

Faculté de philosophie, arts et lettres

Choisir, lire et exploiter les œuvres littéraires en classe de français

Étude des pratiques enseignantes de la 3^e à la 7^e secondaires
en Fédération Wallonie-Bruxelles

Auteur : Estelle VERRIEST
Promoteur(s) : Séverine DE CROIX
Année académique 2025-2026 – session de juin
Master [120] en langues et lettres françaises et romanes,
orientation générale, à finalité didactique

Déclaration sur l'honneur, mémoires/TFE de la Faculté de philosophie, arts et lettres, UCLouvain

Je déclare qu'il s'agit d'un travail original et personnel, que toutes les sources référencées ont été indiquées dans leur totalité et ce, quelle que soit leur provenance, et que l'utilisation des outils d'intelligence artificielle est conforme aux consignes générales d'utilisation publiées par l'UCLouvain et disponible à cette adresse :

<https://cdn.uclouvain.be/groups/cms-editors-p1/portail/reglement/Consignes-ChatGPT-version-etudiante.pdf?itok=SebXXm87>

Je suis conscient-e que le fait de ne pas citer une source, de ne pas la citer clairement et complètement, de ne pas annoncer dans une partie spécifique en début du mémoire l'utilisation que j'ai faite des outils d'intelligence artificielle ou de les utiliser de manière contraire à ce qui est prévu dans la note institutionnelle constituent des irrégularités graves au regard du Règlement des études et des examens de l'Université catholique de Louvain (Chapitre 4, section 7, article 107 à 114) au sein de l'Université. J'ai notamment pris connaissance des risques de sanctions académiques et disciplinaires encourues.

Au vu de ce qui précède, je déclare sur l'honneur ne pas avoir commis de plagiat ou toute autre forme de fraude et de n'avoir pas utilisé les outils d'intelligences artificielles en dehors de ce qui est accepté à l'UCLouvain.

Nom, Prénom : Verrière Estelle

Date : 19 mai 2026

Signature de l'étudiant-e :

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Verrière', with a large, stylized flourish extending from the end.

Avertissement

Les retranscriptions complètes des entretiens avec les dix professeurs ont été produites avec le mode dicter de Word et ont ensuite été relues.

Remerciements

Ce mémoire marque l'aboutissement de plusieurs années d'études universitaires et d'un long travail de recherche. À travers ces quelques lignes, je souhaite remercier toutes les personnes qui ont contribué, de près ou de loin, à la réalisation de ce travail et m'ont accompagnée tout au long de ce parcours.

Je tiens tout d'abord à remercier chaleureusement ma promotrice, Madame Séverine De Croix, pour sa bienveillance, sa disponibilité et ses précieux conseils tout au long de l'élaboration de ce mémoire. Ses remarques pertinentes et son accompagnement ont grandement nourri cette recherche.

Je souhaite également remercier mes parents ainsi que ma sœur, Margaux, pour leur soutien indéfectible, leurs encouragements et leur confiance depuis toujours. Leur présence tout au long de mon parcours universitaire m'a permis d'avancer avec plus de sérénité.

Un immense merci à mon compagnon pour sa patience, son écoute et son soutien quotidien dans la rédaction de ce mémoire.

Enfin, je remercie mes amies pour leur présence et leurs encouragements au fil des années d'études, et tout particulièrement Lola pour son expertise et ses conseils avisés de relecture dans la dernière ligne droite de ce travail.

Table des matières

Avertissement.....	3
Remerciements.....	4
Introduction générale	9
Partie I – Cadre théorique et méthodologique : choisir, lire professionnellement et exploiter les œuvres	12
Introduction	12
1. Contexte institutionnel et prescriptions en Fédération Wallonie-Bruxelles.....	12
1.1. L'enseignement de la littérature au secondaire : finalités culturelles, cognitives, linguistiques, identitaires	13
1.2. Référentiels et programmes en Fédération Wallonie-Bruxelles : compétences, contenus, place de la littérature	15
1.3. Place de la lecture littéraire dans les <i>curricula</i> : lectures participatives, lectures de distanciation et lectures de plaisir	17
1.4. Tensions entre liberté pédagogique, prescriptions officielles et contraintes matérielles (ressources, temps, évaluations)	19
2. Lecture littéraire, sujet lecteur et lecture de plaisir chez les adolescents	20
2.1. La notion de lecture littéraire : définition et enjeux didactiques	20
2.2. Le sujet lecteur : implication subjective, construction de soi, communauté de lecteurs	24
2.3. Les adolescents et la lecture de plaisir : motivations, désengagement et pratiques de lecture hors de l'école	26
2.4. Les effets de la lecture pour le plaisir sur les apprentissages et la réussite scolaire .	28
2.5. Tensions de l'articulation de la lecture de plaisir et de la lecture scolaire	30
3. La lecture professionnelle des enseignants de français.....	32
3.1. Définition de la « lecture professionnelle » des enseignants.....	32
3.2. L'enseignant comme sujet lecteur : profils, habitudes et influence professionnelle .	33
3.3. Dialectique lecture pour soi / lecture pour autrui : appropriation personnelle VS anticipation de la réception des élèves	36
3.4. Anticipation des obstacles de compréhension et des réactions des élèves	37
3.5. Prévisualisation des exploitations pédagogiques : scénarisation des lectures et choix des dispositifs	38
4. Les critères de choix des œuvres littéraires par les enseignants en classe de français..	40
4.1. Typologies de critères de sélection (institutionnels, pédagogiques, personnels...) ..	40
4.2. Critères institutionnels : prescriptions, progression des niveaux et examens.....	41

4.3.	Critères pédagogiques/didactiques : exploitabilité, potentiel d'interprétation, progression des apprentissages et développement du sujet lecteur.....	43
4.4.	Critères affectifs et motivationnels : plaisir, identification et proximité avec les élèves (univers adolescents).....	45
4.5.	Critères matériels et contextuels : disponibilités des œuvres, contraintes d'établissement, filières et profils d'élèves.....	47
4.6.	Phénomène de lissage des corpus : effets de mode, références partagées et réduction de la diversité	49
4.7.	Place de la littérature jeunesse et des genres populaires dans les choix de lecture et dispositifs d'exploitation.....	51
5.	Exploitation pédagogique des lectures littéraires en classe de français	53
5.1.	Principaux dispositifs d'exploitation en classe : lecture distanciée, lecture participative, débats interprétatifs, écriture de prolongement, cercles de lecture, etc.	53
5.2.	Place et traitement de la dimension affective et subjective dans ces dispositifs ...	55
5.3.	Équilibre entre objectifs analytiques/formels et visée d'appropriation personnelle des élèves.....	57
5.4.	L'évaluation et ses contraintes	58
5.5.	Lectures imposées et choix partagés avec les élèves	59
	Conclusion.....	60
	Partie II – Éléments de cadrage méthodologique.....	62
	Introduction	62
1.	Objectifs de la recherche et opérationnalisation des questions de recherche	62
1.1.	Volet quantitatif : enquête par questionnaire.....	63
1.2.	Volet qualitatif : entretiens avec des enseignants de français	65
1.3.	Articulation des deux volets de données : complémentarité et triangulation.....	70
	Partie III – Analyse des résultats	71
	Introduction	71
1.	Résultats relatifs aux critères de choix des lectures	71
1.1.	Résultats du questionnaire sur les critères de choix	71
1.2.	Résultats des entretiens sur les critères de choix	78
1.3.	Comparaison des verbalisations issues du questionnaire et des entretiens	83
1.4.	Conclusion	85
2.	Résultats relatifs à la lecture professionnelle des œuvres	86
2.1.	Résultats du questionnaire sur la lecture professionnelle.....	86
2.2.	Résultats des entretiens sur la lecture professionnelle.....	93
2.3.	Comparaison des données issues du questionnaire et des entretiens.....	96
2.4.	Conclusion	98
3.	Résultats relatifs à l'exploitation des textes en classe	98

3.1.	Résultats du questionnaire sur les dispositifs d'exploitation	99
3.2.	Résultats des entretiens sur l'exploitation des œuvres	104
3.3.	Comparaison entre les données issues du questionnaire et des entretiens	108
	Conclusion des résultats	110
	Partie IV – Discussion croisée et perspectives	112
	Introduction	112
1.	Mise en relation des trois axes : critères, lecture professionnelle et exploitation	113
1.1.	Comment les critères de choix orientent la lecture professionnelle des œuvres ? 113	
1.2.	Comment la lecture professionnelle conditionne-t-elle les modalités d'exploitation en classe ?	114
1.3.	Boucles de rétroaction : influence des expériences en classe sur les choix ultérieurs	115
1.4.	Cohérences et tensions entre les logiques déclarées par les enseignants et les modèles du cadre théorique	116
2.	Lecture de plaisir, sujet lecteur et diversité des corpus à la lumière des résultats	118
2.1.	Place effective du plaisir de lire dans les critères de choix, la lecture professionnelle et les dispositifs d'exploitation	118
2.2.	Effets possibles des pratiques déclarées sur la construction du sujet lecteur chez les élèves	119
2.3.	Phénomènes de lissage et de canon implicite : portée et limites de la diversité des œuvres proposées	121
2.4.	Discussion des résultats au regard des enjeux d'égalité d'accès à la lecture littéraire en Fédération Wallonie-Bruxelles	122
3.	Limites, perspectives et recommandations	124
3.1.	Limites méthodologiques de l'étude (échantillon, nature déclarative des données, recours à deux outils : questionnaire et courts entretiens)	124
3.2.	Pistes de recherches futures : compléments qualitatifs, comparaisons intercommunautaires et approfondissement de la notion de lecture professionnelle	124
3.3.	Recommandations pour la formation initiale et continue des enseignants de français	126
3.4.	Pistes pour soutenir les enseignants dans le choix, la lecture professionnelle et l'exploitation des œuvres, en lien avec la lecture de plaisir	127
	Conclusion de la discussion des résultats	128
	Conclusion générale	129
	Bibliographie	131
	Programmes et décrets	135
	Mémoires et thèses	136
	Annexes	138

Annexe 1	138
Annexe 2	138
Annexe 3	138
Annexe 4	138
Annexe 5	138
Annexe 6	138
Annexe 7	138
Annexe 8	138
Annexe 9	138
Annexe 10.....	138
Annexe 11.....	138
Annexe 12.....	139
Annexe 13.....	139

Introduction générale

À l'heure où les pratiques de lecture des adolescents se transforment et où la lecture littéraire entre en concurrence avec d'autres formes de réception des textes et des images, l'enseignement du français est confronté à un enjeu essentiel : comment faire lire des œuvres littéraires dans un contexte où la motivation n'est plus une évidence ? Cette question dépasse le seul cadre scolaire. Elle renvoie plus largement à des enjeux culturels, cognitifs et citoyens, dans la mesure où l'école a pour mission de former des lecteurs capables de se plonger dans des œuvres, d'en construire le sens, d'en discuter les enjeux et d'y développer un rapport personnel de lecture. Dans cette perspective, la littérature conserve une place essentielle à l'école, en particulier dans l'enseignement secondaire, où elle demeure à la fois un objet d'étude, un support d'apprentissage et un vecteur de formation du sujet lecteur.

En Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB), les prescriptions officielles inscrivent l'enseignement de la littérature dans un ensemble de finalités qui dépassent la simple transmission des savoirs littéraires.¹ Les référentiels et programmes rappellent que la lecture d'œuvres participe à un large projet : la construction d'une culture commune, le développement des compétences langagières, l'exercice de l'esprit critique et la formation d'une sensibilité esthétique.² Dans le même temps, ceux-ci placent la lecture sous le signe de la compétence, de la progression et de l'adaptation aux contextes des classes. Or, cette articulation entre prescriptions institutionnelles, liberté pédagogique et réalités de terrain n'est pas sans effet sur les choix opérés par les enseignants. En effet, les œuvres sélectionnées doivent généralement répondre à plusieurs exigences.

Ce mémoire s'inscrit précisément dans cet enchevêtrement de contraintes et de possibles. Il part d'un constat simple : le choix d'une lecture scolaire n'est jamais neutre. Derrière la sélection d'une œuvre se jouent des critères parfois explicites ou plus diffus, qui relèvent autant des prescriptions que de l'expérience personnelle, de la culture propre, des représentations de la lecture ou des représentations de ses élèves. À cela s'ajoute une autre dimension, moins visible mais tout aussi décisive, à savoir la manière dont le professeur lit l'œuvre avant de la proposer en classe. Effectivement, une lecture d'enseignement ne doit pas se confondre avec une lecture personnelle. Cette lecture enseignante se nomme lecture

¹ FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES, *Compétences terminales et savoirs requis en français. Humanités générales et technologiques*, Bruxelles, Fédération Wallonie-Bruxelles, 2017, pp. 34-41.

² *Ibid.*, pp. 44-48 et 60-64

professionnelle et implique un travail d'anticipation, d'interprétation, de sélection et de mise en perspective, afin de préparer l'œuvre pour son introduction en classe.

Dès lors, une tension apparaît entre plusieurs pôles. D'un côté, les prescriptions invitent à faire lire des œuvres dans une perspective structurée, progressive et parfois évaluative. De l'autre, le discours didactique dont de nombreux enseignants accordent une place croissante au plaisir de lire, à l'engagement subjectif et à l'expérience personnelle de l'élève. Entre ces deux exigences, les pratiques en classe composent avec des réalités très concrètes tels que le temps, l'hétérogénéité des publics ou les objectifs certificatifs. C'est dans cet espace de compromis permanents que se construit la lecture scolaire. Ce mémoire entend interroger les choix de lectures des professeurs ainsi que la manière dont ils se les représentent, les justifient et les transforment en dispositifs d'enseignement.

En partant de ce constat, trois questions de recherche structurent cette étude. La première vise à comprendre quels critères, explicites et implicites, guident le choix des lectures des enseignants de français de la 3^e à la 7^e humanités en Fédération Wallonie-Bruxelles. La seconde s'intéresse à la lecture professionnelle elle-même à savoir, comment ces professeurs lisent-ils les œuvres en amont de leur enseignement ? La troisième question couvre l'exploitation didactique des œuvres : comment ces lectures sont-elles exploitées en classe, et quelles places occupent la dimension affective ainsi que le plaisir de lire ? Sans prétendre répondre d'emblée à ces interrogations, ce mémoire formulera l'hypothèse suivante : les choix des enseignants résultent d'un ensemble de facteurs, qui entrecroisent les prescriptions, les contraintes contextuelles, les représentations de l'élève-lecteur et la subjectivité professorale. Il est également probable que la lecture professionnelle joue un rôle décisif dans la sélection des œuvres, dans la mesure où elle conditionne leur exploitation possible, leur accessibilité perçue et leur potentiel didactique.

Le terrain retenu pour cette recherche concerne l'enseignement du français de la 3^e à la 7^e secondaire, dans les filières de transition et de qualification en Fédération Wallonie-Bruxelles. Ce choix permet d'observer des pratiques de lecture diversifiées dans plusieurs années d'humanités, dans un cadre où les attentes institutionnelles se complexifient et où les écarts entre les filières, les publics et les habitudes de travail des enseignants peuvent être particulièrement marqués. La méthodologie repose sur deux outils complémentaires : un questionnaire adressé à des enseignants de français et des entretiens visant à approfondir certains aspects des réponses recueillies. L'ensemble s'inscrit dans une approche qualitative attentive aux discours des praticiens et aux logiques qui sous-tendent leurs pratiques.

Ce mémoire s'organise en plusieurs parties. La première présentera les cadres théorique et méthodologique nécessaires à l'analyse. Elle présente les notions de choix des œuvres, de lecture professionnelle et d'exploitation didactique, tout en développant la recherche dans le contexte institutionnel de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Ensuite, la deuxième partie se concentrera sur les dispositifs méthodologiques employés dans le cadre de la recherche. La troisième partie sera consacrée à l'analyse des données recueillies auprès des enseignants, afin de dégager les principaux critères de sélection, les gestes de lecture professionnelle et les modalités d'exploitation des œuvres. Pour finir, la dernière partie proposera une mise en perspective des résultats obtenus à la lumière des enjeux didactiques liés à la lecture littéraire, au sujet lecteur et à la place du plaisir dans l'enseignement du français. L'objectif sera de mieux comprendre comment, derrière le choix d'une œuvre, se dessine une certaine manière de penser la lecture scolaire, entre prescriptions, expérience et transmission.

Partie I – Cadre théorique et méthodologique : choisir, lire professionnellement et exploiter les œuvres

Introduction

Cette première partie pose le cadre théorique et méthodologique nécessaire à l'analyse des pratiques enseignantes observées dans ce mémoire. L'objectif est de clarifier les notions qui structurent la recherche (le choix des œuvres, la lecture professionnelle, l'exploitation didactique) afin de montrer comment elles s'articulent dans le travail quotidien de l'enseignant de français.

Dans un premier temps, il s'agira de situer l'enseignement de la littérature dans le contexte institutionnel de la Fédération Wallonie-Bruxelles, en mettant en lumière les prescriptions, les finalités et les tensions qui traversent les programmes et le référentiel interréseaux. Cette mise en contexte permettra de comprendre le cadre dans lequel les enseignants construisent leurs choix de corpus et leurs démarches de lecture.

La partie théorique se centrera ensuite sur plusieurs notions essentielles à l'étude : la lecture littéraire, le sujet lecteur, la lecture de plaisir et la lecture professionnelle. Ces concepts, issus de la didactique du français, permettent d'éclairer la manière dont un enseignant lit une œuvre, l'interprète et l'anticipe en fonction des élèves et des objectifs d'apprentissage. Ils offrent aussi des repères pour comprendre la tension entre la lecture personnelle et la lecture en vue de l'enseignement.

Enfin, cette première partie se terminera par une réflexion sur l'exploitation scolaire des œuvres, c'est-à-dire sur la manière dont les textes sont transformés en objets d'enseignement à travers des dispositifs et des activités précises. L'ensemble de ce cadre théorique servira de base à l'analyse des entretiens, en permettant d'interpréter les discours des enseignants à partir de concepts clairement définis.

1. Contexte institutionnel et prescriptions en Fédération Wallonie-Bruxelles

Cette section présente le cadre institutionnel dans lequel s'inscrit l'enseignement de la littérature en Fédération Wallonie-Bruxelles. Il s'agit de mettre en évidence les prescriptions

officielles qui orientent les pratiques enseignantes, ainsi que les finalités culturelles, cognitives, linguistiques et identitaires assignées à la lecture littéraire.

Ce détour par les textes de référence permet de comprendre les marges de liberté laissées aux enseignants, mais aussi les contraintes qui pèsent sur leurs choix de corpus et sur la manière d'exploiter les œuvres en classe. Il constitue ainsi un point d'appui indispensable pour analyser les logiques de sélection et de lecture professionnelle à l'œuvre chez les enseignants interrogés.

1.1. L'enseignement de la littérature au secondaire : finalités culturelles, cognitives, linguistiques, identitaires

L'enseignement du français en Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB) s'inscrit dans un cadre général défini par le *Décret Mission du 24 juillet 1997*,³ qui assigne à l'école la responsabilité de promouvoir l'émancipation sociale des élèves, la formation de citoyens responsables et le développement de la personne dans toutes ses dimensions (culturelle, intellectuelle et affective).⁴ Dans ce cadre, l'enseignement de la littérature en secondaire, plus précisément de la 3^e à la 7^e humanités, occupe une place stratégique et vise plusieurs finalités interdépendantes, comme le soulignent les référentiels interréseaux et les programmes des réseaux (WBE, CPEONS, FESeC)⁵.

L'enseignement de la littérature poursuit une finalité culturelle primordiale, celle de l'appropriation d'une « culture commune »⁶, qui est indispensable pour renforcer le lien social et permettre l'émancipation des élèves. Cette ambition s'articule d'abord autour de l'étude de grandes périodes et courants comme l'humanisme, les Lumières, le réalisme ou le surréalisme, qui structurent les repères des élèves et favorisent une compréhension globale des phénomènes artistiques.⁷ Au sein de ce patrimoine littéraire partagé, la littérature belge francophone occupe

³ COMMUNAUTÉ FRANÇAISE, *Décret définissant les missions les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre*, Bruxelles, Moniteur belge [en ligne] http://www.enseignement.be/index.php?page=23827&do_id=401, 24 juillet 1997 (mise à jour du 9 octobre 2018), pp. 5-6 (consulté le 24 mars 2026).

⁴ *Ibid.*, p. 5.

WALLONIE-BRUXELLES ENSEIGNEMENT, *Programme d'études. Français. Enseignement secondaire général et technique de transition. Deuxième et troisième degrés*, Bruxelles, WBE, 2018, pp. 7-8.

⁵ COMMUNAUTÉ FRANÇAISE, *op. cit.*, 24 juillet 1997, p. 6.

⁶ MONBALLIN Michèle et LEGROS Georges, « Œuvres romanesques et théâtrales en fin de secondaire : un singulier pluriel », dans *Enjeux*, 32, 1994, pp. 7-21 ; cité dans DUFAYS Jean-Louis, GEMENNE Louis et LEDUR Dominique, *Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, pistes pour la classe*, Bruxelles, De Boeck, 2005, p. 155.

⁷ WALLONIE-BRUXELLES ENSEIGNEMENT, *op. cit.*, 2018, pp. 61-64.

FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES, *op. cit.*, 2017, pp. 60-64.

une place stratégique car elle témoigne d'une expérience de vie spécifique inscrite dans l'histoire et l'organisation sociale de la Belgique. Elle permet aux élèves de se forger une identité en s'ancrant dans leur propre communauté de culture.⁸ Toutefois, cette démarche ne se limite pas à une focalisation nationale. En confrontant les apprenants à la diversité des productions littéraires, qu'elles soient nationales, européennes ou mondiales, l'école éveille leur sensibilité artistique et leur capacité de création, tout en développant une posture réflexive tournée vers l'altérité.⁹

Les finalités cognitives et linguistiques sont quant à elles structurées par une approche par compétences, ces dernières sont articulées autour des unités d'acquis d'apprentissage (UAA) du référentiel interréseaux. La littérature fournit un terrain privilégié pour mobiliser des stratégies de compréhension, d'interprétation et d'analyse (UAA 5 et 6)¹⁰, enrichir le lexique, maîtriser les structures syntaxiques et appréhender les effets de langue dans des situations de communication variées.¹¹ Les programmes adoptent une visée pragmatique et réflexive, dans laquelle les savoirs linguistiques (déclaratifs, procéduraux et conditionnels) sont des ressources au service de tâches complexes comme la synthèse ou la transposition créative d'œuvres.¹² Un accent particulier est mis sur la métacognition. L'élève doit apprendre à justifier ses choix et à expliciter ses procédures (UAA 0) de lecture ou d'écriture.¹³ Cette démarche spiralaire permet de complexifier les apprentissages tout au long du cursus.¹⁴

Enfin, les finalités identitaires positionnent la littérature comme un outil de construction de soi et de socialisation citoyenne. Elle permet de développer la sensibilité, l'esprit critique et un

⁸ WALLONIE-BRUXELLES ENSEIGNEMENT, *op. cit.*, 2018, pp. 70-71.

CPEONS et FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES, *Programme du cours de français. 2^e et 3^e degrés de l'enseignement technique et artistique de qualification et de l'enseignement professionnel*, Bruxelles, CPEONS, 2015, pp. 57-58.

⁹ FESEC, *Français. 2^e degré. Humanités générales et technologiques*, Bruxelles, Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique, 2018, pp. 78-81.

CPEONS et FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES, *op. cit.*, pp. 52-53

¹⁰ UAA 2 : réduire, résumer, comparer et synthétiser, UAA 5 : s'inscrire dans une œuvre culturelle, UAA 6 : relater des expériences culturelles

¹¹ FESEC, *Français. 2^e et 3^e degrés. Professionnel et Technique de qualification*, Bruxelles, Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique, 2015, pp. 5, 12-13, 69 et 79.

WALLONIE-BRUXELLES ENSEIGNEMENT, *op. cit.*, 2018, pp. 11 et 19-20.

¹² CPEONS et FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES, *op. cit.*, p. 8.

FESEC, *Français. 3^e degré. Humanités générales et technologiques*, Bruxelles, Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique, 2019, p. 21.

¹³ FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES, *op. cit.*, 2017, pp 9-11.

¹⁴ FESEC, *op. cit.*, 2018, p. 16.

rapport réflexif au monde, dans une société démocratique et pluraliste, en offrant des expériences de décentrement et de confrontation à des enjeux éthiques et sociétaux.¹⁵

En résumé, l'enseignement de la littérature ne se réduit pas à une transmission de savoirs, mais vise une formation globale de l'élève, à la croisée de la culture, de la cognition, de la langue et de l'identité.¹⁶

1.2. Référentiels et programmes en Fédération Wallonie-Bruxelles : compétences, contenus, place de la littérature

Le cadre institutionnel repose sur une articulation entre référentiels interréseaux (compétences terminales et savoirs requis, *Décret du 4 décembre 2014*)¹⁷ et programmes propres aux réseaux, qui en précisent la mise en œuvre. Les référentiels structurent les apprentissages des 2^e et 3^e degrés autour de sept unités d'acquis d'apprentissage (UAA), ces dernières visent « l'acquisition de compétences et de savoir »¹⁸. Chaque UAA fait référence à une ou plusieurs compétences à développer au cours du 2^e et 3^e degrés. La littérature est intégrée comme ressource transversale dans les différentes UAA plutôt que comme un domaine isolé.¹⁹

Les sept unités d'acquis d'apprentissage²⁰

- UAA 0 : Justifier une réponse, expliciter une procédure
- UAA 1 : Rechercher, collecter l'information et en garder des traces
- UAA 2 : Réduire, résumer, comparer et synthétiser
- UAA 3 : Défendre une opinion par écrit
- UAA 4 : Défendre oralement une opinion et négocier
- UAA 5 : S'inscrire dans une œuvre culturelle
- UAA 6 : Relater des expériences culturelles

¹⁵ DUFAYS, GEMENNE et LEDUR, *op. cit.*, pp. 11-13, 41-42, 132-134, 154-156 et 161-162.

¹⁶ *Ibid.*, pp. 152-154.

¹⁷ COMMUNAUTÉ FRANCAISE, *Décret portant confirmation des compétences terminales et savoirs requis à l'issue de la section de transition des humanités générales et technologiques en mathématiques, en sciences de base et en sciences générales et des compétences terminales et savoirs communs à l'issue de la section de qualification des humanités techniques et professionnelles en formation scientifique, en français, en formation sociale et économique ainsi qu'en formation historique et géographique*, Bruxelles, Moniteur belge <https://gallilex.cfwb.be/textes-normatifs/41032>, 4 décembre 2014 (consulté le 24 mars 2026).

¹⁸ FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES, *Enseignement. Compétences terminales* [en ligne] <http://www.enseignement.be/index.php?page=25189&navi=296> (consulté le 24 mars 2026).

¹⁹ FESEC, *op. cit.*, 2015, pp. 5 et 23-25.

FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES, *op. cit.*, p. 3.

²⁰ FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES, *op. cit.*, p. 3.

Les programmes détaillent les contenus disciplinaires, en distinguant les savoirs langagiers, les savoirs culturels et les savoirs sur l'Homme et sur le monde.²¹ La littérature occupe une place spécifique dans les savoirs culturels par la lecture d'œuvres complètes, les « focus »²² sur les genres (poésie, théâtre, essai, etc.) et sur les courants incontournables par degré. Les programmes prescrivent des minima tout en laissant une marge de manœuvre pour adapter les choix aux contextes locaux (école, public d'élèves, etc.)²³

Un enjeu majeur est l'équilibre entre le patrimoine, le contemporain et la diversité, cet équilibre est explicitement encouragé pour répondre aux évolutions culturelles et aux pratiques des élèves. Le patrimoine (les classiques, les courants historiques, etc.) coexiste avec des œuvres contemporaines, des œuvres jeunesse ou multimodales (BD, romans graphiques, livres audio, manga, etc.), et une attention particulière est portée à la littérature belge francophone (symbolisme, surréalisme, fantastique).²⁴ Cette diversification s'inscrit dans une volonté de développer des compétences de littératie multimodale²⁵ par l'intégration de supports numériques et hybrides. Les référentiels et programmes reconnaissent ainsi la littérature comme pilier des compétences communicationnelles et culturelles, tout en subordonnant ses contenus à des tâches mobilisatrices.²⁶

²¹ CPEONS et FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES, *op. cit.*, pp. 41-58.

WALLONIE-BRUXELLES ENSEIGNEMENT, *op. cit.*, 2018, pp. 45-71.

²² FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES, *op. cit.*, 2017, p. 60.

²³ *Ibid.*, pp. 60-64.

²⁴ WALLONIE-BRUXELLES ENSEIGNEMENT, *Programme d'études. Français. Enseignement secondaire ordinaire. Humanités professionnelles et techniques. 2^e et 3^e degrés*, Bruxelles, WBE, 2015, pp. 53-60.

WALLONIE-BRUXELLES ENSEIGNEMENT, *op. cit.*, 2018, pp. 62-72.

²⁵ « La littératie médiatique multimodale (LMM) est définie comme l'habileté à accéder à des messages, à les analyser, à les évaluer et à les créer à travers une variété de contextes » (LEBRUN Monique, LACELLE Nathalie et BOUTIN Jean-François (dir.), *La littératie médiatique multimodale : de nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école*. Presses de l'Université du Québec, 2012 ; cité dans BOULTIF Amal et CRETENAND PECORINI Béatrice, « Un état des lieux des usages de la littératie médiatique multimodale en contexte numérique (LMM@) », *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, 14 [en ligne] <https://doi.org/10.7202/1086917ar> (consulté le 24 mars 2026), 2021, p. 3.)

« La « multimodalité » se caractérise par la présence de différents modes, codes et langages (iconiques, linguistiques, gestuels et auditifs, cinétiques). » (MILLER Suzanne M. et MCVEE Mary B., *Multimodal composing in classrooms: Learning and teaching for the digital world*. Routledge, 2012 ; cité dans BOULTIF Amal et CRETENAND PECORINI Béatrice, *op. cit.*, p. 3.)

²⁶ CPEONS et FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES, *op. cit.*, pp. 53-54.

1.3. Place de la lecture littéraire dans les *curricula* : lectures participatives, lectures de distanciation et lectures de plaisir

Dans les *curricula* actuels, notamment au sein de la Fédération Wallonie-Bruxelles (FeSec, WBE, CPEONS), la lecture littéraire est envisagée comme une compétence centrale reposant sur une interaction dynamique entre le récepteur, le texte et le contexte.²⁷ Elle ne se limite plus à une approche strictement analytique, mais s'inscrit dans un va-et-vient constant entre différentes modalités de réception.

D'une part, la réception participative, souvent associée à la notion de *playing*²⁸ ou à l'instance du « lu » (Picard)²⁹, constitue une dimension essentielle de l'acte de lire.³⁰ Elle renvoie à l'expérience immédiate du texte, dans laquelle le lecteur suit le déroulement des énoncés et construit progressivement un univers référentiel.³¹ Cette posture implique une forme d'adhésion à la fiction, marquée par des phénomènes d'identification et de projection affective.³² Longtemps reléguée au second plan au profit de l'analyse formelle, cette modalité est aujourd'hui réhabilitée dans les programmes, qui reconnaissent son rôle fondamental dans l'engagement des élèves et dans le développement de leur rapport personnel à la lecture.³³ Les programmes invitent les enseignants à ne pas censurer ces « dérives »³⁴ de l'imaginaire, indispensables au développement de l'individu.³⁵

²⁷ FESEC, *op. cit.*, 2015, pp. 88-90.

FESEC, *op. cit.*, 2018, pp. 63-67.

FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES, *op. cit.*, 2017, pp. 44-48

²⁸ Playing : « Par certains aspects la lecture est *playing*, elle consiste à entrer dans les rôles que nous propose la fiction, un peu comme un acteur le fait au théâtre, mais avec cette nuance que la scène de la représentation est purement mentale. » (PICARD Michel, *La lecture comme jeu*, Paris, Minuit, 1986 (Critique) ; cité dans LAURENT Jenny, « I.2. Lecture et Jeux », dans *Méthodes et problèmes. Lire, cette pratique*, Genève, Département de français moderne, <https://www.unige.ch/lettres/framo/enseignements/methodes/plecture/index.html> (consulté le 27 avril 2026), 2004.)

²⁹ PICARD Michel, *op. cit.* ; cité dans DUFAYS, GEMENNE et LEDUR, *op. cit.*, p. 128.

³⁰ DUFAYS, GEMENNE et LEDUR, *op. cit.*, pp.92-93, 119-120, 132-134.

³¹ FESEC, *op. cit.*, 2019, pp. 54-56.

³² FESEC, *op. cit.*, 2018, pp. 63-64.

FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES, *op. cit.*, 2017, pp. 44-45.

³³ DUFAYS, GEMENNE et LEDUR, *op. cit.*, pp. 141-143 et 201-202.

³⁴ DUFAYS, GEMENNE et LEDUR, *op. cit.*, p. 212.

³⁵ DUFAYS, GEMENNE et LEDUR, *op. cit.*, pp. 141-143 et 211-212.

D'autre part, la réception distanciée, associée au *game*³⁶ et à l'instance du « lecteur », correspond à une posture réflexive et critique.³⁷ Elle consiste à interroger les significations, les structures et les procédés mobilisés par le texte. Le lecteur adopte alors une attitude analytique visant à construire une interprétation fondée.³⁸ Ce mode de lecture demeure privilégié par l'institution scolaire dans la mesure où il favorise le développement de l'autonomie intellectuelle et de l'esprit critique. Toutefois, une focalisation exclusive sur cette approche comporte le risque d'appauvrir l'expérience littéraire en la réduisant à un exercice technique.³⁹

Dans cette perspective, la lecture littéraire est aujourd'hui définie comme une oscillation entre participation et distanciation. L'enjeu didactique consiste précisément à amener les élèves à articuler ces deux postures, faire l'expérience sensible de l'œuvre tout en étant capables de la mettre à distance pour en élaborer une interprétation.⁴⁰ Cette dynamique est notamment travaillée à travers certaines UAA. Ainsi, l'UAA 5, centrée sur l'inscription dans une œuvre culturelle, invite l'élève à s'approprier celle-ci par des pratiques créatives, impliquant une posture d'auteur. L'UAA 6, quant à elle, vise à faire émerger une réflexion sur l'expérience de lecture en encourageant la confrontation des interprétations et la prise de conscience de la pluralité des sens.⁴¹

Enfin, la question du plaisir de lire occupe une place importante dans cette conception renouvelée. Le plaisir n'est plus envisagé comme un simple agrément, mais comme une composante essentielle de l'apprentissage. Il peut constituer à la fois un moteur de l'engagement et un aboutissement de l'activité interprétative.⁴² Les *curricula* insistent néanmoins sur la nécessité de maintenir un équilibre. En effet, une valorisation excessive du plaisir risquerait de conduire à une compréhension superficielle, tandis qu'une approche exclusivement contrainte pourrait décourager les élèves. Dès lors, divers dispositifs sont proposés afin de favoriser un rapport positif à la lecture, tels que la participation à des prix littéraires, les rencontres avec des

³⁶ Game : « Par d'autres aspects, la lecture est *game*, jeu de règles (encore s'agit-il souvent non seulement d'appliquer des règles mais aussi de les découvrir...). » (PICARD Michel, *op. cit.* ; cité dans LAURENT Jenny, *op. cit.*)

³⁷ DUFAYS, GEMENNE et LEDUR, *op. cit.*, pp. 91-92, 119-120 et 128-132.

³⁸ FESEC, *op. cit.*, 2018, pp. 63-64.

FESEC, *op. cit.*, 2019, pp. 54-56.

FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES, *op. cit.*, 2017, pp. 44-45.

³⁹ DUFAYS, GEMENNE et LEDUR, *op. cit.*, pp. 123, 141-143 et 211-212.

⁴⁰ FESEC, *op. cit.*, 2018, pp. 63-64.

DUFAYS, GEMENNE et LEDUR, *op. cit.*, pp. 93-95.

⁴¹ FESEC, *op. cit.*, 2018, pp. 50-51 et 56-57.

FESEC, *op. cit.*, 2015, pp. 69 et 79.

⁴² DUFAYS, GEMENNE et LEDUR, *op. cit.*, pp. 143-146 et 166-167.

auteurs ou encore la fréquentation de lieux culturels.⁴³ L'objectif est ainsi de réduire l'écart entre lecture privée et lecture scolaire, en permettant aux élèves de mobiliser leur subjectivité tout en développant des compétences interprétatives.⁴⁴

1.4. Tensions entre liberté pédagogique, prescriptions officielles et contraintes matérielles (ressources, temps, évaluations)

L'enseignement de la littérature en FWB équilibre liberté pédagogique et cadre prescriptif, mais ce dernier génère des tensions structurelles.⁴⁵ Les référentiels définissent des compétences et des attendus (courants, genres, nombres de productions écrites), tandis que les programmes laissent aux enseignants le choix des œuvres et dispositifs, reconnaissant leur expertise pour adapter les principes aux contextes locaux.⁴⁶

Néanmoins, les prescriptions officielles contraignent en partie les choix des professeurs. D'un côté, les UAA évaluables et les productions certificatives (synthèse, argumentation, transposition)⁴⁷ orientent vers des textes exploitables au niveau analytique, tandis que de l'autre, la progressivité spiralaire impose une diversification graduelle des lectures.⁴⁸ Les épreuves externes renforcent cette logique de contraintes, les enseignants auront tendance à choisir des œuvres sécurisantes plutôt que des expérimentations afin de mieux préparer leurs élèves.⁴⁹

Les contraintes matérielles aggravent ces tensions. Entre temps fragmenté (courte période)⁵⁰, ressources limitées (budgets, bibliothèques, numérique) et publics hétérogènes (ISE, filières techniques et professionnelles), les programmes évoquent ces défis mais les laissent en grande partie à la charge des enseignants.⁵¹

Finalement, la tension entre évaluation et plaisir oppose les exigences des tâches complexes (UAA 3 à 5) à l'objectif de développer le goût de lire dans un contexte marqué par une

⁴³ WALLONIE-BRUXELLES ENSEIGNEMENT, *op. cit.*, 2018, pp. 66-68.

WALLONIE-BRUXELLES ENSEIGNEMENT, *op. cit.*, 2015, pp. 55-60.

⁴⁴ DUFAYS, GEMENNE et LEDUR, *op. cit.*, pp. 173-178.

⁴⁵ DUFAYS, GEMENNE et LEDUR, *op. cit.*, pp. 145-146.

⁴⁶ FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES, *op. cit.*, 2017, pp. 4-7.

FESEC, *op. cit.*, 2015, pp. 6-7 et 109-111.

WALLONIE-BRUXELLES ENSEIGNEMENT, *op. cit.*, 2018, p. 66.

⁴⁷ FESEC, *op. cit.*, 2015, pp. 19-21.

⁴⁸ DUFAYS, GEMENNE et LEDUR, *op. cit.*, pp. 13-14 et 66-69.

FESEC, *op. cit.*, 2015, pp. 5 et 19.

⁴⁹ DUFAYS, GEMENNE et LEDUR, *op. cit.*, pp. 141-143.

⁵⁰ WALLONIE-BRUXELLES ENSEIGNEMENT, *op. cit.*, 2018, p. 7.

⁵¹ CPEONS et FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES, *op. cit.*, pp. 9-10

démotivation lectorale.⁵² Ces dynamiques éclairent les critères de choix et la lecture professionnelle des enseignants.

Ce cadre institutionnel montre que le choix des œuvres se construit toujours entre prescriptions, marges de manœuvre et contraintes concrètes. La partie suivante précise les notions didactiques qui permettent de comprendre ce que les enseignants font de ces œuvres une fois choisies.

2. Lecture littéraire, sujet lecteur et lecture de plaisir chez les adolescents

2.1. La notion de lecture littéraire : définition et enjeux didactiques

La notion de lecture littéraire s'est imposée en didactique du français comme un outil central pour penser l'enseignement de la littérature. Elle marque une rupture avec des approches plus traditionnelles, centrées soit sur l'autorité de l'auteur, soit sur l'analyse formelle du texte⁵³, en mettant l'accent sur l'activité du lecteur et sur les processus de construction du sens. Dans cette perspective, la lecture littéraire peut être comprise comme une pratique dynamique, située et plurielle, qui engage à la fois des dimensions cognitives, affectives, culturelles et critiques.⁵⁴

Une définition largement reprise, notamment par Jean-Louis Dufays à partir des travaux de Michel Picard, conçoit la lecture littéraire comme un processus dialectique articulant plusieurs postures du sujet lecteur. Picard décrit la lecture comme un jeu, mobilisant trois instances complémentaires : le *liseur*, le *lu* et le *lectant*.⁵⁵ La première instance renvoie au lecteur dans sa dimension physique et physiologique, en contact avec la réalité extérieure.⁵⁶ Picard nous

⁵² DUFAYS, GEMENNE et LEDUR, *op. cit.*, pp. 141-143 et 166-167.

⁵³ SIMARD Claude, DUFAYS Jean-Louis, DOLZ Joaquim et GARCIA-DEBANC Claudine, *Didactique du français langue première*, Bruxelles, De Boeck, 2010, pp. 330-331.

DUFAYS Jean-Louis, « La lecture littéraire, une notion, un modèle, des performances. Vingt-cinq ans de travaux en didactique de la littérature », dans TROUVÉ Alain (éd.), *La Lecture littéraire dans tous ses états*, pp. 179-188, Paris, L'improviste, [en ligne] <http://hdl.handle.net/2078.1/220831>, 2019, pp. 1-2 (consulté le 5 avril 2026).

DUFAYS Jean-Louis, « Enseigner la lecture et la littérature au lycée. Problèmes, enjeux, apports des recherches, pistes pour l'action dans les classes et pour la formation », dans *Pour une didactique de l'œuvre littéraire au lycée. Théories, discours institutionnels et pistes pour la classe*, pp. 19-42, Fès, Info-Print [en ligne] <https://hdl.handle.net/2078.5/224681>, 2022, pp. 3-4 (consulté le 4 avril 2026).

⁵⁴ DE CROIX Séverine et LEDUR Dominique, « Compétences de lecture littéraire : analyse des pratiques des élèves et propositions d'activités », dans COLLÈS Luc, DUFAYS Jean-Louis, FABRY Geneviève et MAEDER Costantino, *Didactique des langues romanes. Le développement des compétences chez l'apprenant. Actes du colloque de Louvain-la-Neuve*, Bruxelles, De Boeck/Duculot, pp. 252-258 [en ligne] <https://hdl.handle.net/2268/182303>, 2001 p. 1 (consulté le 5 avril 2026).

DUFAYS, GEMENNE et LEDUR, *op. cit.*, pp. 41 et 128.

⁵⁵ PICARD Michel, *op. cit.* ; cité dans DUFAYS Jean-Louis, *op. cit.*, 2019, p. 1.

⁵⁶ PICARD Michel, *op. cit.* ; cité dans MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS, « Faire place au sujet lecteur en classe : quelles voies pour renouveler les approches de la lecture

rappelle que « le vrai lecteur a un corps » et qu' « il lit avec ».⁵⁷ La deuxième correspond à l'instance qui s'immerge dans la fiction, se laisse porter par les émotions, l'illusion référentielle et l'inconscient (pôle de la participation).⁵⁸ La troisième désigne la posture distanciée, analytique et interprétative, celle qui met le texte à distance pour en interroger les codes et construire le sens de manière critique (pôle de la distanciation).⁵⁹

La spécificité de la lecture littéraire tient précisément dans la capacité du lecteur à faire dialoguer ces différentes postures et à maintenir un va-et-vient constant entre participation et distanciation.

Jean-Louis Dufays prolonge cette conception en soulignant qu'il ne s'agit pas d'opposer la lecture ordinaire et la lecture savante, mais de les situer dans un continuum.⁶⁰ La lecture littéraire se distingue par son intensité, sa réflexivité et son attention portée aux effets du texte, sans exclure l'implication subjective du lecteur.⁶¹ Dans les derniers développements de son modèle en collaboration avec Marion Sauvaire, la distanciation s'élargit pour inclure non seulement la mise à distance du texte, mais aussi la mise à distance de sa propre lecture ou de soi en tant que lecteur.⁶²

Cette évolution, qui s'inspire de l'herméneutique de Paul Ricoeur, définit la réflexivité comme un processus intégrant un « retour sur soi-même comme lecteur »⁶³. Ce retour réflexif

analytique au collège et au lycée ? Intervention d'Anne Viber, inspectrice générale, en séminaire national (mars 2011) », *Ressources pour le collège et le lycée*, Paris, Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports, 2013, p.5 (consulté le 5 avril 2026).

PICARD Michel, *op. cit.*, p. 214 ; cité dans DE CROIX et LEDUR, *op. cit.*, p. 1.

⁵⁷ PICARD Michel, *op. cit.*, ; cité dans MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS, *op. cit.*, p. 5.

DE CROIX et LEDUR, *op. cit.*, pp. 7-8.

⁵⁸ DE CROIX et LEDUR, *op. cit.*, p. 8.

PICARD Michel, *op. cit.*, ; cité dans MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS, *op. cit.*, p. 5.

⁵⁹ DE CROIX et LEDUR, *op. cit.*, pp. 8-9.

PICARD Michel, *op. cit.*, ; cité dans MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS, *op. cit.*, p. 5.

⁶⁰ DUFAYS Jean-Louis, « Sujet-lecteur et lecture littéraire : quelles modélisations pour quels enjeux ? », dans *Recherches & travaux*, n°83, pp. 77-88 [en ligne] <https://doi.org/10.4000/recherchestravail.666>, 2013, pp. 80-82 (consulté le 3 avril 2026).

DUFAYS, GEMENNE et LEDUR, *op. cit.*, pp. 93-94.

⁶¹ DUFAYS, *op. cit.*, 2013, p. 82

DUFAYS, *op. cit.*, 2022, p. 9.

⁶² SAUVAIRE Marion, « La notion de réflexivité en didactique de la littérature ». *Approches didactiques de la littérature*, Namur, Presses Universitaires de Namur [en ligne] <https://books.openedition.org/pun/6977>, 2019, pp. 4-6 et 8-9 (consulté le 9 avril 2026).

⁶³ *Ibid.*, pp. 9-10.

permet au sujet d'analyser rétrospectivement son parcours de compréhension, d'identifier les ressources subjectives qu'il a mobilisées et prendre conscience des préjugés ayant pu influencer son interprétation.⁶⁴ Ainsi, ce « moment critique »⁶⁵ ne vise pas à s'extraire de la subjectivité, mais constitue au contraire la condition nécessaire pour que le lecteur reconnaisse la dimension intrinsèquement subjective et singulière de sa propre activité de lecture.⁶⁶

De son côté, Catherine Tauveron apporte un éclairage complémentaire en définissant la lecture littéraire comme une activité de résolution de problèmes interprétatifs.⁶⁷ Cette lecture se déploie particulièrement face à des textes dits « résistants »⁶⁸, c'est-à-dire des textes qui sollicitent activement le lecteur en entravant une compréhension immédiate. Tauveron distingue les textes « réticents », qui reposent sur l'implicite et les non-dits, et les textes « proliférants », qui ouvrent à une pluralité d'interprétation.⁶⁹ Ces caractéristiques obligent le lecteur à formuler des hypothèses, à ajuster sa compréhension et à s'engager dans une véritable démarche interprétative.

Sur le plan didactique, la lecture littéraire poursuit plusieurs finalités majeures.

D'abord, elle vise la formation du « sujet lecteur », en reconnaissant que la subjectivité de l'élève (émotions, projections, jugements de valeur) constitue une composante légitime de la construction du sens.⁷⁰ Il s'agit ainsi de former des lecteurs capables de prendre conscience de leurs propres pratiques de lecture et de les évaluer avec du recul.⁷¹ Ensuite, elle contribue à la construction d'une communauté interprétative, la classe devient un espace où les lectures singulières peuvent être confrontées, discutées et justifiées, dans un dialogue encadré par les

⁶⁴ *Ibidem*.

⁶⁵ RICŒUR Paul, *Du texte à l'action*, Paris, Seuil, 1986 ; cité dans SAUVAIRE Marion, *op. cit.*, pp. 8-9.

⁶⁶ RICŒUR, *op. cit.* ; cité dans SAUVAIRE Marion, *op. cit.*, p. 10.

⁶⁷ TAUVERON Catherine, « Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant », dans *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n°19, pp. 9-38 [en ligne] <https://doi.org/10.3406/reper.1999.2289>, 1999, p. 9 (consulté le 6 avril 2026).

⁶⁸ *Ibid.*, p. 17.

⁶⁹ *Ibid.*, pp. 17-22.

⁷⁰ LOUICHON Brigitte, « La lecture est-elle un concept didactique », dans DAUNAY Bertrand et SCHNEUWLY Bernard (dir.), *Les concepts et les méthodes en didactique du français*, Namur, Presses universitaires de Namur, p. 216 ; cité dans SIMONS Germain, BECKERS Jacqueline, DE CROIX Séverine et POFTE Corentin, *Didactiques en pratique*, 3, Liège, Université de Liège. Centre Interfacultaire de Formation des Enseignants [en ligne] <https://hdl.handle.net/2268/225392>, 2017, p. 32 (consulté le 10 avril 2026).

SIMARD, DUFAYS, DOLZ et GARCIA-DEBANC, *op. cit.*, pp. 243-244 et 371-372.

DUFAYS, *op. cit.*, 2022, pp.7-8.

⁷¹ OUTERS Pierre, « La progression dans la lecture de textes littéraires au secondaire, en Communauté française et en Communauté flamande de Belgique », dans *Repères*, 62, pp. 153-169 [en ligne] <https://doi.org/10.4000/reperes.3239>, 2020 (consulté le 6 avril 2026).

contraintes du texte. Cette mise en commun participe à l'élaboration d'un sens à la fois individuel et partagé.⁷² Enfin, la lecture littéraire répond à un enjeu de démocratisation culturelle. Elle suppose que l'école rende explicites des codes et des postures de lecture qui ne sont pas également maîtrisés par tous les élèves, afin de réduire les écarts liés aux différences de socialisation culturelle.⁷³

Un autre enjeu important réside dans l'articulation entre plaisir et savoir. La didactique de la lecture littéraire cherche à réconcilier les élèves avec les textes, sans sacrifier l'immersion fictionnelle au profit d'un technicisme formel qui rendrait la lecture scolaire trop abstraite.⁷⁴ Cet équilibre est d'autant plus nécessaire que la mise en œuvre de la lecture littéraire se heurte à plusieurs obstacles didactiques. Parmi eux, Tauveron dénonce notamment « le mythe de la graduation de la difficulté »⁷⁵, qui consiste à réserver les activités interprétatives aux élèves plus avancés, avec le danger de limiter les plus jeunes à une compréhension littérale (laquelle, dans un certain nombre de cas, pourrait se résumer à une non-compréhension).⁷⁶ De même, Jocelyne Giasson soulève un autre frein, celui du primat de l'évaluation, celui-ci tend à privilégier le résultat de la lecture plutôt que le processus de construction du sens.⁷⁷ Enfin, certaines représentations scolaires de la littérature peuvent bloquer l'implication personnelle des élèves, qui perçoivent parfois l'analyse comme un exercice arbitraire et extérieur à leur expérience.⁷⁸

En somme, la lecture littéraire vise à construire un équilibre entre implication subjective et exigence analytique, afin de former des lecteurs capables d'articuler leur expérience intime des textes avec les attentes culturelles et scolaires qui les encadrent.

⁷² SIMONS, BECKERS, DE CROIX et POFFE, *op. cit.*, pp. 31-33.

DUFAYS, *op. cit.*, 2022, p. 8.

⁷³ DE CROIX et LEDUR, *op. cit.*, pp. 4-6.

SIMARD, DUFAYS, DOLZ et GARCIA-DEBANC, *op. cit.*, pp. 85-86.

⁷⁴ SIMONS, BECKERS, DE CROIX et POFFE, *op. cit.*, pp. 32-33.

SIMARD, DUFAYS, DOLZ et GARCIA-DEBANC, *op. cit.*, p. 239.

DUFAYS, *op. cit.*, 2022, p. 14.

⁷⁵ TAUVERON, *op. cit.*, p. 12.

⁷⁶ DE CROIX et LEDUR, *op. cit.*, pp. 3-4.

⁷⁷ GIASSON Jocelyne, *La compréhension en lecture*, Bruxelles, De Boeck, 1992, pp. 26-27 ; cité dans SIMARD, DUFAYS, DOLZ et GARCIA-DEBANC, *op. cit.*, p. 239.

⁷⁸ ROSIER Jean-Maurice et POLLET Marie-Christine, « Pour une influençologie lectorale », dans *Pour une lecture littéraire 2. Bilan et confrontations. Actes du colloque de Louvain-la-Neuve (3-5 mai 1995)*, Bruxelles, De Boeck & Larcier, 1996, pp. 292 et 294 ; cité dans DE CROIX et LEDUR, *op. cit.*, p. 5.

2.2. Le sujet lecteur : implication subjective, construction de soi, communauté de lecteurs

Le sujet lecteur désigne l'élève dans son engagement singulier face au texte, mobilisant sa subjectivité, son imaginaire et son histoire personnelle. Ce concept, développé en didactique de la littérature à partir des années 2000, notamment par Gérard Langlade et Marie-José Fourtanier, marque une réaction contre l'approche structuraliste centrée exclusivement sur le texte ou sur la figure abstraite du « lecteur modèle »^{79, 80}. Il met au contraire l'accent sur l'activité effective du lecteur réel et sur la diversité des appropriations possibles d'une œuvre.

L'une des dimensions essentielles du sujet lecteur réside dans son implication subjective, perçue comme un processus actif de reconfiguration du texte. Cette « lecture subjective »⁸¹ ne se réduit pas à une réception émotionnelle passive, mais se manifeste sous quatre formes distinctes selon Langlade.⁸²

La première est la « concrétisation imageante »⁸³, dans laquelle le lecteur produit des images et des sons permettant de combler les implicites du texte. La deuxième est la « cohérence mimétique »⁸⁴, consistant en l'élaboration de liens de causalité vraisemblables « entre les événements ou les actions des personnages »⁸⁵ en puisant dans son expérience du monde. La troisième forme est l'« activité fantasmatique »⁸⁶, soit la projection des désirs, des peurs ou des fantasmes du lecteur activés par la fiction. Enfin, la dernière est la « réaction axiologique »⁸⁷, par laquelle le lecteur porte des jugements de valeur sur les personnages et les situations, les traitant comme des personnes réelles. L'articulation de ces quatre modes d'appropriation contribue à la construction du « texte singulier du lecteur »⁸⁸, dont la conception et

⁷⁹ DUMORTIER Jean-Louis, *Devenir un professionnel de l'enseignement du français : sans perdre le goût de l'enseigner*, Namur, Presses universitaires de Namur (Dyptique), 2011, pp. 102-103 ; cité dans DUFAYS Jean-Louis, « Sujet lecteur et lecture littéraire : quelles modélisations pour quels enjeux ? », dans *Recherches & travaux*, n°83, [en ligne] <https://doi.org/10.4000/recherchestravaux.666>, 2013, p. 85 (consulté le 3 avril 2026).

⁸⁰ DUFAYS, *op. cit.*, pp. 83-85

⁸¹ LANGLADE Gérard, La lecture subjective, dans *Québec français*, 145, [en ligne] <https://id.erudit.org/iderudit/47315ac> 2007, p. 71 (consulté le 6 avril 2026).

⁸² LANGLADE, *op. cit.*, pp. 71-73.

⁸³ *Ibid.*, pp. 71-72.

RICOEUR Paul, *Temps et récit 3*, p. 305 ; cité dans LANGLADE, *op. cit.*, p. 72.

⁸⁴ LANGLADE, *op. cit.*, pp. 71-72.

⁸⁵ *Ibid.*, p. 71.

⁸⁶ *Ibid.*, pp. 71-72.

⁸⁷ *Ibidem.*

⁸⁸ *Ibid.*, p. 71.

l'exploitation visent le développement de la compétence esthétique des élèves, à savoir leur capacité « à réagir face à une œuvre et à en apprécier les effets ». ⁸⁹

Ces formes d'engagement renvoient à l'instance du « lu » décrite par Michel Picard et caractérisée par l'immersion du lecteur dans l'univers fictionnel. ⁹⁰

Par ailleurs, la lecture littéraire participe à un processus de construction de soi. ⁹¹ Grâce à son espace d'exploration symbolique, elle permet à l'élève de se confronter à d'autres expériences, d'éprouver des émotions variées et de réfléchir à ses propres valeurs. ⁹² De ce point de vue, la lecture peut fonctionner comme un miroir, favorisant l'identification ou la prise de distance vis-à-vis des personnages, mais aussi comme un espace de mise à l'épreuve et de structuration du rapport à soi. ⁹³ Dans cette perspective, les dispositifs qui invitent les élèves à verbaliser leur expérience de lecture, comme les écrits réflexifs, jouent un rôle central en soutenant une démarche de métacognition et de prise de conscience de leur identité de lecteur. ⁹⁴

De même, la prise en compte du sujet lecteur implique de penser la classe comme une communauté de lecteurs. ⁹⁵ Chaque élève élabore un « texte du lecteur », c'est-à-dire une interprétation singulière de l'œuvre, que l'enseignement ne vise pas à effacer mais à mettre en dialogue avec celles des autres. ⁹⁶ La confrontation des points de vue permet ainsi d'enrichir la compréhension des textes et de construire un sens partagé, fondé sur l'argumentation et le retour au texte. ⁹⁷ Des dispositifs tels que le carnet de lecture s'il est dialogué, les cercles de lecture ou les débats interprétatifs favorisent ce passage de l'expérience individuelle à une élaboration collective du sens. ⁹⁸

L'enjeu didactique majeur réside dans l'articulation entre subjectivité et exigences scolaires. Si la valorisation de l'implication personnelle contribue à redonner du sens à la lecture et à

⁸⁹ *Ibidem*.

⁹⁰ PICARD, *op. cit.* ; cité dans DE CROIX et LEDUR, *op. cit.*, p. 1.

⁹¹ DUFAYS, *op. cit.*, 2022, pp. 4-5.

⁹² WYSS Rachel, *Portraits et vécus de lecteurs en situations de soutien dans le cadre du projet « Silence, on lit ! »*, Institut universitaire de formation des enseignants, Université de Genève, 2020, Dir. : Veuthey Carole, pp. 6-7 et 9-10.

⁹³ DUFAYS, GEMENNE et LEDUR, *op. cit.*, pp. 132-133.

⁹⁴ *Ibid*, pp. 173-174

⁹⁵ DUFAYS, *op. cit.*, 2022, p. 8.

⁹⁶ SIMARD, DUFAYS, DOLZ et GARCIA-DEBANC, *op. cit.*, pp. 371-372.

LANGLADE, *op. cit.*, p. 71

⁹⁷ DUFAYS, *op. cit.*, 2022, pp. 13-15.

⁹⁸ SIMARD, DUFAYS, DOLZ et GARCIA-DEBANC, *op. cit.*, pp. 70-71.

DUFAYS, *op. cit.*, 2022, pp. 14-15.

SIMONS, BECKERS, DE CROIX et POFPE, *op. cit.*, pp. 31-32.

renforcer l'engagement des élèves, elle ne saurait se substituer à un travail d'analyse et de distanciation.⁹⁹ L'enjeu est donc de maintenir une tension féconde entre participation et réflexion critique, afin de former des lecteurs capables d'articuler leur expérience intime des œuvres avec une compréhension plus objective des textes.¹⁰⁰

2.3. Les adolescents et la lecture de plaisir : motivations, désengagement et pratiques de lecture hors de l'école

La lecture de plaisir constitue une pratique volontaire et non obligatoire, portant sur des textes choisis par le lecteur, et marquée par un fort engagement et une expérience fluide.¹⁰¹ Son intérêt didactique tient autant à ses effets sur les apprentissages qu'à sa capacité à nourrir l'identité de lecteur.¹⁰² Les motivations qui sous-tendent cette pratique relèvent d'une dynamique complexe, articulant des facteurs internes et externes. La motivation intrinsèque, liée à la curiosité, à l'intérêt personnel ou au défi, apparaît comme un indicateur fiable de la fréquence de lecture et de la compréhension. À l'inverse, la motivation extrinsèque, fondée sur des contraintes externes telles que les notes ou les attentes institutionnelles, tend à se dégrader avec le temps et s'avère moins efficace à long terme.¹⁰³

Les formes de plaisir identifiées chez les adolescents sont variées : un plaisir immersif lié à l'identification et à l'évasion, un plaisir intellectuel, un plaisir social ou encore un plaisir lié à une réflexion sur soi.¹⁰⁴ De ce fait, la lecture plaisir participe à un processus de construction identitaire, particulièrement marqué entre 11 et 15 ans, période durant laquelle l'intensité des pratiques de lecture est souvent la plus élevée, car ils recherchent des récits leur permettant de se projeter pour résoudre leurs problèmes identitaires.¹⁰⁵ À mesure que les adolescents avancent

⁹⁹ SIMONS, BECKERS, DE CROIX et POFFE, *op. cit.*, pp. 32-33.

¹⁰⁰ DE CROIX et LEDUR, *op. cit.*, pp. 2-3.

DUFAYS, GEMENNE et LEDUR, *op. cit.*, p. 128.

¹⁰¹ CSIKSZENTMIHALYI Mihaly, Literacy and intrinsic motivation. In S. Graubard (Ed.), *Literacy: An over view by fourteen experts*, New-York, The Noonday Press, 1991, pp. 115–140 ; cité dans VOGRINCIC CEPIC Ana, MASCIA Tiziana et AERILA Juli-Anna, « Reading for pleasure : A review of current research », dans *New Zealand Journal of Educational Studies*, 59, pp. 49-71, [en ligne] <https://doi.org/10.1007/s40841-024-00313-x>, 2024, p. 50.

¹⁰² VOGRINCIC CEPIC, MASCIA et AERILA, *op. cit.*, p. 50.

¹⁰³ *Ibid.*, pp. 52-53.

CLARK Christina et RUMBOLD Kate, *Reading for pleasure : A research overview*, London, National Literacy Trust, 2006, pp. 17-19

¹⁰⁴ VOGRINCIC CEPIC, MASCIA et AERILA, *op. cit.*, pp. 61-63.

¹⁰⁵ DE CROIX et LEDUR, *op. cit.* pp. 4 et 8.

WYSS, *op. cit.*, pp. 6-7.

en âge, leurs centres d'intérêt évoluent et les conduisent à privilégier des récits en prise avec leurs préoccupations personnelles, telles que les relations sociales ou affectives.¹⁰⁶

Néanmoins, cette dynamique est fréquemment accompagnée d'un phénomène de désengagement progressif vis-à-vis de la lecture. L'entrée dans l'enseignement secondaire constitue souvent un moment de rupture, marquée par le passage d'une lecture investie comme loisir à une lecture perçue comme une activité scolaire contrainte.¹⁰⁷ Ce désintérêt tend à s'accroître entre 14 et 18 ans.¹⁰⁸ Plusieurs facteurs peuvent expliquer ce recul : la concurrence d'autres loisirs jugés plus attractifs ou gratifiants de manière plus immédiate (pratiques numériques ou les interactions sociales), mais aussi le rejet de certaines modalités scolaires de la lecture, souvent jugées trop analytiques et éloignées de l'expérience personnelle des élèves.¹⁰⁹ À cela, s'ajoute un écart genré persistant, en moyenne, les filles déclarent un rapport plus positif à la lecture que les garçons, qui sont plus nombreux à s'en détourner.¹¹⁰

Ce désengagement mérite cependant d'être nuancé au regard de la diversité des pratiques de lecture hors de l'école. Si la lecture de textes littéraires patrimoniaux tend à diminuer, les adolescents demeurent des lecteurs actifs et investissent une grande variété de supports et de genres.¹¹¹ Les bandes dessinées et les mangas occupent notamment une place centrale dans leurs préférences, aux côtés des magazines ou des romans contemporains.¹¹² En outre, l'essor du numérique transforme en profondeur les pratiques de lecture ; les adolescents lisent sur différents médias, comme les smartphones ou les plateformes en ligne, et s'approprient de nouvelles formes narratives, telles que les fanfictions ou les webtoons.¹¹³ La lecture devient

¹⁰⁶ DE CROIX et LEDUR, *op. cit.* p. 4.

¹⁰⁷ SIMARD, DUFAYS, DOLZ et GARCIA-DEBANC, *op. cit.*, pp. 237-239.

¹⁰⁸ DE CROIX et LEDUR, *op. cit.* p. 4.

¹⁰⁹ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS, *op. cit.*, pp. 2-3.

DE CROIX et LEDUR, *op. cit.* p. 4.

SHAWKY-MILCENT Bénédicte, *La lecture, ça ne sert à rien ! Usages de la littérature au lycée et partout ailleurs*, Paris, Presses universitaires de France, 2016 ; cité dans SIMONS, BECKERS, DE CROIX et POFFE, *op. cit.*, p. 32.

¹¹⁰ CLARK et RUMBOLD, *op. cit.*, pp. 7 et 10-11.

¹¹¹ CLARK et RUMBOLD, *op. cit.*, p. 15.

¹¹² WYSS, *op. cit.*, pp. 11-12.

CLARK et RUMBOLD, *op. cit.*, p. 15.

¹¹³ VOGRINCIC CEPIC, MASCIA et AERILA, *op. cit.*, pp. 62-63.

GAGNON-ROBERGE Sophie, *Propager le plaisir de livre chez les élèves*, Montréal, Chenelière éducation, 2016, p. 63.

également une pratique sociale qui est nourrie par les échanges entre pairs, le partage de recommandations ou la participation à des communautés en ligne.¹¹⁴

En définitive, loin de disparaître, la lecture de plaisir à l'adolescence se reconfigure à travers des pratiques hybrides, souvent sérielles et numériques. Elle demeure un levier essentiel pour l'engagement des élèves dans la lecture, tout en posant des défis à l'institution scolaire, qui doit mieux articuler les pratiques personnelles des adolescents avec les exigences de la lecture littéraire scolaire.¹¹⁵

2.4. Les effets de la lecture pour le plaisir sur les apprentissages et la réussite scolaire

La lecture pour le plaisir (reading for pleasure) est aujourd'hui reconnue comme un levier majeur des apprentissages et de la réussite scolaire.¹¹⁶ Les enquêtes internationales, telles que PISA¹¹⁷ ou PIRLS¹¹⁸, mettent en évidence son rôle déterminant, et parfois plus significatif que celui du milieu socioéconomique, dans les performances des élèves.¹¹⁹ Cette pratique, libre et régulière, agit en profondeur sur le développement des compétences langagières, mais également sur l'ensemble du parcours scolaire et personnel des adolescents.

Sur le plan des compétences en littératie, la lecture pour le plaisir favorise des acquisitions essentielles et cela, souvent de manière implicite. Elle contribue notamment à l'enrichissement du lexique, les lecteurs réguliers développent un vocabulaire plus étendu et plus précis.¹²⁰ Elle améliore également la compréhension des textes, grâce au renforcement de la capacité à

¹¹⁴ VOGRINCIC CEPIC, MASCIA et AERILA, *op. cit.*, pp. 52-53.

DUFAYS, GEMENNE et LEDUR, *op. cit.*, pp. 173-174.

¹¹⁵ DUFAYS, GEMENNE et LEDUR, *op. cit.*, p. 128.

¹¹⁶ WYSS, *op. cit.*, pp. 8-9.

¹¹⁷ « PISA (Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves) est une vaste enquête organisée par l'OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques). Elle a lieu de façon cyclique, tous les 3 ans (celle de 2021 a été repoussée d'une année en raison de la pandémie de Covid 19). Cette enquête évalue les savoirs et compétences des jeunes de 15 ans en lecture, mathématiques et sciences. Les élèves sont interrogés sur un domaine défini comme majeur et sur deux autres définis comme mineurs. » (FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES, *Enseignement. Enquêtes internationales- PISA* [en ligne] <http://www.enseignement.be/index.php?page=26997> (consulté le 14 mai 2026).)

¹¹⁸ « PIRLS (Progress in Reading Literacy Study) est une enquête internationale de grande ampleur qui mesure le niveau de compréhension en lecture des élèves de 4^e année primaire (« littératie »). Cette enquête, organisée par l'I.E.A. (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) est menée tous les 5 ans. La Fédération Wallonie-Bruxelles y a participé pour la première fois en 2006. » ((FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES, *Enseignement. PIRLS – Enquêtes internationales (lecture)* [en ligne] <http://www.enseignement.be/index.php?page=28160&navi=4567> (consulté le 14 mai 2026).

¹¹⁹ VOGRINCIC CEPIC, MASCIA et AERILA, *op. cit.*, pp. 50-51.

CLARK et RUMBOLD, *op. cit.*, pp. 6-7.

¹²⁰ CLARK et RUMBOLD, *op. cit.*, pp. 9-10.

produire des inférences, à saisir les implicites et à construire une cohérence globale.¹²¹ De plus, elle soutient la maîtrise de l'écrit, tant sur le plan grammatical que stylistique, et participe à l'amélioration de l'orthographe.¹²² Enfin, l'augmentation du volume de lecture permet de développer la fluidité de la lecture, c'est-à-dire la rapidité et l'aisance dans le décodage, ce qui libère des ressources cognitives pour des activités d'interprétation plus complexes.¹²³

Au-delà du domaine strictement langagier, les effets de la lecture pour le plaisir se répercutent sur l'ensemble des apprentissages scolaires. De nombreuses études établissent une corrélation positive entre la fréquence de lecture et les résultats dans d'autres disciplines, cela se remarque entre autres en mathématiques et en sciences.¹²⁴ Cette influence s'explique en partie par l'accumulation d'un capital culturel, nourri par la diversité des lectures, il permet aux élèves de mobiliser des connaissances et des références dans différents contextes scolaires.¹²⁵ L'intensité de la pratique joue également un rôle déterminant, le simple fait de consacrer quotidiennement du temps à la lecture est associé à une amélioration significative des performances globales.¹²⁶

La recherche met aussi en évidence un mécanisme de renforcement réciproque, que l'on peut décrire comme un cercle vertueux.¹²⁷ Plus un élève lit pour le plaisir, plus ses compétences se développent, rendant la lecture plus accessible et gratifiante, ce qui renforce en retour son engagement.¹²⁸ À l'inverse, ce processus peut se transformer en *effet Matthieu*¹²⁹ pour les élèves plus fragiles ; les difficultés rencontrées dans la lecture entraînent un désengagement, qui limite les occasions de progresser et accentue les écarts de niveau.¹³⁰

Enfin, la lecture pour le plaisir produit des effets plus larges, d'ordre cognitif, social et psychologique. Elle contribue au développement de la pensée abstraite et des capacités d'analyse, par la sollicitation des opérations complexes telles que l'élaboration d'hypothèses

¹²¹ GENUCCHI Margaux, CONTENT Alain et CHETAIL Fabienne, « L'importance de la motivation à lire dans la compréhension en lecture chez les adolescents : le roman graphique, un outil prometteur ? », dans *L'Année psychologique*, 2022/4, 122, 2022. pp.643-685 [en ligne] <https://doi.org/10.3917/anpsy1.224.0643>, pp. 643 et 654 (consulté le 7 avril 2026).

¹²² WYSS, *op. cit.*, p. 6.

¹²³ *Ibid.*, p. 12.

¹²⁴ SIMARD, DUFAYS, DOLZ et GARCIA-DEBANC, *op. cit.*, pp. 87-89.

¹²⁵ DUFAYS, GEMENNE et LEDUR, *op. cit.*, pp. 128-132.

¹²⁶ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS, *op. cit.*, pp. 2-3.

¹²⁷ VOGRINCIC CEPIC, MASCIA et AERILA, *op. cit.*, pp. 51-53.

¹²⁸ GENUCCHI, CONTENT et CHETAIL, *op. cit.*, p. 655.

¹²⁹ VOGRINCIC CEPIC, MASCIA et AERILA, *op. cit.*, pp. 51-53.

¹³⁰ WYSS, *op. cit.*, pp. 6-7.

ou l'interprétation de systèmes de signes.¹³¹ Elle participe également au bien-être des élèves grâce à l'espace de détente et de régulation qu'elle offre.¹³² Sur le plan identitaire, la lecture de fiction permet d'explorer des expériences variées, de se confronter à d'autres points de vue et de développer des compétences d'empathie et d'altérité.¹³³ Elle joue un rôle dans la formation de l'esprit critique et du sens démocratique.¹³⁴

En ce sens, la lecture pour le plaisir constitue un enjeu éducatif majeur. Elle ne se limite pas à soutenir la réussite scolaire à court terme, mais participe à la formation des lecteurs autonomes, capables de s'approprier durablement les pratiques culturelles et de s'inscrire de manière active dans la vie sociale et intellectuelle.¹³⁵

2.5. Tensions de l'articulation de la lecture de plaisir et de la lecture scolaire

L'enjeu central consiste à éviter l'opposition entre lecture de plaisir et lecture scolaire, afin de construire une complémentarité féconde entre engagement personnel du lecteur et exigence interprétative portée par l'institution.¹³⁶ Plusieurs tensions majeures émergent cependant de la littérature didactique et se manifestent concrètement dans les pratiques de classe.

Une première tension concerne le morcellement inhérent au cadre scolaire.¹³⁷ La lecture de plaisir suppose en effet une temporalité continue, favorable à l'immersion et au maintien de la tension narrative. À l'inverse, l'organisation institutionnelle repose sur un découpage strict du temps en périodes relativement brèves d'environ 50 minutes.¹³⁸ Ce cadre contraint la mise en œuvre de dispositifs de lecture longue et favorise le recours récurrent à des extraits. Même s'ils s'adaptent plus facilement aux exigences de planification, ces « morceaux choisis »¹³⁹ tendent néanmoins à fragmenter l'expérience de lecture et à en altérer la cohérence.¹⁴⁰ Par ailleurs, si la progression spiralaire permet de revenir sur des objets complexes selon des exigences

¹³¹ DUFAYS, GEMENNE et LEDUR, *op. cit.*, pp. 129-132.

¹³² VOGRINCIC CEPIC, MASCIA et AERILA, *op. cit.*, pp. 52-53.

WYSS, *op. cit.*, pp. 6-7.

¹³³ DUFAYS, GEMENNE et LEDUR, *op. cit.*, pp. 129-132.

SIMARD, DUFAYS, DOLZ et GARCIA-DEBANC, *op. cit.*, pp. 86-87.

¹³⁴ DUFAYS, GEMENNE et LEDUR, *op. cit.*, pp. 130-132.

¹³⁵ *Ibid.*, pp. 166, 188-189.

¹³⁶ DUFAYS, GEMENNE et LEDUR, *op. cit.*, pp. 93-95.

SIMARD, DUFAYS, DOLZ et GARCIA-DEBANC, *op. cit.*, pp. 68-71 et 237-239.

¹³⁷ DUFAYS, GEMENNE et LEDUR, *op. cit.*, p. 11.

¹³⁸ SIMARD, DUFAYS, DOLZ et GARCIA-DEBANC, *op. cit.*, p.103.

¹³⁹ *Ibid.*, p. 252.

¹⁴⁰ *Ibid.*, pp. 252-253.

croissantes,¹⁴¹ elle peut également entrer en tension avec le maintien de la dynamique narrative, pourtant essentielle à l'engagement du lecteur.¹⁴² L'enseignant est ainsi amené à concilier des logiques parfois contradictoires. Il doit assurer la continuité de l'expérience littéraire tout en respectant les contraintes temporelles et curriculaires.¹⁴³

Cette articulation engage également une redéfinition de la posture enseignante. Le professeur se situe à l'intersection de plusieurs exigences, entre transmission de savoirs et accompagnement du sujet lecteur. Il lui revient de naviguer entre des modalités d'intervention contrastées, allant d'une posture de contrôle, centrée sur le pilotage des contenus et des interprétations, à une posture de lâcher-prise, qui consiste à accorder une place plus importante à l'initiative des élèves et à l'expression de leur subjectivité.¹⁴⁴ Cette oscillation traduit une tension plus profonde entre les gestes professionnels visant à enseigner et ceux qui visent à faire apprendre. Dans cette perspective, l'enseignant peut se limiter à incarner une autorité savante. Il doit également apparaître comme un lecteur engagé, capable de partager un rapport vivant aux œuvres, tout en demeurant garant d'une élaboration collective du sens.¹⁴⁵

Enfin, la tension entre lecture privée et lecture scolaire peut être envisagée comme un levier plutôt qu'un obstacle. Les pratiques culturelles des élèves, qu'elles relèvent de lectures informelles, numériques ou sérielles, peuvent être intégrées dans l'espace de la classe et constituer des points d'appui pour la communauté interprétative. La classe peut ainsi être conçue comme une communauté de lecture au sein de laquelle les impressions spontanées sont mises en circulation, confrontées et réfléchies.¹⁴⁶ Dans ce cadre, le désaccord entre les interprétations ne constitue pas une limite, mais un moteur de la réflexion, il s'avère plus formateur qu'un cours magistral, car le débat entre les interprétations valorise la diversité des niveaux de lecture.¹⁴⁷ Une distinction peut dès lors être opérée entre les types de lecture, liés

¹⁴¹ DUFAYS, GEMENNE et LEDUR, *op. cit.*, pp. 13-14.

¹⁴² BEMPORAD Chiara, « Lectures et plaisirs : pour une reconceptualisation des modes et des types de lecture littéraire », dans *Études de lettres*, 1 [en ligne] <https://doi.org/10.4000/edl.610>, 2014, pp. 70-72 (consulté le 7 avril 2026).

¹⁴³ SIMARD, DUFAYS, DOLZ et GARCIA-DEBANC, *op. cit.*, pp. 196-197.

¹⁴⁴ *Ibidem*.

¹⁴⁵ SIMARD, DUFAYS, DOLZ et GARCIA-DEBANC, *op. cit.*, pp. 196-197 et 223-226.

DUFAYS, GEMENNE et LEDUR, *op. cit.*, pp. 166-167.

¹⁴⁶ GODARD Anne, « Chapitre 1 : Des stratégies de lecture à l'expérience des lecteurs », pp. 19-36, dans GODARD Anne, ROLLINAT-LEVASSEUR Eve-Marie et HAVARD Anne-Marie, *L'expérience de lecture et ses médiations. Réflexion pour une didactique. Actes académiques*, 978-2-36013-064-1, Riveneuve [en ligne] <https://shs.hal.science/halshs-01243004v1>, 2011, pp. 25-27.

SIMARD, DUFAYS, DOLZ et GARCIA-DEBANC, *op. cit.*, pp. 70-71.

¹⁴⁷ SIMARD, DUFAYS, DOLZ et GARCIA-DEBANC, *op. cit.*, pp. 244-246.

aux contextes sociaux et aux représentations, et les modes de lecture, relevant des compétences cognitives.¹⁴⁸ L'enjeu didactique consiste à décroisonner ces dimensions afin de permettre une articulation effective entre participation et distanciation, qui définit précisément la lecture littéraire.¹⁴⁹

Ces repères montrent que la lecture scolaire oscille constamment entre expérience subjective et mise à distance. Cette tension éclaire directement la manière dont les enseignants préparent les œuvres pour leur classe.

3. La lecture professionnelle des enseignants de français

3.1. Définition de la « lecture professionnelle » des enseignants

La lecture professionnelle des enseignants se définit comme une forme de « lecture-travail »¹⁵⁰, qui s'inscrit dans une logique de transmission. Mandatée par des objectifs pédagogiques, elle dépasse l'appropriation individuelle pour anticiper des usages scolaires.¹⁵¹ Son résultat s'appréhende à travers le « texte du lecteur de l'enseignant »¹⁵² (TDL), proposée par Brigitte Louichon. Il s'agit de la version construite par l'enseignant selon les objectifs et le public visé, ce texte repose sur une sélection et une hiérarchisation des éléments qui s'y trouvent. L'enseignant repère des « îlots de certitude »¹⁵³, identifie les zones de difficulté pour les élèves et opère des choix sur les aspects à mettre en avant ou à laisser dans l'ombre. Ce TDL se distingue du texte didactique (séquence, préparation de cours), car il constitue la trace de la rencontre entre l'enseignant, en tant que sujet lecteur, et l'œuvre.¹⁵⁴

La lecture professionnelle se caractérise également par des gestes et postures spécifiques. Elle implique un changement de cadre et de posture. En effet, l'enseignant passe d'une lecture de détente à une lecture outillée (surlignages, annotations, etc.).¹⁵⁵ Cette lecture est guidée par

¹⁴⁸ BEMPORAD, *op. cit.*, pp. 76-81.

¹⁴⁹ DUFAYS, GEMENNE et LEDUR, *op. cit.*, pp. 93-95 et 321.

BEMPORAD, *op. cit.*, pp. 80-81.

¹⁵⁰ BROUILLETTE Carole, « Vers une définition de la lecture professionnelle », dans *Cursus*, 1, n°2 [en ligne] <https://cursus.ebsi.umontreal.ca/vol1no2/brouillette.html>, 1996, pp. 2-4 (consulté le 8 avril 2026).

¹⁵¹ *Ibid.*, pp. 3-4 et 10-11.

¹⁵² LOUICHON Brigitte, BAZILE Sandrine et SOULÉ Yves, « La lecture professionnelle : une configuration dynamique de textes de lecteurs », dans *Transpositio*, n°2, 2020 ; cité dans CLAUDE Marie-Sylvie et SHAWKY-MILCENT Bénédicte (dir.), *L'enseignant lecteur de littératures*. Grenoble, UGA Éditions [en ligne] <https://doi.org/10.4000/12kec>, 2024, pp. 145-146 (consulté le 7 avril 2026).

¹⁵³ *Ibid.*, p. 9.

¹⁵⁴ CLAUDE et SHAWKY-MILCENT (dir.), pp. 78-80 et 116.

¹⁵⁵ *Ibid.*, pp. 79-80.

l'instance du lecteur, qui analyse le texte en fonction du potentiel pédagogique. La présence constante des élèves en arrière-plan structure cette vigilance. Même dans des lectures personnelles, certains passages attirent l'attention pour leur exploitabilité.¹⁵⁶

L'anticipation et la scénarisation prolongent cette démarche. L'enseignant repère les obstacles de compréhension, les zones de résistance ou les réactions potentielles des élèves, afin de préparer des dispositifs d'enseignement adaptés (débat interprétatif, carnet de lecture, activité d'écriture, etc.). Les relectures affinent cette analyse et permettent de vérifier les détails d'exploitation.¹⁵⁷

Enfin, la lecture professionnelle revêt un caractère éthique et stratégique. Si l'enseignant reconnaît l'importance de l'implication subjective dans la lecture, il privilégie souvent les aspects analysables (structure, personnages, etc.), jugés plus « enseignables »¹⁵⁸. L'enjeu consiste à articuler cette expertise avec la parole des élèves, afin de favoriser une co-construction du sens respectant les exigences analytiques et l'expérience personnelle.¹⁵⁹

3.2. L'enseignant comme sujet lecteur : profils, habitudes et influence professionnelle

La lecture professionnelle de l'enseignant se distingue par une double orientation. Elle relève à la fois d'une appropriation personnelle du texte et d'une anticipation de sa mise en œuvre didactique. Cette tension structure les choix des corpus, les relectures et la préparation des séquences.¹⁶⁰

La recherche identifie plusieurs profils de lecteurs adultes chez les enseignants de français. Dans le cadre de leurs travaux sur le rapport à la culture, Falardeau et Simard définissent celui-ci comme « un ensemble organisé de relations dynamiques qu'un sujet entretient avec des savoirs, des acteurs, des objets et des pratiques culturels »¹⁶¹, et cet ensemble est articulé autour de dimensions épistémique, subjective et sociale.¹⁶² À partir de cette perspective, ils distinguent quatre profils de lecteurs : le lecteur désimpliqué, le lecteur scolaire, l'instrumentaliste et

¹⁵⁶ *Ibidem*.

¹⁵⁷ *Ibid.*, pp. 27-28.

¹⁵⁸ *Ibid.*, pp. 146-147.

¹⁵⁹ *Ibid.*, pp. 14-19.

¹⁶⁰ *Ibid.*, pp 2-4.

¹⁶¹ FALARDEAU Éric et SIMARD Denis, « Le rapport à la culture des enseignants de français et son rôle dans l'articulation de la culture avec les contenus disciplinaires », dans FALARDEAU Éric SIMARD Claude & SORIN Noëlle (dir.), *Didactique du français. Les voies actuelles de la recherche*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2007, p. 147-164 ; cité dans CLAUDE et SHAWKY-MILCENT (dir.), *op. cit.*, pp. 3-5.

¹⁶² CLAUDE et SHAWKY-MILCENT (dir.), *op. cit.*, pp. 5-8.

l'intégratif évolutif.¹⁶³ Ces profils traduisent des rapports différenciés à la lecture et à la culture, qui influencent directement la manière d'enseigner la littérature.

Premièrement, le profil désimpliqué se caractérise par un faible investissement personnel dans les pratiques culturelles. La lecture est peu présente dans la sphère privée et ne constitue pas un espace d'engagement ou de construction de soi. Dans le cadre professionnel, l'enseignant peut éprouver des difficultés à se positionner comme médiateur culturel, la transmission apparaît distante ou contrainte.¹⁶⁴

Ensuite, le profil scolaire renvoie à un rapport à la culture fortement structuré par la formation académique. L'enseignant dispose de connaissances solides, mais celles-ci restent souvent cantonnées aux œuvres légitimes et aux modèles d'analyse appris. La littérature est alors envisagée principalement comme un objet d'enseignement, parfois au détriment de l'expérience personnelle de lecture et du plaisir esthétique.¹⁶⁵

De plus, le profil instrumentaliste envisage la lecture comme un moyen au service d'objectifs externes, notamment linguistiques ou moraux. Les œuvres sont mobilisées pour travailler des compétences (grammaire, lexique, argumentation) ou transmettre des valeurs, ce qui tend à réduire leur dimension esthétique et leur portée interprétative. La lecture devient un support fonctionnel plutôt qu'une expérience culturelle en soi.¹⁶⁶

Enfin, le profil intégratif évolutif apparaît comme le plus abouti. Il se caractérise par une réflexivité constante et une articulation harmonieuse entre lectures personnelles et pratiques professionnelles. L'enseignant se conçoit comme un sujet engagé dans un projet culturel continu et comme un « passeur »¹⁶⁷ capable de faire des élèves des sujets de culture. Sa transmission s'appuie sur ses propres expériences de lecture, ses émotions et ses préférences, qu'il met en dialogue avec celles des élèves. Cette posture favorise une médiation authentique et signifiante des œuvres.¹⁶⁸

¹⁶³ *Ibid.*, p. 4.

¹⁶⁴ FALARDEAU Eric et SIMARD Denis, « Le rapport à la culture des enseignants : proposition d'un cadre théorique », dans *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 10, n°2, pp. 131-150 [en ligne] <https://doi.org/10.7202/1018167ar>, 2007, pp. 138-140.

¹⁶⁵ *Ibid.*, pp. 141-143.

¹⁶⁶ *Ibid.*, pp. 143-145.

¹⁶⁷ CLAUDE et SHAWKY-MILCENT (dir.), *op. cit.*, pp. 5-8.

¹⁶⁸ FALARDEAU et SIMARD, *op. cit.*, 2007, pp. 146-148.
CLAUDE et SHAWKY-MILCENT (dir.), *op. cit.*, pp. 3-5.

En complément de cette typologie, Annie Rouxel développe la notion d'identité littéraire, soit une « bibliothèque intérieure »¹⁶⁹ constituée d'œuvres marquantes, de souvenirs et de préférences personnelles. L'enseignant apparaît ainsi comme un lecteur pluriel selon Picard, capable d'articuler immersion (le lu) et distance critique (le lectant), selon la situation de lecture.¹⁷⁰

Les habitudes de lecture personnelle témoignent souvent d'un rapport intense et diversifié aux textes. De nombreux professeurs se décrivent comme des lecteurs assidus, voire compulsifs.¹⁷¹ Si la littérature patrimoniale constitue un socle commun lié à leur formation, leurs pratiques privées privilégient les genres narratifs contemporains (romans, polars, sagas) et les formes culturelles variées.¹⁷² Des lectures « inavouables » révèlent une tension entre une culture légitime scolaire et des pratiques plus ordinaires ou populaires jugées moins légitimes au regard de leur statut d'enseignant.¹⁷³

La lecture professionnelle diffère toutefois de la lecture plaisir par ses finalités et modalités. Elle implique un changement de posture, de l'immersion à une lecture guidée par des objectifs didactiques. L'enseignant adopte alors une posture de lectant, attentif aux enjeux formels, aux passages significatifs et aux potentialités d'exploitation pédagogique.¹⁷⁴ Cette lecture est souvent fragmentée. Il ne s'agit plus de lire de manière linéaire, mais de sélectionner, d'annoter et d'anticiper des usages en classe. Une vigilance constante marque également les lectures personnelles, où émerge une réflexion sur l'intérêt didactique des textes.¹⁷⁵ Son produit se conçoit comme un texte du lecteur spécifique, construit selon les objectifs d'enseignement et les caractéristiques des élèves.¹⁷⁶

Plusieurs facteurs déterminants influencent cette lecture professionnelle. Le parcours personnel de l'enseignant (ancien élève et étudiant) constitue ses références et ses préférences.¹⁷⁷ Le contexte institutionnel (programmes, prescriptions, évaluations) oriente les

¹⁶⁹ ROUXEL Annie, « Autobiographie de lecteur et identité littéraire, 2004, pp. 137-152, dans ROUXEL Annie et LANGLADE Gérard, *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2004, p. 137-152 ; cité dans CLAUDE ET SHAWKY-MILCENT (dir.), *op. cit.* pp. 85-100.

¹⁷⁰ CLAUDE ET SHAWKY-MILCENT (dir.), *op. cit.* pp. 71-73.

¹⁷¹ *Ibid.*, pp. 78-79.

¹⁷² *Ibid.*, pp. 79-81.

¹⁷³ *Ibid.*, p. 79.

¹⁷⁴ *Ibid.*, pp. 79-80.

¹⁷⁵ *Ibid.*, p. 81.

¹⁷⁶ *Ibid.*, pp. 8-10.

¹⁷⁷ *Ibid.*, pp. 42-44 et 77-78.

choix de lecture et impose des relectures.¹⁷⁸ L'image de l'élève, ou « archi-élève »¹⁷⁹, intervient de manière décisive dans l'anticipation des difficultés de compréhension et des réactions.¹⁸⁰ L'intérêt personnel de l'enseignant pousse à privilégier des textes suscitant son propre engagement, perçu comme un levier de transmission.¹⁸¹ Enfin, la relecture occupe une place centrale dans la lecture professionnelle, car elle permet d'adapter les œuvres aux contextes d'enseignement et de renouveler leur exploitation, en gardant en tête le souvenir de la première lecture et les exigences didactiques.¹⁸²

3.3. Dialectique lecture pour soi / lecture pour autrui : appropriation personnelle VS anticipation de la réception des élèves

Dans la lecture professionnelle, la lecture pour soi nourrit la sensibilité du lecteur, tandis que la lecture pour autrui impose une anticipation des besoins des élèves. C'est cette articulation qui explique la fragmentation, le filtrage et la scénarisation du texte.¹⁸³

D'une part, la lecture pour soi renvoie à l'appropriation personnelle de l'œuvre.¹⁸⁴ L'enseignant y mobilise ses émotions, son imaginaire et son expérience de lecteur pour construire une première compréhension du texte. Cette dimension subjective s'inscrit dans une identité littéraire faite de souvenirs de lecture, de préférences et d'œuvres marquantes.¹⁸⁵ Elle permet de conserver un lien vivant avec le texte, au-delà de sa seule utilité scolaire.¹⁸⁶

D'autre part, la lecture pour autrui engage une posture différente. Dès qu'il lit en vue d'une exploitation en classe, l'enseignant anticipe la réception des élèves, leurs connaissances, leurs intérêts et leurs difficultés possibles.¹⁸⁷ Il adopte alors une posture de vigilance, en

¹⁷⁸ *Ibid.*, pp. 28 et 80-81.

¹⁷⁹ RONVEAUX Christophe, « L'archi-élève lecteur en progression entre tâche, activité et performance de lecture », dans DUFAYS Jean-Louis et DAUNAY Bertrand (dir.), *Didactique du français langue première : quelle place pour le point de vue des élèves ?*, Bruxelles, De Boeck, 2014, p. 119-138 ; cité dans CLAUDE ET SHAWKY-MILCENT (dir.), *op. cit.*, p. 142.

¹⁸⁰ CLAUDE ET SHAWKY-MILCENT (dir.), *op. cit.* pp. 28-30 et 142.

¹⁸¹ DUFAYS, *op. cit.*, 2022, p. 10.

¹⁸² CLAUDE ET SHAWKY-MILCENT (dir.), *op. cit.* pp. 31-32.

¹⁸³ *Ibid.*, pp. 2-3.

¹⁸⁴ *Ibid.*, pp. 3-4 et 71.

¹⁸⁵ *Ibid.*, pp. 1-2, 80-81 et 120-121.

¹⁸⁶ DUFAYS, *op. cit.*, 2022, pp. 10-11.

¹⁸⁷ CLAUDE ET SHAWKY-MILCENT (dir.), *op. cit.* pp. 142 et 153-154.

repérant les éléments du texte susceptibles d'être didactisés.¹⁸⁸ Cette projection vers les élèves transforme la lecture en travail de préparation, orienté par les objectifs d'enseignement.¹⁸⁹

Cette double orientation produit plusieurs effets concrets. La lecture devient plus fragmentée qu'une lecture ordinaire car l'enseignant sélectionne les passages à exploiter, annote le texte et hiérarchise les éléments jugés importants.¹⁹⁰ Elle devient aussi plus stratégique, dans la mesure où certains choix de corpus répondent autant à l'intérêt personnel qu'aux besoins anticipés de la classe.¹⁹¹ Le texte cesse ainsi d'être seulement un objet de lecture pour devenir un objet de transmission.

3.4. Anticipation des obstacles de compréhension et des réactions des élèves

L'anticipation des obstacles de compréhension et des réactions des élèves constitue une dimension centrale de la lecture professionnelle. Elle permet à l'enseignant de transformer un texte littéraire en objet d'enseignement, en prévoyant les points de rupture possibles et les réactions qu'il pourrait susciter. Cette démarche repose sur une lecture préparatoire, qui s'effectue en amont de la classe et oriente la construction de la séance.¹⁹²

La figure de l'archi-élève joue ici un rôle important. L'enseignant n'aborde pas le texte de manière abstraite, il le lit à travers une représentation mentale du groupe-classe, de ses acquis et de ses fragilités.¹⁹³ Cette anticipation l'aide à estimer les difficultés lexicales, syntaxiques, culturelles ou interprétatives que l'œuvre pourrait soulever. Elle lui permet aussi d'ajuster le niveau d'exigence en fonction du public visé.¹⁹⁴

L'enseignant repère ainsi des zones de certitude et des zones d'incertitude dans le texte. Certaines parties sont immédiatement accessibles, alors que d'autres nécessitent un étayage plus important.¹⁹⁵ Ce repérage prépare la scénarisation des activités, qu'il s'agisse d'un débat

¹⁸⁸ *Ibid.*, pp. 79-80, 115-116 et 123.

¹⁸⁹ DUFAYS, *op. cit.*, 2022, pp. 10-11.

¹⁹⁰ CLAUDE ET SHAWKY-MILCENT (dir.), *op. cit.* pp. 15-17 et 27-28.

¹⁹¹ *Ibid.*, pp. 15-16, 45-47 et 144-146.

¹⁹² *Ibid.*, pp. 8-10 et 142.

¹⁹³ DE CROIX Séverine, PENNEMAN Jessica et WYNS Marielle, « Entre outil didactique structuré et observation de l'activité des élèves : comment les enseignants du début du secondaire planifient-ils les apprentissages relatifs à la lecture des textes informatifs ? », dans *L'enseignement et l'apprentissage de la lecture aux différents niveaux de la scolarité*, Namur, Presses universitaires de Namur [en ligne] <https://books.openedition.org/pun/5128>, 2017, pp. 1-3 et 6-7.

¹⁹⁴ SIMARD, DUFAYS, DOLZ et GARCIA-DEBANC, *op. cit.*, pp. 100-102.

DUFAYS, *op. cit.*, 2022, p. 12.

¹⁹⁵ CLAUDE et SHAWKY-MILCENT (dir.), *op. cit.* pp. 8-10 et 115-116.

interprétatif, d'un carnet de lecture ou d'un travail par étapes. L'objectif n'est pas de simplifier excessivement le texte, mais d'organiser les conditions de son appropriation.¹⁹⁶

Enfin, cette anticipation ne se limite pas aux difficultés de compréhension. Elle concerne aussi les réactions des élèves : surprise, résistance, adhésion, rejet, contresens ou interprétations inattendues.¹⁹⁷ L'enseignant doit donc prévoir une part d'imprévu, tout en gardant assez de souplesse pour les réactions de la classe dans le déroulement du cours. C'est en ce sens que la lecture professionnelle combine préparation rigoureuse et capacité d'adaptation.¹⁹⁸

3.5. Prévisualisation des exploitations pédagogiques : scénarisation des lectures et choix des dispositifs

La scénarisation transforme le texte lu par l'enseignant en objet d'enseignement, en fonction des résistances du texte et des objectifs visés. Les dispositifs sont alors choisis pour rendre la lecture à la fois accessible, active et interprétative.¹⁹⁹ La scénarisation ne consiste donc pas seulement à préparer une activité, mais à organiser la rencontre entre le texte, les élèves et les apprentissages attendus.²⁰⁰

Elle repose d'abord sur une lecture préparatoire du texte. L'enseignant repère les passages saillants, les zones d'ombre, les carrefours interprétatifs et les éléments susceptibles de poser des problèmes aux élèves. Cette étape permet de sélectionner ce qui mérite d'être conservé, développé ou, au contraire, laissé de côté. Le texte n'est plus abordé comme un ensemble homogène, mais comme un matériau à structurer en vue de son exploitation didactique.²⁰¹

Le choix des dispositifs didactiques relève d'une adéquation entre les caractéristiques du texte, les objectifs poursuivis et le profil des élèves. Le dévoilement progressif convient aux textes qui gagnent à être fragmentés pour susciter l'hypothèse et la curiosité.²⁰² Le débat interprétatif favorise la confrontation des lectures et la mise en commun des interprétations.²⁰³

¹⁹⁶ DUFAYS, *op. cit.*, 2022, pp. 2-3 et 12-15.

CLAUDE et SHAWKY-MILCENT (dir.), *op. cit.* pp. 104-105.

TAUVERON, *op. cit.*, pp. 10-13.

¹⁹⁷ SIMARD, DUFAYS, DOLZ et GARCIA-DEBANC, *op. cit.*, pp. 100-103.

¹⁹⁸ CLAUDE ET SHAWKY-MILCENT (dir.), *op. cit.* pp. 147-148.

¹⁹⁹ *Ibid.*, pp. 9-10, 115-116, 123-124

²⁰⁰ TAUVERON, *op. cit.*, pp. 30-31.

²⁰¹ MARCOIN Danièle et CALAME-GIPPET Fabienne, « Des dispositifs didactiques et pédagogiques pour construire la lecture littéraire à l'école » dans *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n°19, pp. 61-101 [en ligne] <https://doi.org/10.3406/reper.1999.2291>, 1999, pp. 68-69.

²⁰² *Ibid.*, pp. 69-73.

²⁰³ DUFAYS, *op. cit.*, pp. 8 et 14-15.

SIMONS, BECKERS, DE CROIX et POFTE, *op. cit.*, pp. 31-33.

Le carnet de lecture accueille les réactions personnelles du sujet lecteur, en amont d'un travail de distanciation par rapport à l'œuvre.²⁰⁴ Ces dispositifs ne sont interchangeables, ils orientent différemment l'activité des élèves et le type de lecture visé.

La prévisualisation des exploitations pédagogiques implique de porter une attention particulière à l'organisation concrète du travail en classe. Elle s'inscrit dans une articulation entre ordre des raisons (le prévu)²⁰⁵ et l'ordre des occasions (l'imprévisible)²⁰⁶, cette articulation est issue des travaux de Louis Porcher.²⁰⁷ Une scénarisation efficace amène l'enseignant à prévoir la succession des tâches, les modalités de regroupement, la durée des activités et le degré d'étayage nécessaire. Dans cette perspective, les élèves ne reçoivent pas simplement un texte à lire, ils sont accompagnés dans un parcours qui articule découverte, appropriation et interprétation. L'objectif est de construire une progression lisible et cohérente, sans surcharger l'activité de lecture.²⁰⁸

En définitive, la scénarisation garde une part de souplesse. Malgré la préparation amont, la classe reste un espace d'imprévu, où certaines réactions peuvent déplacer le scénario en fonction des échanges, des incompréhensions ou des interprétations inattendues. C'est cette capacité d'adaptation qui permet de maintenir l'équilibre entre maîtrise du cadre et ouverture au travail interprétatif.²⁰⁹

De cette manière, la lecture professionnelle apparaît comme un espace de sélection, d'anticipation et d'adaptation. La section suivante examine plus précisément les critères qui orientent ces choix.

²⁰⁴ DUFAYS, GEMENNE et LEDUR, *op. cit.*, pp. 182-183.

²⁰⁵ L'ordre des raisons renvoie aux programmes officiels, aux objectifs de compétences, au calendrier scolaire et aux contraintes matérielles du local.

²⁰⁶ L'ordre des occasions est la capacité de l'enseignant à ajuster son scénario en cours de séance face aux réactions imprévues des élèves.

²⁰⁷ PORCHER Louis, « Ordre des occasions, ordre des raisons », dans *Cahiers du CRELEF*, n°25, pp. 45-56 ; cité dans SIMARD, DUFAYS, DOLZ et GARCIA-DEBANC, *op. cit.*, p. 100.

²⁰⁸ SIMARD, DUFAYS, DOLZ et GARCIA-DEBANC, *op. cit.*, pp. 100-103.

²⁰⁹ MARCOIN et CALAME-GIPPET, *op. cit.*, pp. 63-65.

4. Les critères de choix des œuvres littéraires par les enseignants en classe de français

4.1. Typologies de critères de sélection (institutionnels, pédagogiques, personnels...)

Les critères de sélection des œuvres peuvent être regroupés en quatre ensemble : institutionnels, pédagogiques et didactiques, affectifs et motivationnels, puis matériels et contextuels. Cette typologie ne renvoie pas à un modèle théorique unifié, mais constitue une catégorisation analytique à partir de différents apports de la recherche en didactique de la littérature. Cette classification articule les contraintes institutionnelles,²¹⁰ les finalités pédagogiques et didactiques,²¹¹ les dimensions subjectives du rapport à la lecture²¹² et les conditions concrètes d'enseignement mises en évidence par les enquêtes de terrain.²¹³ Ces catégories permettent d'éclairer les choix effectués par les enseignants dans un cadre contraint tout en laissant place à une certaine liberté pédagogique.

En premier lieu, comme cité précédemment, les critères institutionnels relèvent des prescriptions officielles. Les programmes et référentiels imposent des minima : courants littéraires incontournables, genres variés et nombres de productions écrites.²¹⁴ Ils orientent vers un équilibre entre patrimoine (classiques, courants historiques) et contemporanéité (œuvre de jeunesse, multimodales).²¹⁵ La littérature belge francophone bénéficie d'une attention particulière.²¹⁶ Ces exigences garantissent un socle commun tout en reconnaissant une marge d'adaptation aux contextes locaux.

En deuxième lieu, les critères pédagogiques et didactiques privilégient l'exploitabilité. Les textes résistants, davantage développés dans les critères pédagogiques, occupent une place centrale, qu'ils soient réticents (ellipses, implicites) ou proliférants (polysémie).²¹⁷ Les œuvres sélectionnées permettent de travailler des compétences précises (inférences, structures narratives) en cohérence avec les acquis des élèves. Le potentiel de liens intertextuels et

²¹⁰ SIMARD, DUFAYS, DOLZ et GARCIA-DEBANC, *op. cit.*, pp. 115-120.

²¹¹ MARCOIN et CALAME-GIPPET, *op. cit.*, pp. 63-65.

²¹² CLAUDE ET SHAWKY-MILCENT (dir.), *op. cit.* pp. 4-6.

²¹³ FESEC, *op. cit.*, 2015, p. 74.

²¹⁴ DUFAYS, GEMENNE et LEDUR, *op. cit.*, pp. 35-37.

²¹⁵ *Ibid.*, pp. 23-25.

²¹⁶ WALLONIE-BRUXELLES ENSEIGNEMENT, *op. cit.*, 2018, p. 70.

²¹⁷ TAUVERON, *op. cit.*, p. 8.

progression des apprentissages guident également les choix. L'enjeu est de concilier exigence et accessibilité.²¹⁸

En troisième lieu, les critères affectifs et motivationnels visent l'engagement. Les enseignants privilégient des textes en prise avec les préoccupations des adolescents (relations, identité), susceptibles de susciter identification et plaisir.²¹⁹ L'intérêt personnel de l'enseignant intervient fortement, seuls les textes qui suscitent une adhésion authentique se révèlent transmissibles avec conviction. Cette dimension subjective complète les exigences objectives.²²⁰

En dernier lieu, les critères matériels et contextuels rappellent que le choix des lectures s'inscrit dans des conditions concrètes d'enseignement. La longueur, la lisibilité (complexité syntaxique, typographie, présence d'illustrations) ou encore la disponibilité des ouvrages conditionnent les choix.²²¹ Les contraintes temporelles (durée des périodes), budgétaires (bibliothèques, achat des livres) et liées au public (filiales, niveaux hétérogènes) pèsent lourdement dans la sélection finale.²²² Ces facteurs pratiques modèrent souvent les plus grandes ambitions didactiques.

Ces différents ensembles s'entrecroisent dans la pratique. Aucun critère n'opère isolément, un texte patrimonial peut être choisi pour sa valeur institutionnelle autant que pour son potentiel affectif. L'enseignant arbitre ainsi entre l'ordre des raisons (prescriptions) et l'ordre des occasions (contexte de classe), dans une tension constitutive de son métier.

4.2. Critères institutionnels : prescriptions, progression des niveaux et examens

Les critères institutionnels relèvent des prescriptions officielles et structurent l'ensemble des choix de corpus. Ils garantissent la cohérence du parcours d'apprentissage tout en imposant des contraintes précises aux enseignants.²²³

Par ailleurs, le choix des œuvres s'inscrit dans une logique de progression des apprentissages, organisée selon les degrés de l'enseignement secondaire. Cette progression repose sur un principe de structuration spiralaire, dans laquelle les mêmes objets

²¹⁸ SIMARD, DUFAYS, DOLZ et GARCIA-DEBANC, *op. cit.*, pp. 333-334.

²¹⁹ DUFAYS, GEMENNE et LEDUR, *op. cit.*, pp. 132-134 et 143-146.

²²⁰ SIMARD, DUFAYS, DOLZ et GARCIA-DEBANC, *op. cit.*, p. 252.

CLAUDE ET SHAWKY-MILCENT (dir.), *op. cit.* pp. 46-47.

²²¹ FESEC, *op. cit.*, 2015, p. 74.

²²² SIMARD, DUFAYS, DOLZ et GARCIA-DEBANC, *op. cit.*, pp. 102-103 et 226-227.

²²³ WALLONIE-BRUXELLES ENSEIGNEMENT, *op. cit.*, 2018, pp. 66-71.

d'apprentissage, lecture, écriture et interprétation, sont revisités d'année en année avec un niveau d'exigence croissant.²²⁴ Les enseignants doivent ainsi veiller à adapter la complexité des textes aux compétences des élèves, en tenant compte de leur développement lectoral. Si une certaine graduation de la difficulté est traditionnellement observée, les textes les plus complexes sont réservés aux niveaux supérieurs. Cependant, cette conception tend aujourd'hui à être nuancée par des approches qui valorisent l'accès précoce à des formes d'interprétation, à condition qu'elles soient accompagnées par les professeurs.²²⁵

Les programmes influencent également la sélection à travers la répartition des objets d'étude, qui peuvent privilégier certains genres, périodes ou problématiques selon les niveaux. Cette organisation contribue à structurer les parcours de lecture et à garantir une certaine diversité des œuvres abordées au cours de la scolarité.²²⁶

En outre, comme expliqué dans les tensions liées au contexte institutionnel, le poids des évaluations certificatives joue un rôle déterminant dans les choix opérés par les enseignants.²²⁷ Les modalités d'évaluation, qu'elles soient internes ou externes, orientent les pratiques en valorisant certaines compétences (la compréhension, l'interprétation et l'argumentation) et certains formats d'épreuves. Dès lors, les textes sélectionnés sont souvent choisis pour leur capacité à préparer les élèves à ces exigences, ce qui peut conduire à privilégier des œuvres jugées particulièrement « exploitables » dans une perspective d'évaluation.²²⁸

Enfin, les critères institutionnels sont traversés par une visée patrimoniale, qui confère à l'enseignement de la littérature une fonction de transmission culturelle. Les programmes tendent à valoriser des œuvres reconnues comme fondatrices, participant à la construction d'une culture commune.²²⁹ Cependant, cette orientation s'accompagne progressivement d'une ouverture à la diversité des corpus, intégrant des œuvres contemporaines, francophones ou issues de la littérature de jeunesse, dans une perspective de renouvellement et d'élargissement des références culturelles.²³⁰

²²⁴ SIMARD, DUFAYS, DOLZ et GARCIA-DEBANC, *op. cit.*, pp. 20-21.

DUFAYS, GEMENNE et LEDUR, *op. cit.*, pp. 13-14.

²²⁵ TAUVERON, *op. cit.*, pp. 12-13.

²²⁶ WALLONIE-BRUXELLES ENSEIGNEMENT, *op. cit.*, 2018, pp. 62-64.

²²⁷ SIMARD, DUFAYS, DOLZ et GARCIA-DEBANC, *op. cit.*, pp. 119-120.

²²⁸ *Ibid.*, pp. 113-114 et 160-161.

²²⁹ *Ibid.*, p. 218 et 333-334.

²³⁰ *Ibid.*, pp. 218-219.

DUFAYS, GEMENNE et LEDUR, *op. cit.*, p. 42.

De cette façon, les critères institutionnels définissent un cadre à la fois contraignant et structurant, au sein duquel l'enseignant opère ses choix. Ils imposent des repères et des objectifs, tout en laissant une marge d'interprétation et d'adaptation, permettant de concilier exigences du système éducatif et prise en compte des spécificités du public scolaire.

4.3. Critères pédagogiques/didactiques : exploitabilité, potentiel d'interprétation, progression des apprentissages et développement du sujet lecteur

La recherche en didactique, notamment portée par Catherine Tauveron²³¹ et Jean-Louis Dufays, définit les critères pédagogiques et didactiques dans le choix des œuvres comme des leviers essentiels pour transformer la lecture scolaire en une véritable expérience littéraire et formatrice.²³²

À cet égard, l'exploitabilité d'une œuvre ne se réduit pas à son accessibilité immédiate, mais renvoie à sa capacité à être didactisée, c'est-à-dire à soutenir des apprentissages ciblés.²³³ L'enseignant privilégie ainsi des textes susceptibles de servir de supports à l'acquisition de compétences spécifiques comme inférer, interpréter, analyser des procédés ou construire une cohérence globale. De ce point de vue, certains textes présentent une valeur prototypique, en ce qu'ils permettent d'identifier les caractéristiques d'un genre, d'un courant littéraire ou d'une forme narrative. D'autres se distinguent par leur portée transtextuelle, ils s'inscrivent dans des réseaux d'œuvres, facilitant les mises en relation, les comparaisons et la construction de repères culturels.²³⁴ Enfin, le texte littéraire, envisagé comme une situation-problème, engage activement le lecteur dans un travail d'élucidation, mobilisant des stratégies interprétatives variées.²³⁵

Au-delà de cette exploitabilité, un critère central mis en évidence par la recherche est celui du texte « résistant », c'est-à-dire d'un texte qui oppose une certaine opacité à la lecture immédiate et requiert un engagement actif du lecteur.²³⁶ On en distingue deux formes : les textes réticents et les textes proliférants. Les textes réticents programment des difficultés de compréhension en cachant délibérément des informations (ellipses, narrateur non fiable, point de vue biaisé) et obligeant ainsi le lecteur à combler les blancs du texte.²³⁷ Tandis que les textes

²³¹ TAUVERON, *op. cit.*, p. 9.

²³² SIMARD, DUFAYS, DOLZ et GARCIA-DEBANC, *op. cit.*, pp. 242-249.

²³³ CLAUDE ET SHAWKY-MILCENT (dir.), *op. cit.*, pp. 80-81.

²³⁴ SIMARD, DUFAYS, DOLZ et GARCIA-DEBANC, *op. cit.*, pp. 246-247, 333-334 et 345-347.

²³⁵ TAUVERON, *op. cit.*, p. 9.

²³⁶ *Ibid.*, pp. 17-18.

²³⁷ *Ibid.*, pp. 18-20.

proliférants ouvrent des problèmes d'interprétation car ils se caractérisent par leur polysémie ou une fin ouverte.²³⁸ Dès lors, les textes résistants favorisent une véritable coopération interprétative, dans laquelle le lecteur est amené à construire le sens en interaction avec le texte.²³⁹ Le choix des œuvres s'oriente vers des textes susceptibles de susciter un travail interprétatif fécond, une condition essentielle du développement de compétences lectorales approfondies.

Dans le prolongement de cette exigence interprétative, les critères didactiques s'inscrivent également dans une logique de progression des apprentissages. Tel qu'évoqué précédemment, la recherche met en avant une conception spiralaire de l'enseignement de la lecture, dans laquelle les mêmes compétences sont travaillées de manière récurrente, selon des degrés croissants de complexité.²⁴⁰ Cette progression implique une initiation précoce à l'interprétation, dès les premières années du secondaire, en rupture avec une vision strictement graduée des apprentissages.²⁴¹ Elle suppose également une complexification progressive des textes, allant de formes relativement accessibles à des œuvres plus denses, où les résistances sont multiples et entremêlées.²⁴² Par ailleurs, la diversification des supports et des genres (récit policier, poésie, fiction métanarrative, etc.) permet de construire un répertoire de pratiques de lecture variées chez les élèves.²⁴³

Dans cette continuité, les critères pédagogiques visent le développement du sujet lecteur, lecteur capable d'articuler l'implication subjective et la distanciation critique.²⁴⁴ Les textes retenus abordent souvent des thématiques proches des préoccupations adolescentes (quête d'identité, relations sociales) afin de favoriser leur identification et engagement émotionnel. On appelle cela les « livres miroirs »²⁴⁵. Parallèlement, ces œuvres doivent permettre un travail de

²³⁸ *Ibid.*, pp. 20-22.

²³⁹ PERRIN-DOUCEY Agnès, *Apprentissage de la lecture et construction de l'identité de lecteur au cours préparatoire*, Ecole Doctorale Langues, Littératures et Sciences Humaines, Université de Grenoble, 2012. Dir. : MASSOL Jean-François [en ligne] <https://hal.science/tel-01083079v1>, pp. 45-46 (consulté le 8 avril 2026).

²⁴⁰ DUFAYS, GEMENNE et LEDUR, *op. cit.*, pp. 13-14.

²⁴¹ BEAUDRY Marie-Christine, CARDIGNAN Isabelle et LAROSE François (dir.), *Création de dispositifs didactiques : vers une valorisation de la recherche-développement et de la recherche-action en éducation*, Sherbrooke, Les Éditions de l'Université de Sherbrooke [en ligne] <http://dx.doi.org/10.17118/11143/9914>, 2017, p.32.

²⁴² DE CROIX Séverine, *Comprendre et accompagner les élèves en difficulté de lecture au début du secondaire. Une recherche-action en didactique de la lecture littéraire*, thèse de doctorat, Université catholique de Louvain, 2010, pp. 279, 304-306.

²⁴³ *Ibid.*, pp. 304-306.

²⁴⁴ SIMARD, DUFAYS, DOLZ et GARCIA-DEBANC, *op. cit.*, pp. 228-229.

²⁴⁵ DE CROIX, *op. cit.*, 2010, pp. 298-299.

mise à distance amenant les élèves à analyser leurs propres processus de lecture et à justifier leurs interprétations. Ce travail réflexif participe à une démarche de métacognition, dans laquelle l'élève prend conscience de ses stratégies, de ses difficultés et de ses évolutions.²⁴⁶ L'enjeu est de former un lecteur autonome, capable de mobiliser à la fois les ressources du « lu » (implication et émotion) et du « lectant » (analyse et mise à distance), dans une dynamique dialectique.²⁴⁷

En définitive, les critères pédagogiques et didactiques orientent le choix des œuvres vers des textes à la fois exigeants et formateurs, susceptibles de soutenir une progression des apprentissages tout en contribuant à la construction d'un sujet lecteur engagé, réflexif et culturellement situé. La littérature est choisie comme un outil de formation personnelle, permettant de découvrir l'altérité et de reconfigurer son rapport au monde et à soi-même.

4.4. Critères affectifs et motivationnels : plaisir, identification et proximité avec les élèves (univers adolescents)

Les critères affectifs et motivationnels occupent une place centrale dans la sélection des œuvres, car ils visent à favoriser une appropriation personnelle des textes par les lecteurs adolescents. Dans le prolongement des travaux sur le sujet lecteur, qui reconnaissent le rôle central de l'implication subjective dans l'acte de lecture, l'identification constitue un levier essentiel de l'engagement des élèves. Elle permet de renforcer le lien entre le texte et le lecteur, en favorisant une forme de reconnaissance et d'investissement personnel.²⁴⁸

Un premier critère déterminant réside dans la capacité des œuvres à produire un effet de reconnaissance chez les élèves. Les adolescents sont particulièrement sensibles aux textes qui entrent en résonance avec leurs préoccupations et leur vécu. La lecture devient alors un espace de recherche de soi, dans lequel le sujet peut explorer des expériences, des émotions ou des questionnements identitaires par procuration.²⁴⁹ L'identification aux personnages, notamment lorsqu'ils sont eux-mêmes adolescents ou des héros forts, engagés dans des quêtes de construction du « moi »²⁵⁰, constitue un puissant déclencheur d'implication. Elle s'accompagne souvent d'une réaction axiologique, par laquelle le lecteur mobilise ses propres valeurs pour

²⁴⁶ *Ibid.*, pp. 153-157.

²⁴⁷ SIMARD, DUFAYS, DOLZ et GARCIA-DEBANC, *op. cit.*, pp. 228-229.
PERRIN-DOUCEY, *op. cit.*, pp. 19-20 et 529-530.

²⁴⁸ DE CROIX, *op. cit.*, 2010, pp. 298-299.

²⁴⁹ *Ibid.*, pp. 123-124, 158-160 et 347-351.

²⁵⁰ DUFAYS, GEMENNE et LEDUR, *op. cit.*, pp. 132-134.

juger les actions et les choix des personnages généralement avec un sentiment d'admiration ou de rejet.²⁵¹ Loin d'entraver l'analyse, cette implication subjective constitue un point d'appui pour la construction du sens et l'entrée dans une lecture plus élaborée.

L'implication des élèves peut également être favorisée par un autre biais, à savoir la proximité de l'œuvre avec les codes culturels et les préoccupations des élèves. Cette proximité réduit la distance parfois ressentie entre les pratiques scolaires et les pratiques de lecture extrascolaires. Si bien que les enseignants privilégient des sujets qui interpellent directement les jeunes, comme les relations amicales, les premières histoires d'amour, les conflits familiaux ou les enjeux de société actuels, ceux-ci sont susceptibles de susciter la discussion.²⁵² De même, la sélection intègre certains genres de prédilection tels que la dystopie, le récit policier, le fantastique ou les récits de vie, car ils sont plébiscités par ce public hors du cadre scolaire.²⁵³ La prise en compte de supports diversifiés (bande dessinée, roman graphique, textes numériques, séries) permet également d'inscrire la lecture scolaire dans la continuité des pratiques culturelles des élèves.²⁵⁴ L'articulation des intérêts extrascolaires et des apprentissages académiques augmente l'attractivité de la lecture et renforce l'engagement des élèves.

Cette recherche de proximité participe plus largement à la volonté de développer le plaisir de lire et la motivation intrinsèque des élèves. Dans cette perspective, le plaisir doit être envisagé à la fois comme un moteur et un horizon.²⁵⁵ Par conséquent, il s'agit de favoriser une motivation intrinsèque, fondée sur l'intérêt, la curiosité et le désir de comprendre, plutôt que sur des contraintes externes.²⁵⁶ La sélection des œuvres vise être autre à permettre une expérience d'immersion et d'émotion qui correspond à la dimension du « lu », tout en ouvrant progressivement à un plaisir plus élaboré, lié à la compréhension des mécanismes du texte et à l'activité interprétative.²⁵⁷ Le plaisir et les savoirs ne sont pas donc à envisager comme opposés, mais à articuler dans une dynamique progressive. De même, la possibilité offerte aux élèves de disposer d'une marge de choix dans leurs lectures contribue à renforcer leur sentiment

²⁵¹ PERRIN-DOUCEY, *op. cit.*, pp. 198-200.

²⁵² BEAUDRY, CARDIGNAN et LAROSE, *op. cit.*, pp. 121-122.

²⁵³ GAGNON-ROBERGE, *op. cit.*, pp. 69-70.

DE CROIX, *op. cit.*, 2010, pp. 412-414.

²⁵⁴ GAGNON-ROBERGE, *op. cit.*, pp. 65-68.

²⁵⁵ DUFAYS, GEMENNE et LEDUR, *op. cit.*, pp. 143-146.

²⁵⁶ *Ibid.*, pp. 132-134 et 201-202.

SIMARD, DUFAYS, DOLZ et GARCIA-DEBANC, *op. cit.*, pp. 228-229.

²⁵⁷ TAUVERON, *op. cit.*, pp. 33-34.

d'autonomie et leur implication, par leur engagement comme acteurs de leur parcours de lecteur.²⁵⁸

Néanmoins, ces dimensions affectives et motivationnelles ne reposent pas uniquement sur les caractéristiques des œuvres choisies, elles dépendent aussi des modalités de médiation mises en œuvre par l'enseignant.²⁵⁹ Celui-ci joue un rôle essentiel en tant que modèle de lecteur lorsqu'il partage ses propres expériences, ses préférences et son rapport personnel à la littérature.²⁶⁰ Le fait d'exprimer ses propres coups de cœur et son plaisir de lecteur peut contribuer à transmettre son enthousiasme à ses élèves et à légitimer leurs investissements subjectifs.²⁶¹

En conclusion, les critères affectifs et motivationnels s'inscrivent dans une conception de la lecture scolaire qui ne se réduit pas à une activité cognitive, mais engage pleinement le lecteur dans sa dimension sensible, identitaire et sociale. Ils constituent ainsi un déclencheur essentiel pour favoriser l'adhésion des élèves et soutenir des apprentissages durables.

4.5. Critères matériels et contextuels : disponibilités des œuvres, contraintes d'établissement, filières et profils d'élèves

Les critères matériels et contextuels constituent une dimension souvent implicite, mais décisive, dans le choix des œuvres. Ils renvoient à l'ensemble des conditions concrètes d'enseignement qui encadrent l'activité de lecture et contraignent, tout en les orientant, les décisions didactiques des enseignants. Ceux-ci sont amenés à ajuster leurs ambitions pédagogiques aux réalités du terrain.²⁶²

Premièrement, la sélection des textes dépend de leur accessibilité matérielle. La présence des ouvrages dans les collections de la bibliothèque ou du centre de documentation constitue un facteur déterminant,²⁶³ autant que les possibilités d'acquisition ou de renouvellement des collections. Ces facteurs sont corrélés à de meilleurs résultats de lecture chez les élèves. Le coût des livres joue aussi un rôle non négligeable, notamment lorsque les achats reposent sur les

²⁵⁸ CPEONS et FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES, *op. cit.*, pp. 54-55.

GENUCCHI, CONTENT et CHETAIL, *op. cit.*, pp. 657-659.

²⁵⁹ DUFAYS, GEMENNE et LEDUR, *op. cit.*, pp. 166-167.

²⁶⁰ BEAUDRY, CARDIGNAN et LAROSE, *op. cit.*, pp. 117-118.

²⁶¹ DUFAYS, GEMENNE et LEDUR, *op. cit.*, pp. 173-174.

FESEC, *op. cit.*, 2019, pp. 43 et 48.

²⁶² SIMARD, DUFAYS, DOLZ et GARCIA-DEBANC, *op. cit.*, pp. 226-227.

²⁶³ LOUICHON Brigitte, « Le texte du lecteur des enseignants : approches conceptuelle et méthodologique en contexte professionnel ordinaire », dans CLAUDE et SHAWKY-MILCENT, *op. cit.*, [en ligne] <https://hal.science/hal-04968094v1>, p. 15 (consulté le 8 avril 2026).

familles. Cette contrainte peut orienter le choix vers des éditions économiques, des extraits, voire des supports photocopiés.²⁶⁴ À cela s'ajoutent les contraintes organisationnelles que l'on a déjà évoquées, à savoir le calendrier scolaire, la durée des périodes et le rythme des évaluations, qui influencent le recours à des œuvres intégrales ou à des formats plus courts. Enfin, les conditions matérielles de la classe, telles que l'aménagement de l'espace ou l'accès aux ressources numériques, peuvent favoriser certains dispositifs de lecture plutôt que d'autres, ce qui oriente indirectement le choix des textes.²⁶⁵

Ensuite, la matérialité même de l'objet-livre constitue un critère de sélection à part entière, en particulier dans des contextes où les élèves présentent des fragilités lectorales. Par exemple, la longueur des textes représente un facteur décisif : des œuvres trop volumineuses peuvent constituer un obstacle à l'engagement, spécifiquement pour les lecteurs peu expérimentés. C'est pourquoi, dans certains contextes, les enseignants privilégient des formes brèves, comme les nouvelles, les extraits ou les contes, ou des parcours de lecture aménagés.²⁶⁶ De même, la lisibilité matérielle des supports (taille de la police, aération du texte, présence d'illustrations, qualité du paratexte) influe sur l'accessibilité et l'attractivité des œuvres. Loin d'être secondaires, ces éléments participent à l'entrée dans la lecture et à la réduction du coût cognitif initial.²⁶⁷

En outre, le choix des œuvres varie également selon les filières et les contextes d'enseignement. Dans les filières de transition, les corpus accordent une place plus importante à la littérature patrimoniale et à la construction de repères culturels et historiques. À l'inverse, dans les filières qualifiantes ou professionnelles, les enseignants privilégient souvent des textes accessibles directement, tant sur le plan formel que thématique.²⁶⁸ Ces différences relèvent moins d'attentes institutionnelles fondamentalement distinctes que de logiques d'adaptation

²⁶⁴ SIMARD, DUFAYS, DOLZ et GARCIA-DEBANC, *op. cit.*, pp. 172-174.

MAQUAIRE Monique, « Formation et lectures des enseignants : des incidences sur les pratiques ? », dans *Le français aujourd'hui*, 1, n°136, Malakoff, Armand Colin [en ligne] <https://doi.org/10.3917/lfa.136.0087>, 2012, pp. 89-90 (consulté le 9 avril 2026).

²⁶⁵ SIMARD, DUFAYS, DOLZ et GARCIA-DEBANC, *op. cit.*, p. 103.

²⁶⁶ BRACK Juliette, *Les difficultés de lecture au secondaire supérieur : quelles spécificités et comment y remédier ?* [en ligne], Faculté de philosophie, arts et lettres, Université catholique de Louvain, 2023. Prom. : Dufays Jean-Louis. Disponible sur : <https://thesis.dial.uclouvain.be/entities/masterthesis/0ea0f497-8ae7-4989-87a8-63490cbdd34a>, pp. 94, 103 et 106 (consulté le 9 avril 2026).

FESEC, *op. cit.*, 2019, p. 74.

²⁶⁷ DUFAYS, GEMENNE et LEDUR, *op. cit.*, p. 194.

²⁶⁸ *Ibid.*, pp. 35-37

SIMARD, DUFAYS, DOLZ et GARCIA-DEBANC, *op. cit.*, p. 129.

CPEONS et FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES, *op. cit.*, pp. 54-55.

aux publics scolaires. Dans des contextes marqués par des inégalités socioculturelles, notamment en zones d'éducation prioritaire, les enseignants tendent ainsi à sélectionner des textes plus courts et plus explicites, parfois au détriment d'œuvres patrimoniales jugées plus éloignées des références culturelles des élèves.²⁶⁹ Le choix des œuvres vise alors à réduire la distance entre la culture scolaire et les pratiques des élèves.

Pour finir, les critères contextuels impliquent une attention particulière à l'hétérogénéité des profils d'élèves. Les enseignants sont confrontés à une grande diversité de niveaux de compétences lectorales, de pratiques culturelles et de rapports au livre, qu'ils doivent prendre en compte dans la constitution de leur corpus. Le choix des œuvres peut donc viser à compenser certaines inégalités de familiarisation avec la lecture grâce à des textes favorisant l'identification ou à une diversification des supports.²⁷⁰ De surcroît, la prise en compte des profils de lecteurs (lecteurs fragiles, occasionnels, experts) conduit à varier les formats et les niveaux de difficultés au sein d'une même classe.²⁷¹ Il en est de même pour l'âge et la maturité des élèves, ces derniers constituent des paramètres importants, les textes doivent entre en résonance avec leurs préoccupations, tout en évitant des supports perçus comme inadaptés ou infantilisants, susceptibles de freiner l'adhésion.²⁷²

En résumé, les critères matériels et contextuels rappellent que le choix des œuvres ne relève pas uniquement de considérations théoriques ou didactiques, mais s'inscrit dans une réalité située. Ils invitent à penser la sélection des textes comme un compromis entre exigences culturelles, finalités pédagogiques et contraintes concrètes, au service d'une accessibilité effective de la lecture pour tous les élèves.

4.6. Phénomène de lissage des corpus : effets de mode, références partagées et réduction de la diversité

Le phénomène de lissage des corpus renvoie à une tendance à l'homogénéisation des œuvres proposées en classe ainsi qu'à la standardisation des pratiques interprétatives. En dépit

²⁶⁹ CLAUDE Marie-Sylvie, *Entendre le lecteur. Pour une approche socio-didactique de la lecture littéraire (et de quelques autres lectures) au collège et au lycée*, Grenoble, Université de Grenoble Alpes, [en ligne] <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03328397v1>, 2022, pp. 113-116 (consulté le 7 avril 2026).

²⁷⁰ DUFAYS, GEMENNE et LEDUR, *op. cit.*, pp. 137-140.

SIMARD, DUFAYS, DOLZ et GARCIA-DEBANC, *op. cit.*, pp. 247-248.

²⁷¹ DE CROIX, *op. cit.*, 2010, pp. 127-128 et 194.

²⁷² BEAUDRY, CARDIGNAN et LAROSE, *op. cit.*, pp. 121-125.

de l'abondance de l'offre éditoriale, les choix opérés tendent souvent à se resserrer autour d'un ensemble relativement restreint de textes et de préférences.²⁷³

Ce phénomène s'explique tout d'abord par le fait que, face à la diversité des œuvres disponibles et à l'incertitude qui peut accompagner leur sélection, les enseignants s'appuient fréquemment sur un corpus, par défaut, de « valeurs sûres »²⁷⁴ ou des œuvres déjà consacrées. Ce recours s'explique notamment par la volonté de garantir une certaine légitimité culturelle et de s'inscrire dans une tradition scolaire partagée. De plus, il s'accompagne souvent d'un répertoire commun de références, mais aussi de lectures et démarches interprétatives déjà balisées, lesquelles peuvent orienter les pratiques de la classe et stabiliser certains modes d'analyse.²⁷⁵ Par ailleurs, le poids des épreuves certificatives renforce ce phénomène, en incitant à privilégier des œuvres jugées formatrices et compatibles avec les attentes évaluatives.²⁷⁶

Ensuite, les choix des œuvres sont également influencés par la circulation des pratiques au sein de la communauté enseignante. En effet, les formations, les ressources pédagogiques et les dispositifs institutionnels contribuent à rendre certains titres particulièrement visibles, ces derniers sont rapidement légitimés et largement repris par d'autres professeurs. Alors, certaines œuvres deviennent parfois des tubes pédagogiques et sont sélectionnées pour leur efficacité didactique supposée ou pour leur adéquation à des dispositifs testés et approuvés. Dans ce processus, les réseaux et communautés professionnels en ligne jouent un rôle central en renforçant la visibilité de certaines œuvres et pratiques.²⁷⁷ Effectivement, les plateformes de partage, forums, groupes sur les réseaux sociaux ou espaces institutionnels favorisent une forte diffusion de séquences prêtes à l'emploi et de recommandations récurrentes, ce qui oriente progressivement les choix vers un ensemble de références communes. Si ces dynamiques facilitent d'une part la mutualisation et le partage des pratiques, elles participent d'autre part à renforcer la concentration des choix autour de références largement diffusées et socialement validées.²⁷⁸

²⁷³ VIRET Corinne., « Annexes », dans *Enseigner les lettres avec le numérique : étude d'expériences présentées par des enseignants lors des Rendez-vous des Lettres de 2010 à 2016 : pratiques - questions - perspective*, mémoire de master, Université de Cergy-Pontoise [en ligne] <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02378349v1>, 2019, pp. 65-66 (consulté le 9 avril 2026).

²⁷⁴ *Ibid.*, p. 66.

²⁷⁵ *Ibid.*, pp. 65-69

²⁷⁶ CLAUDE, *op. cit.*, 2022, pp. 112-113.

²⁷⁷ MAQUAIRE, *op. cit.*, pp. 87-90 et 92-94.

²⁷⁸ VIRET, *op. cit.*, pp. 65-66 et 106.

Par conséquent, le phénomène de lissage des corpus²⁷⁹ s'inscrit dans une tension entre deux exigences. D'une part, la construction d'une culture commune qui est fondée sur des références partagées et d'autre part, la nécessité de diversifier les œuvres proposées pour refléter la pluralité des voix et des expériences littéraires. Dans certains cas, cette tension peut conduire à une forme de réduction des corpus et se centrer sur un socle minimal de textes jugés incontournables, ce qui peut limiter l'ouverture à des littératures contemporaines ou francophones non-européennes ou issues de traditions moins légitimées par l'institution scolaire.²⁸⁰

Finalement, ce processus d'homogénéisation n'est pas sans conséquences sur les apprentissages. En effet, une sélection trop fortement orientée vers l'accessibilité immédiate peut limiter l'exposition des élèves à des œuvres plus exigeantes, pourtant susceptibles de nourrir leur progression en lecture.²⁸¹ À l'inverse, un corpus trop homogène et patrimonial peut accentuer la distance avec certains publics d'élèves. Dès lors, l'enjeu didactique consiste à maintenir un équilibre entre références communes et diversification des œuvres, entre sécurisation des parcours et ouverture culturelle. En définitive, il s'agit de penser le corpus non comme un ensemble figé, mais comme un espace dynamique, susceptible d'articuler tradition et renouvellement, tout en préservant la pluralité des expériences de lecture.²⁸²

Pour conclure, le phénomène de lissage invite à interroger les logiques de sélection des œuvres et à réfléchir aux conditions d'une véritable diversité littéraire au service de la formation de lecteurs à la fois cultivés, critiques et ouverts.²⁸³

4.7. Place de la littérature jeunesse et des genres populaires dans les choix de lecture et dispositifs d'exploitation

La littérature de jeunesse et les genres populaires (policier, science-fiction, bande dessinée) occupent une place croissante dans les dispositifs d'exploitation. Leur statut évolue d'une sous-littérature à celui d'un levier pédagogique indispensable pour former le sujet lecteur.²⁸⁴

Tout d'abord, la littérature jeunesse constitue un tremplin vers la littérature complexe. Catherine Tauveron montre que les albums sollicitent dès le plus jeune âge des opérations

²⁷⁹ DE CROIX, *op. cit.*, 2010, pp. 163-165 et 297-298.

²⁸⁰ DUFAYS, GEMENNE et LEDUR, *op. cit.*, pp. 156-160.

²⁸¹ DE CROIX, *op. cit.*, 2010, pp. 297-298.

²⁸² DUFAYS, GEMENNE et LEDUR, *op. cit.*, pp. 152-156 et 187-188.

²⁸³ *Ibid.*, pp. 143-146.

²⁸⁴ DE CROIX, *op. cit.*, 2010, pp. 155-157 et 412-414.

inférentielles et interprétatives, qui préparent une progression spiralaire vers les textes classiques.²⁸⁵ En secondaire, les albums pour adolescents et les romans graphiques exploitent les formats hybrides pour stimuler l'interprétation plutôt que le simple divertissement. Ce choix répond à une logique de maturité progressive, où la jeunesse précède l'âge adulte sans s'y opposer.²⁸⁶

Ensuite, l'ouverture du corpus aux genres populaires et aux genres mineurs, autrefois jugés illégitimes (policier, fantastique, science-fiction ou littérature jeunesse) répond à une volonté de rapprocher l'école des intérêts des élèves pour stimuler leur goût de lire.²⁸⁷ Leur codification répétitive offre un terrain idéal pour repérer stéréotypes et conventions, ce qui apprend aux élèves à les manipuler consciemment. Ces « mauvais » genres démythifient le patrimoine en facilitant le transfert de compétences vers des œuvres plus ardues.²⁸⁸

D'ailleurs, des dispositifs articulés exploitent cette complémentarité. Les fanfictions et réseaux sociaux transforment les pratiques numériques en exercices d'écriture créative, autour d'œuvres répandues comme la série littéraire *Harry Potter*. La multimodalité et le numérique (BD, séries TV, jeux vidéo) permettent d'aborder les structures narratives complexes ou les enjeux éthiques, en mobilisant la culture des élèves pour identifier des procédés universels. Par exemple, cela se démontrerait dans une comparaison entre une scène de tragédie antique et un interrogatoire de série policière.²⁸⁹ Les lectures en réseau (thématique, générique) structurent un socle culturel diversifié.

Néanmoins, les tensions didactiques persistent toutefois. Le risque d'enclavement menace, les textes trop immédiats priveraient les élèves d'œuvres exigeantes et favorisent l'imitation stylistique.²⁹⁰ La littérature de jeunesse contemporaine étant souvent citée, l'enseignant doit veiller à confronter les élèves aux sources originales pour qu'ils puissent comprendre pleinement le jeu intertextuel de l'œuvre initiale et ne pas se limiter aux citations dans d'autres

²⁸⁵ TAUVERON Catherine, *Interpréter le littéraire à l'école et au-delà*, Paris, INRP, 2001 ; cité dans DUFAYS, GEMENNE et LEDUR, *op. cit.*, pp. 13-14.

²⁸⁶ GENUCCI, CONTENT et CHETAIL, *op. cit.*, pp. 657-664 et 672-673.

²⁸⁷ SIMARD, DUFAYS, DOLZ et GARCIA-DEBANC, *op. cit.*, pp. 67-68 et 329.

²⁸⁸ DUFAYS, GEMENNE et LEDUR, *op. cit.*, pp. 149-150 et 258-260.

²⁸⁹ VIRET, *op. cit.*, pp. 44-45, 83-87, 173 et 185-186.

²⁹⁰ GROSSMANN François, « Comment faciliter, développer et évaluer la compréhension des textes aux différentes étapes de la scolarité primaire ? », document envoyé au PIREF en vue de la conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire les 4 et 5 décembre 2003, <http://lettres.scola.ac.paris.fr/pdf>, 2003 ; cité dans DE CROIX, *op. cit.*, 2010, p. 53.

ouvrages.²⁹¹ Face à la surabondance éditoriale, l'école risque de se limiter à un minimum syndical culturel ou à des ouvrages déjà canonisés par l'enseignement, au détriment de la diversité contemporaine.²⁹²

En somme, les critères de sélection prennent sens en relation avec les usages didactiques envisagés en classe. Dès lors, il convient donc d'examiner comment les œuvres sont transformées en objets d'enseignement.

5. Exploitation pédagogique des lectures littéraires en classe de français

5.1. Principaux dispositifs d'exploitation en classe : lecture distanciée, lecture participative, débats interprétatifs, écriture de prolongement, cercles de lecture, etc.

L'enseignement de la littérature en secondaire en FWB s'appuie sur une pluralité de dispositifs didactiques visant à former des sujets lecteurs capables d'articuler engagement subjectif et distanciation critique. Loin de s'exclure mutuellement, ces dispositifs s'inscrivent dans une complémentarité qui permet de répondre à des finalités à la fois cognitives, culturelles et affectives.²⁹³ De cette façon, ils participent à la construction progressive de compétences interprétatives, tout en ménageant une place à l'expérience personnelle de lecture.

Parmi ces dispositifs, les cercles de lecture occupent une place importante dans les approches contemporaines de la lecture littéraire. Ils reposent sur une dynamique collaborative, dans laquelle des petits groupes hétérogènes d'élèves construisent le sens des textes. Généralement structurés en trois phases à savoir la préparation, la réalisation et l'évaluation formative, ces cercles favorisent à la fois l'appropriation des œuvres et le développement de compétences métacognitives. En confrontant leurs interprétations, les élèves sont amenés à expliciter leurs stratégies de lecture, ce qui contribue à l'émergence d'un véritable conflit sociocognitif, propice aux apprentissages. En outre, la dimension interactionnelle du dispositif tend à renforcer la motivation des élèves, notamment lorsque le choix des œuvres laisse une certaine marge d'autonomie.²⁹⁴

²⁹¹ TAUVERON, *op. cit.*, pp. 26-27.

²⁹² MARCOIN et CALAME-GIPPET. *op. cit.*, pp. 61-63.

²⁹³ FESEC, *op. cit.*, 2019, pp. 54-55.

SIMARD, DUFAYS, DOLZ et GARCIA-DEBANC, *op. cit.*, pp. 223-226.

²⁹⁴ BRACK, *op. cit.*, pp. 63-70.

Dans une perspective proche, le débat interprétatif constitue un autre dispositif central. Il se distingue du débat argumentatif traditionnel, car il ne vise pas la persuasion, mais l'exploration collective de la pluralité des significations d'un texte. L'enseignant y joue un rôle déterminant de médiation étant donné qu'il problématise les enjeux de l'œuvre, régule les échanges et incite les élèves à fonder leurs propositions interprétatives sur des indices textuels.²⁹⁵ Ce type de dispositif contribue à légitimer la diversité des lectures tout en exigeant une rigueur dans la justification, ce qui participe à la construction d'une posture de lecteur expert.²⁹⁶

Aussi, l'articulation entre la réception distanciée et la réception participative accompagnée constitue un axe structurant de l'enseignement de la littérature. La réception distanciée vise une compréhension fine des textes à travers l'analyse de leurs composantes formelles et sémantiques. Elle s'appuie souvent sur les réactions initiales des élèves pour les conduire vers une interprétation plus élaborée et réflexive, marquée par une mise à distance. À l'inverse, la réception participative accompagnée privilégie une approche plus globale et immersive des œuvres, favorisant l'identification, l'engagement subjectif et le plaisir de lire. L'accompagnement de l'enseignant permet toutefois de soutenir la compréhension et de fournir des outils transférables, afin d'éviter que cette modalité ne se réduise à une lecture strictement intuitive. La tension entre ces deux formes de réception apparaît dès lors comme structurante, dans la mesure où elle permet d'articuler appropriation personnelle et exigences scolaires d'analyse et d'interprétation.²⁹⁷

En complément, les dispositifs d'écriture de la réception occupent une place croissante dans les pratiques didactiques. Tant les écrits d'intervention (réécritures, prolongement, pastiches)²⁹⁸ que les journaux de lecture²⁹⁹ ou encore les productions inspirées des univers fictionnels (fanfictions)³⁰⁰ permettent aux élèves de s'engager activement dans les textes. De cette manière, l'écriture devient un outil d'appropriation et d'interprétation, puisqu'elle invite à investir les « blancs » du texte et à prolonger l'expérience de lecture. Le journal de lecture, plus particulièrement, constitue un espace réflexif où l'élève peut déposer ses impressions, ses

²⁹⁵ CLAUDE et SHAWKY-MILCENT (dir.), *op. cit.*, pp. 161-162.

²⁹⁶ MARCOIN et CALAME-GIPPET, *op. cit.*, pp. 63-65.

²⁹⁷ SIMARD, DUFAYS, DOLZ et GARCIA-DEBANC, *op. cit.*, p. 242.
FESEC, *op. cit.*, 2019, pp. 54-55.

²⁹⁸ CLAUDE et SHAWKY-MILCENT (dir.), *op. cit.*, pp. 14-15.

MARCOIN et CALAME-GIPPET, *op. cit.*, pp. 89-92.

²⁹⁹ BRACK, *op. cit.*, pp. 89-91.

³⁰⁰ *Ibid.*, pp. 87-89.

questionnements et ses hypothèses interprétatives.³⁰¹ Cela favorise une posture de lecteur impliqué et conscient de ses propres cheminements.

Enfin, d'autres dispositifs viennent enrichir cet éventail de possibilités. Par exemple, le dévoilement progressif du texte permet de travailler les horizons d'attente des élèves en reproduisant les conditions d'une lecture en cours de construction. Le texte est découvert par fragments successifs, invitant les élèves à formuler et à ajuster des hypothèses interprétatives, dans une démarche proche de celle du lecteur expert.³⁰² De même, l'arpentage est une pratique collaborative de lecture fragmentée, qui repose sur une logique différente. La fragmentation y est distributive et vise à rendre accessibles des œuvres longues en répartissant leur lecture entre les élèves. Chaque lecteur devient ainsi garant d'une partie du sens, ce qui favorise la construction d'une compréhension globale et le développement d'une culture commune en un temps limité.³⁰³

Pour conclure, même si ces deux dispositifs reposent sur une lecture fragmentée, ils se distinguent par leurs finalités. Le dévoilement progressif vise avant tout le développement de stratégies interprétatives, tandis que l'arpentage répond à un enjeu d'accessibilité et de mutualisation de la lecture. Grâce à leur diversité, ces dispositifs témoignent d'une évolution des pratiques d'enseignement de la littérature, marquée par la volonté de concilier exigences analytiques et prise en compte du sujet lecteur. Toutefois, leur mise en œuvre effective dépend de multiples facteurs, notamment des choix didactiques des enseignants, des contraintes institutionnelles et des caractéristiques des publics scolaires, ce qui en fait un enjeu central dans l'analyse des pratiques d'exploitation des œuvres en classe.

5.2. Place et traitement de la dimension affective et subjective dans ces dispositifs

Dans les dispositifs contemporains d'enseignement de la littérature, la dimension affective et subjective de la lecture occupe une place désormais centrale. Longtemps considérées comme un obstacle à l'objectivation du sens, ces deux perspectives sont aujourd'hui considérées comme des outils essentiels aux apprentissages parce qu'elles participent pleinement à la construction du sujet lecteur. À cet égard, l'implication personnelle du lecteur apparaît comme

³⁰¹ *Ibid.*, pp. 89-91.

³⁰² MARCOIN et CALAME-GIAPPET, *op. cit.*, pp. 69-73.

³⁰³ MOKRANE Juliette, *Comment accompagner les élèves dans leur compréhension et leur interprétation des textes de manière à ce qu'ils puissent réinvestir celles-ci lors des exercices de type dissertatif?* mémoire de master, Université Cergy Paris. INSPÉ de l'académie de Versailles [en ligne] <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03328397v1>, 2021 (consulté le 9 avril 2026).

une condition nécessaire à l'élaboration du sens, car elle permet d'articuler expérience vécue et interprétation raisonnée.³⁰⁴

Sur le plan didactique, le traitement de cette dimension repose sur une tension structurante entre participation et distanciation, qui organise l'ensemble des dispositifs d'exploitation. Du côté de la participation, les pratiques visent à susciter l'engagement affectif et l'implication de l'imaginaire des élèves.³⁰⁵ En effet, les dispositifs tels que le journal de lecture, les écritures de prolongement ou encore la lecture cursive accompagnée favorisent l'expression des réactions subjectives, qu'il s'agisse d'émotions, de jugements de valeur ou de processus de construction de soi. Le journal de lecture, en particulier, constitue un espace intermédiaire entre la sphère intime et l'espace collectif, il permet de consigner des émotions brutes et de consolider les premières impressions avant toute analyse. De même, les activités d'écritures d'intervention et de prolongement invitent les élèves à investir les textes sources en y projetant leur propre subjectivité, cela contribue à une forme d'actualisation personnelle des œuvres.³⁰⁶

Néanmoins, dans le cadre scolaire, ces manifestations de la subjectivité ne prennent pleinement sens qu'à travers leur socialisation. Les dispositifs collectifs, tels que les débats interprétatifs ou les cercles de lecture, organisent la confrontation des textes de lecteurs et permettent de transformer des réactions individuelles en objets de discussion. Dans ces espaces intersubjectifs, les émotions et jugements initiaux ne sont pas discrédités, mais ils sont appelés à être explicités, nuancés et étayés par des éléments textuels.³⁰⁷ Ce passage de l'expérience singulière à une élaboration collective du sens favorise à la fois la reconnaissance de la pluralité des lectures et l'apprentissage d'une rigueur interprétative.

Ensuite, certains dispositifs encouragent une mise à distance réflexive de l'expérience de lecture elle-même. L'exploitation de scènes de lecture invite les élèves à interroger leurs propres pratiques de lecteurs, en établissant des analogies entre leurs réactions et celles de personnages.³⁰⁸ Dans la même mesure, le recours au dévoilement progressif du texte permet de rendre visibles les processus interprétatifs à l'œuvre lors de la lecture, car il donne une place

³⁰⁴ DE CROIX, *op. cit.*, 2010, pp. 277-279 et 298-299.

³⁰⁵ DUFAYS, GEMENNE et LEDUR, *op. cit.*, pp. 182-183.

³⁰⁶ CLAUDE et SHAWKY-MILCENT (dir.), *op. cit.*, pp. 127-128.

SIMARD, DUFAYS, DOLZ et GARCIA-DEBANC, *op. cit.*, pp. 243-244.

³⁰⁷ DUFAYS, GEMENNE et LEDUR, *op. cit.*, pp. 184

CLAUDE et SHAWKY-MILCENT (dir.), *op. cit.*, pp. 161-162.

³⁰⁸ DE CROIX, *op. cit.*, 2010, pp. 155-157.

aux hypothèses, aux attentes et aux ajustements successifs du lecteur. Ces démarches contribuent à développer une conscience métacognitive des actes de lecture.³⁰⁹

Pour finir, le traitement de la dimension affective dépend étroitement de la posture de médiation adoptée par l'enseignant. D'une part, celui-ci peut favoriser l'engagement des élèves en partageant ses propres expériences de lecteur dans une logique de modélisation et de transmission du goût de lire.³¹⁰ D'autre part, il lui revient une tâche de régulation des échanges afin d'éviter un double risque. Celui d'un subjectivisme sans exigence, où toutes les interprétations se vaudraient indépendamment du texte, et celui d'un lissage des réponses, où les réactions singulières seraient progressivement effacées au profit d'une interprétation normative. L'enjeu réside dans un accompagnement qui permet un enrichissement progressif des lectures grâce à l'articulation des retentissements personnels et des apports de savoirs.³¹¹

En résumé, la dimension affective et subjective ne constitue plus un simple préalable à dépasser, mais bien un matériau à part entière. Son intégration dans les dispositifs vise à engager les élèves dans une démarche réflexive, où l'expérience personnelle de la lecture devient le point d'appui d'une compréhension plus élaborée des textes et de leurs effets.³¹²

5.3. Équilibre entre objectifs analytiques/formels et visée d'appropriation personnelle des élèves

Comme nous l'avons vu précédemment, la lecture littéraire se caractérise par une articulation entre participation et distanciation. La participation renvoie à l'immersion subjective du lecteur dans l'univers fictionnel, à travers l'identification, l'émotion et l'investissement personnel, tandis que la distanciation permet d'objectiver le texte comme une construction langagière et esthétique.³¹³ Cette tension peut être travaillée en classe à travers des dispositifs, qui transforment les réactions initiales des élèves en appuis pour une interprétation collective et argumentée au sein d'une communauté de lecteurs.³¹⁴

Toutefois, comme on l'a déjà souligné à propos des pratiques scolaires, cette ambition d'appropriation personnelle se heurte aux contraintes des épreuves certificatives, où la subjectivité est souvent reléguée au second plan au profit d'un formalisme jugé plus sûr pour

³⁰⁹ SIMARD, DUFAYS, DOLZ et GARCIA-DEBANC, *op. cit.*, pp. 243-244.

³¹⁰ DUFAYS, GEMENNE et LEDUR, *op. cit.*, pp. 166-167.

³¹¹ CLAUDE, *op. cit.*, 2022, pp. 38,39, 53-55, 70-72, 221-222 et 352-355.

³¹² *Ibid.*, pp. 133-134.

³¹³ DUFAYS, GEMENNE et LEDUR, *op. cit.*, pp. 119-120.

³¹⁴ CLAUDE, *op. cit.*, 2022, pp. 59-61.

l'évaluation. Il en résulte une tension persistante entre la volonté de former des sujets lecteurs engagés et l'obligation de préparer les élèves à des exercices normés, parfois au risque d'un appauvrissement de la lecture.³¹⁵

Dans ce contexte, le rôle de l'enseignant, déjà envisagé comme celui d'un médiateur, apparaît déterminant. Il accueille la lecture effective de l'élève pour en faire le point de départ des apprentissages, sans pour autant se limiter à une expression spontanée et non outillée. Par un étayage progressif, il accompagne l'élève vers une posture réflexive, en l'aidant à mobiliser des outils d'analyse qui permettent d'appuyer son interprétation sur des éléments textuels objectivables. L'enjeu consiste dès lors à construire une lecture à la fois singulière, argumentée et communicable.³¹⁶

5.4. L'évaluation et ses contraintes

La recherche met en lumière une tension majeure entre les exigences institutionnelles (évaluations, examens) et la promotion du plaisir de lire. Cette opposition oppose motivation extrinsèques (notes aux évaluations) à intrinsèques (intérêt personnel), et ce faisant renforce le risque de voir la lecture se transformer en corvée.³¹⁷

Les examens privilégient une posture de candidat par rapport à celle d'un sujet. Les élèves perçoivent les évaluations certificatives comme des épreuves qui interdisent tout engagement de soi. Ils évitent les interprétations personnelles, jugées trop subjectives ou trop risquées, au profit d'un discours normalisé pour répondre aux attentes techniques (comptage de figures de style).³¹⁸

L'évaluation systématique cadenas les pratiques en classe. Les formes de l'évaluation se focalisent sur la compréhension littérale et négligent le processus et l'émotion. Les enseignants se sentent coincés, entre former un sujet lecteur et préparer à des épreuves perçues comme aseptisant les jeunes, générant parfois une souffrance professionnelle.³¹⁹

³¹⁵ *Ibid.*, pp. 302-303 et 339-343.

³¹⁶ *Ibid.*, pp. 170-173 et 345-346.

³¹⁷ VOGRINCIC CEPIC, MASCIA et AERILA, *op. cit.*, pp.52-53.

BRACK, *op. cit.*, pp. 27-28.

³¹⁸ CLAUDE, *op. cit.*, 2022, pp. 113-114, 180-184, 307-308, 311-313 et 316-318.

³¹⁹ MOKRANE, *op. cit.*, pp. 3-5.

CLAUDE, *op. cit.*, pp. 32-34.

5.5. Lectures imposées et choix partagés avec les élèves

L'articulation entre les lectures prescrites par l'institution scolaire et la liberté laissée aux élèves constitue une tension importante en didactique de la littérature. Elle oppose les exigences de transmission d'une culture commune à la nécessité de favoriser l'engagement personnel des élèves dans la lecture.³²⁰

À cet égard, les lectures prescrites poursuivent une finalité culturelle, elles visent à transmettre un patrimoine littéraire commun et à construire des références partagées. Ainsi, l'école joue un rôle de médiation culturelle et de démocratisation de l'accès aux œuvres. Cependant, la lecture imposée est souvent perçue par les élèves comme une contrainte scolaire, particulièrement lorsqu'elle est associée à une logique d'évaluation. L'œuvre peut alors être réduite à un objet d'analyse ou de contrôle, au détriment de l'expérience personnelle du lecteur. Néanmoins, les recherches montrent toutefois que la motivation n'est pas nécessairement un préalable à la lecture, mais peut en être un effet. Une œuvre difficile peut devenir une source d'intérêt si un accompagnement didactique permet son appropriation progressive. À l'inverse, une lecture imposée sans projet de sens clair risque de renforcer le rejet de la lecture scolaire.³²¹

Par ailleurs, la possibilité de choisir certaines lectures est fréquemment présentée comme un facteur d'engagement cognitif et affectif. En effet, le choix favorise l'investissement du sujet lecteur en permettant aux élèves de s'identifier davantage aux œuvres et d'y projeter leurs expériences ou leurs préoccupations. De plus, les œuvres plus proches des pratiques culturelles des élèves (littérature de jeunesse, genres populaires) peuvent faciliter l'entrée dans la lecture, notamment pour les lecteurs les plus fragiles.³²²

Afin de concilier prescription institutionnelle et liberté du lecteur, plusieurs dispositifs sont proposés en didactique. Alors, l'alternance entre œuvres communes, pour une exploitation collective (4 ou 5 fois par an), et lectures personnelles, choisies dans une vaste liste, permet par exemple d'associer construction d'une culture commune et engagement subjectif. De même, le choix limité constitue une autre modalité fréquente. L'enseignant propose une sélection restreinte d'œuvres de niveaux de difficulté variés autour d'une thématique commune, laissant aux élèves une marge de décision. D'ailleurs, d'autres dispositifs, comme les contrats de lecture, cherchent également à associer les élèves aux choix dans leurs parcours de lecture tout en

³²⁰ SIMARD, DUFAYS, DOLZ et GARCIA-DEBANC, *op. cit.*, pp. 236-237 et 332-335.

³²¹ BRACK, *op. cit.*, pp. 27-31.

³²² GENUCCI, CONTENT et CHETAIL, *op. cit.*, pp. 657-661.

maintenant des objectifs pédagogiques communs définis par les enseignants.³²³ Enfin, la médiation de l'enseignant joue un rôle essentiel, la présentation des œuvres et le partage d'une expérience personnelle de lecteur peuvent favoriser l'adhésion des élèves. Donc, l'enjeu didactique consiste à transformer la contrainte scolaire en expérience littéraire signifiante, en articulant transmission culturelle et reconnaissance de la subjectivité du lecteur.³²⁴

En définitive, l'exploitation des œuvres constitue le lieu où se rencontre prescriptions, lecture professionnelle et engagement des élèves. Cette articulation servira de base à l'analyse méthodologique et empirique des parties suivantes.

Conclusion

Cette première partie a permis de mettre en évidence les principaux fondements théoriques et institutionnels qui structurent l'enseignement de la littérature en Fédération Wallonie-Bruxelles. Dans un premier temps, le cadre théorique s'articule autour de quatre pôles majeurs : les prescriptions institutionnelles, la nature de la lecture littéraire, la figure du sujet lecteur et la spécificité de la lecture professionnelle enseignante.

Tout d'abord, l'enseignement de la littérature en FWB s'inscrit dans un cadre institutionnel défini par le *Décret Missions* et structuré par les UAA. Celui-ci poursuit des finalités culturelles, cognitives, linguistiques et identitaires, en articulant transmission d'un patrimoine, développement des compétences d'analyse et construction de soi.

Dans ce prolongement, la lecture littéraire est envisagée comme une activité dialectique entre participation et distanciation. Autrement dit, le lecteur est amené à s'immerger dans l'univers fictionnel tout en développant une posture critique interprétative. Dès lors, l'enjeu didactique consiste à articuler ces deux dimensions afin de former des lecteurs autonomes et réflexifs.

Cette approche conduit alors naturellement à la reconnaissance du sujet lecteur et de la place de la subjectivité dans l'acte de lire. En effet, la lecture de plaisir apparaît comme un levier important d'engagement et de réussite scolaire, même si elle s'inscrit dans une tension persistante entre pratiques culturelles des élèves et contraintes de la lecture scolaire.

³²³ SIMARD, DUFAYS, DOLZ et GARCIA-DEBANC, *op. cit.*, pp. 252-253.

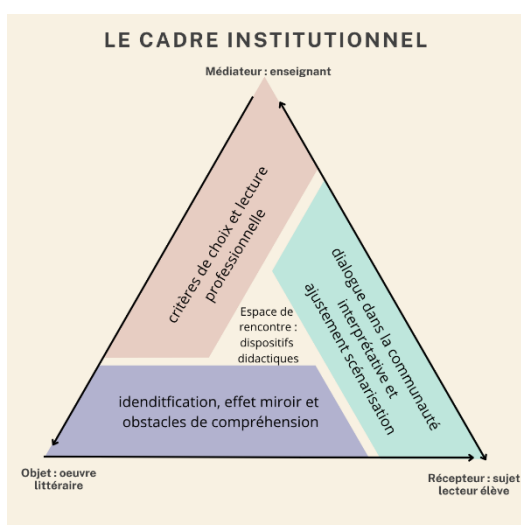
BRACK, *op. cit.*, pp. 59-63.

³²⁴ BEAUDRY, CARDIGNAN et LAROSE, *op. cit.*, pp. 117-118.

De surcroît, la lecture professionnelle de l'enseignant se distingue par sa dimension didactique et anticipatrice. Ainsi, l'enseignant agit comme un médiateur entre les textes, les prescriptions institutionnelles et les besoins des élèves.

Finalement, dans la continuité de ces différents éléments, le choix et l'exploitation des œuvres reposent sur un équilibre entre critères institutionnels, pédagogiques, affectifs et matériels. Ceux-ci se traduisent concrètement dans la mise en œuvre des dispositifs variés comme les cercles de lecture, les débats interprétatifs ou encore les carnets de lecture.

Schéma de la lecture littéraire à l'école



Ce schéma met en évidence les relations et les interactions entre les trois acteurs principaux de la lecture littéraire à l'école : l'œuvre littéraire, l'élève et l'enseignant. Chacun d'entre eux occupe une place spécifique au sein de triangle relationnel : l'œuvre constitue l'objet de lecture, l'élève en est le récepteur, tandis que l'enseignant joue le rôle de médiateur. Ces interactions s'inscrivent dans le cadre institutionnel qui en constitue l'arrière-plan structurant. Pour finir, au

centre de ce système se trouve un espace de rencontre entre ces trois acteurs et celui-ci correspond aux dispositifs didactiques, lieux de mise en œuvre concrète de la lecture en classe.

Partie II – Éléments de cadrage méthodologique

Introduction

Ce mémoire s'inscrit dans une démarche interprétative à visée herméneutique, qui vise à comprendre les pratiques de choix des lectures et les pratiques de lecture professionnelle à partir des discours d'enseignants de français. Cette posture privilégie une analyse fine de données situées, en articulant la compréhension des pratiques déclarées et une réflexion sur des pistes d'action didactique. Ce choix méthodologique s'inscrit dans une approche compréhensive visant à rendre compte de la complexité des pratiques enseignantes dans leur contexte.

L'étude repose sur un dispositif méthodologique mixte combinant un volet quantitatif, fondé sur un questionnaire en ligne³²⁵ qui a recueilli les réponses de 108 enseignants de français, et un volet qualitatif, constitué de dix entretiens semi-dirigés³²⁶, dans une perspective de complémentarité et de triangulation des données. Les deux volets portent sur un même objet ; les critères de choix des lectures, la lecture professionnelle de l'enseignant et les formes d'exploitation en classe, mais mobilisent des échelles et des niveaux de profondeur différents.

1. Objectifs de la recherche et opérationnalisation des questions de recherche

L'objectif général de cette recherche est de comprendre comment les enseignants de français de la 3^e à la 7^e secondaire en Fédération Wallonie-Bruxelles choisissent les œuvres littéraires, les lisent professionnellement et les exploitent en classe.

Trois objectifs structurent cette démarche. Le premier consiste à identifier les critères, explicites et implicites, mobilisés par les enseignants dans le choix des lectures littéraires proposées aux élèves. Le second vise à analyser la lecture professionnelle que les enseignants font des œuvres choisies, notamment la manière dont ils articulent lecture personnelle et lecture orientée vers la classe, et anticipent les obstacles de leurs élèves. Le dernier objectif est de décrire les modalités d'exploitation des lectures en classe et la manière dont ils articulent les dimensions analytiques et affectives de la lecture.

³²⁵ L'intégralité du questionnaire se trouve dans la partie « Annexe 1 » de ce mémoire et l'intégralité des réponses au questionnaire se trouve dans la partie « Annexe 2 ».

³²⁶ Le guide complet et le guide réduit des entretiens semi-dirigés se trouvent dans la partie « Annexe 3 ».

Ces objectifs se déclinent en trois grandes questions de recherche :

- Selon quels critères les enseignants de français de la 3^e à la 7^e humanités choisissent-ils les textes littéraires à travailler en classe ?
- Comment les enseignants lisent-ils ces textes de manière professionnelle, c'est-à-dire en articulant lecture pour soi et lecture pour la classe, et en anticipant obstacles et possibilités d'exploitation ?
- Quels dispositifs pédagogiques mettent-ils en place autour des lectures, et comment ces dispositifs articulent-ils objectifs scolaires (développement des compétences de compréhension et d'interprétation) et plaisir de lire (développement de l'appétence pour la lecture et d'une pratique personnelle de lecture) ?

Sur le plan empirique, ces questions sont opérationnalisées à travers deux types de données. D'une part, le questionnaire en ligne comporte des questions fermées portant sur l'importance relative de différents critères de choix, ainsi que des questions ouvertes invitant les enseignants à décrire leur processus de sélection et des exemples concrets de textes choisis. D'autre part, les entretiens permettent d'approfondir ces dimensions en donnant accès à des discours plus développés. En effet, les enseignants sont amenés à expliciter pas à pas leur démarche, à décrire leur lecture professionnelle de textes envisagés pour la classe, et à raconter des séquences d'exploitation jugées significatives.

1.1.Volet quantitatif : enquête par questionnaire

Le premier volet repose sur un questionnaire en ligne (Google Forms) diffusé auprès d'enseignants de français du secondaire en Fédération Wallonie-Bruxelles. Ce questionnaire vise à dégager des tendances générales concernant les critères de choix de lectures, les pratiques déclarées et les contraintes perçues, sur la base de 108 réponses exploitables.

1.1.1. Construction du questionnaire : structure générale, types de questions, échelles de réponse

Le questionnaire a été élaboré à partir des objectifs de la recherche et de la littérature didactique sur la thématique, en veillant à croiser plusieurs dimensions du choix des œuvres : institutionnelle, pédagogique, contextuelle, affective et personnelle.

Il se structure en plusieurs sections. Une première section est consacrée au profil des enseignants, en tant que professeur et lecteur, et à leur contexte d'enseignement [ancienneté,

niveaux, filières, type d'établissement, indice socioéconomique³²⁷ (ISE) du public, caractéristiques des élèves]. Ces éléments permettent de contextualiser les réponses. Une deuxième section porte sur les critères de choix des lectures, à travers une série d'items regroupés en grandes catégories (critères institutionnels, pédagogiques, affectifs, informationnels et relationnels). Une troisième section s'intéresse aux pratiques pédagogiques de l'enseignant et à la place des élèves dans le choix des lectures. Une quatrième section aborde les obstacles et les facilitateurs perçus par les enseignants. Ce sont des questions portant sur les principaux freins (temps, budget, prescriptions, ressources, résistance des élèves, formation) et les ressources souhaitées par les professeurs (banques de séquences, manuels adaptés, formations, réseaux d'échanges, ressources numériques).

Enfin, des questions ouvertes permettent aux répondants de décrire plus précisément leur démarche de choix et donner des exemples concrets.

Le questionnaire combine différents types de questions : questions fermées à choix unique ou multiple, échelle de Likert en cinq points, questions de classement et questions ouvertes. Cette diversité permet d'articuler une approche descriptive des tendances générales et un accès à des éléments plus qualitatifs.

1.1.2. Procédure de diffusion du questionnaire et de collecte des réponses

Le questionnaire a été élaboré et diffusé via Google Forms selon une logique de diffusion élargie, tout en ciblant les enseignants de français du secondaire en Fédération Wallonie-Bruxelles.

Dans cette perspective, plusieurs canaux de diffusion ont été mobilisés afin de diversifier les profils d'enseignants susceptibles de répondre. Le lien vers le questionnaire a été partagé par les réseaux professionnels (maîtres de stage, établissements scolaires), les réseaux sociaux et le relais institutionnel. Cette stratégie visait à diversifier les profils des répondants. Toutefois, cette modalité de diffusion implique un biais d'auto-sélection, les enseignants répondants sont susceptibles d'être particulièrement sensibles à la question de la lecture.

³²⁷ « C'est un outil statistique qui permet de proposer un classement unique à partir de plusieurs variables mesurant le niveau socioéconomique de la population. Concrètement, une valeur positive représentera un niveau socioéconomique plus favorisé tandis qu'une valeur qui devient négative représentera un niveau socioéconomique plus défavorisé. » (FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES, *Enseignement. Indice socioéconomique des implantations, établissements et secteurs statistiques* [en ligne] <http://www.enseignement.be/index.php?page=28576&navi=4891> (consulté le 14 mai 2026).)

Afin de limiter ce biais et d'élargir davantage l'échantillon, le questionnaire a également été transmis aux directions d'écoles relevant de différents réseaux d'enseignement : écoles de la Fédération Wallonie-Bruxelles, écoles CPEONS et écoles catholiques. Ces directions étaient alors invitées à relayer le questionnaire aux enseignants de français de leur établissement. Dans le même souci de diversification des contextes, l'école NESPA à Genappe a aussi été sollicitée comme relais institutionnel supplémentaire, afin de toucher d'autres équipes éducatives.

En outre, la participation était entièrement volontaire et reposait sur le consentement éclairé des répondants. Les objectifs de recherche du mémoire, la population ciblée et les modalités d'utilisation des données (usage strictement scientifique, absence de collecte de données sensibles non nécessaires) étaient précisés en introduction. L'anonymat était garanti, aucune information nominative n'était exigée pour répondre aux questions, et les éventuels éléments contextuels ne permettaient pas d'identifier individuellement les participants.

Pour terminer, la collecte des données s'est déroulée sur une période de plusieurs semaines, le questionnaire restant accessible en ligne le temps d'atteindre un nombre de réponses jugé suffisant pour une analyse descriptive et interprétative. Au terme de cette période, 108 réponses complètes ont été enregistrées et retenues pour l'analyse.

1.2.Volet qualitatif : entretiens avec des enseignants de français

Le second volet repose sur dix entretiens semi-dirigés³²⁸ menés auprès d'enseignants ayant accepté de prolonger leur participation à l'issue du questionnaire. Ces entretiens visent à approfondir les logiques de choix, les pratiques de lecture professionnelle et les modalités d'exploitation des textes.

1.2.1. Stratégie d'échantillonnage des enseignants (critères de choix, lien avec le questionnaire)

L'échantillon qualitatif a été constitué à partir des répondants au questionnaire ayant accepté d'être recontactés pour un entretien, selon une logique d'échantillonnage raisonné. Ce choix méthodologique vise à sélectionner des participants en fonction de critères pertinents pour la recherche, dans le but de maximiser la diversité des situations d'enseignement et des profils, plutôt que de rechercher une représentativité statistique.

³²⁸ La retranscription complète des dix entretiens semi-dirigés se trouvent dans les parties « Annexe 4 » à « Annexe 13 ».

Les dix enseignants sélectionnés présentent des profils contrastés, tant du point de vue de leurs conditions d'exercice que de leurs conceptions de la lecture scolaire. Cette diversité permet de couvrir un éventail de situations allant de contextes très défavorisés à des milieux plus favorisés, ainsi que des pratiques pédagogiques variées, ce qui constitue un atout pour l'analyse des logiques de choix, de lecture professionnelle et d'exploitation des textes.

Afin de rendre compte de cette diversité, on peut distinguer les différents profils des enseignants interviewés. Celles-ci ne visent pas à constituer des catégories figées, mais à illustrer certaines tendances ou configurations de pratiques.

- MB³²⁹ : Elle est enseignante depuis 19 ans, en milieu ISE 1-4, en technique et professionnel. Ses priorités sont l'engagement et le plaisir des élèves, et elle intègre des supports très contemporains (mangas, autobiographies accessibles) pour contrer la résistance à la lecture.
- ID : Elle est jeune enseignante, moins de 3 ans d'expérience, en technique de qualification, très dépendante des conseils de collègues plus expérimentés. Elle mobilise des formats originaux, comme le roman en vers, pour accrocher ses élèves.
- MP : Elle enseigne depuis plus de 20 ans en général. Ses choix sont principalement guidés par les prescriptions officielles. Elle affiche une grande confiance professionnelle, affirmant ne pas avoir besoin de se sentir « sécurisée » pour enseigner un texte quel qu'il soit.
- AA : Elle enseigne depuis 24 ans dans une école avec un ISE de 8. Son profil est unique par sa gestion de la longueur, elle alterne entre des textes très courts (1 à 5 pages) pour l'analyse fine en classe et des romans très longs (200 pages et plus) pour les lectures imposées à domicile.
- FT : Elle enseigne depuis 19 ans dans une école relativement favorisée avec une grande mixité sociale. Elle recourt à des dispositifs ludiques comme un bingo de lecture (multiples défis de lecture) et propose aussi des essais percutants.
- PI : Elle enseigne depuis 3 à 10 ans. Actuellement, elle exerce dans le professionnel dans une école assez défavorisée avec un ISE de 3. Elle travaille avec des élèves ayant un niveau de lecture proche du primaire. En conséquence, elle renonce aux

³²⁹ Les deux lettres, utilisées pour chaque professeur présenté, serviront de code pour les distinguer les uns des autres dans les résultats et leur analyse.

livres complets pour n'utiliser que des textes très courts, adaptant ses choix à l'impossibilité matérielle de lecture longue de son public

- RV : Elle enseigne depuis 15 ans en technique de qualification et professionnel. Pour surmonter la résistance des élèves, elle mise sur les ressources audiovisuelles et permet systématiquement l'écoute de versions audio des textes pour faciliter la compréhension.
- ME : Elle a plus de 20 ans d'expérience en technique de qualification. Elle transforme l'exploitation des lectures choisies en une émission radiophonique où les élèves présentent auteurs et intrigues de façon organisée, liant lecture et expression orale.
- BM : Elle est enseignante de seconde carrière et exerce depuis plus de 20 ans en général dans une école au milieu socioéconomique favorisé (ISE 13-20). Elle privilégie les grands classiques et les messages philosophiques profonds. Son approche est très structurée et basée sur la maîtrise et la passion pour les œuvres patrimoniales.
- AB : Elle a plus de 20 ans de carrière dans un milieu très favorisé, l'ISE de son école se situe à 20. Elle choisit ses textes pour leur portée éthique et citoyenne, par exemple à travers des thématiques comme le consentement avec *Les choses humaines* de Karine Tuil. Elle privilégie le message transmis à la jeunesse ainsi que la résonance émotionnelle du texte.

L'ensemble de ces profils permet de mettre en évidence la diversité des logiques de choix et des pratiques, tout en montrant que celles-ci sont liées aux contextes d'enseignement et aux trajectoires professionnelles. Cette diversité constitue un élément central du dispositif méthodologique, dans la mesure où elle permet d'appréhender la complexité des pratiques enseignantes dans le domaine de la lecture littéraire.

1.2.2. Guide d'entretien : axes (critères de choix, lecture professionnelle, exploitation)

Les entretiens menés dans le cadre de cette recherche sont semi-dirigés. Ce choix permet de combiner une structuration préalable des thèmes abordés avec une certaine souplesse dans la conduite de l'échange, afin de s'adapter aux propos de chaque enseignant et de favoriser l'émergence d'éléments inattendus.

Le guide d'entretien a été élaboré en lien étroit avec les questions de recherche et les résultats du questionnaire. Il existe en deux versions, une version complète et une version plus

synthétique, afin de s'adapter aux contraintes de temps tout en conservant les axes essentiels de l'enquête.

Le premier axe porte sur le profil professionnel de l'enseignant et son contexte de travail. Il s'agit notamment d'identifier le type d'établissement, les filières d'enseignement, les caractéristiques du public d'élèves, ainsi que les modalités de construction de la programmation des lectures. Cet axe permet de situer les pratiques dans un cadre institutionnel et contextuel précis.

Le deuxième est consacré aux critères de choix des lectures. Les enseignants sont invités à décrire concrètement leur processus de sélection d'une nouvelle lecture, en détaillant les étapes, les sources mobilisées et les arbitrages opérés entre différents critères. Cet axe permet également d'identifier les critères dominants et d'observer leur éventuelle évolution au cours de la carrière.

Le troisième axe est centré sur la lecture professionnelle. Il vise à explorer la manière dont les enseignants lisent les textes en vue de leur exploitation en classe. Une attention particulière est accordée à la distinction entre lecture pour soi et lecture pour la classe, ainsi qu'à l'anticipation des difficultés de compréhension et des réactions des élèves. Les enseignants sont également amenés à expliciter les éléments qu'ils observent lors de leur lecture (langue, structure, thèmes, personnages, procédés narratifs) et la manière dont ces observations orientent la préparation des activités.

Le quatrième axe concerne l'exploitation des lectures en classe. Il s'agit d'identifier les types de dispositifs mis en place (lecture analytique, débats, écriture de prolongement, activités créatives, projets, évaluations, etc.), mais aussi de comprendre leur articulation avec les objectifs pédagogiques et la place accordée à la dimension affective de la lecture. Les enseignants sont notamment invités à décrire des séquences jugées significatives.

Finalement, le dernier axe se concentre sur les réactions des élèves, les sujets sensibles, les obstacles rencontrés et les besoins perçus. Il permet de mettre en évidence les tensions liées à certains choix de textes, notamment lorsqu'ils abordent des thématiques sensibles. Cet axe mettra également en avant les ressources jugées nécessaires pour soutenir les pratiques des enseignants.

Les questions sont formulées de manière ouverte et accompagnées de relances ciblées, afin de favoriser un discours développé, réflexif et ancré dans l'expérience professionnelle des enseignants.

1.2.3. Modalités pratiques (durée, enregistrement, transcription)

Les entretiens ont été menés individuellement, exclusivement à distance, via des outils de visioconférence ou par téléphone, en fonction des disponibilités des participants. Cette modalité a permis de faciliter l'organisation des rencontres tout en garantissant une certaine flexibilité.

Chaque entretien a duré entre 30 et 40 minutes. Au début de chaque entretien, le cadre du mémoire, les objectifs de la recherche et les garanties d'anonymat et de confidentialité ont été rappelés, afin de s'assurer du consentement éclairé des participants.

Avec l'accord explicite des participants, les entretiens ont été enregistrés sous format audio. Ces enregistrements ont ensuite été intégralement transcrits, ce qui a permis de constituer un corpus textuel fidèle aux propos recueillis. Un travail d'anonymisation a été réalisé lors de la transcription, notamment par l'utilisation de pseudonymes et la suppression d'éléments pouvant permettre l'identification des personnes ou des établissements.

1.2.4. Méthode d'analyse : analyse thématique, de contenu

Les données qualitatives, constituées des réponses aux questions ouvertes du questionnaire et des transcriptions d'entretiens, ont fait l'objet d'une analyse de contenu à visée thématique. Cette méthode est particulièrement adaptée à une démarche interprétative, dans la mesure où elle permet d'identifier des régularités dans les discours tout en tenant compte de leur complexité.

L'analyse s'est déroulée en plusieurs étapes.

Dans un premier temps, une lecture exploratoire de l'ensemble du corpus a permis de se familiariser avec les données et de repérer des éléments récurrents, des formulations saillantes et des contrastes entre les discours.

Dans un deuxième temps, un codage initial a été réalisé. Celui-ci consiste à attribuer des étiquettes à des segments de textes, tout en s'appuyant sur des catégories proches des formulations des enseignants. Ce codage est guidé par les axes du guide d'entretien et reste ouvert à l'émergence de catégories inattendues. Il s'inscrit dans une démarche inductive et répétitive, où les catégories d'analyse se construisent progressivement au contact des données.

Dans un troisième temps, les codes sont regroupés en thèmes plus larges. Par exemple, les références aux prescriptions institutionnelles ont été rassemblées sous un thème commun, tandis que les éléments relatifs à l'engagement des élèves ou à la dimension personnelle du choix ont constitué d'autres axes d'analyse.

Une attention particulière est accordée à la lecture professionnelle. Dans les discours recueillis, les segments où les enseignants explicitent leurs critères de choix sont mis en relation avec ceux où ils anticipent les difficultés des élèves, leurs réactions ou certains enjeux sensibles. Ce croisement permet de dégager différentes configurations de lecture professionnelle, plus ou moins centrées sur l'accessibilité des textes, l'engagement des élèves ou les finalités didactiques de leur exploitation.

Pour finir, une phase d'interprétation a permis de dégager des configurations de pratiques et de mettre ces résultats en relation avec les données quantitatives, dans une logique de triangulation.

1.3. Articulation des deux volets de données : complémentarité et triangulation

Le dispositif méthodologique repose sur une articulation étroite entre les volets quantitatif et qualitatif, conçus comme complémentaires. En effet, le questionnaire permet de dégager des tendances générales et de situer les pratiques dans un ensemble plus large, tandis que les entretiens offrent un accès approfondi aux logiques d'action des enseignants et aux significations qu'ils attribuent à leurs pratiques.

Dans cette perspective, la triangulation s'opère à deux niveaux. D'une part, elle repose sur la confrontation de différentes sources de données (questionnaire et entretiens) pour renforcer la crédibilité des résultats. D'autre part, elle consiste à mettre en relation des résultats de nature différente (données chiffrées et discours), afin de confirmer, nuancer ou complexifier les tendances observées.

Malgré les limites méthodologiques de l'étude, l'articulation des deux volets offre un cadre méthodologique cohérent avec l'ambition du mémoire et permet de proposer une analyse à la fois globale et approfondie des pratiques enseignantes.

Partie III – Analyse des résultats

Introduction

Cette troisième partie présente l'analyse des résultats issus du questionnaire en ligne et des entretiens menés auprès d'enseignants de français de la 3^e à la 7^e secondaire en Fédération Wallonie-Bruxelles.

L'objectif est de mettre en lumière les logiques qui orientent le choix des lectures scolaires ainsi que les pratiques de lecture professionnelle développées par les enseignants en amont de l'exploitation des œuvres en classe.

Afin de croiser les regards et de nuancer les tendances observées, l'analyse s'articule autour de données quantitatives et qualitatives dans une perspectives de complémentarité et de triangulation des données.

1. Résultats relatifs aux critères de choix des lectures

Cette première section présente les résultats relatifs aux critères qui guident les enseignants de français dans la sélection des œuvres littéraires proposées aux élèves de la 3^e à la 7^e humanités. Pour faciliter l'analyse, ces critères ont été regroupés en quatre grandes catégories : institutionnels, pédagogiques/didactiques, affectifs/motivationnels et matériels/contextuels. Bien que constituant une catégorisation analytique originale pour cette enquête, cette typologie s'appuie sur la synthèse des apports de la recherche en didactique de la littérature (notamment Dufays, Rouxel, Langlade et Claude) qui soulignent la complexité de la sélection. L'objectif est de faire apparaître les logiques de choix dominantes et les différentes contraintes du terrain.

Sur les 108 réponses exploitables, l'analyse croise les données issues des questions fermées (échelles de Likert : 1 = pas du tout d'accord à 5 = tout à fait d'accord) et des questions portant sur la hiérarchisation des critères. Ces résultats quantitatifs sont ensuite mis en regard des données qualitatives issues des questions ouvertes et des entretiens, qui permettent d'enrichir et nuancer l'interprétation des variations observées.

1.1. Résultats du questionnaire sur les critères de choix

L'analyse quantitative s'appuie sur 108 réponses exploitables issues du questionnaire en ligne envoyé aux professeurs. Les résultats révèlent que le choix d'une œuvre ne repose jamais sur un critère unique, mais sur une pluralité de facteurs interdépendants. Si aucune catégorie

n'est totalement isolée, une hiérarchie claire se dessine dans les priorités déclarées par les enseignants.

Parmi les différents facteurs évoqués par les enseignants, certains relèvent directement du cadre institutionnel et des prescriptions officielles, tandis que d'autres sont davantage liés aux réalités pédagogiques ou aux caractéristiques des élèves.

1.1.1. Importance relative des critères institutionnels

Les critères institutionnels, qui renvoient aux prescriptions officielles et aux compétences prescrites dans les référentiels, occupent une place ambivalente dans le processus de décision des enseignants. Bien qu'ils constituent le cadre officiel de l'enseignement, leur importance perçue comme contrainte varie fortement au sein de l'échantillon.³³⁰

Lorsqu'il est demandé aux professeurs d'évaluer leur sentiment de contrainte par les prescriptions officielles sur une échelle de 1 à 5, la tendance est relativement unanime, 71 répondants expriment un sentiment de contrainte très faible (1 ou 2 sur 5), suggérant que le programme est perçu comme un espace de liberté ou un cadre souple plutôt que comme une entrave. À l'opposé, environ 10% des répondants (10 professeurs) se sentent fortement contraints, attribuant des notes de 4 ou 5 à cette question. Ces résultats semblent montrer que les enseignants ne perçoivent pas nécessairement les programmes comme prescriptifs au sens strict, mais plutôt comme des balises générales laissant une marge importante d'autonomie professionnelle.³³¹

L'analyse des quatre critères guidant le plus les choix montre que les prescriptions officielles apparaissent rarement comme la priorité absolue. Pour la grande majorité des 108 répondants, le critère institutionnel n'arrive qu'en troisième ou quatrième position dans leur hiérarchie personnelle, loin derrière l'engagement des élèves ou le potentiel pédagogique du texte. À titre d'exemple, moins de 10% des enseignants placent les prescriptions officielles en critère n°1.

Une autre facette du critère institutionnel réside dans l'obligation d'assurer un équilibre entre le patrimoine littéraire (les œuvres dites « classiques ») et la littérature contemporaine ou jeunesse. Sur ce point, les professeurs manifestent une adhésion légèrement plus marquée aux

³³⁰ CLAUDE, *op. cit.*, 2022, pp. 91-93.

³³¹ SIMARD, DUFAYS, DOLZ et GARCIA-DEBANC, *op. cit.*, pp. 115 et 124-129.

attentes des programmes. Quarante-cinq enseignants accordent une importance élevée (4 ou 5 sur 5) à la nécessiter de diversifier les corpus pour respecter cet équilibre culturel.

Enfin, l'exigence d'assurer une progression dans la difficulté des textes entre la 3^e et 6^e (7^e) secondaire est un critère institutionnel largement intégré, avec une note moyenne de 4,35/5 sur l'ensemble des répondants.

Les données mettent ainsi en évidence un rapport relativement souple aux prescriptions institutionnelles. Celles-ci encadrent les pratiques sans constituer, pour la majorité des enseignants interrogés, le moteur principal du choix des œuvres.

1.1.2. Importance relative des critères pédagogiques et didactiques

Si les prescriptions officielles constituent un cadre de référence important, elles ne suffisent toutefois pas à expliquer les choix opérés par les enseignants. Ceux-ci semblent avant tout guidés par des préoccupations pédagogiques concrètes liées aux usages possibles des œuvres en classe.

Le potentiel pédagogique des œuvres apparaît comme l'un des critères les plus déterminants dans les choix déclarés par les enseignants. Une part significative des répondants (83%) le place parmi les quatre critères fondamentaux guidant leur sélection. Cette tendance est confirmée par le degré d'adhésion à l'énoncé concernant les exploitations variées (discussions, débats, interprétations multiples), qui recueille 79 scores maximaux (4 ou 5 sur 5) parmi les 108 enseignants. Pour ces professeurs, l'œuvre n'est pas seulement un objet de culture, elle devient également un support de médiation permettant de susciter l'interprétation, les échanges et l'engagement des élèves dans les activités de lecture.³³²

En revanche, l'importance accordée à la prévisualisation immédiate des activités et à l'accès à des ressources pédagogiques existantes (séquences, analyses) est plus nuancée. Si certains enseignants, notamment les moins expérimentés, y voient un facteur de sécurité, 68 des 108 répondants attribuent des scores plus faibles (1 ou 2) à l'influence des ressources préexistantes sur leur choix, préférant construire leur propre dispositif didactique autour d'un texte qui les anime.

Enfin, la progression en difficulté des textes et l'anticipation des obstacles de compréhension (lexique, structure) constituent des préoccupations réelles mais secondaires par rapport à d'autres. La volonté d'assurer une continuité entre la 3^e et la 6^e (7^e) secondaire est

³³² SIMARD, DUFAYS, DOLZ et GARCIA-DEBANC, *op. cit.*, pp. 242-249.

présente, mais elle passe après la nécessité de trouver un équilibre entre le potentiel pédagogique et le plaisir de lecture. Ainsi, les critères pédagogiques et didactiques témoignent d'une volonté de concilier exigences scolaires, accessibilité des œuvres et dynamique de participation des élèves.³³³

1.1.3. Importance relative des critères affectifs et motivationnels

Les réponses des enseignants montrent distinctement que la dimension affective occupe aujourd'hui une place centrale dans les pratiques de sélection des œuvres. Face au désengagement croissant des adolescents, les professeurs font de la motivation un critère de sélection prioritaire.³³⁴

Pour une grande majorité des répondants, l'engagement de l'élève est le premier filtre de sélection. À l'énoncé affirmant que « le texte doit susciter intérêt et plaisir chez les élèves », 94 des 108 répondants (87%) accordent une note de 4 ou 5 sur 5. Cette tendance se confirme dans la hiérarchie des choix, le critère « engagement et plaisir des élèves » arrive en première ou deuxième position pour un peu plus de la moitié des répondants (56/108), souvent bien avant les considérations patrimoniales.

Les enseignants accordent une importance capitale à l'implication subjective. Environ 61% des répondants estiment crucial (score de 4 ou 5) que le texte favorise le développement du sujet lecteur, c'est-à-dire le processus dynamique où l'élève n'est plus un simple récepteur passif, mais un co-constructeur de sens qui se forme au fil de sa lecture.³³⁵ La formation à l'empathie par le biais des personnages est également valorisée par une bonne moitié, soulignant la volonté de faire de la lecture un outil de développement personnel autant que culturel. Cette importance accordée à l'implication subjective rejoint les approches didactiques centrées sur le sujet lecteur et sur la réception personnelle des œuvres.

Le choix d'une œuvre dépend aussi de la relation que l'enseignant entretient lui-même avec le texte. 69 des 108 professeurs considèrent qu'avoir une résonance personnelle avec l'œuvre (un texte qui les a marqués ou passionnés) est déterminant (score de 4-5). Les enseignants soulignent ainsi l'importance du rôle de médiateur culturel joué par le professeur, dont l'investissement personnel peut favoriser l'adhésion des élèves à la lecture.

³³³ DUFAYS, GEMENNE et LEDUR, *op. cit.*, pp. 154-155.

³³⁴ GENNUCCHI, CONTENT et CHETAIL, *op. cit.*, pp. 654-655

³³⁵ CLAUDE, *op. cit.*, 2022, pp. 34-36.

Pour créer un évènement de lecture marquant, les enseignants n'hésitent pas à bousculer leur public. Plus de 85% des répondants déclarent intégrer occasionnellement ou régulièrement des textes abordant des sujets sensibles ou controversés (deuil, violences, sexualité et racisme). Ils observent que ces thématiques, lorsqu'elles sont bien contextualisées favorisent une adhésion forte et une participation active, car elles font écho aux préoccupations réelles des jeunes adultes en devenir.³³⁶

Finalement, pour stimuler la motivation intrinsèque, de nombreux enseignants tentent de sortir du schéma de la lecture imposée. Si la lecture commune reste un fondement important, près de 78% des 108 répondants proposent toujours, régulièrement ou ponctuellement des dispositifs de lectures au choix au sein de listes thématiques. Cette stratégie vise à redonner du pouvoir d'agir à l'élève, transformant la « lecture-corrée » en un projet personnel.³³⁷

Les résultats révèlent un déplacement des priorités. Au-delà de la transmission patrimoniale, les enseignants cherchent avant tout à créer les conditions d'une rencontre signifiante entre l'élève et l'œuvre littéraire.³³⁸

1.1.4. Contraintes matérielles et contextuelles (disponibilité, filière, ISE, type d'établissement, etc.)

Néanmoins, les choix des enseignants ne dépendent pas uniquement de considérations pédagogiques ou motivationnelles. Ils sont également fortement conditionnés par les réalités matérielles et sociales des établissements. Si la liberté pédagogique est valorisée, elle se heurte systématiquement à des filtres contextuels qui conditionnent la faisabilité des projets de lecture.³³⁹

La sélection des textes varie sensiblement selon les filières d'enseignement. Dans l'enseignement professionnel et technique de qualification,³⁴⁰ les enseignants soulignent une résistance massive des élèves (citée comme l'un des trois plus grands obstacles par 88 répondants), ce qui les pousse à privilégier des textes très courts (1 à 5 pages) ou des nouvelles segmentées pour garantir une lecture effective en classe. Pour certains professeurs en 3^e

³³⁶ CLAUDE et SHAWKY-MILCENT (dir.), *op. cit.*, pp. 116-119.

³³⁷ GENNUCCHI, CONTENT et CHETAIL, *op. cit.*, pp. 657-661.

³³⁸ CLAUDE, *op. cit.*, 2022, pp. 39-40.

³³⁹ SIMARD, DUFAYS, DOLZ et GARCIA-DEBANC, *op. cit.*, pp. 102-103.

³⁴⁰ CPEONS et FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES, *op. cit.*, pp. 9-10.

professionnel, proposer un livre complet est jugé impossible en raison du niveau de lecture des élèves, comparable selon les répondants à un niveau de fin d'enseignement primaire.

Dans les établissements à indice socioéconomique (ISE) faible, le critère financier est prédominant. Les enseignants adaptent leurs choix en fonction du prix de l'ouvrage et de sa disponibilité en format poche, afin de ne pas pénaliser les familles précarisées. Certains répondants notent que le questionnaire lui-même oublie parfois cette réalité de terrain qu'ils rappellent de la façon suivante : on choisit un livre avant tout parce qu'il n'est pas cher ou parce qu'il est facile à trouver. Les contraintes économiques influencent directement l'accès aux œuvres et participent à la construction d'un corpus parfois restreint par des considérations budgétaires.

Le manque de budget pour l'achat de nouveaux ouvrages est un obstacle récurrent pour environ 1/3 des répondants. Par conséquent, la bibliothèque de l'école, lorsqu'il y en a une, devient un acteur central de la décision : de nombreux enseignants sélectionnent des titres uniquement parce qu'ils sont présents en quantité suffisante dans les stocks de l'établissement. L'accès à des ressources pédagogiques préexistantes (séquences, analyses) est également un facteur de sécurité, 25% des répondants la place dans leurs quatre premiers critères de choix.

La présence d'élèves allophones, qui peut atteindre plus de 40% chez près de 16% des enseignants de l'enquête, impose des contraintes de simplification linguistique. Les professeurs doivent alors anticiper les obstacles lexicaux en annotant les textes ou en privilégiant des supports multimédias (version audio, films) pour soutenir la compréhension.³⁴¹

À l'opposé des contraintes, le travail en équipe au sein du département de français est cité comme un levier contextuel majeur. Construire la programmation à plusieurs permet de mutualiser les lectures professionnelles et d'assurer une progression cohérente entre les niveaux, réduisant ainsi le sentiment d'isolement face aux difficultés de la classe.³⁴²

Ces contraintes contextuelles montrent que les pratiques de sélection ne peuvent être comprises indépendamment des conditions concrètes d'enseignement dans lesquelles elles s'inscrivent.

³⁴¹ SIMARD, DUFAYS, DOLZ et GARCIA-DEBANC, *op. cit.*, pp. 355-356.

³⁴² *Ibid.*, pp. 113-114 et 173-174.

1.1.5. Variations des critères de choix selon différents facteurs

Au-delà des tendances générales observées, les résultats révèlent également des variations importantes selon le profil des enseignants et les contextes d'exercice.³⁴³

L'ancienneté dans le métier

Les enseignants novices (moins de 3 ans d'expérience, 7,5% de l'échantillon) manifestent un besoin de sécurité plus marqué. Ils privilégient souvent le potentiel pédagogique et les prescriptions officielles (notées 4 ou 5 sur 5) pour valider leur choix. À l'inverse, les enseignants expérimentés (plus de 20 ans d'ancienneté, 50% des répondants) se détachent davantage du carcan institutionnel. Ils accordent une importance accrue à leur propre relation au texte et à l'engagement émotionnel des élèves, faisant du plaisir de lire le point central de leur sélection. Ces résultats suggèrent une évolution vers une plus grande autonomie professionnelle avec l'expérience.³⁴⁴

La filière et les degrés d'enseignement

Les différences entre les filières de transition (général et technique de transition) et de qualification (technique de qualification et professionnel) apparaissent particulièrement marquées.

En général et technique de transition, les professeurs ciblent des textes permettant des analyses narratologiques complexes ou illustrant des courants littéraires précis.

En technique de qualification et professionnel, le critère de la longueur et du format devient déterminant, environ 70% des professeurs dans ces filières choisissent des textes plus courts. Plusieurs enseignants de ces filières soulignent que le prix et l'accessibilité lexicale passent avant toute considération esthétique. Dans ces classes, les récits courts (nouvelles, BD) sont privilégiés pour éviter le décrochage massif.³⁴⁵

Le profil du sujet lecteur enseignant

Le profil personnel de l'enseignant agit comme un filtre sélectif. Les « grands lecteurs diversifiés » (62% de l'échantillon) tendent à proposer des corpus plus hétérogènes, incluant de

³⁴³ *Ibid.*, pp. 104-105.

³⁴⁴ DUQUESNOY Sylvie, « Les lectures professionnelles des enseignants en exercice et en formation : note de synthèse et repères bibliographiques », dans *Spirale. Revue de recherches en éducation*, n°19, 1997, pp. 73-88 [en ligne] <https://doi.org/10.3406/spira.1997.1609>, pp. 79-81 (consulté le 8 mai 2026).

³⁴⁵ SIMARD, DUFAYS, DOLZ et GARCIA-DEBANC, *op. cit.*, pp. 126-127.

l'ultracontemporain ou des sujets sensibles, et accordent davantage d'importance à la résonance personnelle (moyenne : 3,69/5). Ils utilisent souvent leurs propres découvertes comme laboratoire de test pour la classe. À l'inverse, les profils se déclarant « lecteur occasionnel » ou « petit lecteur » (environ 20% des répondants) s'appuient davantage sur les recommandations de collègues ou les manuels scolaires pour construire leur liste de lecture.³⁴⁶

L'indice socioéconomique de l'établissement

Le contexte socioéconomique redéfinit les priorités.

Dans les écoles à ISE faible (1-4), les enseignants font face à une forte proportion d'élèves en difficulté de lecture (environ 40%). Le critère de l'adaptation aux difficultés est impératif ici. Le choix se porte sur des œuvres favorisant l'identification immédiate et le débat pour compenser le manque de codes culturels.

Dans les écoles à ISE élevé (13-20), les enseignants se sentent plus libres d'aborder des textes résistants ou patrimoniaux, estimant que leurs élèves disposent du bagage nécessaire pour dépasser les obstacles lexicaux. On observe une plus grande valorisation de la diversité culturelle, des objectifs de formation du lecteur et d'une certaine exigence littéraire.

Les résultats soulignent le caractère profondément contextualisé des pratiques de sélection. Si certaines préoccupations sont largement partagées, les choix effectifs restent fortement déterminés par les réalités du terrain, les publics scolaires et les trajectoires professionnelles des enseignants.

1.2. Résultats des entretiens sur les critères de choix

Les résultats issus du questionnaire permettent d'identifier plusieurs tendances générales, mais ils ne suffisent pas à rendre compte de la complexité des logiques de choix mobilisées par les enseignants. Dès lors, les entretiens permettent d'approfondir ces résultats en donnant accès aux justifications, aux hésitations et aux arbitrages qui structurent les pratiques déclarées.³⁴⁷

1.2.1. Logiques de choix explicitement formulées par les enseignants

Les entretiens permettent de nuancer les tendances quantitatives observées dans le questionnaire en mettant en évidence des logiques de sélection souvent plus complexes et

³⁴⁶ CLAUDE et SHAWKY-MILCENT (dir.), *op. cit.*, pp. 3-5 et 80-81.

³⁴⁷ *Ibid.*, pp. 8-10.

imbriquées. Pour la plupart des enseignants (AA, AB, FT, ID et ME), l'œuvre est rarement choisie indépendamment de son exploitation pédagogique potentielle. Les enseignants envisagent la littérature comme un support d'apprentissage articulé à des objectifs disciplinaires précis plutôt que comme une fin en soi. Par exemple, ID souligne que le critère primordial est « que ça puisse mener à l'acquisition d'une compétence »³⁴⁸. Dans cette optique, le texte est souvent perçu comme la « décoration »³⁴⁹ d'une séquence dont l'objectif (argumentation, narratologie, courant littéraire) préexiste au choix de l'œuvre.³⁵⁰

Une seconde logique forte concerne l'adaptation au profil et au niveau des élèves. Ce critère est particulièrement prégnant dans l'enseignement technique et professionnel (PI, RV, ID, ME) ou spécialisé (ME). Dans ce cas, la longueur du texte et la complexité du vocabulaire deviennent les premiers filtres de sélection pour éviter le décrochage. Pour RV, l'histoire doit impérativement « correspondre à leur réalité »³⁵¹ pour susciter un intérêt minimal.³⁵²

Le coût financier apparaît comme un critère pragmatique incontournable pour la quasi-totalité des enseignants. AA affirme que le prix est sa priorité et qu'elle privilégie exclusivement les éditions de poche pour ne pas surcharger le budget des familles. BM et FT insistent également sur l'importance de proposer des ouvrages à prix modeste ou de recourir à des systèmes de prêt via l'école, comme les budgets Manolo³⁵³, pour garantir l'équité d'accès.

Par ailleurs, plusieurs enseignants revendiquent une logique de goût personnel et d'enthousiasme. MP estime que « le tout premier critère, c'est le goût de l'enseignant »³⁵⁴. Selon elle, si l'enseignant est porté par l'œuvre, les élèves suivent plus volontiers. Cette subjectivité assumée est partagée par AB, qui souligne que si elle n'est pas emballée par une œuvre, elle le « vendra » moins bien à sa classe.³⁵⁵

³⁴⁸ Annexe 8 : entretien avec ID.

³⁴⁹ Annexe 12 : entretien avec PI.

³⁵⁰ CLAUDE, *op. cit.*, 2022, pp. 175 et 269-270.

³⁵¹ Annexe 13 : entretien avec RV.

³⁵² WALLONIE-BRUXELLES ENSEIGNEMENT, *op. cit.*, 2015, p. 56.

³⁵³ « La subvention/dotation « Manolo » est une aide financière versée chaque année aux écoles fondamentales et secondaires de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Elle sert à acheter des manuels scolaires, outils pédagogiques, ressources numériques et, depuis 2022, du matériel lié aux formations techniques, numériques, artistiques et culturelles. Elle vise à améliorer les conditions d'apprentissage pour tous les élèves. » (FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES, *Enseignement. Versement de la subvention Manolo*, [en ligne] <http://www.enseignement.be/index.php?page=28586> (consulté le 14 mai 2026).)

³⁵⁴ Annexe 11 : entretien avec MP.

³⁵⁵ Annexe 11 : entretien avec MP.

SIMARD, DUFAYS, DOLZ et GARCIA-DEBANC, *op. cit.*, pp. 196-197.

Enfin des objectifs culturels et citoyens guident certains choix. Pour près de la moitié, il s'agit notamment de valoriser la littérature belge, d'assurer une parité de genre en choisissant délibérément des autrices et d'aborder des thématiques actuelles et engagées, comme le féminisme, les dangers des extrémismes ou les questions d'identité.

En résumé, le choix d'une œuvre résulte d'un arbitrage complexe entre les contraintes matérielles, les impératifs du programme et la volonté de susciter un plaisir de lire chez un public de plus en plus éloigné de la culture du livre.

1.2.2. Critères implicites et rationalisations *a posteriori*

Après l'analyse des critères explicitement formulés par les enseignants, les entretiens permettent également de mettre en évidence des logiques plus implicites, parfois moins conscientes ou moins directement assumées. Derrière les justifications pédagogiques avancées apparaissent alors des mécanismes de sélection liés au rapport personnel des enseignants à la lecture, à leur environnement social ou encore à certaines contraintes pragmatiques du métier.³⁵⁶

En effet, plusieurs enseignants reconnaissent choisir d'abord une œuvre par affinité personnelle avant de lui attribuer, dans un second temps, une fonction pédagogique précise.³⁵⁷ BM souligne notamment que lorsqu'un enseignant apprécie sincèrement une œuvre, il parvient plus facilement à transmettre son enthousiasme à ses élèves.³⁵⁸ Chez MP, cette subjectivité prend même une dimension presque militante, puisqu'elle privilégie la littérature contemporaine féminine afin de contrebalancer un canon scolaire jugé trop « masculin, cisgenre, hétéro, patriarcal »³⁵⁹.

L'influence de l'environnement familial et social apparaît également comme un critère implicite majeure. AA confie s'appuyer sur les lectures de ses propres enfants adolescents ou sur les succès de *Booktok*³⁶⁰ pour actualiser ses listes de romans, cherchant de cette manière à

³⁵⁶ BLANC-VALLAT Charlotte, RANÇON Julie et SPANGHERO GAILLARD Nathalie, « L'anticipation des interactions en classe et son rôle dans les stratégies d'enseignement d'une langue », dans *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 13, n°2 [en ligne] <https://doi.org/10.4000/rdlc>, 2016, pp. 3-4 (consulté le 8 mai 2026).

³⁵⁷ CLAUDE et SHAWKY-MILCENT (dir.), *op. cit.*, pp. 80-81.

³⁵⁸ Annexe 6 : entretien avec BM.

³⁵⁹ Annexe 11 : entretien avec MP.

³⁶⁰ « Le BookTube (ou Booktok ou Bookstagram) est un genre de vlogue, où des passionnés de livres partagent en vidéos sur la plateforme YouTube ou les réseaux sociaux Instagram et Tiktok leurs préférences littéraires. Les booktubers font une critique personnelle de chaque œuvre en donnant l'impression généralement d'une grande spontanéité. » (COMBE Christelle, *Explorer et exploiter les genres numériques. Vers une typologie des genres natifs du web et leur exploitation pédagogique*, Hypotheses [en ligne] <https://genresnum.hypotheses.org/le-booktube> (consulté le 14 mai 2026).)

combler le décalage générationnel.³⁶¹ Cette volonté de proximité avec l'univers des élèves pousse certains enseignants, comme AB ou FT, à délaisser les critères académiques de leur formation initiale pour se tourner vers une littérature plus accessible ou proche des préoccupations de « Monsieur et Madame tout le monde ».³⁶²

Finalement, on observe une forme de rationalisation après les faits dictée par des contraintes pratiques. ID explique que le choix d'une œuvre est parfois justifié par sa capacité à s'intégrer dans un parcours déjà construit, évitant ainsi à l'enseignant de devoir restructurer l'ensemble de sa séquence.³⁶³ Pour MB, le critère de sélection finale reste souvent très pragmatique, il faut que l'intrigue soit suffisamment prenante pour que l'enseignant lui-même ait envie de lire le livre jusqu'au bout.³⁶⁴ En somme, ces choix, bien que présentés comme pédagogiques, s'appuie fréquemment sur une logique d'affect et de commodité.

Les entretiens montrent que les choix des œuvres ne relèvent pas uniquement de critères rationnels ou institutionnels. Il s'inscrit également dans une expérience subjective de la lecture et dans des logiques d'adaptation pragmatique aux réalités.

1.2.3. Dilemmes ou tensions évoqués par les enseignants (prescription VS plaisir, diversité VS sécurité, etc.)

L'analyse des entretiens met en lumière plusieurs zones de tension où les enseignants doivent naviguer entre des impératifs contradictoires et jongler entre les prescriptions institutionnelles,³⁶⁵ le niveau réel des élèves et leurs propres convictions éthiques.

Une première tension majeure réside dans l'articulation entre la lecture plaisir et l'exploitation pédagogique.³⁶⁶ Pour plusieurs enseignants, la dimension de plaisir est souvent sacrifiée au profit de l'utilité didactique. Ainsi, AA affirme sans détour : « il n'y a aucune lecture, entre guillemets, plaisir, il y a toujours une lecture qui a une finalité bien précise »³⁶⁷. Cette enseignante considère donc que le plaisir ne survient qu'après l'obligation de lecture imposée par le chapitre. À l'inverse, RV exprime une certaine frustration face aux nouveaux

³⁶¹ Annexe 1 : entretien avec AA.

³⁶² GOUVERNEMENT DE L'ONTARIO, *La littératie au service de l'apprentissage : Rapport de la Table ronde des experts en littératie de la 4e à la 6e année*, Toronto, Ministère de l'Éducation de l'Ontario [en ligne] <http://www.edu.gov.on.ca/>, 2004 ; cité dans BEAUDRY, CARDIGNAN et LAROSE, *op. cit.*, p. 118.

³⁶³ Annexe 8 : entretien avec ID.

³⁶⁴ Annexe 9 : entretien avec MB.

³⁶⁵ CLAUDE, *op. cit.*, 2022, pp. 193-195 et 303-304.

³⁶⁶ *Ibid.*, pp. 346-351.

³⁶⁷ Annexe 4 : entretien avec AA.

programmes qui ne permettent plus de mettre des points sur de simples évaluations de vérification de lecture (qui a fait quoi, comment s'appelle le frère du personnage principal, etc.), ce qui l'oblige à « mettre un tas de stratagèmes en place »³⁶⁸ pour que les élèves lisent leur livre.

De plus, le choix des thématiques constitue un second dilemme : la confrontation au réel versus la protection de l'élève. Si la littérature est perçue comme une fenêtre sur le monde, certains enseignants s'imposent des limites éthiques ou sécuritaires pour ne pas heurter leur public. RV refuse catégoriquement les « histoires moches »³⁶⁹ comme le viol ou le suicide, estimant que ses élèves ont déjà leur « lot de drame, de tristesse et de difficultés dans la vie »³⁷⁰. Cette prudence est partagée par FT, qui adapte ses choix en fonction de la sensibilité religieuse de ses classes, évitant les scènes de nudité ou de sexualité pour ne pas créer de rupture avec les familles. ID rapporte une situation de tension extrême illustrant la difficulté de gérer les sujets sensibles face aux représentations parentales : un parent a refusé d'acheter un livre (*Mon ami Dahmer* de Derf Backderf) parce que le protagoniste était homosexuel.³⁷¹

Une troisième tension concerne le curseur entre exigence littéraire et accessibilité.³⁷² Face à ce que AB qualifie de « galaxie »³⁷³ séparant le niveau des élèves du secondaire de celui attendu à l'université, les enseignants oscillent entre le maintien d'un canon exigeant et le pragmatisme. FT admet avoir dû délaisser des critères purement académiques pour se tourner vers la littérature jeunesse afin de ne pas se retrouver face à un mur. De même, ME a renoncé aux romans longs pour privilégier la nouvelle, car la lecture d'une œuvre intégrale de 200 pages est devenue une épreuve presque insurmontable pour ses élèves.³⁷⁴

Enfin, les enseignants évoquent une tension entre la liberté pédagogique et la solitude professionnelle. Bien que tous se sentent libres dans leurs choix, cette liberté s'accompagne d'un manque de concertation. FT et BM soulignent que la coordination entre collègues se limite souvent à des aspects techniques ou administratifs, laissant l'enseignant juge seul de la qualité littéraire des œuvres qu'il propose.³⁷⁵

³⁶⁸ Annexe 13 : entretien avec RV

³⁶⁹ *Ibidem*.

³⁷⁰ *Ibidem*.

³⁷¹ CLAUDE et SHAWKY-MILCENT (dir.), *op. cit.*, pp. 91-94.

³⁷² DUFAYS, GEMENNE et LEDUR, *op. cit.*, pp. 138-139.

³⁷³ Annexe 5 : entretien avec AB.

³⁷⁴ Annexe 10 : entretien avec ME.

³⁷⁵ CLAUDE, *op. cit.*, 2022, pp. 350-351.

1.3. Comparaison des verbalisations issues du questionnaire et des entretiens

Après avoir analysé séparément les résultats issus du questionnaire et des entretiens, il convient désormais de croiser ces deux corpus afin d'identifier les convergences, les écarts et les tensions qui structurent les pratiques déclarées des enseignants. Cette mise en dialogue des données quantitatives et qualitatives permet non seulement de confirmer certaines tendances fortes, mais aussi de nuancer les résultats chiffrés en donnant accès aux logiques plus implicites qui orientent les choix des œuvres littéraires.

1.3.1. Critères de choix : convergences et divergences entre questionnaire et entretiens

Les données quantitatives et qualitatives présentent plusieurs points de convergence majeurs concernant les critères qui orientent les choix des enseignants, tout en révélant certains décalages entre les discours généraux et les pratiques concrètement décrites lors des entretiens.

Les données sur les critères de choix convergent sur quatre points. D'abord, les deux sources s'accordent pour placer l'intérêt et le plaisir des élèves comme le moteur principal (87% au questionnaire) et les entretiens confirment que c'est une condition fondamentale pour éviter le décrochage.³⁷⁶ Ensuite, l'œuvre est avant tout vue comme un outil au service des compétences (UAA). De plus, le programme est perçu par la majorité comme un cadre structurel et libre plutôt que comme une contrainte. Enfin, le prix, la longueur du texte et la disponibilité en bibliothèque sont des critères pragmatiques décisifs dans les deux types de recueil de données.³⁷⁷ Ces convergences montrent que les enseignants partagent une représentation relativement commune des finalités de l'enseignement de la littérature, centrée sur l'engagement des élèves et l'exploitabilité pédagogique des œuvres.

Toutefois, les entretiens permettent également de faire émerger des dimensions plus implicites, peu visibles dans les résultats du questionnaire. Il y a deux apports spécifiques des entretiens : le goût personnel comme premier filtre³⁷⁸ et l'influence de l'entourage. Pour le premier, si le questionnaire met en avant la pédagogie, les entretiens révèlent que le coup de cœur de l'enseignant est souvent le déclencheur réel du choix. Pour le second, les entretiens mentionnent des sources d'influence absentes du questionnaire, comme les lectures des propres enfants des enseignants ou les tendances *BookTok*.

³⁷⁶ DUFAYS, GEMENNE et LEDUR, *op. cit.*, pp. 154-156

³⁷⁷ FESEC, *op. cit.*, 2019, p. 69.

³⁷⁸ CLAUDE et SHAWKY-MILCENT (dir.), *op. cit.*, pp. 3-5 et 44-45

Ainsi, si le questionnaire met principalement en évidence des critères explicitement pédagogiques et institutionnels, les entretiens révèlent davantage les mécanismes subjectifs, affectifs et sociaux qui interviennent dans les processus de sélection des œuvres.

1.3.2. Ce que les discours qualitatifs confirment, nuancent ou contredisent dans les tendances chiffrées

Le croisement des données permet également d'évaluer la manière dont les entretiens viennent confirmer, préciser ou parfois remettre en question certaines tendances dégagées par l'analyse quantitative.

Les discours confirment la rupture nette selon les filières. En professionnel, la longueur et le vocabulaire sont des filtres de sécurité avant toute considération esthétique. Les discours recueillis lors des entretiens renforcent ainsi l'idée que les pratiques de sélection sont fortement conditionnées par les réalités concrètes du terrain et par les caractéristiques des publics scolaires.³⁷⁹

Les entretiens apportent néanmoins une lecture plus nuancée de certains résultats issus du questionnaire, notamment concernant la place des prescriptions institutionnelles. Le questionnaire le présente comme secondaire, mais les entretiens montrent qu'il sert de filtre *a posteriori*. C'est-à-dire qu'on choisit ce qu'on aime, puis on cherche comment l'insérer dans les UAA.³⁸⁰ Les données qualitatives montrent donc que le programme agit moins comme un point de départ du choix que comme un cadre de légitimation permettant de justifier après coup des décisions souvent prises sur d'autres bases.

Enfin, les entretiens mettent en évidence certaines tensions moins visibles dans les réponses quantitatives. Alors que le questionnaire suggère une harmonie entre plaisir et utilité, les entretiens révèlent que le plaisir est parfois sacrifié au profit de la finalité pédagogiques ou de l'évaluation.³⁸¹

Les données qualitatives permettent de dépasser le caractère parfois déclaratif du questionnaire en révélant les arbitrages, les compromis et les contradictions qui traversent les pratiques effectives des enseignants.

³⁷⁹ WALLONIE-BRUXELLES ENSEIGNEMENT, *op. cit.*, 2015, pp. 7-8.

FESEC, *op. cit.*, 2019, p. 69.

³⁸⁰ CLAUDE et SHAWKY-MILCENT (dir.), *op. cit.*, pp. 42-44, 80-81 et 145-146.

³⁸¹ CLAUDE, *op. cit.*, 2022, pp. 346-350.

1.3.3. Premiers éléments d'interprétation : cohérences et tensions dans la logique des choix

Au-delà du constat descriptif, le croisement des données permet de dégager plusieurs pistes d'interprétation concernant les logiques professionnelles qui sous-tendent le choix des lectures scolaires.

Il existe une cohérence de façade. L'enseignant choisit par affect ou commodité (réutilisation d'une séquence), puis justifie son choix par des arguments didactiques pour l'institution. Cette rationalisation rétrospective témoigne d'un équilibre constant entre subjectivité personnelle et nécessité de légitimation pédagogique.³⁸²

Les résultats mettent également en évidence des tensions éthiques importantes dans la manière dont les enseignants envisagent le rôle de la littérature à l'école. Les enseignants font face à un dilemme entre l'ouverture au monde et protection de l'élève.³⁸³ Certains refusent les histoires dramatiques par crainte de heurter un public déjà fragilisé ou pour respecter les convictions et sensibilités religieuses des familles.³⁸⁴

Une autre tension forte concerne l'écart entre les ambitions culturelles des enseignants et les capacités de lecture qu'ils attribuent à leurs élèves.³⁸⁵ Ils sont tiraillés entre le désir de maintenir un canon littéraire exigeant et la nécessité de se tourner vers la littérature jeunesse pour ne pas se heurter à un mur d'incompréhension de la part des élèves.

Les entretiens soulignent que cette liberté de sélection s'exerce souvent dans un contexte d'isolement professionnel relatif. Si la liberté de choix est totale, elle génère une solitude professionnelle dans laquelle l'enseignant est l'unique juge de la qualité littéraire, faute de concertation réelle en équipe.

1.4. Conclusion

L'ensemble des résultats met en évidence que le choix des œuvres littéraires relève d'un processus complexe d'arbitrage entre prescriptions institutionnelles, convictions personnelles, contraintes contextuelles et représentations des élèves. Loin d'être uniquement guidées par les programmes officiels, les pratiques déclarées apparaissent profondément marquées par la

³⁸² BLANC-VALLAT, RANÇON et SPANGHERO GAILLARD, *op. cit.*, pp. 2-4.

³⁸³ CLAUDE, *op. cit.*, 2022, pp. 287-289.

³⁸⁴ CLAUDE et SHAWKY-MILCENT (dir.), *op. cit.*, pp. 91-93.

³⁸⁵ SIMARD, DUFAYS, DOLZ et GARCIA-DEBANC, *op. cit.*, pp. 218-219.

subjectivité enseignante, les réalités matérielles du terrain et les tensions entre ambition culturelle et accessibilité.

Ces premiers résultats invitent dès lors à s'intéresser plus précisément à la manière dont les enseignants lisent professionnellement les œuvres avant leur exploitation en classe. Il s'agit désormais d'analyser les formes de préparation, d'anticipation et de médiation mises en œuvre lors de cette lecture professionnelle.

2. Résultats relatifs à la lecture professionnelle des œuvres

Après avoir étudié les critères qui orientent le choix des œuvres littéraires, cette seconde partie s'intéresse à la lecture professionnelle réalisée par les enseignants en amont de l'exploitation pédagogique des textes. Il ne s'agit plus seulement de comprendre pourquoi une œuvre est choisie, mais également comment elle est lue, analysée et préparée avant son entrée dans l'espace de la classe.

L'analyse des questionnaires et des entretiens permet de mettre en évidence différentes postures de lecture professionnelle, marquées par l'anticipation des difficultés, la projection des activités pédagogiques, les représentations des élèves et le rapport personnel des enseignants à la littérature.

2.1. Résultats du questionnaire sur la lecture professionnelle

Les résultats du questionnaire permettent d'identifier plusieurs dimensions récurrentes de la lecture professionnelle des enseignants. Ceux-ci apparaissent engagés dans une lecture de préparation et de médiation, orientée à la fois vers les exigences didactiques, les caractéristiques des élèves et les contraintes concrètes de l'enseignement.

2.1.1. Degré d'anticipation des obstacles de compréhension et d'interprétation

Le choix d'une œuvre littéraire pour la classe n'est pas seulement dicté par le plaisir ou le patrimoine, mais par une analyse fine de son niveau de difficultés cognitives. À cet égard, les réponses des enseignants montrent que cette lecture professionnelle s'accompagne fréquemment d'un travail d'anticipation des difficultés susceptibles d'être rencontrées par les élèves.³⁸⁶

À l'énoncé « Je ne choisis les textes qu'après avoir anticipé les obstacles de compréhension ou d'interprétation pour les élèves (vocabulaire, références, structure), de façon

³⁸⁶ CLAUDE et SHAWKY-MILCENT (dir.), *op. cit.*, pp. 8-10.

à m'assurer que les élèves pourront les dépasser. », la réponse est assez positive. Environ 60% des répondants (soit 65 professeurs sur 108) accordent une importance élevée ou très élevée à cette pratique avec une note de 4 ou 5 sur 5. À l'inverse, seuls 13% des enseignants manifestent un détachement vis-à-vis de ce critère (note de 1 ou 2), confirmant que la lecture professionnelle est avant tout une lecture de vigilance.³⁸⁷

De plus, cette logique d'anticipation se retrouve également dans les commentaires libres, qui révèlent que l'enseignant lit muni d'une grille de lecture élève³⁸⁸. Il s'agit de repérer les mots de vocabulaire qui pourraient poser un problème, les références qu'ils n'auraient pas et les passages plus difficiles. Plusieurs répondants expliquent annoter leur livre avec des post-its pour identifier précisément les ellipses narratives ou les tournures de phrases complexes qui pourraient bloquer la construction du sens.³⁸⁹

Dès lors, pour de nombreux professeurs, lire professionnellement consiste à se mettre à la place des élèves pour évaluer si le texte est recevable. Cette posture de médiation et particulièrement marqué chez les enseignants exerçant dans des établissements à ISE faible (1-4) ou dans la filière professionnelle, au sein de laquelle l'anticipation des obstacles est la condition fondamentale de l'engagement des élèves. L'enseignant doit alors décider s'il peut simplifier certains passages ou s'il doit accompagner la lecture par des dossiers d'aide. Il occupe donc une posture de médiateur.

Par ailleurs, cette anticipation est étroitement liée au sentiment de sécurité de l'enseignant devant sa classe. Maîtriser le texte, c'est l'avoir lu au moins deux ou trois fois pour en cerner l'implicite et avoir identifié à l'avance les questions que les élèves pourraient poser, afin d'éviter d'être pris au dépourvu. Pour certains enseignants, ce travail est d'autant plus rigoureux que le sujet est sensible (violence, sexualité, etc.), nécessitant alors de prévoir les différentes réactions émotionnelles de la classe.³⁹⁰

La lecture professionnelle apparaît donc comme une lecture de vigilance et d'anticipation, dans laquelle l'enseignant cherche à identifier les zones de résistance du texte afin d'accompagner plus efficacement les élèves dans la construction du sens.³⁹¹

³⁸⁷ *Ibid.*, pp. 31-32 et 80-81.

³⁸⁸ Il s'agit d'une grille mentale de tous les besoins et obstacles possibles des élèves en lecture.

³⁸⁹ CLAUDE et SHAWKY-MILCENT (dir.), *op. cit.*, pp. 79-80.

³⁹⁰ *Ibid.*, pp. 142 et 145-146.

³⁹¹ MARCOIN et CALAME-GIAPPET, *op. cit.*, pp. 73-77.

2.1.2. Degré de prévisualisation des activités pédagogiques autour des textes

L'analyse de la lecture professionnelle des œuvres met en lumière le fait que pour une grande partie des enseignants, l'acte de lire un texte est indissociable de sa future mise en œuvre dans l'espace de la classe. Le degré de prévisualisation des activités pédagogiques dès la première découverte de l'œuvre constitue ainsi un élément central dans la décision didactique pour les 108 professeurs interrogés.³⁹²

En premier lieu, pour une majorité de l'échantillon, la capacité à projeter immédiatement des dispositifs d'enseignement est un critère de validation essentiel. 50% des répondants accordent une importance élevée (4 ou 5 sur 5) à l'énoncé : « Je dois pouvoir d'emblée « prévisualiser » les activités pédagogiques possibles à propos du texte. ». Ce besoin de projection immédiate est souvent corrélé à un sentiment de sécurité professionnelle. Plusieurs enseignants expliquent se sentir rassurés lorsqu'ils voient immédiatement comment exploiter le texte ou lorsqu'une activité précise leur vient à l'esprit dès la première lecture.

En outre, cette prévisualisation transforme la nature même de la lecture de l'enseignant. Lorsqu'ils préparent un texte pour leurs élèves, près de 80% des professeurs déclarent que leur lecture change par rapport à une lecture personnelle. Ils adoptent une posture de lecture-préparation consistant à noter des questions potentielles, à identifier des passages pour des évaluations (QCM, tâches finales), à créer un lexique ou à repérer des liens avec les UAA du programme.³⁹³

De surcroît, pour une part significative des enseignants, le lien entre le texte et l'activité est si fort que ce sont les dispositifs pédagogiques désirés qui guident le choix de l'œuvre et non l'inverse. Par exemple, certains sélectionnent un roman graphique spécifiquement pour travailler l'UAA 5 (transposition) ou une nouvelle brève pour permettre un débat rapide en une heure de cours.

À l'opposé, seulement 23 des répondants expriment un faible besoin de prévisualisation (1 ou 2 sur 5). Pour ces enseignants, souvent très expérimentés, tout texte est enseignable et l'expertise pédagogique permet de construire le dispositif didactique *a posteriori*, sans que

³⁹² BELHADJIN Anissa et BISHOP Marie-France, « De la *lecture fictionnelle* à la *lecture professionnelle* des enseignants », dans *Pratiques*, n°205-206 [en ligne] <https://doi.org/10.4000/149aa> 2025, pp. 6-7 (consulté le 7 avril 2026).

³⁹³ CLAUDE et SHAWKY-MILCENT (dir.), *op. cit.*, pp. 79-80.

celui-ci doit être évident dès la première page lue. Ils privilégient alors la résonance personnelle ou la qualité esthétique du texte sur son exploitabilité immédiate.

En somme, la prévisualisation des activités agit comme un filtre sélectif majeur. Un texte, aussi riche soit-il sur le plan littéraire, peut être écarté s'il ne permet pas à l'enseignant de projeter une séquence de travail concrète et efficace pour son public spécifique.³⁹⁴

2.1.3. Place de la lecture personnelle de l'enseignant dans la décision de proposer une œuvre

L'étude des réponses met en lumière l'idée que l'enseignant ne se positionne pas uniquement comme un technicien du programme, mais d'abord comme un sujet lecteur dont les propres affinités esthétiques et émotionnelles conditionnent le choix des corpus. La lecture personnelle agit comme le premier filtre, bien avant les considérations purement didactiques.³⁹⁵

Ainsi, sur l'échantillon des 108 professeurs, une nette majorité de 64% estime qu'il est indispensable ou très important (4 ou 5 sur 5) d'avoir une résonance personnelle avec le texte pour le proposer en classe. Pour ces enseignants, l'intérêt et le marquage personnel laissé par une œuvre sont les garants de leur capacité à transmettre le plaisir de lire.

Lorsqu'il s'agit aussi d'identifier l'origine de la sélection des œuvres, les propres lectures personnelles arrivent en tête des sources citées. Pour 47 répondants sur 108, il s'agit de leur source n°1, devançant largement les manuels scolaires (18 sur 108) ou les recommandations officielles (15 sur 108). Dès lors, ce constat souligne une volonté de sortir des sentiers battus institutionnels pour proposer des textes issus de découvertes individuelles.³⁹⁶

Les témoignages qualitatifs confirment également que le choix d'un livre est souvent lié à la transformation d'un plaisir privé en une expérience collective. Un enseignant souligne par exemple : « Je lis pour moi (et la prof qui est en moi) et parmi ces lectures, l'une ou l'autre est convertible en expérience didactique motivante. »³⁹⁷. Cette posture de lecteur et de passeur est perçue comme un levier de motivation. Si l'enseignant est emballé par le texte, il est plus à même de le partager avec enthousiasme à des élèves a priori réfractaires.³⁹⁸

³⁹⁴ *Ibid.*, pp. 145-146.

³⁹⁵ *Ibid.*, pp. 1-2.

³⁹⁶ *Ibid.*, pp. 44-45 et 51-52.

³⁹⁷ Annexe 1 : questionnaire « Décrivez brièvement votre processus pour choisir une nouvelle lecture à enseigner. »

³⁹⁸ SIMARD, DUFAYS, DOLZ et GARCIA-DEBANC, *op. cit.*, pp. 196-197.

La lecture personnelle n'est pas seulement un moteur affectif, elle est aussi un gage de sécurité. Pour de nombreux enseignants, le sentiment de maîtrise nécessaire pour gérer les débats en classe découle directement d'une lecture approfondie et appréciée en amont. L'un des répondants confie : « Je me sens en sécurité quand j'ai lu et apprécié le texte. »³⁹⁹, il associe donc la légitimité pédagogique au plaisir esthétique.⁴⁰⁰

Pour finir, un bon nombre des professeurs interrogés considèrent que leurs découvertes culturelles récentes sont susceptibles d'être partagées avec les adolescents, car elles permettent d'ancrer le cours dans la littérature vivante et contemporaine. Un des répondants précise d'ailleurs que tout texte qui l'impressionne personnellement est ensuite observé sous l'angle du programme « UAA, rhétorique » pour valider son potentiel en classe.⁴⁰¹

En conclusion, la lecture personnelle de l'enseignant constitue le fondement de la programmation de français. Loin d'être une simple variable, elle est le moteur qui permet de concilier les exigences institutionnelles avec la réalité du terrain, en misant sur l'authenticité de la transmission.

2.1.4. Représentations des élèves et de leurs compétences de lecture dans la préparation des œuvres

La préparation d'une œuvre littéraire par l'enseignant est conditionnée par la représentation qu'il se fait des capacités et de la motivation de son public. L'analyse des réponses des 108 professeurs interrogés montre que cette image de l'élève sujet lecteur est souvent marquée par un constat de fragilité, ce qui influence directement les choix didactiques en amont de la classe.

La représentation dominante chez les enseignants est celle d'un public en difficulté croissante. Une part importante de l'échantillon estime qu'une proportion significative de ses élèves peine à entrer dans la lecture. Dans de nombreux cas, les professeurs rapportent que 40 à 60% (27% des répondants), voire plus de 60% (18,5% des répondants) de leurs élèves sont en difficulté de lecture. Ce constat est particulièrement marquant en filière professionnelle, où

³⁹⁹ Annexe 1 : questionnaire « Pouvez-vous brièvement expliquer ce qui vous donne (ou non) le sentiment d'être en sécurité avec un texte en vue de l'enseigner ? Quel(s) élément(s) sont importants pour vous ? »

⁴⁰⁰ CLAUDE et SHAWKY-MILCENT (dir.), *op. cit.*, p. 30.

⁴⁰¹ *Ibid*, « Quand vous découvrez un texte avant de l'enseigner, comment procédez-vous ? Quelle lecture professionnelle faites-vous pour la préparer aux élèves ? » CLAUDE et SHAWKY-MILCENT (dir.), *op. cit.*, pp. 80-81.

certain enseignants comparent le niveau de lecture de leurs élèves de 3^e secondaire à celui d'enfants de 2^e ou 3^e primaire.⁴⁰²

Face à cette représentation d'un lecteur fragile, l'anticipation des obstacles devient une étape quasi systématique de la lecture professionnelle du professeur. Comme évoqué précédemment, à l'énoncé « Je ne choisis les textes qu'après avoir anticipé les obstacles de compréhension ou d'interprétation pour les élèves (vocabulaire, références, structure), de façon à m'assurer que les élèves pourront les dépasser. », 60% des répondants accordent une note de 4 ou 5 sur 5. Cette préparation ne porte pas seulement sur le sens global, mais sur un décortiquage minutieux du lexique, de la structure narrative et des références culturelles jugées absentes chez les élèves.⁴⁰³

L'élève est souvent représentée comme réfractaire à la lecture littéraire classique. La résistance des élèves est d'ailleurs citée par une part importante des enseignants comme l'un des trois plus grands obstacles à leurs choix d'œuvres susceptibles de convenir à leur public. Cette représentation pousse les professeurs à littéralement vendre l'œuvre, en préparant des dispositifs de séduction ou de mise en appétit avant même de commencer la lecture.⁴⁰⁴

Pour pallier les lacunes présentées, les enseignants mettent en place des stratégies concrètes dès la phase de préparation. Par exemple, de nombreux professeurs expliquent qu'ils préparent des lexiques, annotent les textes, voire réécrivent ou suppriment certains passages jugés trop complexes pour éviter le décrochage. Aussi, pour soutenir les élèves perçus comme trop passifs face à la version papier, les enseignants intègrent de plus en plus de versions audios ou des adaptations cinématographiques dans leurs séquences de préparation pour sécuriser les élèves au niveau de la compréhension.⁴⁰⁵ Enfin, la crainte d'une longueur jugée excessive conduit les professeurs à privilégier des nouvelles brèves.

En définitive, la préparation des œuvres ne se fait plus seulement en fonction de la valeur intrinsèque du texte, mais à travers le prisme d'un élève perçu comme manquant de codes et de persévérance. Cette représentation pousse l'enseignant à devenir un facilitateur qui transforme

⁴⁰² *Ibid.* : questionnaire « Y a-t-il un texte que vous aimeriez enseigner mais que vous n'avez pas osé choisir ? Pourquoi ? »

DE CROIX, *op. cit.*, 2010, pp. 80-82

⁴⁰³ *Ibid.*, pp. 96-98 et 297-298.

⁴⁰⁴ DUFAYS, GEMENNE et LEDUR, *op. cit.*, pp. 173-174 et 189-190.

⁴⁰⁵ BEAUDRY, CARDIGNAN et LAROSE, *op. cit.*, pp. 121-123.

VIRET, *op. cit.*, pp. 69 et 136-137.

l'objet littéraire pour le rendre accessible, au risque de délaisser parfois les œuvres plus denses au profit de supports plus immédiats.⁴⁰⁶

2.1.5. Variations selon le profil de lecteur, l'expérience et la formation en littérature / didactique de la lecture

L'acte de lecture professionnelle, loin d'être un processus mécanique identique pour tous, est fortement influencé par les caractéristiques intrinsèques de l'enseignant. À cet égard, l'analyse croisée des données des 108 professeurs permet d'identifier des postures divergentes dans la manière de préparer et de s'approprier les œuvres.

Comme évoqué précédemment, l'ancienneté et le rapport personnel aux livres influencent fortement la manière dont les enseignants construisent leur lecture professionnelle. Les professeurs novices ou les lecteurs occasionnels adoptent davantage une posture sécurisante et didactisée, s'appuyant sur les manuels, les séquences prêtes à l'emploi et les prescriptions officielles afin de valider leurs choix et d'anticiper les difficultés.⁴⁰⁷ À l'inverse, les enseignants expérimentés et les grands lecteurs développent une approche plus intuitive et esthétique, dans laquelle leurs lectures personnelles nourrissent directement leurs corpus et ils privilégient davantage la résonance personnelle et l'expérience littéraire dans la préparation des œuvres.

Par ailleurs, une expérience de formation spécifique (littérature jeunesse ou didactique) contribue à affiner la vigilance lors de la préparation. Les enseignants formés (58,3% des répondants) sont plus enclins à pratiquer une lecture de vigilance systématique. Ils mentionnent fréquemment l'anticipation des obstacles lexicaux et narratologiques comme une étape structurante. Leur lecture s'accompagne souvent d'une réflexion sur le développement du sujet lecteur, cherchant à favoriser l'implication subjective des élèves. Bien que les enseignants non formés spécifiquement (41,7% des répondants) anticipent aussi les difficultés, leur lecture professionnelle reste plus centrée sur le contenu thématique et l'adéquation au programme.

En somme, si la lecture professionnelle est une pratique partagée, elle se décline entre une approche sécuritaire et didactisée chez les novices ou profils moins lecteurs, et une approche esthétique et experte chez enseignants chevronnés et grands lecteurs, qui font de leur subjectivité, le moteur de leurs dispositifs pédagogiques.⁴⁰⁸

⁴⁰⁶ CLAUDE, *op. cit.*, pp. 34-36.

⁴⁰⁷ DUQUESNOY, *op. cit.*, pp. 79-81.

⁴⁰⁸ BELHADJIN et BISHOP, *op. cit.*, pp. 6-8.

2.2. Résultats des entretiens sur la lecture professionnelle

La lecture professionnelle se définit comme une activité hybride, située à la croisée du plaisir personnel et de l'anticipation pédagogique. Les entretiens menés révèlent une tension constante entre la posture de lecteur égoïste et celle d'expert chargé de transmettre un savoir.

2.2.1. Description de la lecture pour soi et de la lecture pour les élèves

Pour la quasi-totalité des enseignants interrogés, la lecture est une passion constitutive de leur identité bien avant de faire partie de leur profession. Ils se décrivent comme des lecteurs voraces ou compulsifs. Cependant, l'entrée dans le métier modifie profondément ce rapport aux textes. MB confie une forme de déformation professionnelle, elle ne lit pratiquement plus pour son pur plaisir, car chaque livre ouvert déclenche immédiatement une réflexion sur son exploitabilité en classe. Ce sentiment est partagé par MP, qui n'arrive plus à avoir toute latitude pour lire librement, tant les lectures pour ses élèves et sa programmation occupent son temps et son esprit.

De ce point de vue, on observe une scission nette entre deux modes de lecture. D'une part, se trouve la lecture pour soi (subjective et libre). Elle reste souvent confinée à la sphère privée, comme un plaisir égoïste pratiqué le soir ou pendant les vacances. Les goûts personnels s'orientent vers la littérature contemporaine, souvent féminine pour contrebalancer le canon scolaire (MP, ID), ou vers des genres spécifiques comme le thriller (FT) ou l'horreur (PI). AB note d'ailleurs une évolution, alors qu'elle privilégiait des lectures du canon littéraire romaniste à la sortie de l'université, elle lit désormais des ouvrages plus proches des préoccupations de la majorité des gens.⁴⁰⁹

D'autre part, on retrouve la lecture pour les élèves (didactique et anticipatrice). Cette lecture se fait avec un autre œil, souvent un crayon ou un fluo à la main.⁴¹⁰ L'enseignant ne cherche plus seulement à s'émouvoir, mais à prévisualiser les obstacles de ses élèves. ID et AA se concentrent sur le lexique, anticipant les blocages sur des mots pourtant parfois simples comme « calèche »⁴¹¹. Pour PI et RV, travaillant dans le professionnel, cette lecture est pragmatique, elles évaluent d'abord la longueur du texte et sa structure pour éviter le

⁴⁰⁹ CLAUDE, *op. cit.*, pp. 28-30.

⁴¹⁰ CLAUDE et SHAWKY-MILCENT (dir.), *op. cit.*, pp. 79-80.

WBE, *op. cit.*, 2015, p. 56.

⁴¹¹ Annexe : entretien avec AA

décrochage immédiat. MP adopte une approche numérique en priorité, calculant le nombre de pages, de chapitres et de semaines nécessaires avant même d'analyser le contenu.

Certains enseignants, comme BM, parviennent toutefois à réconcilier ces deux pôles en pratiquant une lecture en deux temps. Une première immersion pour tester son propre intérêt pour l'œuvre, suivie d'une relecture analytique pour déterminer comment l'approfondir avec les élèves. Cette dialectique montre que si l'enseignant reste un sujet lecteur, son activité est désormais guidée par une responsabilité de médiateur.⁴¹²

2.2.2. Récits concrets d'anticipation de la réception des élèves

La lecture professionnelle des enseignants se caractérise par une double posture. Ils lisent pour eux-mêmes tout en projetant simultanément l'œuvre sur leurs classes pour en anticiper les obstacles. Cette anticipation se manifeste à travers plusieurs récits concrets où les enseignants adaptent leurs choix en fonction des résistances linguistiques, matérielles ou éthiques qu'ils prévoient chez leurs élèves.⁴¹³

Pour plusieurs enseignants (AA, ID, ME, PI), la lecture préparatoire sert avant tout à identifier les zones de rupture liées au lexique. AA souligne qu'elle est souvent surprise par le décalage de vocabulaire : des mots qu'elle juge simples et qui s'avèrent être des obstacles majeurs pour ses élèves. ID prévoit de fournir systématiquement un lexique ou des éléments de contexte en amont pour des textes plus anciens, comme ceux de Voltaire, afin d'éviter le décrochage. PI va plus loin en anticipant l'échec de la compréhension lié à la structure narrative, elle a ainsi renoncé à un récit de vampires car les sauts spatio-temporels étaient trop compliqués pour ses élèves de professionnel et ils s'arrêtaient sur chaque mot. De même, ME a constaté que certains auteurs belges comme Camille Lemonnier utilisent trop de jargon pour son public, ce qui la pousse à privilégier des textes plus transparents comme ceux de Roald Dahl.

La crainte de la brique est récurrente chez la quasi-totalité des enseignants interrogés. PI explique qu'elle limite ses textes à deux ou trois pages car, au-delà de cinq pages, les élèves la « rembarrent ». RV relate une stratégie d'anticipation pour les romans plus longs (plus de 300 pages) : consciente que le nombre de pages est trop conséquent pour certains, elle lit le premier chapitre avec eux en classe. Elle se fie à l'intrigue pour susciter une envie de poursuivre qu'ils n'auraient pas eue en commençant seuls. L'aspect visuel est également anticipé comme un frein, BM raconte avoir dû compenser le choix d'un livre dont la couverture était rose (*Le*

⁴¹² LOUICHON, *op. cit.*, 2024, pp. 7-12.

⁴¹³ CLAUDE et SHAWKY-MILCENT (dir.), *op. cit.*, pp. 31-32, 80-81 et 145-146.

Bal d'Irène Némirovsky), en choisissant un livre avec une tête de loup la fois suivante : les garçons refusaient d'être vus dans bus avec un livre rose par peur du ridicule.⁴¹⁴

Enfin, certains enseignants lisent professionnellement en cherchant des points d'accroche pragmatique. BM anticipe que ses élèves de sixième, très tournés vers leurs futures études, seront plus motivés par des romans qu'ils jugent utiles. Elle choisit par exemple *Réparer les vivants* de Maylis de Kerangal pour que ses élèves se destinant à la médecine y trouvent un intérêt immédiat. FT, quant à elle, cherche des récits qui permettent de briser les clichés de genre, anticipant le fait que ses élèves actuels seront sensibles à des personnages sortant des cadres traditionnels comme un garçon faisant des claquettes ou une fille de boucher (*Romy et Julius* de Coline Pierré et Marine Carteron).⁴¹⁵

2.2.3. Profils ou styles de lecture professionnelle qui se dégagent

L'analyse des témoignages recueillis permet d'identifier plusieurs profils de lecture professionnelle, chacun caractérisé par une focalisation dominante lors de la rencontre avec le texte avant sa transposition en classe⁴¹⁶.

Un premier profil peut être qualifié de lecteur prévisionniste ou pragmatique. Ce style de lecture est régi par l'anticipation des obstacles de compréhension et la vérification de l'accessibilité du support. Pour AA, cette lecture consiste à se pencher prioritairement sur le lexique, en notant en bas de page les mots qui pourraient freiner les élèves.⁴¹⁷ Ce profil est particulièrement marqué chez les enseignants travaillant avec des publics éloignés de la lecture, comme PI ou RV, qui lisent le texte comme un contrôle de sécurité. Elles évaluent d'emblée la longueur, la complexité des inférences et même la mise en page (police, interligne) pour s'assurer que le texte ne sera pas un mur infranchissable. Ici, le texte est perçu comme un ensemble de zones de risques à baliser pour le lecteur fragile.⁴¹⁸

Un deuxième profil est celui du lecteur scénariste ou didacticien. Ici, l'enseignant lit l'œuvre avec un crayon ou un fluo à la main pour inscrire des pistes d'exploitation directement dans les marges. MP décrit une approche numérique, dans laquelle le livre est d'abord traité de manière chiffrée (calcul du nombre de pages, de semaines et de sous-séquences à octroyer à la

⁴¹⁴ PERRIN-DOUCEY, *op. cit.*, pp. 243-244.

⁴¹⁵ DE CROIX, *op. cit.*, 2010, pp. 61-64 et 124-125.

⁴¹⁶ Ces catégories ont été créées par moi à l'aide des différentes lectures de ce mémoire et des résultats obtenues lors de ma recherche (entretiens et questionnaire).

⁴¹⁷ Annexe 4 : entretien avec AA.

⁴¹⁸ CLAUDE et SHAWKY-MILCENT (dir.), *op. cit.*, pp. 31-32 et 145-146.

lecture). Sa lecture est celle d'une linguiste qui observe l'organisation du discours, les ellipses et les alternances de points de vue pour construire un squelette didactique. Pour MB, ce style devient une véritable déformation professionnelle et le plaisir de lire est systématiquement parasité par la recherche d'une idée d'évaluation ou d'un travail créatif.⁴¹⁹

Le dernier profil, plus dialectique ou médiateur, émerge chez les enseignants qui tentent de concilier leur identité de sujet lecteur avec leurs impératifs professionnels. BM sépare son activité en deux temps : une première lecture pour tester son propre intérêt et une relecture analytique pour déterminer comment l'approfondir.⁴²⁰ Ce style repose sur la conviction que l'enthousiasme personnel de l'enseignant est le moteur principal de la réception des élèves.⁴²¹

En résumé, ces styles de lecture témoignent d'une posture d'expert qui ne lit plus de manière totalement innocente et sans arrière-pensée, mais qui reconstruit l'œuvre comme un objet de médiation dont il faut déjà prévoir les effets et les usages pédagogiques.⁴²²

2.3.Comparaison des données issues du questionnaire et des entretiens

Cette section opère une triangulation entre les tendances statistiques observées chez les 108 répondants et les témoignages approfondis des 10 enseignants interviewés. Elle vise à comprendre comment la lecture pour soi se transforme en lecture pour la classe.

2.3.1. Lecture professionnelle : ce que les pratiques déclarées en entretien ajoutent aux tendances quantitatives

Alors que le questionnaire identifie des priorités (60% d'anticipation des obstacles), les entretiens révèlent la profondeur de la déformation professionnelle. Les entretiens montrent que pour beaucoup de professeurs, chaque lecture personnelle déclenche instantanément une réflexion sur son exploitabilité. Aussi, les témoignages décrivent une séparation nette entre la lecture plaisir (souvent cantonnée aux vacances) et la lecture préparation, vécue comme une activité de vigilance et crayon en main. Cependant, alors que le questionnaire mentionne globalement les obstacles, les entretiens précisent des freins concrets : la peur du ridicule avec le livre rose, la complexité des sauts spatio-temporels ou même la police d'écriture.⁴²³

⁴¹⁹ *Ibid.*, pp. 79-80.

⁴²⁰ Annexe 6 : entretien avec BM.

⁴²¹ CLAUDE et SHAWKY-MILCENT (dir.), *op. cit.*, pp. 15-19 et 145-146.

⁴²² LOUICHON, *op. cit.*, 2024, pp. 5-8 et 12.

⁴²³ CLAUDE et SHAWKY-MILCENT (dir.), *op. cit.*, pp. 79-81.

2.3.2. Points d'accord et zones de tension entre déclarations chiffrées et discours détaillés

Deux points d'accord ressortent de la comparaison. D'une part, la lecture professionnelle est avant tout une lecture de vigilance. D'autre part, l'enseignant doit être un sujet lecteur avant d'être un passeur. La résonance personnelle avec le texte est jugée indispensable par 64% des répondants et confirmée en entretien comme le moteur de l'enthousiasme des professeurs.⁴²⁴

Deux zones de tension émergent également de la comparaison des données. D'un côté, si le questionnaire affiche le plaisir comme un idéal, les entretiens révèlent qu'il est souvent sacrifié ou parasité par la recherche systématique d'évaluations. De l'autre côté, on observe une tension entre le désir de maintenir un canon littéraire et la nécessité de se tourner vers la littérature jeunesse ou des textes courts pour ne pas se heurter à un mur d'incompréhension chez les élèves.⁴²⁵

2.3.3. Premiers éléments d'interprétation : diverses formes de lecture professionnelle mises en évidence

L'analyse permet de dégager trois postures de lecture professionnelle chez les enseignants

Une première posture témoigne d'une lecture fortement centrée sur l'anticipation des difficultés et sur la sécurisation du parcours de lecture des élèves. C'est la posture du lecteur pragmatique qui lit le texte comme un contrôle de sécurité. Sa priorité est l'accessibilité (lexique, longueur) pour éviter le décrochage, surtout au sein des filières de qualification. ⁴²⁶

Deuxièmement, d'autres enseignants adoptent une approche davantage orientée vers la construction du dispositif pédagogique. Ce sont les lecteurs didacticiens qui lisent pour construire un squelette didactique. Le texte est un outil dont ils cherchent immédiatement à définir les modalités d'exploitation et d'évaluation.⁴²⁷

⁴²⁴ *Ibid.*, pp. 1-2 et 45-47.

⁴²⁵ CLAUDE, *op. cit.*, 2022, pp. 311-313 et 336-337.

⁴²⁶ LIBION Morgane, MAHIEU Luc et PÉNILLON Élodie, « Enseigner la lecture au primaire et au secondaire : quelles opérations de lecture, quels types de textes et quels gestes professionnels ? Retour sur 9 analyses collaboratives », dans *Nexus : atriculer pratiques d'enseignement et recherches*, 2, n°1, 2022, pp. 66-84 [en ligne] <https://doi.org/10.14428/nexus.v2i1.62233>, p. 70 (consulté le 8 mai 2026).

⁴²⁷ CLAUDE et SHAWKY-MILCENT (dir.), *op. cit.*, pp. 145-146.
CLAUDE, *op. cit.*, 2022, pp. 118-120.

Enfin, certains enseignants cherchent davantage à maintenir un équilibre entre leur expérience personnelle de lecture et leurs responsabilités professionnelles. Ce sont les lecteurs médiateurs. Ceux-ci tentent de concilier leur identité de sujet lecteur et leurs impératifs et pratiquent souvent une lecture en deux temps, une immersion personnelle suivie d'une relecture analytique pour les élèves.⁴²⁸

2.4.Conclusion

L'ensemble des résultats relatifs à la lecture professionnelle met en évidence que les enseignants ne lisent jamais les œuvres de manière neutre ou uniquement personnelle lorsqu'elles sont destinées à la classe. Leur lecture est traversée par des préoccupations multiples : anticipation des difficultés, projection des activités, gestion de l'engagement des élèves et adaptation aux contraintes scolaires.

Le croisement des questionnaires et entretiens révèle également que cette lecture professionnelle varie selon les profils enseignants, les contextes d'exercice et les conceptions du métier. Entre lecture de vigilance, lecture didactique et lecture médiatrice, les enseignants développent des manières différentes de transformer une œuvre littéraire en support d'apprentissage.

Ces constats conduisent à s'intéresser à la dernière étape du processus, la manière dont les textes sont exploités en classe à travers les activités, les dispositifs pédagogiques et les formes d'interaction proposées aux élèves.

3. Résultats relatifs à l'exploitation des textes en classe

Après avoir étudié les critères de sélection des œuvres et les modalités de lecture professionnelle mises en œuvre par les enseignants, cette troisième partie s'intéresse à l'exploitation concrète des textes dans l'espace de la classe. Désormais, il s'agit d'analyser les dispositifs pédagogiques mobilisés pour accompagner les élèves dans la lecture, l'interprétation et l'appropriation des œuvres littéraires.

L'objectif est de comprendre comment les enseignants transforment des textes choisis et préparés en expériences de lecture collectives à travers différentes activités : débats, productions écrites, dispositifs créatifs, évaluations ou projets interdisciplinaires. L'analyse

⁴²⁸ CLAUDE et SHAWKY-MILCENT (dir.), *op. cit.*, pp. 157-159.
CLAUDE, *op. cit.*, 2022, pp. 59-60.

permet également de mettre en évidence les tensions entre exigences scolaires, volonté de favoriser le plaisir de lire et adaptation aux caractéristiques des publics scolaires.

3.1. Résultats du questionnaire sur les dispositifs d'exploitation

Les résultats du questionnaire permettent de dresser un panorama des pratiques d'exploitation des œuvres littéraires dans les classes du secondaire. Ils mettent en évidence une diversification importante des dispositifs pédagogiques mobilisés par les enseignants, ainsi qu'une volonté croissante de dépasser les approches strictement analytiques ou transmissives de la littérature.

Les données révèlent notamment l'importance accordée aux échanges oraux, aux activités créatives et aux démarches interprétatives, tout en montrant que les formes plus traditionnelles d'évaluation et d'analyse demeurent fortement présentes dans les pratiques déclarées par les enseignants.

3.1.1. Types d'activités et de dispositifs d'exploitation dominants (analyse, débats, écriture, projets, etc.)

L'exploitation des textes en classe ne suit pas un modèle unique, mais s'articule autour de quelques piliers majeurs qui visent à transformer la lecture solitaire en une expérience collective.⁴²⁹

Les activités créatives, telles que la réalisation de premières de couverture, de planches de BD ou d'adaptations théâtrales, sont les plus appréciées par les enseignants, 63% les utilisent pour les lectures communes à la classe entière et 66% pour les lectures choisies librement par les élèves. Plusieurs enseignants mentionnent des dispositifs plus originaux pour briser la routine scolaire comme le procès d'un personnage, le cercle de lecture (mentionné à de multiples reprises et renforçant l'importance de l'oralité) ou encore l'émission radiophonique pour présenter des romans. Il s'agit d'une multitude de moyens pour motiver les élèves par des productions concrètes.⁴³⁰

Pour la majorité de l'échantillon, la discussion ou le débat oral constitue une activité maîtresse pour les lectures communes à la classe (61 sur 108 enseignants). Ce dispositif est plébiscité car il permet aux élèves de confronter leurs interprétations et de co-construire le sens

⁴²⁹ DE CROIX, *op. cit.*, 2010, pp. 163-165.

⁴³⁰ DUFAYS Jean-Louis, « Quel enseignement de la lecture et de la littérature à l'heure des compétences ? », dans *Pratiques*, n°149-150, 2011, pp. 227-248 [en ligne] <http://hdl.handle.net/2078.1/88733>, p. 12-13 consulté le 8 mai (2026).

du texte. Les enseignants soulignent que le débat est souvent un levier efficace pour engager les élèves, particulièrement sur des sujets sensibles ou d'actualité.

Au même titre que l'oralité, l'activité d'interprétation (recherche de sens, analyse de l'implicite) est citée par 61 professeurs sur les 108 comme une pratique fréquente. Elle marque la volonté des professeurs du 3^e degré de mener les élèves vers une lecture fine, au-delà de la compréhension littérale.⁴³¹

Le recours à l'écrit est très présent, mais sous des formes variées. D'un côté, le travail écrit court (réactions, réponses à des questions ciblées) est utilisé par 56% des professeurs. De l'autre côté, le travail écrit long (dissertation, compte-rendu argumenté) reste une exigence forte, surtout en filière de transition, pour 45% de l'échantillon.

Bien que les enseignants cherchent à favoriser le plaisir, l'évaluation formelle (test de lecture, QCM) demeure un passage obligé pour un peu plus de la moitié des répondants. Elle sert souvent de filtre de sécurité pour s'assurer de la lecture effective avant de lancer des activités plus participatives.⁴³²

En conclusion, l'exploitation des textes par les 108 professeurs témoigne d'un équilibre fragile entre les exigences académiques (analyse, évaluation) et le désir de créer un événement de lecture. La tendance générale montre que plus une lecture est commune, plus son exploitation est systématique et structurée (83% d'exploitation), tandis que les lectures libres font l'objet d'activités plus légères, voire absentes dans certains cas (60% d'exploitation).⁴³³

3.1.2. Place accordée à la dimension affective, au plaisir de lire et à la prise de parole des élèves

L'analyse des pratiques d'exploitation des enseignants interrogés confirme que la dimension affective et l'expression du sujet lecteur ne sont pas seulement des objectifs de sélection, mais constituent le cœur de la mise en œuvre didactique en classe. Pour une grande majorité, le cours de littérature doit dépasser la simple vérification de lecture pour devenir un espace de parole et de ressenti.⁴³⁴

⁴³¹ LIBION, MAHIEU et PÉNILLON, *op. cit.*, pp. 67-68.

⁴³² CPEONS et FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES, *op. cit.*, p. 56.

⁴³³ DE CROIX, *op. cit.*, 2010, pp. 174-178.

⁴³⁴ *Ibid.*, pp. 165-168.

Comme mentionné dans le point 1.1.3., 87% des répondants accordent une note de 4 ou 5 sur 5 à l'énoncé « Le texte doit susciter intérêt et plaisir chez les élèves »⁴³⁵. Cette priorité se traduit en classe par la recherche d'un équilibre entre l'analyse technique et l'adhésion émotionnelle. De nombreux enseignants soulignent que sans cette accroche affective initiale, l'analyse des procédés littéraires reste ignorée pour une grande partie des élèves. Cette implication émotionnelle est alors fréquemment prolongée par des dispositifs d'exploitation, en particulier oraux (procès fictif ou cercle de lecture) permettant aux élèves de partager leur expérience de lecture et de développer leur jugement critique.⁴³⁶

Environ 61% des enseignants estiment crucial que l'exploitation pédagogique favorise le développement du sujet lecteur, en permettant l'identification émotionnelle et l'expression de l'empathie (51% pensent que le texte forme à l'empathie). Cela se concrétise par des activités créatives, citées par une large part de l'échantillon, telles que le carnet culturel ou de lecture, les journaux dialogués ou les fanfictions. Dans ces dispositifs, l'élève est invité à prolonger l'œuvre par sa propre subjectivité.⁴³⁷

Enfin, l'intégration de thématiques fortes est une stratégie pour une exploitation payante pour près de 61% des professeurs. Ils observent que lorsque les élèves sont confrontés à des textes qui font écho à leurs préoccupations de jeunes adultes, leur participation devient nettement plus active et authentique. Le cadre de la classe devient alors un lieu de parole sécurisant où les élèves osent davantage s'exprimer, même ceux habituellement en difficulté.⁴³⁸

Pour conclure, l'exploitation des textes par cet échantillon se caractérise par une volonté marquée de désacraliser l'objet littéraire pour en faire un support de réflexion personnelle et d'échange social. Le plaisir et l'émotion ne sont plus des à-côtés, mais les conditions nécessaires à une appropriation réelle des œuvres au 2^e et 3^e degrés.⁴³⁹

⁴³⁵ Annexe 1 : questionnaire « Le texte doit susciter intérêt et plaisir chez les élèves. »

⁴³⁶ DUFAYS, GEMENNE et LEDUR, *op. cit.*, pp. 125 et 141-143.

⁴³⁷ VIRET, *op. cit.*, pp. 44-45.

⁴³⁸ DUFAYS Jean-Louis, DUMONT Marie, LEDUR Dominique et WYNS Marielle, « Le savoir-lire à travers le temps. Quelles convergences et quelles ruptures de la maternelle à la fin du secondaire ? », *Continuités et ruptures dans l'apprentissage. Des constats aux pistes d'action*, Presses universitaires de Louvain, 2019, pp. 43-64 [en ligne] <https://hdl.handle.net/2078.5/233202>, pp. 9-10 (consulté le 5 avril 2026).

⁴³⁹ DUFAYS, *op. cit.*, 2011, p. 18.

3.1.3. Équilibre entre objectifs analytiques, formatifs, évaluatifs et dimension de plaisir (appropriation personnelle)

L'exploitation des œuvres littéraires au 3^e degré est le lieu d'une tension constante entre la nécessité de certifier des compétences et le désir d'éveiller un goût durable pour la lecture. Les réponses des 108 enseignants témoignent d'une recherche d'équilibre souvent difficile à stabiliser entre ces différentes finalités.⁴⁴⁰

Lorsqu'il leur est demandé s'ils cherchent un équilibre en faisant « d'abord, faire aimer/découvrir le texte aux élèves (plaisir), puis analyser comment il fonctionne (procédés) »⁴⁴¹, une large majorité des répondants (72%) adhère fortement en donnant une note de 4 ou 5 sur 5. Pour eux, l'appropriation personnelle du sujet lecteur est la condition indispensable pour que l'objectif analytique fasse sens.

L'analyse des pratiques montre que l'objectif évaluatif précède souvent les moments de plaisir partagé. Pour 58 des 108 professeurs, l'évaluation formelle est l'étape immédiate après la lecture commune. Les enseignants justifient ce choix par la nécessité de s'assurer de la compréhension minimale et de la lecture effective avant d'engager un débat ou une activité créative. Cette pratique crée une motivation extrinsèque, par laquelle l'élève lit pour la note avant de lire pour soi.⁴⁴²

Pour contrebalancer la rigueur de l'évaluation, les enseignants intègrent de plus en plus de dispositifs formatifs centrés sur le jugement de goût. Les activités créatives sont citées par plus de la moitié des répondants comme un moyen de favoriser une appropriation subjective. L'objectif est de permettre à l'élève de se nourrir de sa lecture et d'en garder une trace durable, dépassant le cadre strictement utilitaire de l'examen.⁴⁴³

L'équilibre penche différemment selon le public. Dans les filières technique et professionnelle, les professeurs tendent à alléger les objectifs analytiques complexes pour se concentrer sur l'adhésion émotionnelle et la compréhension globale. À l'inverse, en général et en technique de transition, les exigences académiques (UAA) imposent une exploitation plus

⁴⁴⁰ CLAUDE, *op. cit.*, 2022, pp. 311-316.

⁴⁴¹ Annexe 1 : questionnaire « Je cherche un équilibre : d'abord, faire aimer/découvrir le texte aux élèves (plaisir), puis analyser comment il fonctionne (procédés). »

⁴⁴² DUFAYS, *op. cit.*, 2011, pp. 14-16.

⁴⁴³ *Ibid.*, p. 12.

dense dans laquelle l'analyse des procédés occupe une place centrale, parfois au détriment du temps consacré au plaisir gratuit de la lecture.⁴⁴⁴

Si le plaisir est l'idéal affiché, la réalité dans les classes reste dominée par un modèle hybride. L'évaluation formelle sert de garantie, l'analyse technique assure le respect des programmes, et les dispositifs créatifs ou les débats tentent d'insuffler la dimension d'appropriation personnelle nécessaire à la formation de l'élève.⁴⁴⁵

3.1.4. Liens visibles entre critères de choix et modalités d'exploitation (correspondances et décalages)

L'analyse croisée des motivations de sélection et des pratiques de classe des professeurs interrogés révèle une corrélation forte entre les intentions initiales et les dispositifs mis en œuvre, tout en mettant en lumière certains paradoxes structurels entre désir pédagogique et réalité évaluative.

Tout d'abord, le lien le plus manifeste réside dans la cohérence entre la priorité accordée à la motivation et le choix des activités. Pour 87% des répondants l'intérêt et le plaisir suscités par le texte sont des critères de choix déterminants. Dès lors, cette intention se traduit très régulièrement par la primauté de l'oralité ou des activités créatives. Il existe donc une corrélation réelle : une œuvre est choisie pour son potentiel d'accroche affective et est exploitée par la parole ou une activité créative (principalement en groupe) afin de transformer cette émotion en une construction collective du sens.⁴⁴⁶

Cependant, un décalage significatif apparaît toutefois dans le traitement de la lecture personnelle du professeur. Si 64% des enseignants déclarent que leur résonance personnelle avec l'œuvre est un filtre de sélection fondamentale, ils ne s'autorisent pas pour autant une exploitation purement esthétique ou libre. Paradoxalement, bien que le plaisir soit l'objectif, l'évaluation formelle reste un passage obligé pour 54% des répondants. Ce chiffre témoigne d'une tension : l'enseignant choisit par passion, mais sécurise l'activité par un dispositif de vérification traditionnel, souvent par crainte que la lecture ne soit pas effectuée sans cette pression extrinsèque.⁴⁴⁷

⁴⁴⁴ BEAUDRY, CARDIGNAN et LAROSE, *op. cit.*, pp. 122-124.

⁴⁴⁵ SIMARD, DUFAYS, DOLZ et GARCIA-DEBANC, *op. cit.*, pp. 333-335.

⁴⁴⁶ FESEC, *op. cit.*, 2018, pp. 50 et 56.

⁴⁴⁷ CLAUDE et SHAWKY-MILCENT (dir.), *op. cit.*, pp. 79-81.

Par ailleurs, une autre correspondance claire s'observe chez les enseignants plaçant le potentiel pédagogique en tête de leurs critères (n°1 ou 2). Pour ces professeurs, le choix de l'œuvre est immédiatement lié à sa fonction d'outil, on sélectionne un texte pour les procédés qu'il exemplifie. Dans cette logique, l'activité d'interprétation est citée par 61 de ces répondants comme une pratiques d'exploitation dominante. Ici, dès la sélection, le texte est perçu comme un objet d'étude, ce qui conduit à une exploitation plus analytique et structurée en classe.⁴⁴⁸

Enfin, l'analyse révèle un décalage imposé par le terrain, celui entre l'ambition culturelle et la faisabilité matérielle. Dans les classes à ISE faible ou en filières qualifiantes, les enseignants choisissent souvent des textes en fonction de leur brièveté ou de leur prix. Or, l'exploitation qui en découle est souvent la plus riche en termes de dispositifs créatifs. Ce décalage est positif, la contrainte matérielle force l'enseignant à délaisser l'écrit long au profit de projets qui engagent physiquement et visuellement l'élève, afin de compenser les difficultés de lecture pure.

En conclusion, si la majorité des professeurs interviewés parvient à aligner ses dispositifs sur son désir de transmettre le plaisir de lire, la persistance de l'évaluation formelle montre que le canon scolaire et ses habitudes de contrôle continuent de filtrer les pratiques, même lorsque l'œuvre a été choisie par pur enthousiasme personnel.⁴⁴⁹

3.2. Résultats des entretiens sur l'exploitation des œuvres

Les témoignages recueillis montrent que les enseignants délaissent de plus en plus le traditionnel questionnaire de lecture au profit de dispositifs visant à impliquer davantage l'élève, que ce soit par le débat, la créativité numérique ou la mise en voix.

Les entretiens menés auprès des enseignants révèlent une grande diversité de pratiques pour exploiter les œuvres, allant de l'analyse académique rigoureuse à des dispositifs créatifs visant à pallier le désengagement des élèves.

3.2.1. Description précise de séquences ou dispositifs emblématiques

Le dispositif du procès littéraire est l'un des plus cités pour son efficacité à engager les élèves dans l'argumentation. AB décrit une séquence sur *Thérèse Desqueyroux* de François Mauriac durant laquelle la classe est transformée en tribunal,⁴⁵⁰ une partie des élèves rédige le

⁴⁴⁸ *Ibid.*, pp. 145-146.

CLAUDE, *op. cit.*, 2022, pp. 170-173.

⁴⁴⁹ CLAUDE, *op. cit.*, 2022, pp. 38-39 et 316-323 et 339-341.

⁴⁵⁰ DUFAYS, GEMENNE et LEDUR, *op. cit.*, pp. 204-206 et 326.

plaidoyer, l'autre le réquisitoire, tandis que d'autres jouent les juges chargés de modérer les débats et rendre le verdict.⁴⁵¹ Cette approche est partagée par BM pour l'étude de *L'Etranger* d'Albert Camus, des experts (joués par les élèves) sont même appelés à témoigner à la barre,⁴⁵² et par AA qui l'utilise pour aborder la question du terrorisme à travers *Les Justes* d'Albert Camus.⁴⁵³

Un autre levier majeur est la transposition vers des supports contemporains permettant de réduire la distance entre les classiques et l'univers des jeunes. Par exemple, ID propose aux élèves de réexpliquer l'intrigue des *Liaisons dangereuses* de Pierre Choderlos de Laclos sous forme de message WhatsApp ou Snapchat, ce qui permet de clarifier les relations complexes entre les personnages via un langage familier. Aussi, MB va plus loin en demandant la création de publications sur les réseaux sociaux pour les personnages de Valmont et Merteuil, ou encore en proposant de retracer une intrigue sous la forme d'un scénario de jeu vidéo.⁴⁵⁴ Sinon, FT privilégie la création d'un podcast dans lequel les élèves interviewent un personnage, ou la conception d'une affiche de film pour une œuvre lue, intégrant des compétences en communication et en arts visuels en plus.⁴⁵⁵

Le journal de bord ou carnet culturel est également un dispositif central pour garder une trace subjective de la lecture. En 4^e humanité, AA impose un journal de bord par deux sur une œuvre (choisie parmi une liste de 20) incluant un abécédaire de cinq mots résumant l'intrigue, le choix d'un extrait émouvant et un lien d'intertextualité avec une autre œuvre artistique. BM, quant à elle, utilise le cahier culturel pour favoriser la créativité, il s'agit d'un carnet que les élèves emploient pour garder une trace de leurs lectures libres (choisies parmi une liste). Tandis que ID propose un carnet thématique liant deux romans, un film, une BD et une sortie culturelle autour d'un thème.⁴⁵⁶

Enfin, des dispositifs axés sur le plaisir et la ritualisation sont mis en avant pour lutter contre le désengagement. ME transforme l'évaluation en un club de lecture sous forme d'une émission radio dans laquelle les élèves deviennent des chroniqueurs partageant leurs coups de

⁴⁵¹ Annexe 5 : entretien avec AB.

⁴⁵² Annexe 6 : entretien avec BM.

⁴⁵³ Annexe 4 : entretien avec AA.

⁴⁵⁴ Annexe 9 : entretien avec MB.

⁴⁵⁵ Annexe 7 : entretien avec FT.

VIRET, *op. cit.*, pp. 51-52, 97 et 128.

⁴⁵⁶ SIMARD, DUFAYS, DOLZ et GARCIA-DEBANC, *op. cit.*, pp.

cœur.⁴⁵⁷ Tandis que FT pratique des ateliers littéraires de 20 minutes en fin de semaine, basés sur des défis créatifs tirés d'un agenda perpétuel, créant ainsi un moment d'attente positive chez les élèves.⁴⁵⁸

Ces dispositifs emblématiques témoignent d'une volonté commune de rendre l'élève acteur de sa réception, en utilisant le groupe-classe comme une véritable communauté de lecteurs.

3.2.2. Justifications données par les enseignants à leurs choix d'activités

Les entretiens menés auprès des dix enseignants montrent que le choix des dispositifs d'exploitation en classe répond à des intentions stratégiques précises, visant à transformer une lecture perçue comme une corvée en un objet de réflexion ou de plaisir.

Une première justification majeure réside dans la volonté de susciter l'engagement et motivation extrinsèque. Pour BM, l'activité doit souvent comporter une carotte extérieure, comme une sortie au théâtre ou au cinéma, pour donner du sens au travail en classe. Pour elle, on apprend généralement bien plus de choses « en sortant de l'école que durant une journée en classe.⁴⁵⁹ De même, ME justifie le passage d'évaluations classiques à un format de club de lecture ou de chroniques radio par le besoin de rendre l'exercice plus familial et moins rébarbatif pour des élèves du spécialisé peu enclins à la lecture.⁴⁶⁰

Une deuxième logique concerne l'actualisation des textes et la réflexion citoyenne. Plusieurs enseignants (AB, AA, BM, MP) justifient le recours au débat ou au tribunal littéraire par la nécessité de faire résonner les œuvres (anciens ou modernes) avec les préoccupations des adolescents. AB explique que les procès fonctionnent car ils touchent à des sujets d'actualité comme le consentement ou mouvement #MeToo, ce sont des sujets d'actualité et des débats auxquels ils peuvent participer.⁴⁶¹ AA abonde en ce sens et justifie le choix des *Justes* d'Albert Camus pour aborder le terrorisme, un thème tristement familier pour ses élèves.⁴⁶²

⁴⁵⁷ Annexe 10 : entretien avec ME.

⁴⁵⁸ Annexe 7 : entretien avec FT.

GENUCCHI, CONTENT et CHETAIL, *op. cit.*, pp. 657-661.

⁴⁵⁹ Annexe 6 : entretien avec BM.

⁴⁶⁰ Annexe 10 : entretien avec ME.

GENUCCHI, CONTENT et CHETAIL, *op. cit.*, pp. 655-657.

⁴⁶¹ Annexe 5 : entretien avec AB.

MOKRANE, *op. cit.*, pp. 11-13.

⁴⁶² Annexe 4 : entretien avec AA.

DUFAYS, GEMENNE et LEDUR, *op. cit.*, pp. 154-156.

Les enseignants mettent également en avant des justifications d'ordre cognitif et métacognitif. MP explique ses choix d'activités (planche de BD) par la nécessité d'alterner entre le cerveau rationnel et le cerveau créatif afin de s'assurer que l'élève ne perçoive pas le texte comme un amas de mots, mais en comprenne la construction discursive. Pour ID, la transposition de classiques en langage SMS se justifie par le besoin de lever les obstacles linguistiques. Par l'utilisation de leurs propres codes, les élèves parviennent enfin à saisir les enjeux relationnels du récit.⁴⁶³

Finalement, une justification plus pragmatique apparaît chez les enseignants travaillant avec des publics fragiles (PI, RV, ME). Pour PI, l'activité prime souvent sur le texte, ce dernier ne sert que de décoration à une séquence dont l'objectif est d'abord de capter l'attention des élèves pour éviter la pagaille en classe.⁴⁶⁴ RV justifie ses choix par le besoin de protéger ses élèves, elle refuse les histoires dramatiques et privilégie les activités qui renforcent l'estime de soi et l'identification positive.⁴⁶⁵

Les enseignants ne choisissent plus l'activité pour sa seule conformité académique, mais pour sa capacité à créer un pont entre l'univers de l'élève et l'exigence institutionnelle.

3.2.3. Lien perçu par les enseignants entre exploitation et engagement des élèves

Les enseignants perçoivent un lien direct et crucial entre la nature du dispositif d'exploitation et le degré d'investissement, voire de discipline, des élèves. Pour la majorité des répondants, l'engagement ne préexiste pas à la lecture, mais est suscité par l'ingéniosité de la tâche proposée.⁴⁶⁶

Le recours à des dispositifs créatifs et technologiques apparaît comme un moteur d'adhésion puissant, particulièrement pour les publics les plus réticents. Les enseignants notent que détourner les codes scolaires classiques au profit de supports contemporains réduit la résistance des élèves. FT observe que la liberté de choisir le mode d'évaluation plaît énormément car elle les sort des bancs de l'école.⁴⁶⁷ De même, ID et MB constatent que la transposition d'un classique en langage du XXI^e siècle ou la création de publications sur les réseaux sociaux transforme une tâche subie en une activité ludique et parlante pour eux, donc

⁴⁶³ DE CROIX, *op. cit.*, 2010, pp. 277-280.

⁴⁶⁴ Annexe 12 : entretien avec PI.

⁴⁶⁵ Annexe 13 : entretien avec RV.

DE CROIX, *op. cit.*, 2010, pp. 272-275 et 418-421.

⁴⁶⁶ DUFAYS, GEMENNE et LEDUR, *op. cit.*, pp. 144-146.

⁴⁶⁷ Annexe 7 : entretien avec FT.

ils s'impliquent donc davantage dans la tâche. De même, les débats sur des sujets de société fonctionnent bien parce qu'ils ont des choses à dire sur ces questions, cela les concerne directement.⁴⁶⁸

La dimension sociale et collaborative est également perçue comme un facteur de motivation extrinsèque. Plusieurs enseignants (MB, ID, ME) privilégient les travaux de groupe ou les cercles de lecture car le regard des pairs oblige à une certaine rigueur.

Pour certains enseignants comme AA ou RV, l'engagement passe parfois par un arbitrage entre contrainte et récompense. AA admet utiliser la certification comme un déclencheur nécessaire et exprime que le plaisir de lire arrive ensuite, une fois que l'obligation a forcé l'entrée dans le texte. Pour les élèves de professionnel, PI souligne que l'enjeu est même disciplinaire donc l'exploitation doit être directement attrayante pour garantir la mise au travail et une classe calme.⁴⁶⁹

Les professeurs voient donc dans l'exploitation pédagogique une forme de carotte culturelle qui, en multipliant les points d'entrée (visuels, oraux, créatifs), permet de raccrocher des élèves dont l'intérêt pour l'objet livre est souvent faible voire nul.⁴⁷⁰

3.3. Comparaison entre les données issues du questionnaire et des entretiens

Cette dernière sous-partie vise à confronter les résultats du questionnaire aux discours détaillés issus des entretiens afin de mieux comprendre les dynamiques qui organisent l'exploitation des textes littéraires en classe.

Le croisement des données permet non seulement de confirmer certaines tendances, mais également de révéler les tensions, les ajustements et les contradictions qui traversent les pratiques déclarées des enseignants.

3.3.1. Exploitation des textes : cohérences et tensions entre discours chiffrés et discours détaillés

L'analyse révèle une forte adéquation entre les objectifs de motivation et les pratiques déclarées, mais souligne également des paradoxes structurels.⁴⁷¹

⁴⁶⁸ VIRET, *op. cit.*, pp. 59, 77 et 117-122.

⁴⁶⁹ GENUCCI, CONTENT et CHETAIL, *op. cit.*, pp. 657-661.

⁴⁷⁰ DE CROIX, *op. cit.*, 2010, pp. 564-567.

⁴⁷¹ LIBION, MAHIEU et PÉNILLON, *op. cit.*, pp. 67-70.

Les deux sources s'accordent sur l'importance du débat oral (61 sur 108 répondants) et sur celle des activités créatives (plus de 60% des enseignants) pour transformer la lecture en expérience collective. Aussi, 72% des enseignants déclarent privilégier le plaisir avant l'analyse technique, une tendance confirmée par les entretiens qui décrivent des dispositifs visant d'abord l'accroche émotionnelle.⁴⁷²

Bien que le plaisir soit l'idéal affiché, le questionnaire montre que l'évaluation formelle reste un passage obligé pour 54% des interrogés. Les entretiens confirment que cette évaluation sert de filtre de vérification pour garantir la lecture effective avant toute activité plus libre. De plus, si les enseignants choisissent souvent par passion personnelle, ils s'autorisent rarement une exploitation purement esthétique, se sentant obligés de ramener le texte vers des dispositifs de contrôle traditionnels.⁴⁷³

La comparaison des deux corpus montre une cohérence globale entre les intentions pédagogiques déclarées et les dispositifs effectivement mobilisés. Cependant, elle révèle aussi la persistance de logiques scolaires de contrôle qui continuent d'encadrer fortement les pratiques de lecture.⁴⁷⁴

3.3.2. Ce que les entretiens révèlent des conditions concrètes de mise en œuvre des pratiques déclarées

Si les données quantitatives permettent d'identifier les grandes orientations des pratiques d'exploitation, les échanges qualitatifs apportent quant à eux des éléments essentiels sur leurs modalités concrètes de mise en œuvre.

Ainsi, les entretiens permettent d'illustrer la variété et l'ingéniosité des dispositifs mis en place pour répondre aux difficultés du terrain. Les enseignants décrivent des pratiques comme le procès littéraire, les journaux de bord créatifs ou encore la transposition sur des supports numériques pour réduire la distance avec les classiques. Par ailleurs, comme mentionné précédemment, les activités sont choisies pour mettre en lien les textes avec les enjeux contemporains des élèves et, en filière qualifiante, ces dernières servent aussi de levier de discipline en favorisant l'engagement et le maintien du calme en classe.⁴⁷⁵

⁴⁷² CLAUDE et SHAWKY-MILCENT (dir.), *op. cit.*, pp. 161-162.

⁴⁷³ BRACK, *op. cit.*, pp. 29-30 et 101-102.

⁴⁷⁴ CLAUDE et SHAWKY-MILCENT (dir.), *op. cit.*, pp. 18-19 et 167-168.

⁴⁷⁵ VIRET, *op. cit.*, pp. 44-47.

Finalement, les entretiens montrent que les dispositifs d'exploitation sont largement façonnés par les contraintes concrètes du terrain, les caractéristiques des publics scolaires et la nécessité de maintenir l'engagement des élèves tout au long des séquences de lecture.

3.3.3. Premiers éléments d'interprétation : tendance générale des pratiques d'exploitation dans l'échantillon

Ces témoignages permettent de dégager plusieurs tendances générales dans la manière dont les enseignants conçoivent aujourd'hui l'exploitation des œuvres littéraires.

L'exploitation des textes dans cet échantillon témoigne d'une mutation de la posture de l'enseignant. On observe une volonté de désacraliser l'objet littéraire pour en faire un support de réflexion personnelle. L'enseignant devient un facilitateur qui utilise les codes des élèves (langage SMS, podcasts) pour lever les obstacles linguistiques et cognitifs. La pratique dominante est une hybridation entre le respect des exigences académiques et le désir d'éveiller un goût durable pour la lecture. L'élève est invité à devenir un acteur de sa réception, même si la certification reste le moteur de la motivation extrinsèque. L'équilibre entre analyse et plaisir bascule selon la filière : plus de complexité analytique en transition, et une concentration sur l'adhésion émotionnelle et la compréhension globale en filière professionnelle.⁴⁷⁶

L'exploitation des textes dans cet échantillon apparaît comme une pratique profondément hybride, située entre exigences académiques, recherche d'engagement et adaptation constante aux réalités des classes. Les enseignants cherchent à transformer l'objet littéraire en expérience vécue et partagée, tout en maintenant les contraintes liées à l'évaluation et aux prescriptions institutionnelles.⁴⁷⁷

Conclusion des résultats

L'analyse des résultats met en évidence la complexité des pratiques enseignantes liées à la littérature dans le secondaire. Les choix d'œuvres, les modalités de lecture professionnelle et les dispositifs d'exploitation en classe apparaissent comme le produit d'arbitrages permanents entre plusieurs logiques parfois contradictoires : exigences institutionnelles, contraintes matérielles, représentations des élèves, engagement personnel du professeur et volonté de transmettre le goût de lire.

⁴⁷⁶ CLAUDE et SHAWKY-MILCENT (dir.), *op. cit.*, pp. 109-111.

LOUICHON, *op. cit.*, 2024, pp. 3-5.

⁴⁷⁷ CLAUDE, *op. cit.*, 2024, pp. 311-313 et 346-350.

Les données quantitatives révèlent certaines tendances fortes, notamment l'importance accordée à la motivation des élèves, à l'anticipation des difficultés de lecture et à la diversification des dispositifs pédagogiques. Cependant, les entretiens permettent d'aller au-delà des déclarations générales en montrant les tensions concrètes qui traversent les pratiques : plaisir VS évaluation, ambition culturelle VS accessibilité, ou encore liberté pédagogique VS solitude professionnelle.

Les résultats montrent également que l'enseignant de français occupe aujourd'hui une posture de médiateur culturel qui dépasse largement la simple transmission de savoirs littéraires. Il adapte, scénarise, transforme et contextualise les œuvres afin de créer des conditions favorables à leur appropriation par des élèves aux profils très hétérogènes.

Finalement, l'ensemble des analyses met en évidence une évolution des pratiques vers des dispositifs plus interactifs, créatifs et participatifs, visant à faire de la lecture une expérience collective et signifiante. Toutefois, cette tendance ne supprime pas les logiques scolaires traditionnelles, qui continuent de structurer fortement l'enseignement de la littérature à travers l'évaluation, les programmes et les attentes certificatives.

Partie IV – Discussion croisée et perspectives

Introduction

L'analyse des résultats a permis de mettre en évidence trois dimensions étroitement liées dans les pratiques des enseignants de français de la 3^e à la 7^e secondaire en Fédération Wallonie-Bruxelles : les critères de choix des œuvres, la lecture professionnelle réalisée par l'enseignant et les modalités d'exploitation des textes en classe. Si ces trois axes ont été étudiés séparément dans les parties précédentes dans l'optique de clarifier les tendances observées, les données montrent néanmoins qu'ils fonctionnent rarement de manière isolée dans les pratiques réelles. Le choix d'une œuvre influence directement la manière dont l'enseignant la lit, anticipe les difficultés et construit le dispositif didactique. Inversement, les habitudes de lecture professionnelle et les types d'exploitation privilégiés orientent progressivement les critères de sélection mobilisés par les enseignants, ce qui oriente de façon privilégiée vers certaines œuvres et les détourne d'autres.

Cette discussion vise à mettre en relation ces différents axes afin de dégager les logiques globales qui structurent les pratiques enseignantes. Il ne s'agit plus uniquement de décrire des résultats, mais de les interpréter à la lumière du cadre théorique mobilisé dans ce mémoire et des tensions didactiques qui traversent aujourd'hui l'enseignement de la littérature : tensions entre patrimoine et engagement des élèves, entre lecture personnelle et lecture scolaire, entre liberté pédagogique et contraintes institutionnelles ou contextuelles.

Dans cette perspectives, l'analyse croisée permettra également de réfléchir à la place occupée par l'enseignant comme médiateur culturel et lecteur professionnel. Les résultats montrent en effet que le choix d'une œuvre ne repose pas seulement sur des prescriptions officielles ou des objectifs disciplinaires, mais engage aussi le rapport personnel de l'enseignant à la littérature, ses représentations des élèves et sa manière d'envisager l'expérience de lecture en classe. Cette articulation entre subjectivité, professionnalité et contraintes du terrain constitue l'une des principaux enseignements de cette recherche.⁴⁷⁸

⁴⁷⁸ CLAUDE et SHAWKY-MILCENT (dir.), *op. cit.*, pp. 1-2 et 5-6.

1. Mise en relation des trois axes : critères, lecture professionnelle et exploitation

1.1. Comment les critères de choix orientent la lecture professionnelle des œuvres ?

Les critères de choix ne servent pas seulement à sélectionner une œuvre, ils orientent déjà la manière dont elle sera lue par l'enseignant. Autrement dit, choisir un texte, c'est aussi commencer à le préparer. Lorsqu'un professeur retient une œuvre parce qu'elle est jugée motivante, accessible, exploitable ou culturellement intéressante, il ne la lit pas de la même façon que s'il l'avait choisie pour son exigence littéraire ou pour sa valeur patrimoniale. Le choix détermine donc en partie la posture de lecture adoptée avant la présentation en classe.⁴⁷⁹

D'après les données récoltées, les critères pédagogiques et affectifs pèsent aussi fortement sur cette lecture professionnelle. Quand un enseignant choisit une œuvre parce qu'elle peut susciter l'adhésion des élèves, sa lecture devient immédiatement tournée vers la réception, il repère ainsi les passages susceptibles de plaire, d'émouvoir, de faire réagir ou de provoquer un débat. À l'inverse, lorsqu'un texte est retenu pour son potentiel d'analyse ou pour son inscription dans un courant littéraire, la lecture professionnelle se recentre davantage sur les procédés, la structure, les réseaux de sens et les éléments mobilisables pour un travail plus distancié. Le même texte peut donc être abordé comme support d'expérience ou comme objet d'étude, selon le critère qui a présidé son choix.⁴⁸⁰

Cette orientation est encore plus nette lorsque l'enseignant choisit une œuvre en fonction des élèves. Les réponses et les entretiens montrent qu'un grand nombre de professeurs lisent avec une grille élève en tête et anticipent les difficultés lexicales, les références culturelles manquantes, la longueur du texte ou encore les risques de décrochage. La lecture professionnelle devient alors une lecture de vigilance, au cours de laquelle le professeur cherche moins à aller au fond du texte qu'à repérer ce qui pourra bloquer, ce qui devra être expliqué ou simplifié. Dans ce cas, le choix initial du texte conditionne directement la préparation didactique.⁴⁸¹

De plus, les critères institutionnels exercent une influence sur cette lecture. Lorsqu'un enseignant choisit une œuvre en fonction d'une progression, d'une UAA ou d'un attendu du programme, il l'aborde en cherchant d'emblée à l'articuler autour d'objectifs scolaires précis.

⁴⁷⁹ BELHADJIN et BISHOP, *op. cit.*, pp. 6-7 et 13-14.

⁴⁸⁰ CLAUDE et SHAWKY-MILCENT (dir.), *op. cit.*, pp. 31-32 et 45-47.

⁴⁸¹ *Ibid.*, pp. 8-10 et 142.

Le texte est lu comme une ressource à inscrire dans une séquence, à rattacher à des compétences précises, à inclure une continuité de parcours ou à rallier à une logique certificative. Dès lors, la lecture professionnelle se construit à partir d'une finalité extérieure au texte, ce qui renforce sa dimension sélective et instrumentale.⁴⁸²

Inversement, les enseignants qui partent d'un attachement personnel à une œuvre tendent à développer une lecture plus engagée, plus sensible et souvent plus ouverte à l'interprétation. Mais, même dans ce cas, la présentation à la classe oblige une reconfiguration. En effet, le texte doit être reconsidéré à partir des élèves, des objectifs du cours et des contraintes de temps et de niveaux. De ce point de vue, la lecture professionnelle apparaît comme un espace d'ajustement entre plaisir de lire, faisabilité didactique et attentes institutionnelles.⁴⁸³

Pour conclure, les critères de choix orientent la lecture professionnelle parce qu'ils permettent déjà de préparer le texte à devenir un objet d'enseignement. Choisir une œuvre, c'est déjà commencer à la lire comme une œuvre à transmettre, à exploiter et à faire travailler. C'est précisément cette lecture préparatoire qui conditionne ensuite les modalités d'exploitation en classe.

1.2. Comment la lecture professionnelle conditionne-t-elle les modalités d'exploitation en classe ?

Les résultats de cette recherche montrent que la lecture professionnelle ne constitue pas une étape séparée de l'exploitation didactique, elle en est déjà l'amorce. En effet, l'enseignant ne lit pas d'abord pour lui, puis pour ses élèves, il lit en anticipant d'emblée ce que le texte permettra de faire en classe.⁴⁸⁴ Cette logique apparaît nettement dans les réponses au questionnaire, puisque près de 80% des enseignants disent que leur lecture change lorsqu'ils préparent un texte pour leurs élèves, en repérant des passages exploitables, des questions potentielles, des liens avec les UAA ou des activités possibles. C'est pourquoi, la prévisualisation des dispositifs pédagogiques fonctionne comme un véritable filtre de sélection, au point que certains textes sont retenus précisément parce qu'ils permettent d'imaginer rapidement une séquence de travail.

⁴⁸² CLAUDE et SHAWKY-MILCENT (dir.), *op. cit.*, pp. 79-80.

DUFAYS, DUMONT, LEDUR et WYNS, *op. cit.*, pp. 6-7.

⁴⁸³ CLAUDE et SHAWKY-MILCENT (dir.), *op. cit.*, pp. 1-2, 44-45 et 123-124.

⁴⁸⁴ BELHADJIN et BISHOP, *op. cit.*, pp. 6-9.

CLAUDE et SHAWKY-MILCENT (dir.), *op. cit.*, p. 81.

Néanmoins, cette influence de la lecture professionnelle sur l'exploitation prend des formes différentes selon les profils d'enseignants. Chez les « lecteurs pragmatiques », la priorité est de sécuriser le parcours de lecture. Ils cherchent d'abord à éviter le décrochage, à mesurer la longueur du texte à anticiper les obstacles lexicaux ou narratifs et à prévoir un accompagnement étroit lorsque le public est fragile, notamment en filières qualifiantes. De sorte que l'exploitation qui en découle tend alors à privilégier des dispositifs courts, guidés, souvent très étayés et l'enjeu principal y est l'accessibilité. À l'inverse, les « lecteurs didacticiens » abordent l'œuvre comme un support à structurer. Ils pensent immédiatement en termes d'évaluation, d'interprétations, de tâches finales ou de liens avec les compétences visées. Enfin, les « lecteurs médiateurs » tentent de maintenir un équilibre entre leur propre plaisir de lecture et les exigences de la classe. Leur exploitation est souvent le résultat d'une relecture, qui transforme une première réception personnelle en scénario pédagogique.⁴⁸⁵

On observe ainsi que les modalités d'exploitation ne sont pas seulement déterminées par le texte lui-même, mais par la manière dont l'enseignant l'a déjà prétraité dans sa lecture professionnelle. Autrement dit, les activités retenues prolongent cette lecture préparatoire en lui donnant une forme scolaire. Dans les entretiens, plusieurs enseignants décrivent d'ailleurs des dispositifs conçus pour faire résonner le texte avec les préoccupations des élèves tout en maintenant un minimum de cadrage évaluatif. Cette hybridation est particulièrement visible dans les filières qualifiantes, où l'activité doit à la fois soutenir la compréhension, capter l'attention et garantir la mise au travail. Par conséquent, l'exploitation apparaît moins comme une phase indépendante que comme la traduction concrète des choix opérés au préalable lors de la lecture professionnelle.⁴⁸⁶

1.3. Boucles de rétroaction : influence des expériences en classe sur les choix ultérieurs

L'analyse des résultats permet également de mettre en évidence un second mouvement, plus discret mais tout aussi structurant : les expériences vécues en classe rétroagissent sur les choix futurs. Ce que l'enseignant a observé dans une séquence précédente (degré d'engagement, dynamique de participation, difficulté d'accès, trop de facilité, etc.) vient nourrir sa mémoire professionnelle et modifier ses corpus à venir. Les résultats montrent en effet que les enseignants accordent une place centrale à l'engagement des élèves, à la difficulté cognitive des

⁴⁸⁵ DE CROIX, *op. cit.*, pp. 100-101.

DUQUESNOY, *op. cit.*, pp. 79-81.

⁴⁸⁶ CLAUDE et SHAWKY-MILCENT (dir.), *op. cit.*, pp. 115-116.

textes et à la réussite didactique. Ainsi, une séance qui a suscité de l'adhésion ou, au contraire, un décrochage massif, ne reste pas sans effet sur les sélections suivantes.⁴⁸⁷

Cette boucle de rétroaction fonctionne d'abord comme un mécanisme d'ajustement. Lorsqu'un texte a résisté davantage que prévu, lorsque les élèves n'ont pas franchi les obstacles de lecture ou que l'activité n'a pas produit l'effet escompté, l'enseignant tend à resserrer ses critères de sélection (œuvres plus courtes, plus lisibles, plus attrayantes ou plus exploitables). En revanche, lorsqu'une lecture donne lieu à une forte participation, à des débats riches ou à une appropriation subjective satisfaisante, elle semble conforter les choix opérés et renforcer la légitimité de certaines orientations didactiques. Les résultats suggèrent donc que l'expérience de classe ne confirme pas seulement les choix antérieurs, elle les reconfigure progressivement.⁴⁸⁸

En outre, cette dynamique est d'autant plus visible que les enseignants décrivent eux-mêmes une lecture professionnelle améliorée, car elle est marquée par la relecture d'années en années, l'annotation et la comparaison entre plusieurs essais de mises en œuvre d'exploitations. Le retour d'expérience n'est pas seulement lié au souvenir d'une classe précise, il alimente une forme de répertoire professionnel où se stabilisent des habitudes, des préférences et des précautions. Dans cette perspective, la lecture professionnelle apparaît comme un processus cumulatif et évolutif, où chaque exploitation de texte permet d'en apprendre davantage sur les élèves, sur les œuvres et sur soi-même en tant qu'enseignant-lecteur. Ce n'est pas seulement le programme de l'année qui oriente les choix, ni les goûts personnels, mais aussi l'histoire concrète des séquences déjà menées, avec leurs réussites, leurs résistances et leurs ajustements.⁴⁸⁹

1.4. Cohérences et tensions entre les logiques déclarées par les enseignants et les modèles du cadre théorique

Les résultats recueillis présentent plusieurs convergences nettes avec le cadre théorique mobilisé dans ce mémoire. Les enseignants interrogés accordent une place importante au sujet lecteur, au plaisir de lire et à l'appropriation personnelle des œuvres, ce qui rejoint les approches didactiques qui envisagent la lecture littéraire comme une articulation entre participation et

⁴⁸⁷ BRACK, *op. cit.*, 70-71 et 106.

⁴⁸⁸ *Ibid.*, pp. 104-105.

CLAUDE, *op. cit.*, 2022, pp. 276-277.

⁴⁸⁹ CLAUDE et SHAWKY-MILCENT (dir.), *op. cit.*, pp. 27-28.

distanciation.⁴⁹⁰ Dans leurs discours, les œuvres ne sont pas choisies uniquement pour leur valeur patrimoniale ou pour leur conformité aux prescriptions, mais aussi pour leur capacité à susciter l'engagement, à faire réagir et à créer une rencontre signifiante entre un texte et une classe. Cette logique confirme que la lecture scolaire est pensée, par une grande partie de l'échantillon, comme une expérience cognitive, affective et culturelle.

Ainsi, cette proximité avec le cadre théorique est particulièrement visible dans la manière dont les enseignants décrivent leur lecture professionnelle. Ils ne lisent pas seulement pour comprendre un texte en tant qu'objet littéraire, mais pour anticiper sa réception, repérer ses obstacles potentiels et identifier ses points d'accroche. De cette façon, le texte est filtré par le regard du professeur, qui construit un usage didactique possible de l'œuvre avant même sa présentation en classe. Cette posture correspond à l'idée d'une lecture orientée, sélective et anticipatrice, au service d'une transposition scolaire. Par ailleurs, les résultats montrent que la lecture personnelle du professeur demeure souvent le point de départ du choix, avant d'être retravaillée à la lumière des besoins des élèves et des objectifs d'apprentissage.⁴⁹¹

Toutefois, les données mettent aussi en évidence plusieurs tensions. D'un côté, les enseignants revendiquent une lecture de plaisir, un plongeon subjectif dans les œuvres et une volonté de donner de la place à la parole des élèves. De l'autre, ils continuent à inscrire fortement ces lectures dans des logiques d'évaluation, de progression en difficulté et de protection. Le plaisir de lire apparaît donc comme une valeur réelle, mais rarement autonome. Il est presque toujours encadré par des finalités institutionnelles accablantes. Cette tension rejoint le cadre théorique en montrant que la lecture littéraire à l'école n'est jamais purement libre, elle oscille entre l'accueil de l'expérience personnelle et l'exigence de concrétisation.⁴⁹²

Une autre tension importante concerne la place du patrimoine et celle des corpus plus contemporains ou plus proches des élèves. Les enseignants déclarent volontiers vouloir diversifier les œuvres ou tenir compte des intérêts des adolescents. Pourtant, dans les faits, les choix se concentrent souvent sur des textes jugés sûrs, maniabiles et déjà éprouvés. Dans ce cas-ci, le cadre théorique permet de lire ce phénomène comme un compromis entre ouverture culturelle et logique de faisabilité. Les pratiques ne s'écartent donc pas du modèle scolaire

⁴⁹⁰ SIMARD, DUFAYS, DOLZ et GARCIA-DEBANC, *op. cit.*, pp.330-331.

DUFAYS, GEMENNE et LEDUR, *op. cit.*, p.154.

⁴⁹¹ BELHADJIN et BISHOP, *op. cit.*, pp. 6-9 et 13-14.

⁴⁹² CLAUDE, *op. cit.*, 2022, pp. 55-57, 339-341 et 346-348.

WYSS, *op. cit.*, p. 8.

traditionnel, mais elles l'assouplissent par petites touches, dans une forme de négociation permanente avec le terrain.⁴⁹³

En reliant les critères de choix, la lecture professionnelle et l'exploitation, l'analyse fait apparaître une logique d'ensemble qui dépassent les résultats pris séparément. La discussion peut maintenant se déplacer vers les enjeux de plaisir de lire, de sujet lecteur et de diversité des corpus.

2. Lecture de plaisir, sujet lecteur et diversité des corpus à la lumière des résultats

2.1. Place effective du plaisir de lire dans les critères de choix, la lecture professionnelle et les dispositifs d'exploitation

Le plaisir de lire occupe une place importante dans les discours des enseignants, et cela dès l'étape du choix des œuvres. Les résultats montrent qu'il constitue un critère décisif pour une large part des répondants, souvent associé à l'engagement des élèves, à l'identification et à la proximité avec leurs préoccupations.⁴⁹⁴

La lecture professionnelle confirme cette logique d'articulation. Plusieurs enseignants expliquent qu'ils lisent les œuvres en cherchant à repérer ce qui pourra faire plaisir aux élèves, les accrocher, les surprendre ou les faire réagir. Le plaisir devient un horizon d'anticipation didactique. Il ne s'agit pas seulement d'aimer le texte soi-même, mais de prévoir les conditions dans lesquelles une lecture partagée pourra devenir signifiante pour le groupe-classe. Dans cette perspective, la résonance personnelle du professeur joue un rôle important, puisqu'elle alimente souvent son envie de transmettre l'œuvre.⁴⁹⁵

Les dispositifs d'exploitation témoignent eux aussi de cette volonté de faire du plaisir un moteur d'apprentissage. En effet, les activités qui laissent une place à l'échange, à la création, au choix ou à l'expression subjective permettent de transformer la lecture imposée en expérience plus active. De cette manière, les professeurs mobilisent des formes de participation qui visent à réduire la distance entre le texte et les élèves, tout en maintenant une exigence

⁴⁹³ DUFAYS, *op. cit.*, 2022, pp. 10-11.

VIRET, *op. cit.*, pp. 65-66.

⁴⁹⁴ CLAUDE et SHAWKY-MILCENT, *op. cit.*, pp. 44-45.

⁴⁹⁵ *Ibid.*, pp. 30-32 et 81.

d'interprétation. Dans ce cas, le plaisir se situe au croisement du vécu, de la discussion et de la construction du sens.⁴⁹⁶

Cependant, ce plaisir reste toujours encadré par des logiques scolaires plus fortes. Dans les faits, la lecture de plaisir n'est pas une lecture entièrement libre, elle est accompagnée, orientée, parfois fragmentée, et souvent mise au service d'objectifs d'apprentissage. Les enseignants cherchent à susciter l'adhésion sans renoncer à l'analyse ni à l'évaluation. C'est pourquoi, le plaisir de lire apparaît comme une dimension réelle et centrale, mais continuellement négociée par les contraintes de la classe et les finalités institutionnelles.⁴⁹⁷

2.2. Effets possibles des pratiques déclarées sur la construction du sujet lecteur chez les élèves

Les pratiques déclarées par les enseignants peuvent contribuer à la construction du sujet lecteur, dans la mesure où elles accordent une place réelle à la réception personnelle, à l'expression des réactions et à l'échange interprétatif. Lorsque les professeurs choisissent des œuvres en fonction de leur pouvoir d'évocation, de leur proximité avec les préoccupations adolescentes ou de leur capacité à susciter l'adhésion, ils ouvrent potentiellement un espace où l'élève peut entrer dans le texte à partir de sa propre expérience. Alors la lecture scolaire ne se réduit pas à une activité de repérage ou d'analyse, elle devient aussi une rencontre, au sens fort, entre un texte et un lecteur en formation.⁴⁹⁸

Cet effet apparaît d'autant plus nettement lorsque les enseignants disent privilégier des dispositifs qui donnent la parole aux élèves tels que les débats, les discussions, les retours personnels ou les écrits de réception. Ces formes d'exploitation favorisent alors une appropriation subjective de l'œuvre, parce qu'elles autorisent l'élève à formuler ce qu'il comprend, ressent, interprète ou associe au texte. Dans cette perspective, le sujet lecteur n'est pas seulement reconnu, il est activement sollicité. L'élève apprend donc à ne pas lire à côté de l'œuvre, mais à partir de ce qu'elle provoque en lui, puis à mettre cette réaction en mots et en relation avec les autres lectures possibles de l'œuvre.⁴⁹⁹

Cependant, les résultats montrent aussi que cette construction du sujet lecteur reste encadrée. En effet, les enseignants ne la laissent pas se développer de manière totalement libre,

⁴⁹⁶ SIMARD, DUFAYS, DOLZ et GARCIA-DEBANC, *op. cit.*, pp. 247-250.

BRACK, *op. cit.*, pp. 95-96 et 101-102.

⁴⁹⁷ CLAUDE, *op. cit.*, 2022, pp. 67-69.

⁴⁹⁸ DUFAYS, GEMENNE et LEDUR, *op. cit.*, pp. 204-206.

⁴⁹⁹ SIMARD, DUFAYS, DOLZ et GARCIA-DEBANC, *op. cit.*, pp. 68-71 et 242-244.

ils la cadrent par des questions, par des consignes, par des objectifs d'apprentissage et par des attentes de justification. Le sujet lecteur peut s'exprimer, mais dans un cadre scolaire qui en limite les débordements. La subjectivité est dès lors reconnue, mais elle reste didactiquement cadrée (justifications, liens avec le texte et démarches d'analyse).⁵⁰⁰

Ensuite, cette tension est particulièrement visible dans la manière dont les enseignants disent gérer l'équilibre entre participation et distanciation. D'un côté, ils souhaitent que les élèves s'impliquent, s'identifient, réagissent et prennent position. De l'autre, ils attendent d'eux qu'ils prennent de la distance, qu'ils justifient leurs interprétations et qu'ils identifient des effets de construction du texte. La lecture scolaire contribue donc à former un sujet lecteur double, un lecteur impliqué, mais aussi un lecteur qui apprend progressivement à objectiver sa réception. C'est précisément dans cet aller-retour que se joue une part essentielle de la formation littéraire.

De la même manière, les pratiques déclarées par les enseignants peuvent renforcer cette construction du sujet lecteur lorsqu'elles prennent en compte les différences de réception entre élèves. En laissant place à plusieurs lectures possibles, à des entrées variées dans l'œuvre et à des modalités d'expression diversifiées, les enseignants reconnaissent que le rapport au texte n'est pas uniforme. Cette reconnaissance de la pluralité des lectures favorise la légitimation du lecteur comme sujet singulier. L'élève comprend alors que sa lecture n'est pas forcément identique à celle des autres, ni à celle du professeur, mais qu'elle peut néanmoins être valide si elle est construite et argumentée.⁵⁰¹

Finalement, les pratiques décrites par les enseignants semblent pouvoir soutenir la construction du sujet lecteur à deux conditions. D'une part, qu'elles laissent une réelle place à l'appropriation personnelle et d'autre part, qu'elles accompagnent cette subjectivité vers une lecture plus distanciée. C'est moins l'absence de cadre qui favorise le sujet lecteur que la qualité du cadre proposé. La formation du lecteur passe ainsi par une subjectivation contrôlée de la lecture, qui articule progressivement l'émotion, l'interprétation et l'analyse.⁵⁰²

Toutefois, cette articulation entre ouverture et cadrage ne concerne pas uniquement les modalités de lecture ou les dispositifs proposés en classe. Cette dernière se retrouve également dans les choix de corpus. En effet, la construction du sujet lecteur dépend aussi des œuvres mises à disposition des élèves, de leur diversité et des limites imposées par les habitudes

⁵⁰⁰ CLAUDE, *op. cit.*, 2022, pp. 28-30, 40-43, 55-57 et 61-65.

⁵⁰¹ *Ibid.*, pp. 17-18, 34-36, 66-67

⁵⁰² *Ibid.*, pp. 7-9, 43-46 et 61-65.

scolaires. Il convient dès lors d'examiner plus précisément les phénomènes de lissage et de canon implicite qui traversent les pratiques déclarées des enseignants.⁵⁰³

2.3. Phénomènes de lissage et de canon implicite : portée et limites de la diversité des œuvres proposées

Les données mettent en évidence une volonté réelle de diversification des corpus. Les enseignants déclarent accorder de l'importance à l'équilibre entre patrimoine et contemporain, à l'ouverture vers des œuvres jeunesse, à la prise en compte de la littérature belge francophone et, parfois, à l'intégration de supports hybrides ou multimodaux. Cette diversité affichée témoigne d'un souci d'adaptation aux élèves et aux évolutions culturelles. Elle montre aussi que, dans leurs intentions, les professeurs ne se limitent pas à un corpus strictement classique.⁵⁰⁴

Cependant, comme mentionné précédemment, cette diversité est souvent traversée par des phénomènes de lissage.⁵⁰⁵ Par ce terme, il faut entendre la tendance à choisir des œuvres facilement accessibles, rapidement exploitables et compatibles avec les habitudes scolaires existantes. Le texte est alors sélectionné moins pour sa singularité que pour sa capacité à s'insérer sans problème dans une séquence. Dans ce cas, la diversité existe, mais elle est rendue relativement uniforme par les contraintes de l'exploitation.

Ce phénomène de lissage se manifeste aussi dans la manière dont les œuvres sont traitées. La diversité des titres n'entraîne pas nécessairement une diversité des gestes de lecture. La singularité de l'œuvre risque d'être atténuée par sa transformation en objet scolaire standardisé. La diversité des titres n'entraîne pas nécessairement une diversité équivalente des approches.⁵⁰⁶

À cela s'ajoute l'existence d'un canon implicite (ensemble restreint d'œuvres classiques). Même lorsqu'ils revendiquent une certaine liberté, les enseignants semblent souvent revenir à des œuvres reconnues, déjà testées, jugées légitimes ou sécurisantes. Ce canon implicite ne se présente pas comme une liste officielle, il fonctionne plutôt par circulation professionnelle, par habitudes, par héritage de formation ou par réputation des textes. Il comprend à la fois des classiques patrimoniaux et quelques œuvres contemporaines devenues des valeurs sûres. De

⁵⁰³ VIRET, *op. cit.*, pp. 65-66.

⁵⁰⁴ DUFAYS, *op. cit.*, 2022, pp. 10-12.

⁵⁰⁵ CLAUDE et SHAWKY-MILCENT, *op. cit.*, pp. 145-146.

DE CROIX et LEDUR, *op. cit.*, pp. 1-2.

⁵⁰⁶ CLAUDE et SHAWKY-MILCENT, *op. cit.*, pp. 145-146.

cette façon, la diversité déclarée cohabite avec une forte récurrence de certains titres, de certains auteurs ou de certains genres.⁵⁰⁷

Toutefois, ce canon implicite ne doit pas être compris comme une absence totale d'ouverture. Il révèle plutôt une diversité encadrée, ordonnée autour d'œuvres jugées compatibles avec les finalités scolaires. Les textes choisis doivent à la fois permettre une lecture littéraire, susciter l'intérêt des élèves et rester maniable dans les contraintes du terrain. Dès lors, la diversité des corpus ne va pas de soi, elle suppose des conditions pour la rendre possible, de l'audace et une disponibilité réelle à sortir des modèles rassurants.⁵⁰⁸

Les limites de cette diversité apparaissent d'autant plus clairement dans les contextes où les contraintes matérielles, temporelles ou institutionnelles sont fortes. Dans ces situations, les enseignants ont tendance à privilégier des textes courts, des œuvres déjà connues ou des supports qui ont fait leurs preuves. La diversité annoncée se réduit alors à une variation à l'intérieur d'un ensemble relativement stable. Le corpus peut sembler ouvert, mais il reste structuré par des logiques de sécurité, de répétition et d'efficacité.⁵⁰⁹

En définitive, les résultats invitent à nuancer l'idée d'une diversification complète des lectures scolaires. Il existe bien une volonté d'ouverture, mais celle-ci est constamment entravée par des mécanismes de lissage et par la force du canon implicite. La diversité des œuvres proposées est inégale et souvent orientée par les exigences de l'école. Elle traduit moins une rupture avec les modèles traditionnels qu'un compromis entre ouverture culturelle, contraintes pratiques et continuité de pratiques enseignantes.⁵¹⁰

2.4. Discussion des résultats au regard des enjeux d'égalité d'accès à la lecture littéraire en Fédération Wallonie-Bruxelles

Les résultats de cette recherche invitent à nuancer l'idée d'un accès uniforme à la lecture littéraire pour tous les élèves de la Fédération Wallonie-Bruxelles. D'un côté, les enseignants interrogés manifestent une volonté claire d'adapter les lectures aux profils de leurs classes, de maintenir l'engagement des élèves et de réduire la distance entre lecture scolaire et lecture

⁵⁰⁷ VIRET, *op. cit.*, pp. 65-69.

⁵⁰⁸ DUFAYS, *op. cit.*, 2022, pp. 10-12.

⁵⁰⁹ SIMARD, DUFAYS, DOLZ et GARCIA-DEBANC, *op. cit.*, pp. 337-338.

⁵¹⁰ CLAUDE, *op. cit.*, 2022, pp. 339-341 et 362-365.

personnelle. Cette attention au sujet lecteur et au plaisir de lire rejoint bien les enjeux de démocratisation culturelle évoqués dans le cadre théorique.⁵¹¹

De l'autre, les données montrent que cette adaptation passe fréquemment par des ajustements différenciés selon les contextes d'enseignement. Dans les filières ou les classes jugées plus fragiles, les enseignants privilégient souvent des textes plus courts, plus accessibles, parfois plus contemporains, afin d'éviter le décrochage et de permettre une entrée effective dans la lecture. Cette logique répond à un souci d'inclusion, mais elle peut aussi conduire à une hiérarchisation implicite des œuvres proposées, certains élèves accédant plus rarement à des textes patrimoniaux longs ou plus résistants. La tension entre accessibilité et exigence littéraire est donc au cœur des résultats.⁵¹²

Les résultats de cette étude mettent également en évidence le rôle central du professeur comme médiateur. L'égalité d'accès ne dépend pas seulement des corpus choisis, mais aussi de la manière dont ces derniers sont préparés et exploités. Lorsque la lecture professionnelle permet d'anticiper les obstacles, de varier les points d'entrée et de ménager des espaces d'appropriation personnelle, elle peut dès lors soutenir une véritable démocratisation de la lecture littéraire. En revanche, lorsque les contraintes de temps, de niveau ou d'évaluation conduisent à des formes de simplification répétées, la lecture littéraire risque de se réduire à une version allégée, moins ambitieuse culturellement.⁵¹³

Finalement, les résultats montrent que l'égalité d'accès à la lecture littéraire ne peut pas être pensée comme une simple égalité d'offre. Elle suppose des conditions effectives d'accompagnement, de médiation et de diversification des pratiques, afin que tous les élèves puissent rencontrer des œuvres exigeantes sans être exclus par leurs difficultés initiales. L'enjeu n'est donc pas de simplifier la littérature, mais de rendre sa rencontre possible pour tous les élèves.⁵¹⁴

⁵¹¹ SIMARD, DUFAYS, DOLZ et GARCIA-DEBANC, *op. cit.*, pp. 85-86.

⁵¹² BRACK, *op. cit.*, pp. 94-96 et 106.

⁵¹³ CLAUDE, *op. cit.*, 2022, pp. 115-116 et 263-267.

⁵¹⁴ *Ibid.*, pp. 66-67.

3. Limites, perspectives et recommandations

3.1. Limites méthodologiques de l'étude (échantillon, nature déclarative des données, recours à deux outils : questionnaire et courts entretiens)

Ce dispositif de recherche présente toutefois plusieurs limites. En premier lieu, l'échantillon, tant quantitatif que qualitatif, reste de taille modeste et repose sur une participation volontaire, ce qui peut introduire des biais de sélection. Les enseignants ayant accepté de répondre au questionnaire ou de participer aux entretiens sont sans doute plus sensibles à la lecture, plus disponibles ou davantage enclins à réfléchir sur leurs pratiques, ce qui limite la portée de la généralisation.

En deuxième lieu, l'absence d'observation directe des pratiques en classe constitue une limite importante. Le questionnaire et les entretiens donnent accès à des pratiques déclarées, donc à des représentations, des justifications et des discours professionnels, mais non à l'ensemble des pratiques réellement mises en œuvre. Or il est possible que les enseignants ajustent leurs réponses à des normes perçues comme légitimes, notamment en ce qui concerne le plaisir de lire, le sujet lecteur ou la diversité des corpus.

En dernier lieu, les entretiens, bien qu'ils aient permis d'approfondir certaines tendances, demeurent limités à dix enseignants et ne peuvent pas rendre compte de toute la diversité des contextes de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Certaines variables auraient mérité un approfondissement supplémentaire, notamment les différences entre réseaux, établissements, filières et trajectoires professionnelles. Le croisement des deux outils a permis une triangulation utile, mais cette triangulation reste partielle et ne suffit pas à elle seule à couvrir toute la complexité du terrain.

Malgré ces limites, l'articulation entre questionnaire et entretiens offre un cadre cohérent avec l'objet de recherche. Elle permet de dégager des tendances d'ensemble tout en donnant accès à des logiques d'action plus fines, ce qui constitue une base solide pour l'interprétation des résultats.

3.2. Pistes de recherches futures : compléments qualitatifs, comparaisons intercommunautaires et approfondissement de la notion de lecture professionnelle

Cette recherche ouvre plusieurs prolongements possibles. Un premier approfondissement consisterait à multiplier les entretiens et à les rendre plus longs, afin de mieux saisir les arbitrages fins qui sous-tendent les choix des enseignants. Des entretiens plus approfondis

permettraient notamment de revenir sur des cas concrets de lectures choisies, abandonnées ou reconduites, et de mieux comprendre comment se construisent les décisions pédagogiques. Ils offriraient aussi la possibilité d'explorer plus précisément le rapport personnel des enseignants à la littérature, ainsi que la manière dont ce rapport influe sur leurs pratiques.⁵¹⁵

Une seconde piste serait de compléter ces données déclaratives par des observations en classe. Une telle démarche permettrait de confronter les discours aux pratiques effectives, entre autres en ce qui concerne la place réelle du plaisir de lire, du sujet lecteur, de la discussion interprétative ou des activités créatives. Les observations en classe et les entretiens avec professeurs pourraient également être enrichis par des entretiens menés avec les élèves, en particulier autour de leur rapport à la lecture et du plaisir qu'ils y associent. De plus, des visites en classe donnerait un accès direct aux ajustements de terrain (relances orales, reformulations, adaptations spontanées, simplifications, réorientations de séquence, etc.), qui demeurent souvent invisibles dans un questionnaire ou dans un bref entretien. Ce type de matériau serait particulièrement précieux pour mieux comprendre la lecture professionnelle en acte. Cependant, une telle approche représenterait aussi un défi méthodologique important pour les chercheurs, dans la mesure où ces données sont difficiles à collecter et à analyser.⁵¹⁶

Il serait également pertinent de mener une comparaison intercommunautaire (communautés française, flamande et germanophone) voire internationale. Une mise en perspective entre plusieurs contextes scolaires, voire entre différentes politiques d'enseignement (différents pays), permettrait de mieux cerner ce qui relève de contraintes propres à la Fédération Wallonie-Bruxelles et ce qui renvoie à des tendances plus générales de l'enseignement du français. Une telle comparaison pourrait aussi éclairer les effets du cadre institutionnel sur les corpus proposés, sur la place accordée à la lecture de plaisir et sur les formes de médiation didactiques privilégiées.⁵¹⁷

Pour finir, cette recherche gagnerait à approfondir la notion même de lecture professionnelle. Les résultats montrent qu'elle recouvre des réalités multiples : lecture anticipatrice, sélective, évaluative, pour soi et pour les élèves. Une étude plus centrée sur cette notion permettrait de mieux en dégager les composantes, les variations selon l'expérience, les contextes et les liens qu'elle entretient avec la lecture littéraire ordinaire. Cela contribuerait à

⁵¹⁵ CLAUDE, *op. cit.*, 2022, pp. 11-14 et 164.

⁵¹⁶ CLAUDE, *op. cit.*, 2022, pp. 12-14 et 166-168.

⁵¹⁷ SIMARD, DUFAYS, DOLZ et GARCIA-DEBANC, *op. cit.*, pp 368-370.

préciser ce qui distingue, chez les enseignants, une lecture de lecteur de celle d'un professionnel de l'enseignement.⁵¹⁸

3.3. Recommandations pour la formation initiale et continue des enseignants de français

Les résultats de ce mémoire invitent d'abord à renforcer la place de la lecture littéraire dans la formation initiale des enseignants. Il ne s'agit pas seulement de former les futurs enseignants à analyser des œuvres, mais aussi à penser leur lecture comme une activité professionnelle spécifique, liée à des objectifs didactiques, à des publics scolaires variés et à des contraintes concrètes. Les étudiants en didactique du français devraient être amenés à travailler sur des corpus diversifiés, à réfléchir aux critères de choix des lectures et à anticiper les difficultés de réception des élèves.

De plus, la formation continue pourrait soutenir les enseignants dans la mise à jour de leurs pratiques. Beaucoup de résultats montrent une forte dépendance aux habitudes, aux œuvres déjà connues ou aux dispositifs éprouvés. Des espaces de formation continue, centrés sur le partage de corpus, la découverte d'œuvres contemporaines, la mise en commun de séquences ou l'analyse de pratiques, permettraient de renouveler les lectures proposées et d'élargir les possibles didactiques. Ces formations pourraient également donner aux enseignants des repères pour adapter leurs choix sans réduire systématiquement l'ambition littéraire.

En fin de compte, il serait utile d'y développer davantage une réflexion sur la différenciation. Les enseignants sont confrontés à des publics très hétérogènes, et ils doivent souvent arbitrer entre accessibilité et exigence. Une formation solide devrait leur fournir des outils pour maintenir une vraie ambition culturelle tout en prenant en compte la diversité des profils lectoraux, sans enfermer certains élèves dans des lectures trop simplifiées ou trop appauvries.

En conclusion, cette réflexion conduit à envisager plus concrètement les dispositifs et les ressources susceptibles de soutenir les enseignants dans leur pratique quotidienne. Il s'agit désormais d'examiner quelles pistes pourraient favoriser le choix des œuvres, la lecture professionnelle et l'exploitation didactique des textes, tout en maintenant une place réelle pour le plaisir de lire et la construction du sujet lecteur.

⁵¹⁸ BELHADJIN et BISHOP, *op. cit.*, pp. 6-9.

3.4. Pistes pour soutenir les enseignants dans le choix, la lecture professionnelle et l'exploitation des œuvres, en lien avec la lecture de plaisir

Les résultats montrent d'abord l'intérêt de mettre à disposition des corpus commentés, non comme des listes prescriptives, mais comme des ressources souples offrant plusieurs pistes de lecture et d'exploitation. De tels outils aideraient les enseignants à oser des œuvres moins évidentes, tout en réduisant le sentiment d'insécurité. Plusieurs entretiens vont dans ce sens, puisque certains disent s'appuyer sur des ressources comme *Au bonheur de lire* ou des brochures similaires, justement parce qu'elles proposent des retours de terrain, des indications de difficulté et des titres déjà expérimentés.⁵¹⁹

Un deuxième appui important concerne le partage entre collègues. Le travail d'équipe, les échanges de listes, les espaces numériques partagés ou les concertations autour des lectures apparaissent comme des aides précieuses pour gagner du temps, pour partager des lectures professionnelles et pour confronter les usages possibles d'une œuvre selon les profils d'élèves. Ces échanges permettent aussi de limiter l'isolement face à des corpus nouveaux ou exigeants.⁵²⁰

Il serait aussi utile de soutenir davantage l'articulation entre plaisir de lire et exigences scolaires. La lecture de plaisir n'a pas à être pensée comme opposée à l'apprentissage. Au contraire, elle peut devenir un point d'entrée vers l'analyse, l'argumentation et la construction du sujet lecteur, à condition d'être accompagnée par des dispositifs progressifs. Les enseignants expérimentent déjà cet équilibre à travers des lectures au choix, des listes ouvertes, des journaux de lecture ou d'autres activités créatives.⁵²¹

Pour finir, il convient de renforcer les moyens donnés aux enseignants pour endosser pleinement leur rôle de médiateurs culturels. Cela suppose des outils pour choisir des œuvres ni trop simples ni trop résistantes, mais aussi des conditions concrètes favorables comme des budgets plus importants, des bibliothèques de prêt et des formations continues ancrées dans la réalité du terrain. L'enjeu n'est pas de simplifier la littérature, mais de construire les conditions d'une rencontre possible entre les élèves et les textes.⁵²²

⁵¹⁹ DE CROIX, *op. cit.*, 2010, pp. 293-295.

⁵²⁰ MAQUAIRE, *op. cit.*, pp. 92-93.

⁵²¹ WYSS, *op. cit.*, p. 8.

⁵²² SIMARD, DUFAYS, DOLZ et GARCIA-DEBANC, *op. cit.*, pp. 196-197.

Conclusion de la discussion des résultats

L'analyse croisée des résultats met en évidence l'interdépendance entre choix des œuvres, lecture professionnelle et exploitation didactique des textes. Ces trois dimensions participent d'un même processus de médiation littéraire, dans lequel les enseignants adaptent leurs pratiques aux prescriptions institutionnelles, aux réalités du terrain et aux besoins des élèves. Les résultats de la présente étude montrent également que les pratiques restent fortement marquées par la subjectivité enseignante.

Ainsi, cette recherche souligne les tensions qui traversent aujourd'hui l'enseignement de la littérature en Fédération Wallonie-Bruxelles. Les enseignants cherchent à articuler transmission patrimoniale et engagement du sujet lecteur, exigences institutionnelles et plaisir de lire, analyse et implication personnelle. Enfin, les résultats rappellent que ces pratiques restent profondément contextualisés et dépendent étroitement des conditions concrètes d'enseignement.

Conclusion générale

Ce mémoire s'est attaché à comprendre comment les professeurs de français de la 3^e à la 7^e secondaire en Fédération Wallonie-Bruxelles choisissent les œuvres, les lisent professionnellement et les exploitent en classe. La problématique de départ interrogeait l'articulation entre prescriptions institutionnelles, liberté pédagogique, contraintes de terrain et volonté de maintenir un rapport vivant à la lecture littéraire, dans un contexte où le plaisir de lire ne va plus de soi. Trois questions guidaient l'enquête : quels critères explicites et implicites guident le choix des lectures des enseignants ? Comment ces enseignants lisent-ils professionnellement les œuvres qu'ils choisissent pour leurs élèves ? Comment exploitent-ils ces œuvres en classe ?

Premièrement, l'analyse empirique montre d'abord que le choix des lectures relève rarement d'un seul critère. En effet, les enseignants articulent des considérations institutionnelles, didactiques, affectives et contextuelles, mais les deux pôles les plus saillants restent le potentiel d'exploitation et l'engagement des élèves. Les entretiens confirment que le texte est souvent choisi parce qu'il permet de travailler une compétence, de soutenir une séquence ou de faire réagir une classe, tout en restant accessible, attrayant et matériellement réalisable. La lecture professionnelle apparaît ensuite comme une lecture de préparation, d'anticipation et de filtrage. Le professeur lit en pensant aux obstacles, aux réactions possibles et aux liens avec les objectifs du cours, ce qui transforme l'œuvre en objet d'enseignement avant même son entrée en classe. Enfin, les pratiques d'exploitation décrites dans les données sont majoritairement hybrides. Elles combinent lecture guidée, discussions, activités créatives, débats, traces personnelles et évaluations, avec une volonté constante de maintenir l'engagement des élèves sans renoncer à une exigence de lecture.

En outre, ce mémoire permet de mieux comprendre que les critères de choix ne sont pas seulement ses filtres de sélection, mais des organisateurs de lecture professionnelle. Choisir une œuvre, c'est déjà commencer à la lire pour sa classe, à anticiper sa réception et à imaginer ses possibilités didactiques. Les entretiens montrent aussi que la subjectivité enseignante n'est pas un vestige accessoire du choix, elle constitue souvent le premier mécanisme de l'engagement dans une œuvre, avant d'être réinvestie dans une justification pédagogique plus explicite. De ce point de vue, le mémoire met en évidence une professionnalité qui se construit dans l'ajustement permanent entre goût personnel, souci des élèves, contraintes institutionnelles et réalités matérielles du terrain. Il souligne également que la lecture de plaisir, loin d'être

extérieure à la lecture scolaire, peut servir de point d'appui pour la formation du sujet lecteur, à condition d'être accompagnée par des dispositifs qui la rendent partageable, argumentée et progressivement distanciée.

À plus long terme, les enjeux soulevés par cette recherche dépassent le seul cadre de la classe. Promouvoir la lecture littéraire et le plaisir de lire chez les adolescents en Fédération Wallonie-Bruxelles suppose de soutenir les enseignants dans leurs choix, en leur offrant des corpus diversifiés, des ressources souples, des espaces d'échange et une formation qui articule rigueur didactique et liberté de médiation. Cela suppose également de penser autrement la place de la littérature jeunesse, des genres populaires et des dispositifs participatifs, non comme des concessions à la facilité, mais comme des points d'entrée possibles vers des lectures plus exigeantes. Au fond, l'enjeu n'est pas d'opposer culture scolaire et plaisir de lire, mais de construire les conditions d'une rencontre durable entre les élèves et les œuvres, afin que la lecture demeure à la fois un apprentissage, une expérience et une ouverture au monde.

Bibliographie

BEAUDRY Marie-Christine, CARDIGNAN Isabelle et LAROSE François (dir.), *Création de dispositifs didactiques : vers une valorisation de la recherche-développement et de la recherche- action en éducation*, Sherbrooke, Les Éditions de l'Université de Sherbrooke [en ligne] <http://dx.doi.org/10.17118/11143/9914>, 2017 (consulté le 6 avril 2026).

BELHADJIN Anissa et BISHOP Marie-France, « De la *lecture fictionnelle* à la *lecture professionnelle* des enseignants », dans *Pratiques*, n°205-206 [en ligne] <https://doi.org/10.4000/149aa> 2025 (consulté le 7 avril 2026).

BEMPORAD Chiara, « Lectures et plaisirs : pour une reconceptualisation des modes et des types de lecture littéraire », dans *Études de lettres*, 1 [en ligne] <https://doi.org/10.4000/edl.610>, 2014, pp. 70-72 (consulté le 7 avril 2026).

BLANC-VALLAT Charlotte, RANÇON Julie et SPANGHERO GAILLARD Nathalie, « L'anticipation des interactions en classe et son rôle dans les stratégies d'enseignement d'une langue », dans *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 13, n°2 [en ligne] <https://doi.org/10.4000/rdlc>, 2016 (consulté le 8 mai 2026).

BOULTIF Amal et CRETENAND PECORINI Béatrice, « Un état des lieux des usages de la littératie médiatique multimodale en contexte numérique (LMM@) », *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, 14 [en ligne] <https://doi.org/10.7202/1086917ar> (consulté le 24 mars 2026), 2021.

BROUILLETTE Carole, « Vers une définition de la lecture professionnelle », dans *Cursus*, 1, n°2 [en ligne] <https://cursus.ebsi.umontreal.ca/vol1no2/brouillette.html>, 1996 (consulté le 8 avril 2026).

CLARK Christina et RUMBOLD Kate, *Reading for pleasure : A research overview*, London, National Literacy Trust, 2006.

CLAUDE Marie-Sylvie, *Entendre le lecteur. Pour une approche socio-didactique de la lecture littéraire (et de quelques autres lectures) au collège et au lycée*, Grenoble, Université de Grenoble Alpes, [en ligne] <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03328397v1>, 2022 (consulté le 7 avril 2026).

CLAUDE Marie-Sylvie et SHAWKY-MILCENT Bénédicte (dir.), *L'enseignant lecteur de littératures*. Grenoble, UGA Éditions [en ligne] <https://doi.org/10.4000/12kec>, 2024 (consulté le 7 avril 2026).

COMBE Christelle, *Explorer et exploiter les genres numériques. Vers une typologie des genres natifs du web et leur exploitation pédagogique*, Hypotheses [en ligne] <https://genresnum.hypotheses.org/le-booktube> (consulté le 14 mai 2026).

DE CROIX Séverine et LEDUR Dominique, « Compétences de lecture littéraire : analyse des pratiques des élèves et propositions d'activités », dans COLLÈS Luc, DUFAYS Jean-Louis, FABRY Geneviève et MAEDER Costantino, *Didactique des langues romanes. Le développement des compétences chez l'apprenant. Actes du colloque de Louvain-la-Neuve*, Bruxelles, De Boeck/Duculot, pp. 252-258 [en ligne] <https://hdl.handle.net/2268/182303>, 2001 (consulté le 5 avril 2026).

DE CROIX Séverine, PENNEMAN Jessica et WYNS Marielle, « Entre outil didactique structuré et observation de l'activité des élèves : comment les enseignants du début du secondaire planifient-ils les apprentissages relatifs à la lecture des textes informatifs ? », dans *L'enseignement et l'apprentissage de la lecture aux différents niveaux de la scolarité*, Namur, Presses universitaires de Namur [en ligne] <https://books.openedition.org/pun/5128>, 2017 (consulté le 6 avril 2026).

DUFAYS Jean-Louis, « Quel enseignement de la lecture et de la littérature à l'heure des compétences ? », dans *Pratiques*, n°149-150 [en ligne] <http://hdl.handle.net/2078.1/88733>, 2011, pp. 227-248 (consulté le 8 mai 2026).

DUFAYS Jean-Louis, « Sujet-lecteur et lecture littéraire : quelles modélisations pour quels enjeux ? », dans *Recherches & travaux*, n°83, pp. 77-88 [en ligne] <https://doi.org/10.4000/recherchestravaux.666>, 2013 (consulté le 3 avril 2026).

DUFAYS Jean-Louis, « La lecture littéraire, une notion, un modèle, des performances. Vingt-cinq ans de travaux en didactique de la littérature », dans TROUVÉ Alain (éd.), *La Lecture littéraire dans tous ses états*, pp. 179-188, Paris, L'improviste, [en ligne] <http://hdl.handle.net/2078.1/220831>, 2019 (consulté le 5 avril 2026).

DUFAYS Jean-Louis, « Enseigner la lecture et la littérature au lycée. Problèmes, enjeux, apports des recherches, pistes pour l'action dans les classes et pour la formation », dans *Pour une didactique de l'œuvre littéraire au lycée. Théories, discours institutionnels et pistes pour*

la classe, pp. 19-42, Fès, Info-Print [en ligne] <https://hdl.handle.net/2078.5/224681>, 2022, pp. 3-4 (consulté le 4 avril 2026).

DUFAYS Jean-Louis, DUMONT Marie, LEDUR Dominique et WYNS Marielle, « Le savoir-lire à travers le temps. Quelles convergences et quelles ruptures de la maternelle à la fin du secondaire ? », *Continuités et ruptures dans l'apprentissage. Des constats aux pistes d'action*, Presses universitaires de Louvain [en ligne] <https://hdl.handle.net/2078.5/233202>, 2019, pp. 43-64 (consulté le 5 avril 2026).

DUFAYS Jean-Louis, GEMENNE Louis et LEDUR Dominique, *Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, pistes pour la classe*, Bruxelles, De Boeck, 2005.

DUQUESNOY Sylvie, « Les lectures professionnelles des enseignants en exercice et en formation : note de synthèse et repères bibliographiques », dans *Spirale. Revue de recherches en éducation*, n°19 [en ligne] <https://doi.org/10.3406/spira.1997.1609>, 1997, pp. 39-88 (consulté le 8 mai 2026).

FALARDEAU Eric et SIMARD Denis, « Le rapport à la culture des enseignants : proposition d'un cadre théorique », dans *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 10, n°2 [en ligne] <https://doi.org/10.7202/1018167ar>, 2007, pp. 131-150 (consulté le 7 avril 2026).

FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES, *Enseignement. Compétences terminales* [en ligne] <http://www.enseignement.be/index.php?page=25189&navi=296> (consulté le 24 mars 2026).

FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES, *Enseignement. PIRLS – Enquêtes internationales (lecture)* [en ligne] <http://www.enseignement.be/index.php?page=28160&navi=4567> (consulté le 14 mai 2026).

FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES, *Enseignement. Enquêtes internationales- PISA* [en ligne] <http://www.enseignement.be/index.php?page=26997> (consulté le 14 mai 2026).

FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES, *Enseignement. Indice socioéconomique des implantations, établissements et secteurs statistiques* [en ligne] <http://www.enseignement.be/index.php?page=28576&navi=4891> (consulté le 14 mai 2026).

FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES, *Enseignement. Versement de la subvention Manolo*, [en ligne] <http://www.enseignement.be/index.php?page=28586> (consulté le 14 mai 2026).

GAGNON-ROBERGE Sophie, Propager le plaisir de livre chez les élèves, Montréal, Chenelière éducation, 2016, pp. 62-77.

GENUCCHI Margaux, CONTENT Alain et CHETAIL Fabienne, « L'importance de la motivation à lire dans la compréhension en lecture chez les adolescents : le roman graphique, un outil prometteur ? », dans *L'Année psychologique*, 2022/4, 122 [en ligne] <https://doi.org/10.3917/anpsy1.224.0643>, 2022, pp. 643-685 (consulté le 7 avril 2026).

GODARD Anne, « Chapitre 1 : Des stratégies de lecture à l'expérience des lecteurs », pp. 19-36, dans GODARD Anne, ROLLINAT-LEVASSEUR Eve-Marie et HAVARD Anne-Marie, *L'expérience de lecture et ses médiations. Réflexion pour une didactique. Actes académiques*, 978-2-36013-064-1, Riveneuve [en ligne] <https://shs.hal.science/halshs-01243004v1>, 2011, pp. 25-27 (consulté le 10 avril 2026).

LANGLADE Gérard, La lecture subjective, dans *Québec français*, 145, [en ligne] <https://id.erudit.org/iderudit/47315ac> 2007, p. 71 (consulté le 6 avril 2026).

LAURENT Jenny, « I.2. Lecture et Jeux », dans *Méthodes et problèmes. Lire, cette pratique*, Genève, Département de français moderne [en ligne] <https://www.unige.ch/lettres/framo/enseignements/methodes/plecture/index.html>, 2004 (consulté le 27 avril 2026).

LIBION Morgane, MAHIEU Luc et PÉNILLON Élodie, « Enseigner la lecture au primaire et au secondaire : quelles opérations de lecture, quels types de textes et quels gestes professionnels ? Retour sur 9 analyses collaboratives », dans *Nexus : atriculer pratiques d'enseignement et recherches*, 2, n°1 [en ligne] <https://doi.org/10.14428/nexus.v2i1.62233>, 2022, pp. 66-84 (consulté le 8 mai 2026).

MAQUAIRE Monique, « Formation et lectures des enseignants : des incidences sur les pratiques ? », dans *Le français aujourd'hui*, 1, n°136, Malakoff, Armand Colin [en ligne] <https://doi.org/10.3917/lfa.136.0087>, 2012 (consulté le 9 avril 2026).

MARCOIN Danièle et CALAME-GIPPET Fabienne, « Des dispositifs didactiques et pédagogiques pour construire la lecture littéraire à l'école » dans *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n°19 [en ligne] <https://doi.org/10.3406/reper.1999.2291>, 1999, pp. 61-101 (consulté le 8 avril 2026).

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS, « Faire place au sujet lecteur en classe : quelles voies pour renouveler les approches de la lecture

analytique au collège et au lycée ? Intervention d'Anne Viber, inspectrice générale, en séminaire national (mars 2011) », *Ressources pour le collège et le lycée*, Paris, Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports [en ligne] <http://eduscol.education.fr/>, 2013 (consulté le 5 avril 2026).

OUTERS Pierre, « La progression dans la lecture de textes littéraires au secondaire, en Communauté française et en Communauté flamande de Belgique », dans *Repères*, 62 [en ligne] <https://doi.org/10.4000/reperes.3239>, 2020, pp. 153-169 (consulté le 6 avril 2026).

SAUVAIRE Marion, « La notion de réflexivité en didactique de la littérature ». *Approches didactiques de la littérature*, Namur, Presses Universitaires de Namur [en ligne] <https://books.openedition.org/pun/6977>, 2019 (consulté le 9 avril 2026).

SIMARD Claude, DUFAYS Jean-Louis, DOLZ Joaquim et GARCIA-DEBANC Claudine, *Didactique du français langue première*, Bruxelles, De Boeck, 2010.

SIMONS Germain, BECKERS Jacqueline, DE CROIX Séverine et POFFE Corentin, *Didactiques en pratique*, 3, Liège, Université de Liège. Centre Interfacultaire de Formation des Enseignants [en ligne] <https://hdl.handle.net/2268/225392>, 2017 (consulté le 10 avril 2026).

TAUVERON Catherine, « Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant », dans *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n°19 [en ligne] <https://doi.org/10.3406/reper.1999.2289>, 1999, p. 9-38 (consulté le 6 avril 2026).

VOGRINCIC CEPIC Ana, MASCIA Tiziana et AERILA Juli-Anna, « Reading for pleasure : A review of current research », dans *New Zealand Journal of Educational Studies*, 59, pp. 49-71, [en ligne] <https://doi.org/10.1007/s40841-024-00313-x>, 2024 (consulté le 10 avril 2026).

Programmes et décrets

COMMUNAUTÉ FRANÇAISE, *Décret définissant les missions les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre*, Bruxelles, Moniteur belge [en ligne] http://www.enseignement.be/index.php?page=23827&do_id=401, 24 juillet 1997 (mise à jour du 9 octobre 2018) (consulté le 24 mars 2026).

COMMUNAUTÉ FRANÇAISE, *Décret portant confirmation des compétences terminales et savoirs requis à l'issue de la section de transition des humanités générales et technologiques en mathématiques, en sciences de base et en sciences générales et des compétences terminales*

et savoirs communs à l'issue de la section de qualification des humanités techniques et professionnelles en formation scientifique, en français, en formation sociale et économique ainsi qu'en formation historique et géographique, Bruxelles, Moniteur belge <https://gallilex.cfwb.be/textes-normatifs/41032>, 4 décembre 2014 (consulté le 24 mars 2026).

CPEONS et FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES, *Programme du cours de français. 2e et 3e degrés de l'enseignement technique et artistique de qualification et de l'enseignement professionnel*, Bruxelles, CPEONS, 2015.

FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES, *Compétences terminales et savoirs requis en français. Humanités générales et technologiques*, Bruxelles, Fédération Wallonie-Bruxelles, 2017.

FESEC, *Français. 2e et 3e degrés. Professionnel et Technique de qualification*, Bruxelles, Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique, 2015.

FESEC, *Français. 2e degré. Humanités générales et technologiques*, Bruxelles, Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique, 2018.

FESEC, *Français. 3e degré. Humanités générales et technologiques*, Bruxelles, Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique, 2019.

WALLONIE-BRUXELLES ENSEIGNEMENT, *Programme d'études. Français. Enseignement secondaire général et technique de transition. Deuxième et troisième degrés*, Bruxelles, WBE, 2018.

WALLONIE-BRUXELLES ENSEIGNEMENT, *Programme d'études. Français. Enseignement secondaire ordinaire. Humanités professionnelles et techniques. 2e et 3e degrés*, Bruxelles, WBE, 2015.

Mémoires et thèses

BRACK Juliette, *Les difficultés de lecture au secondaire supérieur : quelles spécificités et comment y remédier ?*, mémoire de master, Faculté de philosophie, arts et lettres, Université catholique de Louvain [en ligne] <https://thesis.dial.uclouvain.be/entities/masterthesis/0ea0f497-8ae7-4989-87a8-63490cbdd34a>, 2023 (consulté le 9 avril 2026).

DE CROIX Séverine, *Comprendre et accompagner les élèves en difficulté de lecture au début du secondaire. Une recherche-action en didactique de la lecture littéraire*, thèse de doctorat, Université catholique de Louvain, 2010, pp. 279, 304-306.

MOKRANE Juliette, *Comment accompagner les élèves dans leur compréhension et leur interprétation des textes de manière à ce qu'ils puissent réinvestir celles-ci lors des exercices de type dissertatif ?* mémoire de master, Université Cergy Paris. INSPÉ de l'académie de Versailles [en ligne] <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03328397v1>, 2021 (consulté le 9 avril 2026).

PERRIN-DOUCEY Agnès, *Apprentissage de la lecture et construction de l'identité de lecteur au cours préparatoire.*, thèse de doctorat, Ecole Doctorale Langues, Littératures et Sciences Humaines, Université de Grenoble [en ligne] <https://hal.science/tel-01083079v1>, 2012.

VIRET Corinne., « Annexes », dans *Enseigner les lettres avec le numérique : étude d'expériences présentées par des enseignants lors des Rendez-vous des Lettres de 2010 à 2016 : pratiques - questions - perspective*, mémoire de master, Université de Cergy-Pontoise [en ligne] <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02378349v1>, 2019 (consulté le 9 avril 2026).

WYSS Rachel, *Portraits et vécus de lecteurs en situations de soutien dans le cadre du projet « Silence, on lit ! »*, CAS soutien pédagogique, Institut universitaire de formation des enseignants, Université de Genève, 2020.

Annexes

Annexe 1

L'annexe 1 correspond au questionnaire en ligne à destination des 108 professeurs de français de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

Annexe 2

L'annexe 2 correspond aux réponses du questionnaires en ligne.

Annexe 3

L'annexe 3 correspond aux guides d'entretien, la version complète, élaborée au départ, et la version réduite, utilisée lors des entretiens.

Annexe 4

L'annexe 4 correspond à la retranscription complète de l'entretien avec AA.

Annexe 5

L'annexe 5 correspond à la retranscription complète de l'entretien avec AB.

Annexe 6

L'annexe 6 correspond à la retranscription complète de l'entretien avec BM.

Annexe 7

L'annexe 7 correspond à la retranscription complète de l'entretien avec FT.

Annexe 8

L'annexe 8 correspond à la retranscription complète de l'entretien avec ID.

Annexe 9

L'annexe 9 correspond à la retranscription complète de l'entretien avec MB.

Annexe 10

L'annexe 10 correspond à la retranscription complète de l'entretien avec ME.

Annexe 11

L'annexe 11 correspond à la retranscription complète de l'entretien avec MP.

Annexe 12

L'annexe 12 correspond à la retranscription complète de l'entretien avec PI.

Annexe 13

L'annexe 13 correspond à la retranscription complète de l'entretien avec RV.

UNIVERSITÉ CATHOLIQUE DE LOUVAIN
Faculté de philosophie, arts et lettres

Place Blaise Pascal, 1 bte L3.03.11, 1348 Louvain-la-Neuve, Belgique | www.uclouvain.be/fial