de la littérature¹ et de souligner la nécessaire articulation entre les unes et les autres dans les deux cycles, comme tout au long de la scolarité d'ailleurs. Ces finalités, qui peuvent être d'ordre cognitif et langagier, d'ordre esthétique et culturel, d'ordre social et philosophique, déterminent en effet la nature des connaissances et des compétences à construire ou à développer et, par voie de conséquence, les situations d'enseignement les plus propices à la réalisation des objectifs d'apprentissage ainsi clairement définis tant par/pour l'enseignant que par/pour l'élève. Avant d'enseigner ou d'apprendre la littérature aujourd'hui, il y a lieu, dans un cas comme dans l'autre, de savoir « pour quoi faire² », « pourquoi étudier la littérature³ ». C'est à cette condition que le professeur opérera les choix didactiques adéquats (connaissances et compétences visées, contenus et modalités d'enseignement, corpus, supports, évaluations) et que les élèves prendront « plaisir à apprendre, à comprendre, et à mobiliser leurs compétences pour construire leur autonomie » (Charte des programmes⁴), en l'occurrence dans le domaine de la littérature, car ils percevront le sens et l'utilité de son apprentissage. Comme les auteurs de l'ouvrage *Conditions de l'éducation* le rappellent :

¹ Dans « L'enseignement-apprentissage de la littérature en question », Yves Reuter dresse la liste non exhaustive des finalités qui lui sont assignées : « Développer l'esprit d'analyse, développer les compétences linguistiques, développer les compétences en lecture et en écriture, développer les savoirs en littérature, développer le bagage culturel de l'élève, développer son esprit critique, lui permettre de s'approprier un patrimoine, développer son sens de l'esthétique et sa sensibilité, lui faire prendre du plaisir, participer à la formation de sa personnalité... », dans *Enjeux*, 43/44, 1999, p. 197. Diversité à la source de nombreuses polémiques tout au long du XX^e et en ce début du XXI^e siècle car ces finalités reposent sur des conceptions différentes de la littérature et induisent des contenus et des modalités différents pour ce qui concerne son enseignement dans le primaire comme dans le secondaire.

² Voir A. Compagnon, *La littérature, pour quoi faire ?*, Leçon inaugurale au Collège de France prononcée le 30 novembre 2006, Paris, Collège de France / Fayard, 2007 ; J.-L. Dufays (dir.), *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ? – Sens, utilité, évaluation*, Louvain-la-Neuve, Presses Universitaires de Louvain, coll. « Recherches en formation des enseignants et en didactique », 2007.

³ Voir Y. Citton, *Lire, interpréter, actualiser – Pourquoi les études littéraires ?*, Paris, Éditions Amsterdam, 2007 ; V. Jouve, *Pourquoi étudier la littérature ?*, Paris, Armand Colin, 2010 ; J.-M. Schaeffer, *Petite écologie des études littéraires – Pourquoi et comment étudier la littérature ?*, Vincennes, Éditions Thierry Marchaisse, 2011.

⁴ Conseil supérieur des programmes. URL : <http://www.education.gouv.fr/cid78644/la-charte-des-programmes-adoptee-par-le-conseil-superieur-des-programmes.html>

octobre 14

Les disciplines littéraires sont parmi les plus touchées par le phénomène de perte de sens. [...]

Il faut se demander : *pourquoi la littérature ?* On ne peut échapper à la question. Là-dessus les réformateurs ont raison. Il est vain de se voiler la face, le sens de l'enseignement de la littérature fait aujourd'hui question. Cette question doit être affrontée sans tabou ni préjugés. Est-ce l'objet littéraire en tant que tel qui est en cause, ou bien une certaine littérature ? Est-ce sa fonction en général qui est atteinte, ou bien une certaine façon de la mettre en œuvre ? En tout cas, l'interrogation sur la justification de cet enseignement ne saurait être éludée⁵ ?

Toute réflexion sur les conceptions de la littérature et les finalités de son enseignement a partie liée bien évidemment avec celle à engager sur les contenus et les modalités de celui-ci, mais cette dernière ne doit pas occulter la première. Dans son *Projet de socle commun de connaissances, de compétences et de culture* publié le 8 juin 2014⁶, le Conseil supérieur des programmes (CSP) met l'accent sur l'articulation indispensable entre les enseignements inscrits dans les programmes à venir et le socle, qui « définit les connaissances et les compétences » donnant à tous les élèves « accès à une culture vivante » et commune. Si l'on veut que les enseignants ne réduisent pas ces deux cadrages institutionnels à une liste de connaissances et de compétences à faire acquérir aux élèves, à « un répertoire de références » comme on peut le lire dans le document *Une culture littéraire à l'école – Littérature à l'école – Ressources pour le cycle 3*⁷, il est indispensable de préciser les enjeux auxquels répond l'acquisition de ces connaissances et de ces compétences de natures diverses.

De plus, loin d'envisager ces finalités de manière exclusive – comme cela a été souvent le cas par le passé et l'est encore entre les différents ordres d'enseignement dans la mesure où elles reposent sur des conceptions différentes de la littérature et de son enseignement –, il y a lieu de favoriser leur complémentarité. Cependant, pour que cette complémentarité soit efficiente, il serait opportun de circonscrire les connaissances et les compétences associées à chacune des deux grandes catégories de finalités présentées ci-après ainsi que les objets et supports d'étude y afférents : dans un cas, on vise à former des lecteurs capables de comprendre (et de produire) tous types d'écrits, y compris ceux à dimension littéraire ; dans l'autre, on vise à former des lecteurs de littérature critiques et autonomes et, d'une manière plus générale, des « sujets de culture », expression qu'il conviendra de définir.

1. Finalités d'ordre cognitif et langagier

À ces finalités répond un enseignement de la littérature qui privilégie les apprentissages langagiers, en réception (compréhension) et en production (écriture). Ces apprentissages concernent certains⁸ savoirs sur les textes (littéraires et non littéraires) et sur la langue.

⁵ M.-C. Blais, M. Gauchet, D. Ottavi, *Conditions de l'éducation*, Paris, Stock, 2008, p. 93, 95.

⁶ URL : http://cache.media.education.gouv.fr/file/06_Juin/38/8/CSP_Socle_commun_de_connaissances_competences_culture_328388.pdf. Désormais : *Projet de socle*.

⁷ MEN/DGESCO, 2008 (URL : eduscol.education.fr/ecole) : « Le programme de littérature vise à donner à chaque élève un répertoire de références appropriées à son âge, puisées dans le patrimoine et dans la littérature de jeunesse d'hier et d'aujourd'hui ; il participe ainsi à la constitution d'une culture littéraire commune. »

⁸ L'acquisition d'autres savoirs sur les textes et la langue répond aux finalités d'ordre esthétique et culturel et/ou philosophique et social de l'enseignement de la littérature. Prenons pour exemple le fameux schéma narratif que l'on fait repérer (presque systématiquement) aux élèves lorsqu'ils étudient le conte traditionnel : ce savoir sur le fonctionnement textuel de ce type d'écrit prend sens si celui-ci est mis au service de la compréhension du texte (lecture inférentielle) et/ou si l'on invite les élèves à produire un conte à partir de cette structure (début du cycle 3) ou bien en la transgressant (fin du cycle 3).

octobre 14

Comme le prévoient les programmes actuels de français du cycle des approfondissements (*B.O.* hors-série n° 3 du 19 juin 2008), il y a lieu de distinguer, dans les nouveaux programmes des cycles 3 et 4, apprentissage de la lecture, au sens de compréhension de l'écrit⁹ et à réaliser en interaction avec l'apprentissage de l'écriture, et apprentissage de la littérature. Ces programmes de 2008 prévoient que dans le premier cas sont à enseigner la compréhension des textes littéraires (récits, descriptions, dialogues¹⁰), celle des textes scolaires (énoncés de problèmes, consignes, leçons et exercices des manuels) et des textes informatifs et documentaires :

L'élève apprend à comprendre le sens d'un texte en reformulant l'essentiel et en répondant à des questions le concernant. Cette compréhension s'appuie sur le repérage des principaux éléments du texte (par exemple, le sujet d'un texte documentaire, les personnages et les événements d'un récit), mais aussi sur son analyse précise. Celle-ci consiste principalement en l'observation des traits distinctifs qui donnent au texte sa cohérence : titre, organisation en phrases et en paragraphes, rôle de la ponctuation et des mots de liaison, usage des pronoms, temps verbaux, champs lexicaux.

Les compétences visées concernent donc la compréhension des écrits (littéraires et non littéraires, scolaires et non scolaires), qui relève du premier domaine du Projet de socle, « les langages pour penser et communiquer » : compréhension littérale, au cycle 3 et pour certains élèves du cycle 4, et principalement compréhension inférentielle pour les deux cycles. Dans ce dernier cas, il serait aisé de concevoir une progression des apprentissages¹¹ : des inférences intratextuelles (dans une phrase, un paragraphe, tout le texte) aux inférences extratextuelles (culture scolaire, culture acquise hors l'école, savoirs expérimentiels), sachant que les procédures à engager varient selon le type d'écrit et de support.

Pour ce qui concerne la compréhension des fictions narratives¹² ou dramatiques¹³ par exemple, les inférences intratextuelles doivent permettre au lecteur de déterminer les composantes de l'énonciation (qui raconte/parle ? à qui ? pourquoi ? quand ? comment ?...), le cadre spatio-temporel de l'histoire (où se déroule-t-elle ? dans quels lieux successifs ? quand ? à quels moments ?...), d'identifier et de caractériser les actants (les personnages et leurs relations, leur désignation, notamment par des reprises pronominales...), de percevoir la logique d'enchaînement des actions (cause/effet)... Dans la mesure où la compréhension de ces écrits fictionnels requiert la capacité à opérer ces différentes inférences intratextuelles, ces savoirs et savoir-faire sont à construire dès l'entrée dans l'écrit fictionnel et *a fortiori* au cycle 3 et à développer au cycle 4. C'est la complexité des textes (et pas seulement leur longueur ou bien leur éventuelle difficulté lexicale) qui doit permettre d'assurer une progression d'un palier à l'autre : d'une énonciation narrative simple au brouillage polyphonique, d'une

⁹ Cette expression évite la confusion que l'emploi du terme « lecture » favorise lorsqu'il est associé à celui de « littérature » (ou texte-s littéraire-s). Quel que soit le type de texte, il s'agit bien ici de viser sa compréhension.

¹⁰ Sont volontairement écartés de cette liste les « poèmes », qui ne se prêtent pas à une « compréhension » telle que définie ici.

¹¹ Voir à ce sujet J. Giasson, *La compréhension en lecture*, Bruxelles, De Boeck, (3^e éd.) 2007.

¹² Pour ce qui concerne la compréhension des fictions narratives au cycle 3 et en 6^e, on peut se reporter aux travaux de recherche de R. Goigoux et S. Cèbe et en particulier à leur ouvrage *Lector et Lectrix - Apprendre à comprendre les textes narratifs, CM1-CM2-6e-SEGPA*, Paris, Retz, 2009.

¹³ Là encore, pour éviter toute instrumentalisation abusive de la littérature et rendre explicites les finalités de l'enseignement à dispenser (ici, compréhension de l'écrit), l'expression « fictions narratives ou dramatiques » semble préférable à celle de « textes littéraires » dans la mesure où elle met l'accent sur la « fabrication du texte » qu'il s'agit pour l'élève de repérer afin de comprendre le fonctionnement textuel et d'utiliser, en situation de production, les savoirs acquis en situation de réception .

construction narrative ou dramatique linéaire à une gestion complexe du temps fictif, d'un lieu à une multiplicité de lieux, etc. Les inférences extratextuelles doivent conduire le lecteur à établir des liens non seulement entre l'univers fictionnel et ses propres connaissances et expériences de la vie, du monde, des hommes, mais également entre cette nouvelle lecture et celles réalisées antérieurement. Ces liens sont plus ou moins aisés à établir : là aussi, c'est ce critère qui doit présider aux choix des textes par le professeur, ce qui requiert de sa part une bonne connaissance de la culture (scolaire et extrascolaire) de ses élèves. Le travail portant sur les inférences extratextuelles permet d'établir le lien entre les diverses finalités de l'enseignement de la littérature, comme on le verra plus loin. Le choix des œuvres est dès lors prioritaire : par exemple, d'un album où les images sont illustratives (elles accompagnent la lecture du texte, la facilitent ou bien mettent en exergue un moment clé de l'histoire) à un album où l'iconotexte complète voire contredit le texte, surdétermine le récit ou bien encore propose un récit parallèle à celui que le texte développe, imposant de la sorte une double lecture. Un grand nombre d'albums de jeunesse sont susceptibles d'assurer une progression réfléchie entre les différents paliers du cycle 3 mais aussi du cycle 4. On gagnerait à favoriser davantage leur lecture au collège, ce qui passe nécessairement par une sensibilisation des professeurs de français à un champ de la création littéraire qu'en raison de leur parcours universitaire ils méconnaissent majoritairement. Par ailleurs, les choix graphiques et plastiques que certains auteurs réalisent, les liens hypericoniques qu'ils établissent permettent de familiariser les élèves à des démarches artistiques variées et à des expériences esthétiques susceptibles d'enrichir leur répertoire culturel (voir *infra*), et d'interroger les « particularités des langages artistiques » (Domaine 1 du Projet de socle) ainsi que leur complémentarité (Domaine 5).

De plus, les compétences à construire ou à consolider variant selon le type d'écrit¹⁴, la forme de discours, le support (papier, numérique) et, dans le cas des écrits littéraires, le genre (sans oublier le manga ni la bande dessinée, entre autres), l'offre de lecture doit être diversifiée, y compris au cycle 4 (contrairement aux programmes du collège de 2008). Loin de desservir l'enseignement de la littérature, l'introduction (la réintroduction), en particulier au collège, de textes non littéraires ne peut que le servir : la mise en comparaison des stratégies de lecture à développer, par exemple, en présence d'un écrit littéraire et en présence d'un écrit non littéraire conduit à mettre au jour les spécificités de l'un par rapport à celles de l'autre ; on dote ainsi les élèves de stratégies de lecture diversifiées¹⁵ et on améliore leurs compétences en compréhension des écrits, par ailleurs transférables en situation de production. Comme l'ont montré diverses études secondaires aux enquêtes internationales PISA¹⁶, un « bon lecteur » est en effet un lecteur éclectique.

¹⁴ Comprendre un fait divers publié dans un quotidien (papier, numérique) fait appel à des compétences que l'on ne peut réduire à celles qui sont à mobiliser pour comprendre une brève fiction narrative.

¹⁵ Perspective d'autant plus pertinente à l'heure des écrits numériques. On songe, par exemple, à la correspondance (authentique, fictive ; papier, numérique).

¹⁶ Voir entre autres S. Ahr, M. Butlen, « Savoir lire / aimer lire : un couple en évolution ou en voie de séparation ? », dans M.-L. Élalouf (dir.), *Études de linguistique appliquée*, n° 166, Paris, Klincksieck, 2012, p. 215-235.

Deux priorités se font donc jour :

- Instaurer plus systématiquement une véritable pédagogie de la compréhension en travaillant les gestes professionnels qui aident les élèves à réaliser des inférences intratextuelles et extratextuelles, à traiter l'implicite, sur tous types d'écrits, en lecture documentaire comme en lecture de littérature, et sur tous types de supports (lecture papier, lecture sur écran).
- Installer des savoirs métacognitifs, aider à planifier les lectures et à surmonter les obstacles cognitifs (ce qui conduit à doter les enseignants des outils leur permettant d'identifier ces obstacles).

Il revient à la formation initiale et continuée de sensibiliser les (futurs) enseignants au processus complexe qu'est la compréhension des écrits afin qu'ils assurent auprès de leurs élèves, y compris en fin de cycle 4, un « accompagnement pédagogique » efficace. Les Écoles supérieures du professorat et de l'éducation doivent intégrer dans leur plan de formation, en particulier dans celui destiné aux futurs professeurs de français, un enseignement explicite portant sur la compréhension des écrits, qui prenne appui sur les avancées de la recherche dans ce domaine (psychologie cognitive, didactique de la lecture, etc.) et qui tienne compte de la variété des écrits à laquelle tout élève est ou sera confronté dans sa vie sociale.

Comme le soulignent les programmes actuels de français du cycle des approfondissements, « la lecture et l'écriture sont systématiquement liées : elles font l'objet d'exercices quotidiens [...]. L'étude des textes, et en particulier des textes littéraires, vise à développer les capacités de compréhension, et à soutenir l'apprentissage de la rédaction autonome¹⁷ ». L'étude des textes littéraires sert bien ici des enjeux d'ordre cognitif et langagier, qu'il s'agit de ne pas négliger tout au long des deux cycles. Cependant, ces enjeux (apprendre à comprendre – et à écrire – des textes variés, fictifs ou non) doivent être très clairement identifiés par les professeurs et les élèves de manière à ce que l'enseignement de la littérature ne se réduise pas, dans l'esprit des uns comme des autres, à l'apprentissage de techniques et de stratégies ainsi que de savoirs sur les textes et sur la langue favorisant la compréhension des écrits, perspective réductrice à la source de multiples polémiques, notamment au seuil des années 2000. Il est à noter, par exemple, que le document *Une culture littéraire à l'école – Littérature à l'école – Ressources pour le cycle 3* entretient effectivement la confusion : les ressources proposées apparaissent sous le libellé « Maîtrise de la langue » ; dans la partie consacrée à la « mise en œuvre pédagogique des séquences de littérature au cycle 3 », il est précisé que « la lecture des œuvres débouchant sur une compréhension assurée du texte est l'objectif premier » dans la mesure où « à l'école primaire, il ne s'agit en aucune façon de proposer aux élèves une initiation à la lecture littéraire qui passerait par une explication formelle des processus narratifs ou stylistiques » et où « à l'école primaire, la littérature est simplement considérée comme un ensemble de textes, dont la qualité littéraire ne fait aucun doute et que l'on s'approprie en les lisant ». Il y a lieu ici non seulement de s'interroger sur ce que le législateur entend par « lecture littéraire », mais également de contester la conception immanente de la littérature à laquelle cette définition de la littérature renvoie. On comprend qu'il s'agit de proscrire toute approche formelle du texte littéraire. Mais doit-on pour autant considérer que seuls « les élèves du collège [sont capables d'adopter

¹⁷ B.O. hors-série n° 3 du 19 juin 2008.

un premier regard réflexif sur ce qu'ils lisent¹⁸ » ? Ce serait oublier, d'une part, que pour faire surgir cette « étrange toupie » qu'est l'objet littéraire, « il faut un acte concret qui s'appelle la lecture¹⁹ » et que cet acte ne se réduit pas à la compréhension du texte²⁰ et, d'autre part, que la littérature, comme bien d'autres langages artistiques, dit, donne à voir, interroge le monde et les hommes à des moments différents de leur histoire et en des lieux également différents, et que sa lecture contribue à « la connaissance du monde et de soi » (*Programmes du collège*, 2008).

2. Finalités d'ordre esthétique et culturel, d'ordre philosophique et social

Ces finalités sont certes à distinguer mais non à considérer de façon exclusive ni même de façon progressive (d'un cycle à l'autre, d'un palier à l'autre). Elles rappellent que la littérature est un moyen de comprendre le monde, d'établir un dialogue entre les hommes d'hier et d'aujourd'hui, d'ici et d'ailleurs, et de constituer une « culture commune ». C'est d'ailleurs l'option retenue dans le Projet d'enseignement moral et civique du CSP du 3 juillet 2014, qui précise que « les connaissances et compétences à faire acquérir [...] s'intègrent dans une culture qui leur donne sens et cohérence et développe les dispositions à agir de façon morale et civique », répondant de la sorte, à quelque niveau que ce soit, à « une même exigence d'humanisme ». Il est également rappelé que « la sensibilité est une composante essentielle de la vie morale et civique [dans la mesure où] il n'y a pas de conscience morale qui ne s'émeuve, ne s'enthousiasme ou ne s'indigne », que « cette sensibilité doit s'éduquer » et qu'elle « appelle le retour réflexif sur les expressions premières des émotions et des sentiments, l'élucidation de leurs motifs ou leurs mobiles, leur identification, leur mise en mots et leur discussion » (domaine 3 « La formation de la personne et du citoyen »). Ces précisions concernent l'ensemble des enseignements et *a fortiori* celui de la littérature.

Rendre les élèves « sensibles aux enjeux esthétiques et humains d'un texte littéraire » (Compétence 5 « Culture humaniste » du Socle commun des connaissances et des compétences, institué par le décret du 11 juillet 2006) est en effet une priorité de l'enseignement de la littérature. Comme le souligne le Projet de socle, « les œuvres littéraires constituent des représentations du monde et des interrogations sur celui-ci » et « la découverte de ces œuvres, et l'étude de leurs formes et de leurs significations contribuent au renforcement des compétences d'interprétation qui sont au cœur d'une culture humaniste ». Mais que faut-il entendre aujourd'hui par « enjeux esthétiques » ? Par « culture humaniste » ? Quelles sont précisément ces « compétences d'interprétation » ? À quelles modalités d'enseignement et d'apprentissage « l'étude des formes » littéraires renvoient-elles ? Si le Projet de socle ainsi que le Projet d'enseignement moral et civique offrent des perspectives nouvelles (le premier repose sur une conception ouverte de la culture, le second rappelle les finalités éducatives de l'ensemble des enseignements à dispenser de l'école primaire au lycée), il n'en demeure pas moins que sont à apporter certains éclairages terminologiques et, par là même, conceptuels de manière à favoriser une mise en œuvre efficace du Socle commun de connaissances, de compétences et de culture en articulation avec les programmes d'enseignement.

¹⁸ *Une culture littéraire à l'école – Littérature à l'école – Ressources pour le cycle 3, op. cit.*

¹⁹ J.-P. Sartre, *Qu'est-ce que la littérature ?*, Paris, Gallimard, 1948, p. 48.

²⁰ Est-il utile de rappeler que l'interprétation peut servir la compréhension ? Voir, entre autres, les travaux menés par Catherine Tauveron sur l'enseignement et l'apprentissage de la lecture de la littérature à l'école primaire.

Les occurrences du terme « esthétique » et de l'expression « culture humaniste » sont très nombreuses dans les textes officiels cadrant à ce jour l'enseignement de la littérature au cycle 3 et au collège (comme au lycée d'ailleurs). Or, d'une part, les emplois du premier terme sont ambigus et renvoient à des conceptions différentes de la littérature (voire de l'art en général) et, par voie de conséquence, à des finalités différentes assignées à son enseignement : qu'entend-on par « rapport esthétique aux œuvres » ? D'autre part, il y a lieu de définir la « culture humaniste » au regard des pratiques culturelles actuelles, comme le prévoit le Projet de socle et conformément à la demande sociale. Peut-on en effet ignorer qu'« aujourd'hui le cinéma, l'image électronique et l'interactivité apportent au public des satisfactions qu'il demandait auparavant au texte littéraire²¹ » ? Dans son essai sur l'avenir des études littéraires, Jean-Marie Schaeffer soutient l'idée que « la dynamique de démocratisation, qui caractérise nos sociétés depuis le XIX^e siècle, n'a cessé de reconfigurer les relations entre haute culture et culture vernaculaire », sachant qu'elles « ne cessent de se nourrir l'une l'autre²² ». Le philosophe précise :

On tend, en effet, à réduire la « culture littéraire » à une des représentations instituées, selon laquelle « La Littérature » apparaît comme une réalité autonome et close sur elle-même. Cette vision canonique a été mise en place par le modèle éducatif ségrégationniste du XIX^e siècle et elle continue à façonner largement nos représentations actuelles du littéraire. Or, il conviendrait de partir d'une conception plus charitable du littéraire, selon laquelle celui-ci répond d'abord et avant tout à son usage spécifique des textes : leur usage esthétique²³.

Cet « usage esthétique » des textes requiert de la part du lecteur une attitude spécifique, une « conduite esthétique », telle que Jean-Marie Schaeffer la définit²⁴. Pour celui-ci, une « conduite esthétique » se caractérise par : une attitude du sujet face à un objet – qui peut ne pas être artistique ou reconnu comme tel ; une attitude où la perception du sujet, de quelque nature qu'elle soit, est exacerbée ; une attitude qui est source de plaisir – le plaisir n'étant pas incompatible avec un sentiment négatif, telle la tristesse – ou de déplaisir ; une attitude liée de façon indissoluble à des émotions personnelles et, dans certains cas, à une expérience personnelle. Cette « conduite » face à un objet est dans tous les cas une activité mentale dans la mesure où le sujet réalise des opérations de discrimination, de discernement (d'« appréciation ») à partir de son propre répertoire culturel et affectif. Plus ce répertoire est riche, plus les expériences esthétiques sont nombreuses. Donner à l'enseignement de la littérature une finalité d'ordre esthétique, c'est favoriser notamment la mise en mots et en mémoire de ces expériences esthétiques.

À cette fin, il serait opportun d'inviter les élèves, du début du cycle 3 à la fin du cycle 4, à garder trace de leurs propres expériences de lecture. Le carnet de lecture, dont la tenue par les élèves du cycle 3 est recommandée dans les textes officiels du primaire depuis 2002 et en particulier dans le document *Une culture littéraire à l'école – Littérature à l'école – Ressources pour le cycle 3* (2008), pourrait être introduit dans l'ensemble des classes des deux cycles mais à la condition que ses usages se rattachent à des enjeux clairement définis,

²¹ W. Marx, *L'adieu à la littérature – Histoire d'une dévalorisation XVIII^e-XX^e siècle*, Paris, Éditions de Minuit, « Paradoxe », 2005, p. 169.

²² J.-M. Schaeffer, *Petite écologie des études littéraires – Pourquoi et comment étudier la littérature ?*, op. cit., p. 11-12 On peut citer, à titre d'exemple, l'influence exercée par le héros de la littérature populaire Fantômas sur les écrivains surréalistes. Voir à ce sujet *Fantômas ! Biographie d'un criminel imaginaire*, Loïc Artiaga, Matthieu Letourneux, Paris, Les Prairies ordinaires, 2013.

²³ *Ibid.*

²⁴ J.-M. Schaeffer, *Adieu à l'esthétique*, Paris, Presses Universitaires de France, 2000.

prenant appui sur des savoirs de référence communs à l'ensemble des enseignants du primaire et du secondaire²⁵. L'élève tracerait ainsi, au fil des six années (du CM1 à la 3^e), son parcours personnel de lecteur : il pourrait jeter un regard rétrospectif sur celui-ci, adopter une posture métacognitive (posture qui contribue aussi à la formation du lecteur) en mesurant le chemin parcouru dans sa propre formation de lecteur de littérature, prendre conscience que cette formation s'inscrit dans la durée et qu'elle se réalise par paliers successifs, que l'école aide à franchir. Cet objet permettrait également aux enseignants de connaître les lecteurs singuliers que sont leurs élèves : comment chacun d'eux lit, ce qu'il a lu, le rapport qu'il entretient avec la lecture de la littérature, ses goûts, ses rejets, les connaissances et les compétences déjà acquises, celles restant à construire – y compris les compétences langagières permettant la mise en mot des lectures, etc.

De plus, il serait bon, d'une part, de préciser ce à quoi les termes ou expressions « réaction », « appréciation », « point de vue personnel », « jugement personnel », « gout », « émotion », « sentiment »..., renvoient²⁶ et, d'autre part, pour l'ensemble des niveaux de la scolarité, d'harmoniser terminologie, concepts et objectifs d'enseignement et d'apprentissage, ce qui est loin d'être le cas dans les textes et documents officiels actuels²⁷. Cette nécessité s'impose d'autant plus qu'au Diplôme national du brevet, on évalue désormais la capacité des élèves à « réagir au texte », à « donner leur point de vue ». Par ailleurs, cette consigne apparaît au terme de questions censées évaluer la « compréhension » : la réception effective du texte par l'élève lecteur (son interprétation, c'est-à-dire « l'actualisation d'une signification par un sujet au sein d'une communauté²⁸ ») se trouve nécessairement parasitée par les questions (ou consignes) qui la précèdent et qui appellent une réponse (ou un relevé) bien souvent univoque.

²⁵ Voir à ce sujet S. Ahr et P. Joole (dir.), « Carnet/journal de lecteur/lecture : quels usages pour quels enjeux, de l'école à l'Université ? », *Diptyque*, n° 25, Presses Universitaires de Namur, 2013. Il serait également utile de souligner que le carnet est un outil et que son usage n'est pas une fin en soi, qu'il peut être associé à la pratique du débat, dont les enjeux et les pratiques sont également à circonscrire (voir *infra*).

²⁶ On peut réagir, apprécier, juger, ressentir... à différents niveaux. Réaction, appréciation, jugement peuvent être d'ordre axiologique et/ou idéologique, d'ordre psychoaffectif quand l'identification au(x) personnage(s) opère par exemple ; ils peuvent engager la sensibilité artistique du lecteur, les valeurs sur lesquelles il fonde ses propres croyances, etc. Il revient de fait au professeur de préciser si, par exemple, le « jugement personnel » attendu doit porter sur la situation évoquée, le comportement de tel ou tel personnage, la forme même du texte, les valeurs véhiculées...

²⁷ Voir à ce sujet S. Ahr et P. Joole, « Transmission et expérience esthétique dans les premier et second degrés », dans *Recherche et Travaux*, n° 83, N. Rannou (coord.), Grenoble, Ellug, 2014, p. 130-142.

²⁸ « Si la compréhension est construction du sens à partir des éléments explicites et implicites du texte, l'interprétation sera spéculation sur le « pluriel du texte » (Canvat, 1999, p.103), et exploration herméneutique. Et comme la spéculation et l'exploration n'appartiennent plus au domaine du consensus explicatif vers lequel tend la compréhension, l'interprétation poursuivra plutôt une « signification », qui renvoie étymologiquement à l'action d'« indiquer », de choisir parmi tous les possibles signifiants. Si le sens est en partie intrinsèque au texte, la signification en est extrinsèque, créée par un lecteur interprète qui cherche à produire de nouveaux signes à partir de ceux qu'il perçoit dans le texte. [...] L'interprétation passe obligatoirement par une confrontation sociale qui lui conférera sa légitimité. Elle est l'actualisation d'une signification par un sujet au sein d'une communauté, dans la mesure où elle participe à la *sémiosis* ininterrompue [...]. Le sens, lui, est admis – il fait tout de même généralement consensus même s'il n'est pas unique et défini – ; il n'a pas à être diffusé pour trouver sa légitimité. » Erick Falardeau, « Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire », dans *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 29, n° 3, 2003, p. 673-694. Article consultable à l'adresse suivante : <http://www.erudit.org/revue/rse/2003/v29/n3/011409ar.pdf>.

La précision terminologique et l'explicitation conceptuelle sont indispensables dans l'ensemble des documents officiels, dans la mesure où ceux-ci déterminent les choix didactiques des enseignants et, notamment, des auteurs qui conçoivent les manuels scolaires, tout comme ils conditionnent les évaluations certificatives : qu'entend-on par « compréhension », « interprétation », « sens », « signification » ? Cette clarification sera d'autant mieux comprise par les enseignants qu'elle sera liée aux finalités assignées à l'enseignement de la littérature.

La conception ouverte de la culture que promeut le Projet de socle est déjà partiellement en germe dans les programmes d'enseignement actuel, en particulier depuis l'introduction de l'enseignement de l'histoire des arts de l'école au lycée. C'est la mise en œuvre de ce dernier, insuffisamment accompagnée, qui explique le constat dressé par le groupe de spécialistes consultés dans le cadre de la « refondation de l'école » :

L'art et la culture – y compris la culture scientifique et technique – sont de puissants vecteurs de liberté, d'émancipation individuelle et d'intégration sociale. C'est pourquoi l'École doit contribuer à faire découvrir aux élèves la variété des richesses culturelles et, plus encore, à éveiller leur sensibilité artistique et créatrice. Sans quoi, la seule prise en charge par les familles ou le monde associatif est facteur d'importantes inégalités. À l'heure actuelle, l'éducation culturelle ne parvient pas toujours à atteindre cet objectif, en particulier au bénéfice de ceux qui en ont le plus besoin. L'histoire des arts est enseignée depuis 2008, mais cela a parfois conduit à réduire le temps consacré aux pratiques artistiques elles-mêmes²⁹.

L'enseignement de la littérature doit donc répondre à des finalités d'ordre culturel qui reposent sur une conception élargie de la culture, en établissant, d'une part, des liens non seulement avec les autres disciplines, artistiques ou même scientifiques³⁰, mais aussi avec les pratiques culturelles, et notamment avec celles des élèves d'aujourd'hui ; d'autre part, des liens entre les œuvres d'aujourd'hui et celles d'hier, tout en favorisant en classe leur réception intersubjective, ce qui revient à apprendre à lire le présent à la lumière du passé et à interroger le passé à la lumière du présent. C'est, en particulier pour ce qui concerne les corpus littéraires scolaires, accepter, au cycle 3 et au cycle 4, la complémentarité entre œuvres légitimées (les « classiques scolaires ») et œuvres en voie de légitimation (littérature contemporaine, notamment de jeunesse³¹), « entre haute culture et culture vernaculaire³² »,

²⁹ URL : <http://www.education.gouv.fr/archives/2012/refondonslecole/sujet/le-renforcement-de-leducation-artistique-culturelle-et-scientifique/>

³⁰ On peut par exemple en classe de 3^e, dont l'enseignement de la littérature concerne entre autres le XX^e siècle, s'attacher à souligner les liens ténus qui s'établissent alors entre les progrès des sciences (inventions et machines, électronique), la foi de l'homme en ces inventions susceptibles d'améliorer son bien-être matériel et les créations artistiques (littérature, peinture, sculpture, musique, cinéma), dont ces inventions techniques renouvellent les formes dans un premier temps et dont elles révèlent les dangers dans un second temps. On peut conduire ainsi les élèves à s'interroger sur les bouleversements sociétaux que le numérique induit et dont certaines œuvres toutes contemporaines rendent compte. Les mêmes liens autour de la révolution industrielle peuvent être établis en classe de 4^e. Il est prévu dans le domaine 4 du Projet de socle de développer chez l'élève « un intérêt et un esprit critique à l'égard des progrès scientifiques et techniques, de lui faire prendre conscience « de la place de l'éthique dans le progrès technologique ». La perspective historique peut contribuer à cette prise de distance critique par rapport à des outils qui font partie du quotidien des « digital natives », selon l'expression anglo-saxonne.

³¹ « Complémentarité » et non, comme le souligne le document *Une culture littéraire à l'école – Littérature à l'école – Ressources pour le cycle 3*, estimer que la littérature de jeunesse « fait la courte échelle aux plus jeunes pour les introduire à l'univers infini des lectures à venir » et qu'« elle constitue véritablement le domaine littéraire de l'écolier », plus que celui du collégien, semble-t-il.

³² Voir note 22.

entre culture livresque et culture numérique³³. Une telle option conduit, selon l'expression d'Alain Viala, à « balayer les deux travers symétriques du dénigrement et du fétichisme³⁴ » – dénigrement à l'égard de la littérature qui s'écrit aujourd'hui, fétichisme à l'égard de la littérature patrimoniale – et à redéfinir le « périmètre et [l]es objectifs des études “littéraires” – ou des “humanités” au sens large – et, en filigrane, celle de leur utilité et de leur avenir³⁵ ».

C'est à cette condition que l'enseignement de la littérature peut prétendre contribuer à la formation de l'élève en tant que « sujet de culture », tel que François Jacquet-Francillon le définit, c'est-à-dire tout à la fois en lui transmettant une culture universelle et en respectant la culture dans laquelle l'élève s'inscrit :

Un sujet de culture, c'est avant tout un individu exposé à des normes culturelles, des normes elles aussi différenciatrices et hiérarchisantes. Ce sujet est constitué, si l'on veut, par la confrontation à ces normes, et il est donc titulaire des valeurs qu'elles désignent : c'est un sujet « normalisé ». Voilà encore une banalité. Mais il est moins banal de préciser que l'intégration des normes engendre des formes de conscience de soi, autrement dit de l'*identité*³⁶.

Et le spécialiste de l'histoire de l'enseignement du XIX^e à nos jours prend pour exemple le film d'Abdellatif Kechiche, *L'esquive*, sorti sur les écrans en 2004 : l'acculturation passe par la rencontre, la mise en contact de deux cultures et ne se réduit pas nécessairement à la « violence symbolique » dénoncée par Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron³⁷ il y a plus de quarante ans. Identifier et interpréter les écarts entre deux cultures, c'est s'autoriser à opérer, de façon consciente et non « violente », les déplacements qui permettent de se construire en tant que « sujet de culture ». Dans le cas de l'enseignement de la littérature, c'est ouvrir celui-ci à des modalités de lecture qui s'appuient sur les expériences subjectives des lecteurs réels, objet de recherche privilégié au cours de la dernière décennie par un grand nombre de didacticiens de la littérature. Comme les auteurs de l'article « Rapport à la culture

³³ et entre objets et pratiques culturels : on songe ici au théâtre. Avec Marie Bernanoce, on plaide en faveur d'une réelle ouverture du répertoire théâtral scolaire, en particulier au cycle 4 : « N'enseigner que le théâtre des siècles passés, c'est enfermer le théâtre dans une vitrine. Même si l'on emmène les élèves voir une mise en scène contemporaine d'un auteur contemporain, n'enseigner que le théâtre classique c'est, là aussi, mettre les jeunes en situation d'injonction paradoxale : comment leur demander de recevoir des formes artistiques dont, par ailleurs, on les a exclus en ne leur donnant aucun modèle ? Bien sûr, il ne s'agit en aucune façon, pas plus à l'École que dans le milieu artistique, de se couper des classiques et de notre héritage. Mais étudier, lire et jouer du théâtre contemporain ne permet que mieux d'apprécier Molière, et de se poser de vraies questions sur son écriture théâtrale. », « L'écriture théâtrale à la charnière de la littérature et de la scène », dans *Le Pari de la littérature – Quelles littératures de l'école au lycée ?*, A. Brillant-Annequin, J.-F. Massol (coord.), CRDP Grenoble, 2005, p. 102. De même, pourquoi attendre la fin du cycle 4 pour souligner dans la rubrique « Théâtre » des programmes de français (et pas seulement en lien avec « L'histoire des arts » – rubrique qu'il conviendrait d'ailleurs de faire évoluer dans la mesure où elle met l'accent sur les connaissances au détriment des pratiques) la nécessaire articulation entre texte et représentation. Enseigner le théâtre, c'est sensibiliser les élèves, tout au long de leur scolarité, à la diversité des écritures dramatiques mais également scéniques.

³⁴ A. Viala, *La culture littéraire*, Paris, Presses Universitaires de France, 2009, p. 12.

³⁵ E. Fraisse, « L'enseignement de la littérature : un monde à explorer », *Revue internationale d'éducation*, n° 61, Sèvres, CIEP, 2012, p. 44.

³⁶ F. Jacquet-Francillon, « Le problème des déterminants socioculturels de la réussite scolaire : le cas français », dans *Didactique du français, le socioculturel en question*, B. Daunay, I. Delcambre, Y. Reuter (éds), Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, 2009, p. 48. C'est l'auteur qui souligne. Voir également *Transmettre, apprendre*, M.-C. Blais, M. Gauchet, D. Ottavi, Paris, Éditions Stock, 2014, en particulier la cinquième partie intitulée « Faut-il encore apprendre à l'heure d'Internet ? », p. 209-249.

³⁷ P. Bourdieu, J.-C. Passeron, *La reproduction*, Paris, Minuit, 1970.

et formation du sujet lecteur » l'expliquent, la lecture littéraire, qui a pour enjeu la formation d'un sujet lecteur, vise aussi la formation d'un « sujet de culture » :

La dimension subjective désigne l'individu, son histoire comme sujet de culture, son activité réflexive à l'égard des objets qu'il s'approprie et des pratiques auxquelles il se livre, ainsi que des représentations de la culture. [...] L'équivalence postulée entre les notions de sujet de culture et de sujet lecteur met en lumière le caractère éminemment culturel de la lecture littéraire. [...] Se comprendre comme sujet lecteur, c'est aussi mieux maîtriser les cadres symboliques de la culture qui structurent notre compréhension du monde³⁸.

3. La lecture littéraire

On en vient donc à devoir définir ce que Brigitte Louichon désigne en 2011 comme un « concept en usage » dans la sphère didactique et qui repose sur un « consensus théorique didactique³⁹ », à savoir la lecture littéraire, concept étroitement associé à la notion de « sujet lecteur », à laquelle il convient d'apporter, en premier lieu, quelques éclairages. Le propos n'étant pas ici de rappeler les avancées de la recherche en didactique de la littérature qui ont permis d'offrir à cette notion les bases théoriques requises⁴⁰, on se référera aux « Ressources » qui accompagnent la mise en œuvre des programmes du lycée professionnel de 2009 et qui témoignent de la prise en compte de ces avancées⁴¹.

Ces programmes mettent l'accent sur le lecteur en tant que sujet, sur la lecture en tant qu'expérience individuelle mais aussi collective, sur le rapport esthétique aux œuvres, sur la réception d'aujourd'hui mais aussi sur celles d'hier. Il est rappelé que l'enseignement du français n'est pas à penser « comme une transmission de connaissances mais comme un des lieux majeurs de la formation à la réflexion personnelle et à l'affirmation d'un jugement personnel⁴² », ce qui n'exclut pas malgré tout l'appropriation et, de fait, la transmission de connaissances. Il s'agit donc de considérer en premier lieu l'élève comme un sujet lecteur, la lecture de la littérature comme une activité visant la formation de ce sujet lecteur, c'est-à-dire d'un sujet autonome, critique, conscient de ses goûts, capable d'exprimer un ressenti, une émotion, un jugement en se fondant sur sa lecture du texte, son expérience, ses lectures antérieures, sur sa connaissance des hommes, du monde, de la littérature, des arts (quels qu'ils soient), capable également de confronter son expérience de lecture non seulement à celle de ses pairs mais également à celle des multiples lecteurs qui l'ont précédé. La première question accompagnant les objets d'étude prévus dans les programmes actuels du lycée professionnel

³⁸ É. Falardeau *et al.*, dans *Didactique du français, le socioculturel en question*, B. Daunay, I. Delcambre, Y. Reuter (éds.), *op. cit.*, p. 112-113.

³⁹ B. Louichon, « La lecture littéraire est-elle un concept didactique ? », dans *Les concepts et les méthodes en didactique du français*, B. Daunay, Y. Reuter, B. Schneuwly (dir.), Presses Universitaires de Namur, AIRDF/Cedocef, 2011, p. 195-216.

⁴⁰ Voir à ce sujet S. Ahr, (dir.), *Vers un enseignement de la lecture littéraire au lycée – Expérimentations et réflexions*, CNDP/CRDP Grenoble, 2013, p. 15-26, et S. Ahr, *Enseigner la littérature aujourd'hui : « disputes » françaises*, Paris, Éditions Honoré Champion, « Didactique des lettres et des cultures », sous presse.

⁴¹ Afin de favoriser la continuité des apprentissages, il est indispensable non seulement d'assurer à l'ensemble des programmes à venir (y compris au-delà du cycle 4) les mêmes fondements épistémologiques mais également de rendre ces derniers accessibles aux enseignants du primaire comme du secondaire, afin qu'ils perçoivent le sens et l'utilité de l'enseignement de la littérature et qu'ils opèrent des choix didactiques motivés.

⁴² *Français – Lycée professionnel – Ressources – Lire*, Ministère de l'Éducation nationale/Dgesc, mai 2009. Les citations qui suivent sont extraites de ce document consultable à l'adresse suivante : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Programmes/04/6/RessourcesBacPro_Lire_109046.pdf

doit faire « émerger les représentations premières des élèves, car il s'agit bien de cela : discuter, réfléchir en commun, élaborer ensemble des réponses ; en aucun cas, de la part de l'enseignant, faire un cours sur la ou les notions convoquées ». Il est également précisé que « de la première question (réactions premières des élèves) à la troisième (élargissement) se dessine un parcours de réflexion qui met en tension “je” et les “autres”, le présent et le passé, l'ici et l'ailleurs », et que « construire des compétences de lecture⁴³ », c'est permettre aux élèves « de parler de leurs goûts ou de leurs émotions, de partager leur expérience du monde, leur connaissance de l'autre et d'eux-mêmes, de connaître des œuvres de la littérature passée et contemporaine qui ouvrent des horizons nouveaux et construisent des repères culturels, de vivre une émotion esthétique ». Il s'agit donc pour les professeurs de travailler sur les textes en prenant en compte à la fois l'expérience subjective des élèves et leur maîtrise progressive des formes et des codes de la littérature ainsi que de l'histoire des faits littéraires, en d'autres termes, d'initier les élèves à la « lecture littéraire⁴⁴ ». Celle-ci repose sur l'idée que les deux approches théoriques de la lecture (théorie de l'effet, théorie de la réception), l'une accordant le primat à l'objet lu et aux effets de sens programmés par le texte, l'autre au lecteur et à la lecture empirique qu'il fait du texte, sont conciliables. La lecture littéraire se définit de fait comme un processus dialectique qui requiert implication (lecture subjective) et distanciation (lecture objective) de la part des sujets lecteurs. Effectivement, comme Vincent Jouve le précise, il y a « toujours deux dimensions dans la lecture : l'une commune à tous les lecteurs parce que déterminée par le texte, l'autre variable à l'infini parce que dépendant de ce que chacun y projette de lui-même », sachant que malgré tout « la réception subjective du lecteur est conditionnée par l'effet objectif du texte⁴⁵ ». Cette conception de la lecture littéraire s'inspire des travaux menés par le didacticien belge Jean-Louis Dufays ainsi que des travaux américains et québécois sur la posture transactionnelle⁴⁶, développés notamment par Serge Terwagne et son équipe⁴⁷ et portant essentiellement sur la lecture de la littérature à l'école primaire. Deux postures caractérisent le processus transactionnel : l'une, dite « esthétique », qui privilégie les impressions et les souvenirs de lecture, les réactions spontanées et de natures diverses, en d'autres termes, la subjectivité du lecteur ; l'autre, dite « efférente », qui vise à reprendre ses premières réactions pour en discuter et élargir son interprétation, ce qui favorise la mise à distance de la réception empirique du texte. Dans le premier cas est favorisé un échange entre le lecteur et le texte ; dans le second, un échange entre le lecteur et les autres lecteurs du texte. On passe ainsi d'un dialogue intérieur à un dialogue avec une communauté de lecteurs, des « transactions subjectives » du lecteur aux interactions sociales, et inversement. Il s'agit bien là d'un processus dialectique entre une réception subjective du texte et une objectivation de cette réception que permettent des échanges intersubjectifs. Le lecteur compétent est capable d'alterner et de combiner ces deux postures, d'opérer ce mouvement de va-et-vient entre ses réactions premières au texte, qui sont d'ordre psychoaffectif, émotionnel, esthétique, axiologique..., et une appréhension plus distanciée de cette lecture empathique. Ce va-et-vient n'est possible que si l'on ménage un espace où la voix du sujet lecteur est autorisée à se faire entendre et à se nourrir de celle de ses pairs, le texte et les droits du texte délimitant cet espace.

⁴³ Voir note 9.

⁴⁴ Voir note 40.

⁴⁵ V. Jouve, *La lecture* Paris, Hachette, 1993, p. 96.

⁴⁶ Louise Rosenblatt, *The reader, the text, the poem : The transactional theory of the literary work*, Carbondale, IL: Southern Illinois Press, 1978.

⁴⁷ S. Terwagne, S. Vanhulle, A. Lafontaine, *Les cercles de lecture – Interagir pour développer ensemble des compétences de lecteurs*, Bruxelles, De Boeck-Duculot, 2002, 2^e éd. 2006.

Cette définition de la lecture littéraire sous-tend l'enseignement de la littérature au lycée professionnel, puisque le document « Ressources » accompagnant la mise en œuvre des programmes recommande aux professeurs de favoriser la « confrontation des lectures subjectives » dans le cadre des lectures cursives et rappelle que la lecture analytique « vise à fonder les premières impressions du lecteur, à passer d'une signification personnelle supposée à une interprétation collective négociée ».

Donner à l'enseignement de la littérature des finalités d'ordre esthétique et culturel et/ou d'ordre philosophique et social revient donc à introduire dans les classes, dès le début du cycle 3, un enseignement et un apprentissage de la lecture littéraire qui prennent en compte, indépendamment de la modalité de lecture retenue⁴⁸, tout à la fois le texte littéraire et les lectures singulières que les élèves réalisent ainsi que celles que d'autres lecteurs – y compris le professeur – ont réalisées avant eux. Afin de favoriser la transformation des pratiques enseignantes (notamment au collège, puisque l'explication de texte est normalement prohibée au cycle 3), qui se fondent aujourd'hui essentiellement sur la théorie de l'effet et fort peu sur celle de la réception, il y a lieu de substituer au syntagme « lecture analytique » (le terme analytique, à lui seul, est problématique car il renvoie au texte et non aux lecteurs) celui de « lecture littéraire », à la condition de justifier et d'explicitier très clairement ce changement de paradigme. Si tel n'est pas le cas, le corps professoral estimera qu'il s'agit une fois de plus d'un changement d'ordre simplement terminologique et non conceptuel. Par ailleurs, si l'on veut assurer la progression des apprentissages entre le collège et le lycée, indépendamment de l'orientation des élèves, les compétences attendues en fin de cycle 4 doivent pouvoir être consolidées, développées au-delà du collège (y compris dans les classes du lycée général) : la conception de la littérature et de son enseignement et, par là même, la définition des finalités assignées à celui-ci doivent s'appuyer sur des savoirs de référence communs, ce que le socle peut précisément mettre au jour.

Il n'en demeure pas moins que les choix didactiques du professeur⁴⁹ doivent répondre à des enjeux d'apprentissage clairement circonscrits (et connus des élèves afin qu'ils perçoivent le sens à donner aux activités proposées et aux tâches à réaliser) et à des gestes professionnels également identifiés. On ne saurait se satisfaire d'une recommandation aussi imprécise que celle que l'on trouve dans le document *Une culture littéraire à l'école – Littérature à l'école – Ressources pour le cycle 3* :

L'interprétation prend, le plus souvent, la forme d'un débat très libre dans lequel on réfléchit collectivement sur les enjeux esthétiques, psychologiques, moraux, philosophiques qui sont au cœur d'une ou plusieurs œuvre(s).

⁴⁸ Alors que la subjectivité des lecteurs est plus ou moins admise dans le cadre de la lecture cursive des œuvres, elle est très majoritairement écartée lors des séances de lecture analytique, cette modalité de lecture étant au collège insuffisamment associée aux œuvres lues intégralement. Si l'on veut *former des lecteurs de littérature*, il conviendrait d'encourager au cycle 4 l'étude d'extraits d'œuvres *lues intégralement*.

⁴⁹ notamment le choix du texte donné à lire : « un texte dont le contenu devrait faire réagir (pour les émotions qu'il suscite ou pour des raisons morales, ou encore pour le conflit de valeur qu'il met en jeu), soit au contraire un texte dont on sait qu'il "parle" à certains publics et en laisse d'autres indifférents », A. Vibert, *Expliquer un texte littéraire : ce que la recherche en didactique de la littérature peut apporter au renouvellement et à la diversification des pratiques*. URL : http://www.ac-aix-marseille.fr/pedagogie/upload/docs/application/pdf/2012-09/didactique_de_la_litterature_et_sujet_lecteur.pdf [consulté le 21 janvier 2013].

N'est-ce pas considérer que « réfléchi[r] collectivement sur les enjeux esthétiques, psychologiques, moraux, philosophiques » requiert les mêmes connaissances et les mêmes compétences ? N'est-ce pas laisser croire qu'il suffit de faire « débat[tre] très libre[ment] » les élèves pour former des sujets lecteurs ? Si la lecture de nombreux textes littéraires peut conduire les élèves à mener une réflexion d'ordre esthétique, psychologique, moral ou philosophique, celle-ci doit cependant répondre à des objectifs précis, en cohérence avec le projet pédagogique de l'enseignant. C'est d'ailleurs ce qui justifie la distinction, dont certains chercheurs tentent de promouvoir l'introduction à l'école élémentaire, entre débat interprétatif, visant éventuellement la compréhension du texte⁵⁰, et débat à visée philosophique prenant appui sur la lecture des œuvres littéraires.

Le propos développé jusqu'à présent invite à émettre des remarques sur le Socle commun des connaissances et des compétences actuellement en application ainsi que quelques suggestions.

4. Le Socle commun des connaissances et des compétences (décret du 11 juillet 2006)

Si la majorité des connaissances et compétences listées dans la grille de référence « La maîtrise de la langue française » relèvent effectivement de la maîtrise de la langue et que leur acquisition tend à favoriser la compréhension littérale et globale (déchiffrage et lecture inférentielle) des textes « littéraires et documentaires » ainsi que la production d'écrits variés, « certains éléments du socle », qui concernent plus précisément la lecture des textes littéraires, répondent à des enjeux d'apprentissage différents. Ces éléments sont repris dans les tableaux présentés ci-après.

⁵⁰ Voir à ce sujet D. Beltrami, F. Quet, M. Rémond, J. Ruffier, *Lectures pour le cycle 3. Enseigner la compréhension par le débat interprétatif*, Paris, Hatier, 2004.

« La maîtrise de la langue française »

Connaissances et capacités attendues en fin de scolarité obligatoire	Éléments du socle attendus fin de cycle 3	Éléments du socle attendus fin du cycle d'adaptation	Éléments du socle attendus fin du cycle central	Éléments du socle attendus fin du cycle d'orientation
Lire à haute voix, de façon expressive, un texte en prose ou en vers (1)	Lire devant la classe, pour en faire partager le plaisir et l'intérêt, un passage d'une dizaine de lignes d'un texte connu.	Lire à haute voix, de façon expressive, un texte narratif ou un poème déjà connu.	Lire à haute voix des dialogues, extraits de romans, pièces de théâtre et poèmes.	Lire à haute voix, seul et à plusieurs, des dialogues, extraits de romans, pièces de théâtre et poèmes.
Lire des œuvres intégrales, notamment classiques, et rendre compte de sa lecture (2)	Lire intégralement un poème, un conte, un récit appartenant à la littérature de jeunesse. Pour présenter un récit, en choisir un extrait caractéristique, le lire à haute voix et justifier ce choix.	Après lecture d'une œuvre narrative, résumer l'histoire en précisant les relations entre les personnages et en relevant les principaux événements.	Rendre compte de la lecture d'une œuvre littéraire, Pour le roman, en résumant l'histoire ; Pour une pièce de théâtre, en résumant l'intrigue.	Lire intégralement des textes longs (œuvres littéraires, notamment des textes patrimoniaux et de littérature de jeunesse) Être capable de : - après lecture d'un récit, résumer l'histoire en précisant les relations entre les personnages. - après étude d'une pièce de théâtre, en résumer l'intrigue en précisant les relations entre les personnages. - après lecture de toute œuvre, exprimer son point de vue de lecteur et le justifier, par oral ou par écrit.

« Lire à haute voix, de façon expressive » (1) est une activité de lecture dont l'enjeu est explicite à l'école primaire (il s'agit d'une lecture adressée, « partagée »), implicite au collège⁵¹. Il est certain que, pour réaliser cette tâche, l'élève doit avoir compris le texte. Mais les compétences à mobiliser participent-elles exclusivement de « la maîtrise de la langue » ? Si la « lecture expressive » vise à rendre compte de l'interprétation du texte, telle que définie

⁵¹ Il revient aux professeurs de comprendre que, pour les deux derniers cycles (5^e, 4^e, 3^e), « lire à haute voix » signifie « lire de façon expressive ». Si l'on veut assurer la continuité des apprentissages entre les différents cycles, il y a lieu de la faire apparaître explicitement dans la présentation des compétences attendues à chaque fin de cycle.

plus haut, si l'on admet que « partager le plaisir et l'intérêt » pour un texte dépend de la subjectivité du lecteur, les compétences attendues ici participent aussi (et peut-être principalement) du domaine du sensible (domaine 3 du Projet de socle) et renvoient aux « compétences d'interprétation qui sont au cœur d'une culture humaniste » (domaine 5 du Projet de socle).

Alors qu'au collège, la capacité attendue « rendre compte de sa lecture » (2) renvoie effectivement à la mobilisation de compétences relevant de la compréhension globale du texte, puisqu'il s'agit de résumer l'histoire ou l'intrigue, d'établir les relations entre les personnages (lecture inférentielle), cette capacité prend en compte en fin de cycle 3 la subjectivité du lecteur, puisqu'il lui est demandé de choisir un extrait et de justifier son choix, ainsi qu'en fin de collège, puisqu'il est précisé que l'élève doit être capable « après lecture de toute œuvre, [d'] exprimer son point de vue de lecteur et [de] le justifier, par oral ou par écrit ». À quelles compétences la tâche discursive orale ou écrite « rendre compte de sa lecture » (le déterminant possessif renvoie bien à la subjectivité du lecteur) correspond-elle ? Cette confusion n'autorise-t-elle pas l'enseignant à ignorer (ou du moins à considérer comme secondaire) dans son enseignement et dans ses évaluations les lecteurs réels que sont les élèves, dans la mesure où il s'agit d'évaluer en tout premier lieu leur niveau de « maîtrise de la langue » ?

« La culture humaniste »

Connaissances et capacités attendues en fin de scolarité obligatoire	Éléments du socle attendus fin de cycle 3	Éléments du socle attendus fin du cycle d'adaptation	Éléments du socle attendus fin du cycle central	Éléments du socle attendus fin du cycle d'orientation
<p>Etudier des textes et des œuvres littéraires pour en construire le sens, être capable d'établir des liens entre eux et les situer dans l'histoire littéraire et culturelle.</p>	<p>Présenter un livre ou un album en le comparant à d'autres déjà lus (par son appartenance à un genre, à une même période).</p>	<p>Situer un texte à l'intérieur d'une œuvre et en comprendre le sens. Comprendre le sens d'une œuvre étudiée intégralement et la situer à l'intérieur d'un genre (textes issus de l'héritage antique, contes ou récits merveilleux, fables).</p>	<p>Associer à un siècle les noms des principaux auteurs étudiés dans l'année. Situer un texte à l'intérieur d'une œuvre et en comprendre le sens. Situer un texte ou une œuvre à l'intérieur d'un genre (récit, poésie, théâtre) et dans son époque ; en comprendre le sens.</p>	<p>Situer un texte et une œuvre à l'intérieur d'un genre et dans l'histoire littéraire et culturelle. Situer une œuvre dans son époque et par rapport à des œuvres antérieures (échos, résonances, réécritures). Mener l'analyse précise d'un texte ou d'une œuvre littéraire afin d'en dégager les enjeux essentiels (textes poétiques, pièces de théâtre, romans, recueils de nouvelles, œuvres autobiographiques, œuvres à dominante argumentative).</p>
<p>Formuler sur ses lectures une opinion écrite ou orale</p>	<p>Pour présenter un récit, en choisir un extrait caractéristique, le lire à haute voix, justifier ce choix. Expliquer ce qu'on en a pensé. Participer à un débat interprétatif</p>	<p>Rendre compte d'une lecture (résumé, sentiments éprouvés).</p>	<p>Rendre compte de l'originalité d'un texte ou d'une œuvre en formulant une opinion argumentée.</p>	<p>Rendre compte de l'originalité d'une œuvre en formulant une opinion argumentée.</p>
<p>Lire fréquemment des œuvres littéraires de façon cursive</p>		<p>Lire plusieurs œuvres appartenant à un même genre et/ou fondées sur un même thème.</p>		

octobre 14

La capacité attendue en fin de scolarité obligatoire « étudier des textes et des œuvres littéraires pour en construire le sens » non seulement renforce l'idée que l'étude des textes et des œuvres littéraires est une finalité en soi de l'enseignement de la littérature, mais elle laisse également entendre que les textes littéraires seraient nécessairement monosémiques (« en construire le sens »). Par ailleurs, là encore, s'il est certain que pour « formuler sur ses lectures une opinion », il est indispensable d'avoir compris le texte, associer « résumé » et expression de « sentiments éprouvés » à la lecture d'un texte sous le même « élément du socle » (« rendre compte d'une lecture », tâche donnée comme attestant de la capacité à « formuler sur ses lectures une opinion ») entretient la confusion repérée dans la grille « La maîtrise de la langue ». Il y a lieu également de s'interroger sur ce qu'il faut entendre par « opinion » : celle-ci concerne en fin de scolarité obligatoire « ses lectures » ; au cycle 3, il s'agit d'expliquer ce qu'on « a pensé » du texte lu, alors qu'en 5^e, 4^e et 3^e l'opinion doit porter sur l'originalité du texte. Deux approches théoriques, l'une privilégiant la réception (*ses lectures*) et l'autre le texte, apparaissent ici en filigrane : il serait judicieux de souligner leur articulation, comme le prévoit l'apprentissage de la lecture littéraire, telle que définie ci-dessus. Enfin, la capacité « lire fréquemment des œuvres littéraires de façon cursive » mériterait quelque explication : s'agit-il de favoriser et d'évaluer l'autonomie des élèves en matière de lecture cursive, sachant que les œuvres sont plus généralement choisies par l'enseignant que par les élèves lecteurs ? S'agit-il d'évaluer le respect de l'obligation scolaire ? Que signifie ici « lire » ?

5. Suggestions

L'alignement des programmes concernant l'enseignement de la littérature au collège sur les programmes d'histoire ainsi que la répartition par genres sont à conserver. Deux réserves s'imposent cependant.

Dans le premier cas, si force est d'admettre que la littérature est « l'incarnation d'une pensée et d'une sensibilité » ainsi qu'« une interprétation du monde⁵² » qui prennent place dans un espace marqué géographiquement, historiquement, politiquement, socialement, idéologiquement, culturellement, il ne faut pas oublier aussi que « le fait littéraire, quand on prend en compte toutes ses dimensions, est donc inévitablement un fait social [...], parce qu'un texte ne devient littérature à proprement parler que par l'échange, quand il est lu ou entendu et regardé comme littéraire ; donc, quand il est socialisé⁵³ ». Une œuvre littéraire est donc « un fait social » soumis, lors de son émergence comme lors de ses réceptions dans le temps, à des facteurs de natures très diverses (politique, économique, esthétique, technique, etc.) et lié à des pratiques sociales et culturelles qui varient également. De toute évidence, l'enseignement de la littérature ne peut pas ignorer les conditions dans lesquelles les œuvres voient le jour⁵⁴. Il ne faut pas cependant occulter les réceptions de cet objet par les générations successives, la connaissance de ces réceptions contribuant aussi à construire l'histoire littéraire et, plus largement, culturelle. En effet, a-t-on toujours lu les épopées homériques, les

⁵² T. Todorov, *La littérature en péril*, Paris, Flammarion, 2007, p. 30.

⁵³ P. Aron, A. Viala, *Sociologie de la littérature*, Paris, Presses Universitaires de France, « Que sais-je ? », 2006, p. 51.

⁵⁴ L'ancrage des œuvres « dans une période » est un élément du socle actuel attendu en fin de CM2. C'est un élément qui gagnerait à être introduit en 6^e, si l'on considère qu'il s'agit ici d'un travail tout autre qu'une simple datation.

contes de Perrault, les fables de La Fontaine, les lettres de Madame de Sévigné, la poésie de Victor Hugo comme les lecteurs d'aujourd'hui les lisent⁵⁵?

Dans le second cas, la relation « exemplifiante⁵⁶ » du texte au genre que les programmes actuels, en particulier ceux du collège, privilégient est à équilibrer avec une approche moins normative des genres littéraires, si l'on veut former des lecteurs capables de lire aussi, de façon critique et autonome, la littérature qui s'écrit aujourd'hui. Certes, le genre, perçu comme un prototype dont le fonctionnement textuel et les traits linguistiques font système, permet au lecteur de se construire un horizon d'attente. Mais on sait aussi que la littérature se renouvelle précisément lorsqu'elle joue avec les codes génériques, que la singularité d'une œuvre tient à « son irréductibilité aux critères du genre » et que la valeur attribuée aux œuvres est « inversement proportionnelle⁵⁷ » à leur convenance générique. Pourquoi attendre le lycée pour faire apparaître la littérature comme un espace intertextuel que régissent des modèles canoniques, impliquant règles et conventions, et où s'expérimentent des recherches formelles tendant à faire évoluer le cadre dans lequel elles s'insèrent ? La littérature (comme les autres langages artistiques) est et a toujours été un champ de tensions entre tradition et modernité, respect de la norme instituée à un moment donné et subversion de cette norme. On gagnerait à favoriser au cycle 4, de façon plus marquée, la mise en écho des œuvres écrites autrefois et celles qui s'écrivent aujourd'hui (et pas seulement en recommandant de compléter l'étude des « classiques » par la lecture cursive d'œuvres contemporaines pour la jeunesse, comme les manuels le proposent). Si la progression chronologique des siècles que suivent les programmes actuels du collège se justifie, le fait de réserver l'étude de la littérature des XX^e et XXI^e siècles à la classe de 3^e n'est-il pas source de démotivation pour les collégiens du cycle central actuel ? La posture de lecture qu'un narrateur tutélaire balzacien, voire hugolien, impose est bien différente de celle programmée, par exemple, par le narrateur d'un roman du XXI^e siècle sous forme de monologue intérieur, que ce roman ressortisse à la littérature générale ou à la littérature de jeunesse⁵⁸.

Quel que soit le palier concerné (la progressivité relevant principalement du choix des textes et de la complexité des ressources que leur lecture requiert), les élèves doivent apprendre progressivement à :

- mettre en mots, par oral et par écrit, leur lecture subjective du texte (il revient au professeur de les accompagner dans cette mise en mots⁵⁹) ;

⁵⁵ Voir note 60.

⁵⁶ J.-M. Schaeffer, *Qu'est-ce qu'un genre littéraire ?*, Paris, Éditions du Seuil, 1989.

⁵⁷ D. Combe, *Les Genres littéraires*, Paris, Hachette, 1992, p. 151.

⁵⁸ Voir à ce sujet S. Ahr, « Pour une généricité lectoriale dans le secondaire », dans *Diptyque*, n° 10, Presses Universitaires de Namur, 2007, p. 75-88 ; « Genre romanesque et contrat de lecture », dans *Le Français Aujourd'hui*, n° 159, Paris, Armand Colin, 2007, p. 75-81.

⁵⁹ On pourra se reporter aux nombreuses analyses d'expérimentations que les chercheurs en didactique de la littérature ont menées dans les classes ces dernières années et qui offrent de nombreuses pistes sur ce point. Outre des consignes et des questions ciblées susceptibles de favoriser cette mise en mots, la lecture à haute voix, la mise en voix, en gestes et en espace, en particulier pour ce qui concerne la lecture du texte théâtral, ainsi que l'appariement avec d'autres expressions artistiques (peinture, musique, photographie, etc.) sont des activités qui permettent aux élèves de donner leur interprétation subjective des textes. Il est à noter que les élèves développent alors des compétences langagières, qui viennent compléter celles que tend à construire un enseignement de la littérature dont la finalité est d'ordre cognitif et langagier.

- confronter cette lecture subjective avec celle de leurs pairs, celle du professeur (qui doit se positionner alors davantage en lecteur qu'en lettré détenteur du sens) et avec celles réalisées par d'autres lecteurs en des lieux et à des époques différents⁶⁰, ce qui revient à considérer la classe comme une « communauté interprétative⁶¹ » et favorise le travail collaboratif⁶² ;
- passer d'une signification personnelle supposée (comme le précisent les « Ressources » accompagnant la mise en œuvre des programmes du lycée professionnel de 2009) à une « interprétation raisonnée », pour reprendre l'expression des programmes actuels du collège (à la condition de se mettre d'accord sur le sens à donner au terme « interprétation »)⁶³.

Ces trois étapes – y compris la troisième – ne peuvent en aucun cas correspondre à des paliers distincts, en privilégiant par exemple au cycle 3 les lectures subjectives : ce serait

⁶⁰ Comme le signale Catherine Tauveron dans *Fortune des Contes des Grimm en France – Formes et enjeux des rééditions, reformulations, réécritures dans la littérature de jeunesse* (C. Connan-Pintado, C. Tauveron, Clermont-Ferrand, Presses Universitaires Blaise Pascal, 2014, p. 93-183), il y a lieu de considérer certaines réécritures (« reformulations », pour reprendre la distinction établie par C. Tauveron) comme des textes de lecteurs dans la mesure où ils reconfigurent l'œuvre lue de façon singulière à partir de la « mémoire intime, [des] affects, [des] expériences diverses, [des] conditionnements sociaux, [des] savoirs sur le monde, la littérature... » des lecteurs que sont leurs auteurs (C. Mazauric, M.-J. Fourtanier, G. Langlade (dir.), *Le texte du lecteur et Textes de lecteurs en formation*, Bruxelles, Peter Lang, coll. ThéoCrit, vol. 2 et 3, 2011). Certaines bandes dessinées (voir S. Ahr, « Les classiques en bandes dessinées : sacrilège ou tremplin ? », dans *Enseigner les classiques aujourd'hui de l'école au lycée ? Approches critiques et didactiques*, I. de Peretti, B. Ferrier (dir.), Bruxelles, Peter Lang, « ThéoCrit », 2012, p. 197-208) et certaines adaptations cinématographiques de « classiques » (voir G. Langlade, « Lectures cinématographiques comparées d'une œuvre patrimoniale (*La Princesse de Clèves*) », dans *Diptyque*, n° 26, Presses Universitaires de Namur, 2013, p. 17-32 : la démonstration concerne certes une œuvre à étudier au lycée, mais elle vaut pour l'ensemble des niveaux) sont également à considérer comme des textes de lecteurs. La mise en regard de ces diverses lectures permet alors de construire « une culture diachronique de l'interprétation qui tout à la fois réunit et distend les générations qui se sont succédé dans l'élaboration cumulative d'un patrimoine intellectuel commun », comme le recommande Yves Citton (*L'avenir des humanités – Économie de la connaissance ou cultures de l'interprétation ?*, Paris, La Découverte, 2010, p. 89-90. C'est l'auteur qui souligne.). Cette perspective permet d'envisager autrement l'histoire littéraire, car la situation n'a guère évolué depuis l'intervention d'Alain Boissinot au seuil des années 2000 : « Il y a un malentendu théorique et didactique fondamental sur la notion même d'histoire littéraire, dans laquelle certains ne voient que la succession chronologique des auteurs ; conçue comme principe de progression pédagogique et en même temps principe explicatif des textes » (« La dynamique d'une réflexion collective », dans *Recherches en didactique de la littérature*, M.-J. Fourtanier, G. Langlade, A. Rouxel (coord.), Presses Universitaires de Rennes, 2001, p. 63).

⁶¹ Yves Citton, *Lire, interpréter, actualiser – Pourquoi les études littéraires ?*, op. cit., p. 209-231.

⁶² Là encore, des expériences menées dans les classes à partir du *blog participatif* ont montré combien les technologies numériques sont susceptibles d'enrichir les pratiques d'enseignement de la littérature et surtout les apprentissages réalisés par les élèves. Est-il utile de rappeler combien le travail coopératif est source de motivation ? La confrontation des lectures subjectives conduit les élèves à construire et à développer des compétences qui relèvent du domaine 1 (communiquer, par exemple), des domaines 2 et 4 (coopérer avec les autres), du domaine 3 (justifier ses choix en confrontant ses jugements avec ceux d'autrui, distinguer ce qui est objectif et ce qui est subjectif, remettre en cause ses jugements initiaux après un débat argumenté). Ces compétences sont à construire de façon progressive, en complexifiant les textes et donc les situations-problèmes que la confrontation des lectures subjectives fait émerger. On peut se reporter à la classification proposée par Catherine Tauveron pour le cycle 3 (textes réticents, textes proliférants), à laquelle sont à ajouter pour le cycle 4 (et, selon le profil des élèves, pour la classe de 6^e) d'autres critères de complexité : par exemple, la conformité plus ou moins grande aux codes génériques, la connaissance des codes culturels, des faits historiques de l'époque dans laquelle l'œuvre prend place.

⁶³ Ce qui peut passer aussi par une lecture « expressive » partagée, les choix de diction opérés rendant alors compte d'une interprétation « raisonnée » personnelle.

octobre 14

renoncer à former progressivement des lecteurs de littérature, réduire la dimension formatrice à donner aux échanges oraux⁶⁴ et surtout oublier que « la sensibilité doit s'éduquer et [qu'elle] appelle une réflexion sur les expressions premières des émotions et des sentiments » (Projet de socle), réflexion qui passe par la verbalisation à l'écrit comme à l'oral, de manière individuelle et collective. Peut-on ignorer que « la parole est l'instrument d'une prise de distance par rapport à soi, de même que l'usage des mots fait appel à l'abstraction⁶⁵ » ?

Cependant, sont à distinguer lors de la verbalisation des lectures subjectives les compétences et les connaissances que le lecteur construit, développe, mobilise, selon la manière dont il reconfigure l'œuvre lue. Gérard Langlade et Marie-José Fourtanier se sont intéressés aux « manifestations de l'implication des lecteurs⁶⁶ » dans la lecture des œuvres littéraires, qu'ils nomment « activité fictionnalisante ». Ils ont mis au jour cinq formes selon lesquelles le sujet lecteur reconfigure l'œuvre lue, formes qu'Anne Vibert présente ainsi aux enseignants du second degré :

- la concrétisation imageante et auditive : le lecteur produit des images et des sons en complément de l'œuvre ;
- l'impact esthétique : le lecteur réagit à ses caractéristiques formelles ;
- la cohérence mimétique : le lecteur établit des liens de causalité entre les événements ou les actions des personnages pour donner de la vraisemblance et de la cohérence à ce qui peut paraître incompréhensible aux yeux du lecteur ;
- l'activité fantasmagorique : le lecteur (re)scénarise des éléments d'intrigue à partir de son propre imaginaire ;
- la réaction axiologique : le lecteur porte des jugements sur l'action et la motivation des personnages⁶⁷.

Plutôt que de concevoir une progression prenant en compte chacune de ces cinq formes – progression qu'il serait vain d'établir dans la mesure où chaque lecteur est singulier et où celui-ci peut privilégier telle ou telle forme selon le texte lu⁶⁸ –, il convient de favoriser la mise en mots des lectures subjectives de manière diversifiée afin que chaque lecteur soit invité au cours d'une même année, à tous les niveaux des cycles 3 et 4, à développer les cinq formes. En privilégiant tour à tour lors du questionnement accompagnant les lectures subjectives :

- la « concrétisation imageante et auditive », on développe les capacités d'imagination et de création des élèves et on leur permet d'établir des liens personnels avec d'autres expressions artistiques ;
- « l'impact esthétique », on les conduit à s'interroger sur leurs goûts mais aussi sur ceux des lecteurs qui les ont précédés, sur les effets de lecture que certaines formes et genres littéraires induisent ;

⁶⁴ « [...] l'élève acquiert le goût du dialogue et de la confrontation des idées, développe sa sensibilité ainsi que son jugement critique, apprend à rechercher la vérité et à résister à toute forme d'endoctrinement » (*Projet de socle* 2014).

⁶⁵ M.-C. Blais, M. Gauchet, D. Ottavi, *Transmettre, apprendre, op. cit.*, p. 71.

⁶⁶ M.-J. Fourtanier, G. Langlade, « La question du sujet lecteur en didactique de la lecture littéraire », dans *La didactique du français – Les voies actuelles de la recherche*, É. Falardeau, C. Fisher, C. Simard, N. Sorin (dir.), Presses Universitaires de Laval, 2007, p. 101-123.

⁶⁷ A. Vibert, *Expliquer un texte littéraire : ce que la recherche en didactique de la littérature peut apporter au renouvellement et à la diversification des pratiques*, art. cit.

⁶⁸ Lit-on toutes les œuvres de la même façon ?

- la « cohérence mimétique », on développe leurs compétences de compréhension (lectures inférentielles) et on les invite à questionner les représentations du monde et des hommes que les œuvres véhiculent au regard de leur propre connaissance du monde et des hommes ;
- « l'activité fantasmatique », on développe également leurs capacités d'imagination et on leur permet d'établir des liens avec leurs propres lectures, leurs propres référents culturels, leur expérience de la vie ;
- la réaction axiologique, on les invite à interroger les valeurs que les œuvres renvoient à la lumière de leurs propres valeurs.

Dans tous les cas, il s'agit bien dès cette première étape, outre l'acquisition d'outils langagiers que la mise en mots des lectures subjectives requiert, de développer des compétences et des connaissances inscrites dans le socle et en lien avec les programmes d'enseignement de la littérature. Cependant, il semble peu opportun d'évaluer (au sens de « noter ») ces lectures subjectives. En effet, ces trois étapes sont à « évaluer », si l'on considère que l'évaluation est, en premier lieu, une opération de contrôle qui permet à l'enseignant de réguler son action et de mesurer, dans la durée⁶⁹, le parcours d'apprentissage réalisé par chaque élève (l'accompagnement pédagogique prend alors tout son sens). S'il s'agit de noter des compétences de lecture (et non, par exemple, de participation lors des échanges oraux ou bien sur le blog⁷⁰), seule la troisième étape peut faire l'objet d'une notation qui prenne en compte le cheminement réalisé par chaque élève, c'est-à-dire sa capacité à interroger sa lecture subjective au regard du texte et des significations négociées au moment des échanges. Il s'agit dès lors d'un écrit de « secondarisation », de commentaire au sens d'écrit réflexif, d'un écrit de réception « réfléchi⁷¹ », qui renvoie à une « interprétation raisonnée » (programmes du collège de 2008) et personnelle (comme le précisent les « Ressources » accompagnant la mise en œuvre des programmes du lycée professionnel), et qui prépare les collégiens à la compétence attendue au lycée (programmes de 2010), à savoir témoigner d'une « conscience esthétique permettant d'apprécier les œuvres, d'analyser l'émotion qu'elles procurent⁷² ».

Enfin, reconsidérer la conception même du littéraire conduit à prendre en compte les pratiques de lecture ordinaires des élèves, non pour les « dénigrer » mais pour les comprendre, les connaître, les apprécier sans pour autant les jauger à l'aune des pratiques associées à la « vraie » littérature. S'intéresser aux expériences de lecture réelles que les élèves réalisent dans le cadre de la classe, c'est aussi s'intéresser à celles qu'ils mènent en

⁶⁹ Les expériences menées dans les classes soumises à un enseignement de la lecture littéraire montrent qu'au fil d'une même année, la mise en mots des lectures subjectives se densifie, se diversifie, se complexifie... C'est donc *ce parcours* qui est à évaluer car il rend compte de l'acquisition et du développement de compétences en lecture littéraire (exprimer son ressenti, son émotion, son goût, son opinion, son intérêt pour le texte, pour ce qu'il dit et/ou la manière dont il le dit ; mettre en lien avec d'autres lectures, avec son expérience personnelle, etc.).

⁷⁰ Là aussi, les expérimentations montrent que l'investissement et l'autonomie des élèves dans les échanges, en particulier à distance grâce à l'outil numérique, deviennent au fil des semaines et des mois de plus en plus importants.

⁷¹ Plusieurs formes d'écrits sont possibles à tous les niveaux, selon des exigences à adapter, si l'on admet que la lecture littéraire, telle que définie plus haut, est à initier dès le début du cycle 3 : voir à ce sujet S. Ahr (dir.) *Vers un enseignement de la lecture littéraire au lycée*, op. cit.

⁷² À la condition d'entendre par « conscience esthétique » ce que nous avons défini plus haut à partir de la quadruple attitude face aux objets artistiques, définie par Jean-Marie Schaeffer.

octobre 14

dehors de la classe et hors de toute prescription professorale. Par exemple, en classe de 4^e, on peut aisément s'appuyer sur la culture extrascolaire des élèves (cinéma, séries romanesques, jeux vidéo) pour introduire l'étude du fantastique autour du mythe du vampire, issu de l'imaginaire populaire, récupéré au XIX^e puis au XX^e par la littérature, la peinture et le cinéma, et, avec le phénomène *Twilight*, participant à nouveau de la littérature populaire, proche de celle des adolescents. On invite ainsi les élèves à s'interroger sur les fondements de leur propre culture. De même, on sait combien les jeunes lecteurs sont actuellement friands de dystopies : pourquoi ne pas prendre en compte, en classe de 3^e, leurs préférences, à la fois romanesques et cinématographiques, pour les convier à interroger « romans et nouvelles des XX^e et XXI^e siècles porteurs d'un regard sur l'histoire et le monde contemporains », comme les programmes actuels le prescrivent ? Ce serait, il est vrai, renoncer à la conception holistique de la littérature qui prévaut encore aujourd'hui et qui s'oppose à la réalité du XXI^e siècle et notamment à celle des jeunes générations. Mais ne serait-ce pas aussi réconcilier ces dernières avec l'enseignement littéraire ?