

Faculté de philosophie, arts et lettres

Le défi d'allier plaisir de lire et littérature dans l'enseignement secondaire général

**Enquête auprès d'enseignants
et de leurs élèves**

Auteure : Valentine Leger

Promoteur : Jean-Louis Dufays

Année académique : 2021-2022

Master en langues et lettres anciennes et modernes, à finalité didactique

Remerciements

La réalisation de ce mémoire a été rendue possible grâce à l'aide et au soutien de plusieurs personnes à qui je voudrais témoigner ma gratitude.

Je tiens à remercier mon promoteur, Monsieur Jean-Louis Dufays, pour ses conseils avisés, sa grande disponibilité et ses encouragements.

Je désire aussi remercier les enseignants et les élèves de l'Institut des Frères Maristes de Mouscron et du Collège Saint-Vincent de Soignies, qui ont pris le temps de répondre à mon enquête. Ces précieux échanges m'ont personnellement enrichie et ont contribué à faire avancer mon travail de recherche.

Je voudrais exprimer ma reconnaissance envers ma famille pour leur précieuse aide à la relecture et pour leur soutien inconditionnel. Un grand merci en particulier à mon grand-père, pour son aide dans le maniement d'Excel.

Enfin, merci à Alan qui m'a soutenue bien au-delà de ce mémoire.

Table des matières

INTRODUCTION	7
A. PREMIÈRE PARTIE : LECTURE ET LITTÉRATURE, ÉTAT DE L'ART	9
Chapitre 1 : La lecture	9
1.1 Qu'est-ce que la lecture ?	9
1.2 Du texte à la lecture	10
1.2.1 Les théories du texte	10
1.2.2 Les théories de la lecture	10
1.3 Le lecteur	14
1.3.1 Le contrat de lecture	15
1.4 Impact didactique	16
1.5 Conclusion	16
Chapitre 2 : La lecture littéraire et le sujet lecteur	17
2.1 La lecture littéraire : une notion plurielle	17
2.1.1 Problème de définition	17
2.1.2 Origines et évolution	18
2.2 Le sujet lecteur	19
2.2.1 Évolution du terme	19
2.2.2 Lien entre sujet lecteur et lecture littéraire	21
2.2.3 Lecture littéraire comme interaction entre un lecteur et une œuvre	22
2.3 Exercer la lecture littéraire en classe	24
2.3.1 Quatre conceptions de la lecture littéraire	24
2.3.2 Origine et pluralité de la notion de lecture littéraire dans l'enseignement	25
2.3.3 La tentative de définition de Brigitte Louichon	26
2.3.4 Les enjeux de la lecture littéraire en contexte didactique	27
2.3.5 La distinction entre comprendre et interpréter des textes littéraires	27
2.3.6 Pourquoi enseigner cette compétence de lecture littéraire et comment ?	27

2.3.7 Propositions d'activités intégrant sujet lecteur et lecture littéraire dans les classes	28
2.4 Conclusion	33
Chapitre 3 : la lecture scolaire, entre contraintes et plaisir	34
3.1 La littérature	34
3.1.1 Comment définir un « classique » ?	34
3.1.2 Devenir classique	37
3.1.3 Les Objets sémiotiques secondaires	37
3.1.4 Pourquoi et comment enseigner la littérature ?	41
3.2 Le choix du corpus	43
3.2.1 Les tensions qui régissent les choix	43
3.2.2 Pourquoi faire lire des romans ?	46
3.2.3 Que faire lire à la maison et en classe ?	46
3.3 Le plaisir de lire	47
3.3.1 Comment le définir ?	47
3.3.2 Appréhender la littérature de manière ludique	50
3.3.4 L'école et le plaisir de lire	52
3.4 Conclusion	62
Chapitre 4 : Inviter à la lecture à l'ère du numérique	63
4.1 La lecture numérique	63
4.1.1 Notions	63
4.1.2 Les enjeux de la lecture numérique	64
4.1.3 Pistes pédagogiques pour la classe	66
4.1.4 Le manuel numérique	67
4.2 La littérature 2.0	68
4.2.1 Booktube	69
4.2.2 Le portfolio numérique de lecture	73
4.2.3 La Twittérature	74
4.2.4 Bookstagram	75

4.3 Conclusion	77
A. SECONDE PARTIE : ENQUÊTE DANS DEUX ÉCOLES	78
1. L'enquête quantitative et comparative	78
1.1 Objectifs	78
1.2 Échantillon	78
1.3 Méthodologie	79
1.4 Usages et limites des données récoltées	79
2. Les résultats de l'enquête	80
3.1 Les professeurs	80
3.1.1 Position par rapport au métier	80
3.1.2 Le rapport à la littérature	81
3.1.3 La lecture dans les classes	84
3.1.4 Le numérique	97
3.1.5 Conclusion : Le plaisir de lire en question	98
3.2 Les élèves	99
3.2.1 Le profil des élèves	99
3.2.2 Le rapport des élèves à la lecture	101
3.2.3 La position des élèves face à la littérature	103
3.2.4 La perception des lectures obligatoires	106
3.2.5 La lecture au choix	107
3.2.6 Le plaisir de lire chez les élèves	108
3.2.7 Souhaits et suggestions d'activités autour de la lecture par les élèves	110
CONCLUSION	113
Bibliographie	115

INTRODUCTION

Le contact que nous entretenons avec la lecture s'installe rapidement. Dès notre enfance, nous sommes familiarisés avec des caractères qui nous semblent d'abord indéchiffrables mais que l'école nous apprend peu à peu à maîtriser afin d'assouvir notre soif d'histoires. Certes, cet apprentissage constitue souvent une tâche ardue : celle du décryptage, de la découverte de chaque mot, syllabe après syllabe. La confrontation aux mots présente cependant un enjeu considérable : les bambins devenus plus autonomes se trouvent désormais seuls face à leurs histoires préférées, même si, par la suite, certains délaisseront une activité qui, autrefois, les faisait rêver, tandis que d'autres poursuivront cette expérience incroyable qui les embarquera dans un voyage extraordinaire.

Aujourd'hui, l'idée que les jeunes seraient de mauvais lecteurs est profondément ancrée dans notre société. Il est vrai que la lecture est concurrencée aujourd'hui par le développement des nouvelles technologies, qui pourrait détourner les jeunes des livres. Le monde a changé et les pratiques de lecture ont évolué. Pourtant, la lecture occupe toujours une place primordiale à l'école et de nombreux enseignants tentent d'y sensibiliser les élèves et de les éveiller au plaisir de la littérature.

Le présent mémoire tentera de soulever différents aspects que représente pour les professeurs de français le défi qui consiste à allier plaisir de lire et littérature dans leurs classes. Dans un premier temps, nous poserons les balises théoriques du sujet puis nous observerons sur le terrain la manière dont sont mises en œuvre certaines pratiques qui nous intéressent. Nous nous attarderons principalement sur les élèves du secondaire supérieur, car l'enseignement de la littérature occupe une place importante à partir de la quatrième année de ce cycle. De plus, comme les élèves de ce niveau scolaire sont censés avoir déjà acquis certaines connaissances et une certaine maturité, les enseignants peuvent leur proposer des activités plus spécifiques. Enfin, vu qu'il s'agira du public que nous rencontrerons au cours de notre vie professionnelle, nous pensons qu'une enquête auprès d'enseignants qui ont l'expérience de ces élèves pourra contribuer utilement à notre formation.

Dans la première partie de ce mémoire, nous évoquerons l'ensemble des points théoriques permettant de mettre en lumière le défi présenté. Nous nous attacherons à synthétiser quelques notions clés autour de la lecture. En particulier, nous aborderons la notion de lecture littéraire et du sujet-lecteur et nous développerons davantage la thématique du plaisir de lire et de la littérature. Enfin, nous évoquerons la lecture sur les supports numériques, devenus

tellement attractifs pour la jeune génération. L'objectif de ce dernier point sera de découvrir s'il est possible d'inciter les jeunes à la lecture par l'intermédiaire de ce nouveau support.

Dans la seconde partie, nous présenterons les données récoltées suite à l'enquête que nous avons réalisée dans deux écoles du Hainaut. Nous comparerons le discours des enseignants et celui de leurs élèves. Les avis des deux parties nous permettront d'établir une synthèse des perceptions et des attentes de chacun d'entre eux.

Enfin, les objectifs de ce mémoire sont multiples. Le premier consiste à examiner comment il est possible, au degré supérieur du secondaire, de susciter l'envie de lire tout en promouvant la littérature. L'objectif suivant vise à analyser le discours des enseignants et des élèves et souligner l'avis des jeunes par rapport à la lecture. Enfin, le résultat visé sera de poser un regard sur l'ensemble des activités qu'il est possible de développer pour amener les élèves à découvrir le plaisir de lire.

A. Première partie : Lecture et littérature, état de l'art

Chapitre 1 : La lecture

Avant toute chose, il convient de prendre appui sur quelques théories relatives à la question principale que nous allons approfondir dans ce mémoire, à savoir la lecture. Ce chapitre de nature théorique visera à présenter de manière concise différentes propositions théoriques dont la lecture a fait l'objet. Il est nécessaire de passer par là pour comprendre la manière dont les textes sont reçus par les lecteurs et, *in fine*, en exploiter les tenants et aboutissants dans l'enseignement de la lecture.

1.1 Qu'est-ce que la lecture ?

La lecture est une activité qui a été étudiée par de nombreux chercheurs. Afin de décrire au mieux son fonctionnement, nous nous appuierons sur la théorie de Gilles Thérien¹ qui considère la lecture comme le résultat de cinq dimensions.

La première dimension est d'ordre neuropsychologique et concerne le décodage des signes. En effet, lire est une opération de perception, d'identification et de mémorisation.

La deuxième dimension est d'ordre cognitif : après avoir déchiffré les signes, le lecteur cherche à comprendre un sens. Un effort d'abstraction est de mise afin de convertir les mots en éléments de signification. Dans ce processus, selon Barthes², on peut déjà distinguer deux modalités de lecture : la progression et la compréhension. En effet, l'activité cognitive peut consister d'une part à progresser rapidement dans une intrigue, et d'autre part, si le texte est plus compliqué, à s'attarder sur des passages pour en saisir le sens concret. Les deux modes de lecture peuvent se combiner.

La troisième dimension de la lecture est d'ordre affectif. Celle-ci joue un rôle essentiel dans l'attrait pour la lecture, car un lecteur s'intéresse à un livre notamment pour les émotions qu'il procure. Ces dernières sont à la base de l'identification qui est un moteur essentiel de la lecture de fiction. Tomachevski, au 20^e siècle, a mis en évidence l'importance de l'émotion dans le jeu textuel : « Plus le talent de l'auteur est grand, plus il est difficile de s'opposer à ses directives

¹ THÉRIEN G., « Pour une sémiotique de la lecture », in *Protée*, vol. 18, n°2, 1990, pp. 67-80.

² BARTHES R., *Le plaisir du texte*, Paris, Seuil, 1973, pp. 22-23.

émotionnelles, plus l'œuvre est convaincante. C'est cette force de persuasion qui, étant un moyen d'enseignement et de prédication, est la source de notre attirance envers l'œuvre³ ». Ce processus occupera une place primordiale dans le cadre de ce mémoire.

La quatrième dimension est argumentative et la cinquième symbolique. La première tient au fait que le texte permet au lecteur de prendre parti même s'il lui appartient toujours de s'approprier ou non l'argumentation développée ; quant à la seconde, elle réside dans le sens que le lecteur attribue à sa lecture. Cette dimension symbolique est éminemment variable vu que la lecture interagit avec la culture et les schémas dominants du milieu et de l'époque dans lesquels elle s'inscrit⁴.

1.2 Du texte à la lecture

1.2.1 Les théories du texte

Tout au long de l'Histoire, les théoriciens se sont intéressés principalement aux textes en considérant ces derniers comme des objets déjà saturés de sens et de valeurs. Trois types d'approches se sont succédé dans ce cadre. La plus ancienne est l'approche exégétique qui considèrerait le texte comme une œuvre recelant un sens canonique. Ainsi, il fallait, pour l'interpréter, y rester fidèle et en comprendre le sens en recourant à des connaissances savantes. L'approche la plus récente, à l'inverse, est l'approche immanente où le texte est considéré comme un ensemble clos dont le sens ne se trouve qu'en lui-même. Enfin, l'approche contextuelle met en avant les rapports que le texte entretient avec d'autres éléments de la réalité ou avec des œuvres antérieures⁵.

1.2.2 Les théories de la lecture

À travers ces différentes approches, les théoriciens de la littérature se fondaient sur une image réductrice du texte, qu'ils considéraient comme un produit ou comme une productivité. Ce faisant, ils négligeaient un élément primordial sans lequel un livre ne serait pas : le lecteur.

³ TOMACHEVSKI B., « Thématiques », in TODOROV T., *Théorie de la théorie littéraire*, Paris, Seuil, 1965, p. 296.

⁴ JOUVE V., *La lecture*, Paris, Hachette, 1993, pp. 9-13.

⁵ DUFAYS J.-L., GEMENNE L., LEDUR D., *Pour une lecture littéraire. Histoires, théories, pistes pour la classe*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, 3^e éd., 2015 (« Savoirs et Pratiques »), pp. 61-62.

Désormais, deux hypothèses postulent que la lecture possède son propre statut et qu'elle n'est pas réductible à celui de l'objet texte.

Le premier postulat considère le texte comme un processus inachevé. Ainsi, tant qu'il n'est pas lu, le texte est une pure virtualité, un événement dont le sens relève du champ des possibles. Pour devenir plus concret, il a besoin d'être actualisé par un lecteur. Ce dernier opérera une sélection parmi toutes les possibilités que le texte lui offre. Ainsi, comme le souligne Iser⁷, il faut s'interroger sur l'effet du texte sur le lecteur. Cette notion d'effet présuppose une action de la part du texte, dans la mesure où il peut être défini comme l'extension d'un signe produit par une personne qui le fait agir. Ainsi, selon ce postulat, étudier comment un texte est lu revient à étudier comment il agit.

Le second postulat présente le texte comme un réseau d'indéterminations. Il met en avant le décalage qui existe entre les codes d'énonciation des textes et ceux dont on se sert pour les recevoir. En effet, la communication littéraire est particulière, car elle est différée : lorsqu'un lecteur lit un livre d'une autre culture, son décodage et son interprétation sont limités. L'effet majeur du décalage des codes est que le sens comporte toujours pour le lecteur une part d'ambiguïtés, d'éléments illisibles que son système personnel de références ne lui permet pas de comprendre clairement. La lecture apparaît comme autonome en raison de l'inachèvement qui caractérise le texte quand il est pris seul et, d'autre part, de l'indétermination qui résulte toujours du décalage entre les codes de l'énonciation et ceux de la réception⁸.

Au-delà de ce double postulat, les théoriciens de la lecture se rangent entre deux grandes approches :

- les premiers restent centrés sur le texte et se préoccupent de la manière dont il agit sur le lecteur. Cette approche « interne » de la lecture rassemble des théoriciens tels que Charles, Eco et Iser. Elle porte en Allemagne le nom de « théorie de l'effet » ;
- la deuxième approche, appelée « théorie de la réception », se centre exclusivement sur le lecteur empirique et son activité. Elle rassemble les chercheurs Gervais, Jauss, Jouve, Picard et bien d'autres encore.

⁷ ISER W., *L'acte de lecture. Théorie de l'effet esthétique*, Liège, Mardaga, 1985 (« Philosophie & Langage »), p.8.

⁸ DUFAYS J.-L., *Stéréotype et lecture. Essai sur la réception littéraire*, Bruxelles, Peter Lang, 2^e éd., 2010 (« ThéoCrit' »), pp. 30 à 32.

a. La théorie de l'effet⁹

Dans la théorie de l'effet, tout comme dans la théorie de la réception (ci-dessous), on distingue quatre types d'approches. Nous nous concentrerons sur trois d'entre elles (en laissant de côté ici l'approche sociologique).

La première approche, qu'on peut qualifier de sémiotique, met en avant l'idée que la lecture d'un ouvrage est programmée. Plus précisément, Charles¹⁰ a cherché à démontrer comment le texte théorise, de manière explicite ou non, la lecture qu'un lecteur en fait. Ainsi, il étudie la manière dont le texte nous laisse libres ou nous contraint. Quant à Eco, dans son essai *Lector in Fabula*¹¹, il théorise la lecture des textes narratifs. Les notions principales qui sont importantes à retenir pour lui sont celles du *Lecteur modèle* qui est une stratégie prévue par le texte pour permettre au lecteur de l'interpréter, et la distinction entre interprétation et utilisation. La première est un processus pratique qui vise à rationaliser le texte tandis que la seconde est une opération dans laquelle les lecteurs laissent libre cours à leur imagination.

La deuxième approche est celle de l'esthétique que propose Iser dans *l'Acte de Lecture*¹². Il formule deux postulats principaux : tout d'abord, l'interprétation doit s'intéresser aux conditions de constitution du sens ; ensuite, il existe dans chaque œuvre un lecteur implicite. Iser s'intéresse donc à la manière dont les œuvres agissent dans le champ de références du lecteur et à la fonction qu'elles exercent. Pour Iser, chaque œuvre offre une vision du monde spécifique qui combine des éléments du monde réel avec un nouvel ensemble. Autrement dit, la relation qui lie le texte au lecteur est faite d'attentes réciproques : le texte fait intervenir des éléments d'un répertoire social et culturel connu ou non du lecteur, et ce dernier projette sur le texte des dispositions qui lui sont propres¹³.

La troisième approche concerne la psychologie. Des auteurs comme Lesser, Holland et Orlando affirment que des configurations présentes dans les œuvres procurent au lecteur un soulagement. Tous les trois offrent une explication quelque peu différente : pour Lesser¹⁴, ce soulagement provient de la représentation en « miroir » dans le texte de la tension qui provient

⁹ DUFAYS J.-L., GEMENNE L., LEDUR D., *op.cit.* pp. 63-66.

¹⁰ CHARLES M., *Rhétorique de la lecture*, Paris, Seuil, 1977.

¹¹ ECO U., *Lector in Fabula ou la coopération interprétative dans les textes narratifs*, Paris, Grasset, 1985 (« Figures »).

¹² ISER W., *op.cit.*, p.8.

¹³ HEIDENREICH R., « La problématique du lecteur et de la réception » in *Cahiers de recherche sociologique*, n° 12, 1989, p. 77.

¹⁴ LESSER S., « Fiction and the Unconscious », in *Science and Society*, vol.23, n°2, 1959.

des trois composantes psychiques du lecteur qui sont le ça, le moi et le surmoi. Pour Holland¹⁵, il résulte de la similitude entre le fonctionnement du récit et le comportement humain. Quant à Orlando¹⁶, il associe ce soulagement à la fonction destinataire du texte qui permet au lecteur de saisir le « retour formel du réprimé » qui serait véhiculé par l'œuvre.

b. La théorie de la réception¹⁷

D'un point de vue sémiotique, les théoriciens s'intéressent aux rôles que jouent les lecteurs pour donner du sens et des valeurs au texte lu. Par exemple, pour Roland Barthes¹⁸, le lecteur a l'occasion de faire de sa lecture un plaisir fondé sur la culture. De même, Frans Rutten¹⁹ développe un modèle de lecture qui met en évidence le lecteur : pour lui, c'est le lecteur qui produit le sens du texte en utilisant les structures sémantiques qu'il connaît, et non l'inverse.

Dans une approche qu'il qualifie lui-même d'esthétique, Hans Robert Jauss²⁰ s'intéresse quant à lui à l'étude des lectures successives d'une même œuvre. Chaque ouvrage et sa lecture s'inscrivent dans un horizon d'attente littéraire qui résulte des connaissances du lecteur, des intertextes et des courants littéraires en vigueur au moment où le texte est produit. Ainsi, étudier une œuvre, c'est voir quels ont été ses rapports avec les différents horizons : celui dans lequel elle a été intégrée, les attentes du premier public, les possibles déceptions... Jauss émet ainsi l'idée qu'on n'aborde jamais un texte les mains totalement vides : l'expérience du genre littéraire, la compétence intertextuelle et notre perception de la différence entre littérature et langage pratique influencent notre lecture avant même que nous ne l'entamions²¹. L'interprétation, dans cette perspective, doit s'appuyer sur la reconstruction de l'attente du premier public.

Enfin, l'approche psychanalytique est surtout représentée par Michel Picard²² qui a appliqué les concepts de psychanalyse à l'activité réceptrice. Il conçoit la lecture comme un jeu, un

¹⁵ HOLLAND N., «The Dynamics of Literary Response», in *The Dynamics of Literary Response*, Columbia University Press, 1989.

¹⁶ ORLANDO FR., *Per una teoria freudiana della letteratura*, Einaudi, Turin, 1973.

¹⁷ DUFAYS J.-L., GEMENNE L., LEDUR D., *op.cit.*, pp. 67-70.

¹⁸ BARTHES R., *op.cit.*

¹⁹ RUTTEN F., « Sur les notions de texte et de lecture en critique littéraire », in *Revue des sciences humaines*, n° 177, 1980, pp. 67-83.

²⁰ JAUSS H.-R., *Pour une esthétique de la réception*, Gallimard, Paris, 1978.

²¹ ST-GELAIS R., « Les théories de la lecture : défis et questions », in *Québec français*, n° 135, 2004, p. 29.

²² PICARD M., *La lecture comme jeu*, Paris, Minuit, 1986 (« Critique »).

rapport dialectique entre les instances du sujet lecteur que nous développerons dans les pages suivantes. Cette théorie a été reprise et quelque peu adaptée ensuite par Vincent Jouve.

Ces théories variées qui sont encore très étudiées aujourd'hui nous amènent au sujet qui nous intéresse : le lecteur.

1.3 Le lecteur

Dans la communication littéraire, l'émetteur est distingué du récepteur. Ces deux instances sont dédoublées. En effet, tout d'abord, du côté de l'émetteur, on fait la différence entre celui qui écrit le texte et celui qui raconte, autrement dit le narrateur. Ce dernier est toujours une création de l'auteur. Ensuite, concernant le récepteur, qui nous intéresse particulièrement ici, on distingue le lecteur réel et le narrataire, qui est une figure plus abstraite convoquée par le narrateur lorsqu'il s'adresse à quelqu'un. À cet égard, on peut considérer que chaque texte s'adresse à un narrataire spécifique qui ne possède pas les mêmes connaissances ni les mêmes intérêts que les autres. Cette différence de profil des différents narrataires se manifeste notamment à travers les thèmes abordés et le vocabulaire employé par le narrateur.

Dès lors, on distingue une frontière entre le monde du texte où évolue le narrataire et le monde du hors-texte qui mobilise le lecteur réel. Pour lier l'un et l'autre, il faut envisager le narrataire comme un rôle proposé au lecteur. Si ce dernier s'accroche à l'histoire, il poursuit sa lecture en acceptant peu ou prou le rôle proposé par le narrateur ; si ce n'est pas le cas, il reste distant envers le narrataire et peut aller jusqu'à arrêter sa lecture.

Il existe différents types de narrataires. Premièrement, le narrataire-personnage joue un rôle dans l'histoire, que Genette²³ appelle le narrataire intradiégétique. Deuxièmement, le narrataire invoqué correspond au lecteur anonyme, sans identité. Troisièmement, évoquons le narrataire effacé. Il est implicitement présent à travers le savoir et les valeurs que le narrateur suppose chez le destinataire de son texte. Ce narrataire effacé, aussi qualifié par Genette d'extradiégétique, est la seule figure qui permette de théoriser sur la base objective du texte, les conditions de l'activité lectrice.

²³ GENETTE G., *Figures III*, Paris, Seuil, 1972, p.265.

Tous les grands modèles d'analyse mettent au centre l'idée qu'un lecteur virtuel présent dans le texte même sert de relais au lecteur réel. Iser²⁴, Lintvelt²⁵ et Eco²⁶ ont tous trois théorisé cette notion. Même si chacun a ses particularités, ils mettent en évidence le même principe : une présence du destinataire peut être décelée dans le texte, dans la mesure où celui-ci propose au lecteur dans sa structure un rôle, qu'il pourra prendre ou non.

Un autre théoricien, Michel Picard²⁷, va quant à lui délaisser le lecteur abstrait pour se concentrer sur le lecteur réel afin de rendre compte de la lecture effective du texte littéraire. Le lecteur réagit aux sollicitations psychologiques et à l'emprise idéologique du texte. Ainsi, Picard voit dans tout lecteur, trois instances essentielles : le liseur, le lu et le lectant. Le premier est la part du lecteur qui maintient le contact avec le monde extérieur. Le deuxième est l'inconscient du lecteur réagissant aux structures fantasmatiques du texte et le dernier est la manière dont le lecteur appréhende le personnage par rapport à l'auteur. L'activité de lecture apparaît ainsi comme un jeu entre les trois instances²⁸.

Nous pouvons également approfondir ce point, en nous attardant sur le rôle du lecteur. Très souvent, les lecteurs ont deux réflexes : l'anticipation et la simplification. Cela tient au principe de l'échange linguistique tel que Grice l'a défini : pour comprendre un énoncé, le destinataire doit reconnaître une intention. Ainsi, en ouvrant un livre, le lecteur se fait une idée globale sur le texte qu'il va s'apprêter à lire : il anticipe. Aussi, lorsqu'une personne lit, elle a tendance à simplifier pour mieux comprendre ce qui se joue dans le livre²⁹.

1.3.1 Le contrat de lecture

Le texte programme sa réception en proposant à son lecteur un nombre de conventions. De manière globale, l'œuvre définit son mode de lecture par son inscription dans un genre et sa place dans l'institution littéraire. En effet, le genre renvoie à des conventions tacites qui orientent l'attente du lecteur. Le pacte se fait à deux emplacements principaux : l'incipit et ce que Genette nomme le « péritexte » qui renvoie aux préfaces, avant-propos et avertissements de toutes sortes qui ont pour fonction d'orienter la lecture. En outre, les avant-propos ont un

²⁴ ISER W., *op.cit.*

²⁵ LINTVELT J., *Essai de typologie narrative*, Paris, Corti, 1981.

²⁶ ECO U., *op.cit.*

²⁷ PICARD M., *op.cit.*

²⁸ JOUVE V., *op.cit.*, pp. 23-35.

²⁹ *Ibid.*, p. 52-53.

double objectif, qui est d'expliquer pourquoi et comment il faut lire. Du côté de l'incipit, les premières lignes d'un texte orientent la réception de façon décisive. Il a pour fonction de définir un cadre de lecture. Ainsi, l'incipit précise à la fois le type de récit, la façon dont il doit être lu et ce qu'on va y trouver.

Enfin, au fil du texte, le pacte de lecture est défini par des normes plus ou moins voyantes qui codifient la réception³⁰.

1.4 Impact didactique

D'un point de vue didactique, les théories de la lecture sont importantes. En effet, l'enseignant, en ayant connaissance des différents mécanismes auxquels le lecteur est confronté ainsi que de certaines méthodes mises en place par les auteurs, peut s'appuyer sur cela pour préparer ses leçons et sensibiliser ses élèves à la bonne lecture d'un ouvrage. Ainsi didactiquement, on peut préciser l'origine des sens d'après le modèle d'Eco. Ce dernier distingue trois « intentions » : l'*intentio auctoris* (les savoirs que l'auteur a voulu clairement exposer et transmettre au lecteur), l'*intentio lectoris* (les sens que le lecteur attribue au texte sur la base de ses connaissances et expériences propres) et l'*intentio operis* (les significations potentielles qui, selon Eco, seraient inscrites dans l'œuvre et accessibles à un interprète coopératif)³¹.

1.5 Conclusion

Ces théories permettent de rappeler que la lecture est un vaste terrain d'études qui ne cesse d'être réinvesti. Différentes entités et dimensions sont à prendre en considération lors de la lecture d'une œuvre et l'ensemble de ces éléments interviennent également dans la réception d'un ouvrage dans les classes.

³⁰ *Ibid.*, pp. 47-49.

³¹ DUFAYS J.-L., GEMENNE L., LEDUR D., *op.cit.*, p. 72.

Chapitre 2 : La lecture littéraire et le sujet lecteur

2.1 La lecture littéraire : une notion plurielle

2.1.1 Problème de définition

La lecture littéraire fait l'objet de plusieurs définitions. Comme le précise B. Gervais³², pour pouvoir la définir, il faudrait rendre compte de la complexité des théories de la lecture tout en traitant du statut spécifique du littéraire. Maintenant que nous nous sommes fait une idée des théories de la lecture, nous pouvons nous concentrer désormais sur la lecture littéraire.

Le premier à user de la notion de « lecture littéraire » est Maurice Blanchot qu'il définit en 1954 dans son ouvrage *Le livre à venir* comme « un acte fictif, une instance idéale opposée au lecteur effectif de l'espace public³³ ».

Selon Bertrand Gervais³⁴, la lecture est une activité de conception qui permet de saisir la complexité et la diversité des textes, et la lecture littéraire en est une régie particulière. Elle peut dès lors faire l'objet d'une situation d'apprentissage. Or, présenter la lecture comme une activité qui peut être gouvernée par la littérarité implique que cette dernière n'est pas une valeur comme admis précédemment. De fait, auparavant, les définitions antérieures aux années 1980 de lecture littéraire se basaient sur l'établissement de valeurs, à savoir la qualité des textes et de compétences des lecteurs. Si nous suivons cette conception, cela signifierait qu'il y a lecture littéraire dès que des textes littéraires sont lus. Cela pose un problème, car cette vision relègue l'acte de lecture à un second rang derrière les textes et les contextes socioculturels de leur pratique.

Toujours d'après Gervais, la réflexion sur la littérarité a eu un impact crucial sur les débats relatifs à la notion de lecture littéraire. Jakobson a ainsi souligné que l'objet de la science littéraire ne devrait plus être la littérature mais bien la littérarité. Pour lui, le texte littéraire devait être considéré comme une fin en soi et constituer l'objet premier de l'analyse. Il convenait donc d'observer les textes pour observer leurs propriétés supposées intrinsèquement littéraires, cela a conduit ainsi à opposer le langage ordinaire au langage poétique ou littéraire. Ensuite, avec les formalistes, il fut question de comparer des œuvres littéraires avec d'autres

³² GERVAIS B., « Les régies de la lecture littéraire », in *La lecture littéraire*, n° 36, 1992, p.9.

³³ DAUNAY B., DUFAYS J.-L., « La lecture littéraire en débat, pour en finir ? », in: Christophe RONVEAUX (dir.), *Enseigner les littératures dans le souci de la langue*, Bruxelles, Peter Lang, 2016 (« ThéoCrit' »), p. 211-232.

³⁴ GERVAIS B., *op.cit.*, p. 9

qui ne l'étaient pas et le seuil de littérarité est devenu moins net. Par ces explications, Gervais souhaite mettre en avant le fait que toute définition du littéraire, qui prend en compte les propriétés textuelles et des seuils, éloigne la lecture littéraire d'une définition utile. En effet, si l'on postule que le littéraire repose sur les qualités des textes lus, cela revient à nouveau à mettre l'acte de lecture au second plan.

Gervais propose alors une solution, il définit la lecture littéraire comme une pratique, une tension entre deux économies constitutives de l'acte, à savoir la progression et la compréhension. On a alors un spectre sur lequel le lecteur peut passer d'une compréhension minimale et fonctionnelle du texte à une compréhension plus complète. Plus précisément :

- la progression est une économie de base de l'acte de lecture. Lire consiste à progresser dans le texte, c'est alors une lecture naïve dont le but n'est pas de comprendre l'entièreté de ce dernier. Le lecteur peut adopter différents régimes de progression, mais si le régime de progression est poussé à l'extrême, on a une lecture approximative avec des illusions de compréhension ;
- la lecture en compréhension est une lecture plus approfondie, qui s'interroge sur le texte et son sens. La lecture littéraire serait davantage une lecture en compréhension, une relecture.

Cette vision de la lecture littéraire comme une tension se retrouve également chez Riffaterre³⁵ qui parle de lecture heuristique et de lecture herméneutique. La première est une lecture qui va de haut en bas. La seconde est un acte de retour et d'approfondissement de la compréhension du texte³⁶.

2.1.2 Origines et évolution

Comme nous l'avons vu précédemment, c'est à Maurice Blanchot que l'on doit la notion de lecture littéraire. Vingt ans plus tard, on retrouve cette notion chez Marghescou³⁷. Il la définit comme une manière de lire spécifique qui s'oppose au régime de lecture référentielle. Celui-ci repose sur une triple opération :

- la suspension de la fonction anecdotique et des références des signes ;

³⁵ RIFFATERRE M., *Sémiotique de la poésie*, Paris, Seuil, 1983.

³⁶ GERVAIS B., *op.cit.*, pp. 9-12.

³⁷ MARGHESCOU M., *Le concept de littérarité. Critique de la métalittérature*, Paris, Kimé, 2009.

- la manifestation archétypale, autrement dit la manifestation d'un modèle général à partir duquel est construite une représentation de quelqu'un ou de quelque chose ;
- l'activation de la polysémie, c'est-à-dire l'activation de différents sens possibles, de différentes interprétations.

Ensuite, Picard³⁸ s'est approprié la notion d'une autre manière. Pour lui, la lecture est un jeu, et elle devient un acte littéraire quand le lecteur mobilise à la fois une instance affective (le lu) et des valeurs liées à son instance rationnelle (lectant) au sein d'une évaluation qui se fait à la fois sémiotique, esthétique et référentielle.

Par ces différentes définitions, on constate que chaque chercheur s'est approprié le texte à sa manière. Cependant, on distingue tout de même trois grandes conceptions de la lecture littéraire :

- à la suite de Marghescou et de Gervais, on a associé la lecture littéraire à un acte de distanciation analytique. À ce titre, elle valorise la dimension symbolique et polysémique : le lecteur cherche à exploiter le texte au maximum de ses virtualités ;
- Poslaniec,³⁹ quant à lui, associe la lecture littéraire à une lecture participative fondée sur l'adhésion à l'univers référentiel relevant du sens premier. C'est une lecture ordinaire, accessible à tous les lecteurs qui se laissent entraîner par le texte ;
- Picard et Jouve quant à eux combinent les deux dimensions présentées ci-dessus. Chez eux, la lecture littéraire devient une activité dialectique durant laquelle le lecteur oscille entre les modes de lecture associés au lu ou au lisant (lecture-playing) et au lectant (lecture-game)⁴⁰.

2.2 Le sujet lecteur

2.2.1 Évolution du terme

La notion de « sujet » a très vite été étudiée en matière de philosophie. L'homme est valorisé par une double aptitude : l'autoréflexion (aptitude à la conscience de soi) et

³⁸ PICARD M., *op.cit.*

³⁹ POLSANIEC C., *Vous avez dit « littérature » ?*, Paris, Hachette, 2002.

⁴⁰ DAUNAY B., DUFAYS J.-L., *op.cit.*, 2016, pp. 2-4.

l'autofondation (capacité à fonder son propre destin). Ces axes ont fondé chez Descartes la notion de subjectivité : l'homme est responsable de ses pensées et de ses actes.

Ensuite, avec le développement de la sociologie, la définition du sujet s'est développée avec celle d'individu. Selon cette conception moderne, la subjectivité serait un espace réflexif, celui de la représentation de soi. C'est le lieu de la prise de conscience par l'individu de ses représentations et de sa relation au monde. Elle a une part importante dans la construction de l'identité⁴¹.

Quand la notion de sujet lecteur est apparue pour la première fois dans le champ de la didactique, ce fut en 2004 lors d'un colloque éponyme qui s'est tenu à Rennes. Lors de ce colloque, Annie Rouxel⁴² a présenté le sujet lecteur comme une réaction contre le « lecteur modèle » d'Eco. Les propos qu'elle a tenus se fondaient surtout sur le modèle de Picard, ce qui ancrerait clairement le sujet lecteur dans la théorie de la lecture littéraire. Ensuite, en 2008 à Toulouse, la notion a fait l'objet d'une définition plus avancée lors du colloque « Le texte du lecteur ». À cette occasion, les chercheurs se sont appuyés sur Bayard, Petit, Certeau, etc., et donc sur des fondements théoriques qui promeuvent une conception émancipatrice de la subjectivité. Les organisateurs du colloque masquent cependant cette évolution en affirmant qu'en 2004, on avait déjà souligné « l'importance de la subjectivité, de la singularité, voire de la transgressivité des lecteurs empiriques dans la lecture littéraire, ordinaire et critique, naïve et experte, privée et scolaire »⁴³.

Malgré ces nombreuses discussions, on peut affirmer que la notion de sujet lecteur se range au côté des théories de la réception, donc au lecteur effectif, dans toutes ses dimensions. Langlade⁴⁴ a d'ailleurs caractérisé le sujet lecteur par sa triple activité de fictionnalisation qu'il nomme : la vision du monde, l'imagination et l'axiologisation. D'ailleurs, il définit le sujet lecteur comme suit : « il se manifeste quand engagé dans une lecture, s'opère à travers celle-ci des refigurations de soi. Le sujet lecteur est un sujet mobile, dynamique qui construit de lecture

⁴¹ BERTUCCI M.-M., « La notion de sujet », in *Le français aujourd'hui*, n° 157, 2007/2, pp. 11-14.

⁴² ROUXEL A., LANGLADE G., *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*. Actes du colloque *Sujets lecteurs et enseignement de la littérature*, Rennes, Université Rennes 2 et IUFM de Bretagne, 2004.

⁴³ MAZAURIC C., FORTANIER M.-J. et LANGLADE G. (dir.), *Le texte du lecteur*, Bruxelles, Peter Lang, Bruxelles, 2011, (« ThéoCrit' »), p. 19.

⁴⁴ LANGLADE G., « Quelle théorie de la lecture littéraire ? » in J.-L. Dumortier et M. Lebrun (dir.), *Une formation littéraire malgré tout*, Namur, Presses universitaires de Namur, 2006.

en lecture son identité lectorale. Il est un sujet réflexif qui s'interroge sur ses engagements de lecteur et sur les bigarrures fictionnelles sous lesquels il apparaît.⁴⁵ ».

Selon Dufays⁴⁶, quand on analyse les deux ouvrages collectifs de 2004 et 2011 cités ci-dessus, on se rend compte de la diversité des approches. Cependant, on peut y distinguer au moins trois sortes de « sujets lecteurs ».

La première conception correspondrait à la figure normative d'un lecteur subtil et créatif qui par le biais de sa culture et de sa finesse s'insinuerait dans les blancs du texte pour le co-crée. Dans ce cas, le sujet lecteur se situe du côté du lectant et sert à désigner une posture savante, accessible à une minorité.

La deuxième sorte de sujet lecteur serait très émancipatrice. Elle renverrait à ce que Barthes appelle lecteur de « jouissance » et donc à une posture qui revendique encore davantage les droits du lecteur face à ceux du texte. Dans cette position, le sujet lecteur apparaît cependant comme encore plus savant que dans la conception précédente.

La dernière conception est non normative : elle correspond à l'attitude du lecteur ordinaire, considéré dans toutes ses réalisations. Il serait simplement le lecteur réel tel qu'on peut l'observer, y compris lorsqu'il se trompe sur des éléments qui relèvent du sens commun ou, à l'inverse, lorsqu'il se soumet aux « droits du texte ». Cette dernière conception est importante en didactique, car elle promeut la reconnaissance de l'élève lecteur en tant que sujet libre et permet de connaître davantage ses fonctionnements effectifs et de remédier à ses difficultés. Cela permet aussi d'inciter les élèves à donner un sens personnel à leur lecture. Cependant, cette approche ne constitue qu'une étape de l'apprentissage. En effet, si on se cantonne à cette dernière, les élèves n'apprendraient rien, car ils resteraient enfermés dans leur compétence originelle.

2.2.2 *Lien entre sujet lecteur et lecture littéraire*

Selon Dufays, il est nécessaire de penser les deux notions ensemble au sein d'un cadre théorique commun. On doit considérer la lecture subjective comme une composante clé de la lecture littéraire. L'auteur propose d'ailleurs un scénario qui permet d'allier dans les classes la

⁴⁵ LANGLADE G., « La lecture subjective », in *Québec français*, n° 145, 2007, p. 72.

⁴⁶ DUFAYS J.-L., « Sujet Lecteur et lecture littéraire : quelles modélisations pour quels enjeux ? », in *Recherches & Travaux*, n° 83, 2013, p.84.

mobilisation du sujet lecteur et la lecture littéraire. Il concerne la lecture de la poésie, qui pourrait être abordée en quatre étapes :

- la première étape consiste à partir des effets de lecture spontanés des élèves. Après une première lecture du texte, les élèves seraient invités à partager leur perception sur les images évoquées, les sonorités, les rythmes, les effets psychologiques, etc. On mobilise par là des attitudes de participation émotionnelle et sensorielle qui activent une part de leur subjectivité ;
- durant la deuxième étape, il s'agit de construire du sens ensemble. L'élève tente de répondre à la question « qu'est-ce que je comprends ? ». Il s'adonne à un travail de distanciation et de rationalisation et met entre parenthèses ses perceptions subjectives pendant un moment pour s'approprier les balises partagées de la communauté interprétative ;
- la troisième étape demande aux élèves d'interpréter le texte, les invite à donner un sens supplémentaire au sens déjà construit. Ici, se rencontrent clairement « sujet lecteur » et « lecture littéraire », car l'élève doit faire appel à des expériences personnelles et à des savoirs communs externes ;
- la dernière étape consiste à évaluer le texte et à porter un jugement sur la portée du sens qui a été compris et interprété⁴⁷.

2.2.3 Lecture littéraire comme interaction entre un lecteur et une œuvre

Pour ce point, nous nous baserons sur un article écrit par Langlade et Fourtanier concernant l'implication du lecteur dans l'œuvre⁴⁸. À la manière d'Eco et de Bayard, cités dans le premier chapitre, dire qu'une œuvre littéraire se caractérise par son inachèvement conduit à penser qu'un texte ne devient véritablement une œuvre que lorsque le lecteur lui donne sa forme ultime en imaginant, consciemment ou inconsciemment, une multitude de données fictionnelles nouvelles. En effet, selon Bayard, « le texte se constitue pour une part non négligeable des réactions individuelles de tous ceux qui le rencontrent et l'animent de leur présence⁴⁹ ». Ainsi, s'intéresser au sujet lecteur revient à prendre en compte la façon originale selon laquelle il habite une œuvre et considérer les états singuliers de réalisation d'un texte par l'activité liseuse

⁴⁷ *Ibid.*, pp. 86-87.

⁴⁸ LANGLADE G., FOURTANIER M.-J., « La question du sujet lecteur en didactique de la lecture littéraire », in *Les voies actuelles de la recherche*, Québec, 2007, pp. 101-109.

⁴⁹ BAYARD P., *Qui a tué Roger Ackroyd ?*, Paris, Minuit, 1998, p. 130.

d'un sujet comme le matériau privilégié de l'analyse littéraire. La notion de sujet lecteur renvoie en fait à un feuilletage identitaire complexe où les fragments de l'histoire propre du sujet se mêlent à ses diverses expériences de lecteur.

L'activité fictionnalisante du lecteur concerne les déplacements de fictionnalité dus à l'implication des lecteurs. En effet, le contenu fictionnel des œuvres est toujours, à des degrés divers, transformé et singularisé suite à la rencontre avec les univers de référence des lecteurs. Ceux-ci procèdent sous la forme d'inférences fictionnelles : la dé-fictionnalisation et la refictionnalisation des œuvres. À ce titre, la lecture littéraire se définit comme un dialogue interfictionnel se nouant entre fiction textualisée de l'œuvre et textualisation des apports fictionnels du sujet lecteur. Ainsi, lorsqu'un lecteur est confronté aux propositions fictionnelles d'une œuvre, il ne se raconte pas tout à fait, voire pas du tout, la même histoire qu'un autre lecteur. En effet, à travers le prisme de sa mémoire intertextuelle, de ses références, de son histoire personnelle et de ses expériences, chacun fictionnalise l'œuvre à sa manière en investissant, en complétant ou en détournant les espaces fictionnels qu'elle lui offre.

La transformation des données fictionnelles de l'œuvre s'effectue à travers certaines opérations textuelles qui constituent ce que Langlade et Fourtanier appellent « les modes opératoires de la fictionnalisation lectorale ». L'opération la plus évidente est celle de l'ajout. On peut également évoquer la suppression et la recomposition. Dès lors, on peut s'intéresser aux sources de l'activité fictionnalisante. Cette dernière semble commandée par des instances comme le plaisir lié à l'activation fantasmatique, le jugement moral et la cohérence mimétique. Ainsi, le dialogue interfantasmatique avec une œuvre met en action les scénarios imaginaires à travers lesquels un sujet exprime ses désirs de façon plus ou moins déformée. En outre, l'activité de lecteur procède à une reconfiguration axiologique de l'œuvre. Les jugements moraux portés sur les personnages, la compréhension ou non que lui inspirent leurs actions jouent un rôle de premier plan dans l'activité interprétative. Enfin, l'activité donne de la vraisemblance et de la cohérence à ce qui, sans cela, apparaîtrait comme incompréhensible aux yeux du lecteur.

2.3 Exercer la lecture littéraire en classe

2.3.1 Quatre conceptions de la lecture littéraire

Dans son article « *Les lectures littéraires : évolution et enjeu d'un concept*⁵⁰ », Dufays distingue quatre conceptions de la lecture littéraire.

En premier lieu, la lecture littéraire est vue comme la lecture des textes littéraires. C'est une conception qui privilégie l'objet texte par rapport à la pratique de lecture sans impliquer la reconnaissance d'un travail propre au lecteur. Il s'agit de la conception la plus simple et la plus répandue chez les enseignants.

En second lieu, on peut considérer la lecture littéraire comme une lecture de distanciation. Dans ce cas, il s'agit d'investir des valeurs littéraires dans la lecture elle-même. Cette pratique est souvent solidaire d'une conception intégrationniste de la lecture et des textes dans la mesure où elle ne concerne pas le seul corpus des textes littéraires. Elle s'appuie sur l'analyse de Marghescou qui considère que la lecture a le pouvoir de littériser les textes au moyen d'une triple opération. Annie Rouxel (dans ses premiers écrits) et Catherine Tauveron se rattachent à cette conception qui associe la lecture littéraire à l'accès à la symbolisation, à la mobilisation d'activités cognitives et culturelles variées et, à la construction d'un sens et d'une culture commune. Cependant, on peut penser que l'arrachement aux pratiques spontanées et le contrôle des émotions subjectives ne suffisent pas à définir la lecture littéraire.

La troisième conception est celle de la lecture littéraire comme participation. D'autres auteurs estiment qu'il faut privilégier la lecture plus ordinaire pour la littérature à l'école. Celle-ci privilégie non seulement l'illusion référentielle mais aussi l'implication psychoaffective du lecteur dans les référents du texte. Les valeurs associées à cette conception de la lecture sont la lisibilité, la conformité aux codes génériques, le rapport à la réalité, la conformité éthique et la référentialité. Ses enjeux didactiques sont notamment la valorisation des réceptions spontanées et la mise en œuvre des ressources de l'émotion, de l'imagination, de la passion et de la subjectivité. Cependant, comme la conception précédente, celle-ci présente des limites : en particulier, il s'agit d'une pratique davantage ordinaire que littéraire et elle relève avant tout de l'éveil au goût de lire et de l'entretien des appétences.

⁵⁰ DUFAYS J.-L., « Les lectures littéraires : évolution et enjeux d'un concept », in *Tréma*, n° 19, 2002, pp. 5-16.

La dernière conception est celle qui admet la lecture comme un va-et-vient dialectique, que Dufays, Gemenne et Ledur justifient par différents enjeux didactiques. Ils soulignent qu'à travers ce va-et-vient, on peut penser ensemble, de manière systématique, le rapport entre ancrage et désancrage du sens, entre la fonction référentielle et la fonction poétique, entre les rapports passionnels et rationnels, entre la subjectivité et l'intersubjectivité, entre les privilèges accordés aux valeurs modernes et aux valeurs classiques. Cette conception rompt avec la lecture plus ordinaire, car elle se définit comme une accentuation de tensions qui la caractériserait en permanence : elle intègre les lectures savantes et ordinaires dans une même action⁵¹.

2.3.2 Origine et pluralité de la notion de lecture littéraire dans l'enseignement

La notion de lecture littéraire dans l'enseignement apparaît au cours des années 1990, lors du colloque que Dufays, Gemenne et Ledur ont organisé sur ce thème à Louvain-la-Neuve. L'usage de cette notion a cependant fait l'objet par la suite d'une certaine ambiguïté.

Louichon⁵² s'est attardée sur quatre articles afin de clarifier la notion : ils sont dus à Annie Rouxel⁵³ (« Qu'entend-on par la lecture littéraire ? »), à Catherine Tauveron⁵⁴ (« Lire la littérature à l'école »), à Jean-Louis Dufays⁵⁵ (« La lecture littéraire une notion plurielle ») et enfin à Bertrand Daunay⁵⁶ (« État des recherches en didactique de la lecture »). Ces quatre textes citent comme travaux fondateurs de la notion de lecture littéraire les écrits sémiotiques d'Eco, les textes sur la poétique de Charles, ceux de l'école de Constance (Iser et Jauss) et ceux des théoriciens de la lecture comme Jouve et Gervais. Chacun des autres articles propose une définition spécifique de la lecture littéraire :

- Dufays considère la lecture littéraire comme un va-et-vient dialectique entre distanciation et participation (inspiration du modèle de Picard) ;

⁵¹ *Ibid.*, pp. 2-4.

⁵² LOUICHON B., « La lecture littéraire est-elle un concept didactique ? », in GOIGOUX R. et POLLET M.-C. (dir.), *Approches didactiques de la lecture*, Namur, Presses universitaires de Namur, 2011, p. 195-196.

⁵³ ROUXEL A., « Qu'entend-on par la lecture littéraire ? », in *La lecture et la culture littéraire au cycle des approfondissements*, Scéren CRDP de l'académie de Versailles, 2002.

⁵⁴ TAUVERON C., *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? de la GS au CM*, Paris, Hatier, 2002.

⁵⁵ DUFAYS J.-L., GEMENNE L., LEDUR D., *op. cit.*, pp. 87-97.

⁵⁶ DAUNAY B., « État des recherches en didactique de la littérature », in *Revue française de pédagogie*, n° 159, 2007, pp. 139-189.

- Tauveron propose de voir la lecture littéraire comme une lecture distanciée, un plaisir « gourmet », un « acte d'appropriation singulier du texte ». La lecture littéraire appelle à l'échange ;
- Rouxel considère que la lecture littéraire consiste à « lire littérairement un texte littéraire », et elle précise : « Le texte littéraire est un texte polysémique et le rapport à ce texte est fait de distance, sensibilité à la forme, lenteur et plaisir et esthétique » ;
- Daunay donne une vision surplombante qui vise à exclure toute prise de position personnelle.

Malgré ces différences, les appuis théoriques des quatre auteurs sont communs ainsi que leur volonté de déplacer l'objet enseignable du texte aux interactions texte-lecteur⁵⁷.

2.3.3 La tentative de définition de Brigitte Louichon

Louichon a montré que les didacticiens qui emploient ce terme retiennent quatre grandes significations :

- la lecture littéraire peut être synonyme de lecture des textes littéraires ;
- cette notion est employée pour désigner une activité didactique ;
- cette notion est liée à une conception de l'enseignement de la littérature centrée sur la formation du lecteur, sur l'interprétation et l'activité de l'élève en tant que sujet lecteur ;
- cette notion correspond à une conception de la classe comme une communauté interprétative dont l'enseignant guide les interactions.

Par là, Louichon montre que ces quatre effets de sens se combinent pour former dans la communauté francophone des chercheurs en didactique de la littérature une conception « relativement stabilisée de la notion ». Elle résume cette notion comme suit : « La lecture littéraire est une lecture scolaire des textes littéraires dont la finalité est la formation du sujet lecteur et dont les modalités pédagogiques permettent l'expression subjective et le questionnement des interprétations⁵⁸ ».

⁵⁷ LOUICHON B., *op.cit.*, pp. 195-216.

⁵⁸ DUFAYS J.-L., DAUNAY B., *op.cit.*, pp. 219-220.

2.3.4 Les enjeux de la lecture littéraire en contexte didactique

Pour Dufays⁵⁹, la notion est associée à six enjeux didactiques complémentaires :

- la participation favorise d'une part le rapport affectif et imaginaire au texte et d'autre part une appropriation de la littérature au moyen de l'écrit et/ou de l'oral ;
- la distanciation développe un savoir-lire adapté à la complexité de la littérature, familiarise les élèves avec l'institution littéraire, suscite une réflexion « méta » sur le fait littéraire et transmet des références culturelles nécessaires à l'intelligence historique du phénomène littéraire.

2.3.5 La distinction entre comprendre et interpréter des textes littéraires

Comprendre et interpréter sont deux compétences complémentaires à exploiter en classe. En avoir conscience est nécessaire pour sortir de l'idéologie traditionnelle selon laquelle il faut comprendre avant d'interpréter, mais aussi pour pouvoir viser l'enseignement-apprentissage de la compréhension/interprétation en faisant attention à la fois à ce que dit le texte et à ce que le lecteur en dit. Il est important de distinguer ces deux opérations dans la pratique enseignante, car cela permet de cerner les problèmes de compréhension et d'interprétation que posent les textes en fonction de critères établis⁶⁰.

2.3.6 Pourquoi enseigner cette compétence de lecture littéraire et comment ?

L'enjeu de cet enseignement tient à une sextuple nécessité, selon Dufays. La première est qu'il s'agit de redonner du sens et du goût à l'enseignement de la lecture littéraire en se centrant sur l'activité effective de l'élève. D'autres enjeux consistent à développer chez les élèves une lecture adaptée à la richesse des textes littéraires, à apprendre aux élèves à enrichir toutes leurs lectures, à faire de la classe de lecture et de littérature un espace de partage, d'interaction et de construction commune. Il s'agit en outre de promouvoir le développement

⁵⁹ *Ibid.*, p. 220.

⁶⁰ MERCIER J-P., « La part du lecteur de textes littéraires dans la classe de français », in *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, n° 25 spécial, 2018, p. 73.

d'une réflexivité sur les pratiques de lecture et la diffusion d'une conception non cloisonnée de la lecture⁶¹.

Pour que la singularité du sujet lecteur puisse cohabiter en classe de français avec l'hétérogénéité des lectures, il convient d'une part d'y autoriser les élèves et d'autre part de mettre en place un climat propice à cette situation. Le premier critère consiste à adopter à la fois une posture exigeant un travail sur soi et une posture d'ouverture et d'accueil envers des interprétations bigarrées des textes littéraires. De cette manière, l'élève est encouragé à puiser dans sa subjectivité et dans les textes littéraires et à réfléchir avant de faire part de sa compréhension ou de son interprétation, en vue de pouvoir la modifier et la soumettre aux autres pour tisser un sens dans un réseau d'intersubjectivité. L'enseignant ne dispense plus uniquement ses connaissances sur la littérature mais il cherche à mettre en tissage la littérature au sein d'une communauté de lecteur en classe. Quant au deuxième critère, celui du climat, il met en évidence l'écoute de l'enseignant. Une atmosphère rassurante est primordiale pour que les élèves se sentent en confiance⁶².

2.3.7 Propositions d'activités intégrant sujet lecteur et lecture littéraire dans les classes

*a. Placer le texte du lecteur au centre de la didactique de la lecture littéraire*⁶³

S'intéresser au texte du lecteur revient à placer au centre de l'intervention didactique les modalités et les effets de la rencontre entre l'imaginaire du lecteur et celui du texte. Il est évident que, pour susciter l'implication des élèves lecteurs, il ne suffit pas de leur donner un texte et de leur demander ce qu'ils ressentent. Il est impératif de mettre en place un accompagnement didactique de l'implication du sujet lecteur dans l'œuvre. Pour ce faire, Langlade et Fourtanier suggèrent un questionnement direct des imaginaires individuels mobilisés par la lecture. On peut par exemple interroger les élèves sur les images qu'ils associent aux lieux évoqués par une œuvre, leur demander comment ils imaginent les personnages, comment ils se figurent les événements, etc. Le jugement moral constitue un des lieux d'implication les plus accessibles et les plus intéressants à exploiter. En effectuant un léger déplacement du questionnement, on peut passer d'une analyse extérieure de l'œuvre à une implication dans l'œuvre. Pour ce faire, au

⁶¹ DUFAYS J.-L., « Comment et pourquoi développer la compétence de lecture littéraire ? », in *Echanges*, n° 39, Namur, Presses Universitaires de Namur, 2020, pp. 2-5.

⁶² MERCIER J. -P., *op.cit.*, pp. 78-80.

⁶³ LANGLADE G., FORTANIER M. -J., *op.cit.*, pp. 110-115.

lieu de demander « quel est le personnage principal ? », Langlade et Fourtanier proposent d'interroger sur les personnages qui touchent les élèves, sur ceux qu'ils aiment ou détestent, sur l'attitude qu'ils auraient adoptée s'ils avaient été à leur place, etc. Ce questionnement renvoie à la complexité de l'imaginaire des élèves ainsi qu'à la profondeur de leurs interrogations axiologiques et métaphysiques.

Il n'existe pas de type d'écrit qui permette de faire un compte rendu de lecture subjective d'une œuvre. Langlade et Fourtanier proposent de contrer ce problème en utilisant la notion de « dispositif de lecteur ». Celle-ci vise à faire apparaître dans des productions discursives, psychologiques ou iconiques tout ce qui relève de l'imaginaire singularisé par une expérience de lecture. Les deux auteurs définissent le dispositif de lecteur comme un espace de représentation d'un lieu figurable, où entrent en coalescence les éléments stables et structurés d'une œuvre et les inférences conjoncturelles de l'activité fictionnalisante des lecteurs. Un dispositif constitue donc la stabilisation (toujours mouvante) des déclenchements d'imaginaires produits par la rencontre d'une œuvre et d'un lecteur. Dans cette perspective, l'objet privilégié de l'étude littéraire est moins le texte de l'œuvre lui-même que le texte transformé en dispositif de l'imaginaire par l'activité du lecteur. Ainsi, beaucoup de productions de littérature dite « secondaire », comme les gloses, les analyses, les commentaires, méritent d'être interrogées comme dispositifs, car elles portent la singularisation d'une œuvre par l'activité des lecteurs : les autobiographies de lecteurs, les journaux de lecture, les ouvrages ou articles de littérature secondaire, etc.

Cependant, la prédominance accordée au dispositif du lecteur ne doit pas faire oublier le texte de l'œuvre en lui-même. Barthes proposait déjà à son époque de distinguer deux domaines, celui de l'enseignement de la littérature (connaissances poétique et historique d'un corpus de textes) et celui de la lecture des œuvres littéraires, qui vise une pratique subjective des œuvres littéraires. D'après lui :

En somme, dans la littérature, deux postulats : l'une historique, dans la mesure où la littérature est institution ; l'autre psychologique, dans la mesure où elle est création. Il faut donc pour l'étudier deux disciplines différentes et d'objet et de méthode ; dans le premier cas, l'objet, c'est l'institution littéraire, la méthode, c'est la méthode historique dans ses plus récents développements ; dans le second cas, l'objet, c'est la création littéraire, la méthode, c'est l'investigation psychologique⁶⁴.

⁶⁴ BARTHES R., *Sur Racine*, Paris, Seuil, 1963, p.149.

Il est vrai qu'il est tentant, malgré tout, de rapprocher poétique et interprétation en mettant en relation les effets textuels qui renvoient aux modalités d'expressions et les affects du lecteur. En effet, effet et affect concernent tous deux le contenu des œuvres et les réactions éprouvées par les lecteurs. Il est dès lors important d'éclaircir la distinction entre ces deux notions. Les affects s'orientent davantage du côté de l'émotion, des sentiments, du pulsionnel ; ils sont une donnée de la subjectivité qui puise sa source dans l'histoire profonde d'un sujet. Les effets, quant à eux, se situent du côté de la poétique, de l'art du discours, de la manière de toucher le public en le produisant. Ils renverraient donc à quelque chose de prévisible, de maîtrisable et d'objectivable. Dans la littérature comme dans tous autres domaines, il est parfois difficile de marier objectivité et subjectivité.

b. Le journal de lecture

Le journal de lecture consiste à commenter une œuvre longue au sein d'un journal personnel. C'est une tâche davantage axée sur le processus et le dialogue plutôt que sur le produit fini comme le serait une dissertation ou une critique. Le journal a pour objectif de structurer l'expérience sensible et d'aider le lecteur à opérer un retour sur le chemin parcouru entre son interprétation spontanée initiale et son interprétation finale ou celle des autres. Une des caractéristiques de cet exercice est que le questionnement est dirigé par l'élève lui-même. Pour Manon Hébert, le journal de lecture est un outil utile tant sur le plan de l'écriture que sur celui de la lecture et il ne faut pas négliger les commentaires et les échanges dont il peut faire l'objet.

Des expériences ont montré les limites des formes libres de journal. En effet, les élèves ne savent pas tous décrire leur ressenti, ils varient peu leur type de réactions ou leurs modes de lecture. C'est pourquoi, dans le souci de joindre écriture et lecture, Manon Hébert a proposé un journal « stratégique » dans lequel l'élève est invité à verbaliser les stratégies de lecture qu'il a apprises et mises en pratique pour interpréter le texte tout en respectant des règles d'écriture. Dans ce nouveau cadre, les élèves sont guidés afin de mieux mettre en mots leurs perceptions. Ainsi, pour qu'un tel journal soit fécond, le sujet doit être amené, posé et développé en fonction du type de propos ou de stratégie de lecture adoptée. Le processus idéal serait de résumer le passage en question et de donner éventuellement une citation, puis de développer son propos en décrivant les points qui ont provoqué le sentiment, la sensation. Enfin, il s'agira de repérer les aspects textuels qui ont permis cet effet. Ce journal ne peut donc exister si l'enseignant n'a

pas au préalable fourni des outils et des modèles d'analyse littéraire et d'utilisation des stratégies de lecture.⁶⁵

c. Le journal dialogué

Le journal dialogué⁶⁶ est compris comme un exercice d'écriture régulier où le rédacteur se prend, en tant que lecteur, comme objet d'observation. Le dialogue s'établit sous la forme d'un échange de lettres, et les réponses d'autres lecteurs permettent au rédacteur du journal d'enrichir sa réflexion. Le journal dialogué permet de s'attarder non seulement sur le texte en lui-même mais aussi sur sa réception (qui a beaucoup mobilisé les chercheurs, comme nous l'avons vu précédemment). Ici, les différentes activités de lecture vécues en classe culminent dans la rédaction d'un journal personnel où les élèves rédigent, sous forme de lettres adressées à l'enseignant et à leurs camarades, des commentaires relatifs à une œuvre qu'ils sont en train de lire. La réponse de l'enseignant sert surtout à soutenir les transactions personnelles des lecteurs, alors que, les autres élèves réagissent aux thèmes, aux personnages et témoignent de différents points de vue. Il est difficile d'évaluer ce genre de travail, car son objectif premier est de permettre aux élèves de rendre compte du lien étroit entre leur vie et les livres en s'impliquant personnellement.

d. L'autobiographie de lecteur

L'autobiographie de lecteur est une proposition didactique qui a été formulée par plusieurs chercheurs comme Annie Rouxel⁶⁷, Séverine De Croix et Jean-Louis Dufays⁶⁸.

Dans l'article de De Croix et Dufays, il s'agit d'une expérience qui s'articule autour de deux activités. Dans un premier temps, la rédaction d'un autoportrait de lecteur se présente comme une description du lecteur que l'on pense être devenu aujourd'hui en s'appuyant sur les dernières lectures effectuées. Ensuite vient la rédaction d'une autobiographie de lecteur. Les

⁶⁵ HEBERT M., « Le journal de lecture comme genre d'écrit réflexif », in *Québec français*, n° 149, 2008, pp. 65-66.

⁶⁶ LEBRUN M., « Le journal dialogué pour faire aimer la lecture », in *Québec français*, n° 94, 1994, pp. 34-36.

⁶⁷ ROUXEL A., « Lecture et retour sur soi : l'autobiographie de lecteur au lycée », in *Enjeux*, n° 61, 2004, pp. 47-65.

⁶⁸ DE CROIX, S. & DUFAYS, J.-L., « Se raconter pour mieux se percevoir comme sujet lecteur », in ROUXEL A et LANGLADE G. (éds). *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*, 2004, pp. 153-165.

auteurs voient cet exercice comme une occasion de s'interroger sur le rapport à la lecture d'hier à aujourd'hui et de développer une forme de métacognition afin de mieux se cerner en tant que sujet-lecteur. Deux enjeux justifient le choix de ces productions. Pour l'enseignant, cela permet d'avoir un aperçu des représentations initiales des élèves en matière de lecture et de pouvoir ainsi mieux rencontrer les attentes et les besoins des apprentis lecteurs. Du côté des élèves, ces textes permettent de susciter une démarche réflexive en les invitant à mobiliser des souvenirs, de s'interroger sur leurs goûts, leurs habitudes de lecture, leurs appréhensions, etc.

e. Le cercle de lecture

Selon le complément au programme de formation de l'école québécoise⁶⁹ qui concerne l'enseignement primaire et secondaire, le cercle de lecture « permet aux élèves de discuter de textes variés et d'échanger, par la suite, en petits groupes » :

L'interaction que suscite le cercle de lecture aide les élèves à réagir et à mettre leurs idées en commun pour construire le sens du texte. Chacun des participants tient un rôle spécifique (ex. : maître des mots ou maître des liens) ; il développe ainsi des stratégies de compréhension diversifiées (ex. : expliquer ou comparer son vécu au texte). Au fil du temps et de leurs expériences, les lecteurs deviennent de plus en plus autonomes à l'égard des textes lus. Ils choisissent non seulement les textes à lire, mais aussi leurs rôles au sein du cercle de lecture. Ce faisant, ils apprennent à faire usage de leur sens critique face à la littérature⁷⁰.

Selon Terwagne, Vanhulle et Lafontaine⁷¹, qui s'intéressent surtout au concept dans l'enseignement primaire, l'idée principale des cercles de lecture est que la lecture repose sur un double mouvement qui va du lecteur au texte et du texte au lecteur. Ainsi, l'enseignant supervise les transactions des élèves avec le texte et suscite des projets de lecture stimulant plusieurs choses :

- la lecture individuelle active centrée sur les transactions vécues par chacun et orientée vers l'échange ;
- la rédaction de notes de lecture en vue d'un partage ;

⁶⁹ Cercle de lecture :

http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/Cercledelecture.pdf
(consulté le 01/12/2020).

⁷⁰ *Ibid.*

⁷¹ TERWAGNE S., VANHULLE S., LAFONTAINE A., *Les cercles de lecture : interagir pour développer ensemble des compétences de lecteur*, De Boeck-Duculot, 2002 (« Savoirs et Pratiques »).

- les échanges au sein de la classe pour élargir les transactions de départ et entrer dans des démarches d'interprétations ;
- la systématisation des apprentissages réalisés.

Le fonctionnement du cercle permet à chacun d'avoir une place importante. Chaque participant se voit attribuer un rôle, chacun étant complémentaire à l'autre. Les enseignants peuvent créer des liens entre les apprentissages et planifier des activités qui favoriseront chez les élèves le transfert des savoirs. Parmi les divers rôles à distribuer, les plus fréquents sont :

- le maitre des mots : recherche des mots nouveaux ;
- le maitre des passages : repère des passages clés ou signifiants ;
- le maitre illustrateur : dessine un passage du texte qu'il trouve signifiant ;
- le maitre du voyage : regroupe l'essentiel du texte ;
- le maitre des liens : fait des comparaisons avec le texte ;
- le maitre de l'animation : prépare et dirige la discussion en questionnant les participants.

Ces rôles permettent aux participants de développer leur compétence de lecture. Le cercle de lecture permet de développer un questionnement intérieur chez les élèves. Les rencontres en sous-groupes peuvent durer de 15 à 40 minutes en fonction de l'âge et de l'autonomie des lecteurs. L'élève est en outre invité à garder en mémoire les œuvres lues dans un carnet.

2.4 Conclusion

Grâce à ce chapitre, nous avons relevé différentes raisons pour lesquelles il est primordial d'exercer la compétence de lecture littéraire dans les classes et de mettre en avant le sujet lecteur. De multiples interprétations de cette compétence ont été exposées et il convient d'en avoir connaissance afin de la mettre en pratique de la meilleure des manières. Des enseignants et théoriciens ont d'ailleurs proposé de multiples activités afin de pouvoir appliquer cette compétence en classe. Ces éléments sont donc à prendre en compte dans les activités de lecture.

Chapitre 3 : la lecture scolaire, entre contraintes et plaisir

3.1 La littérature

3.1.1 Comment définir un « classique » ?

Selon Poslaniec⁷², la littérature est traditionnellement représentée comme quelque chose de beau et d'éternel. En 1921, le linguiste Jakobson a créé le concept de « littérarité », qu'il définit comme « ce qui fait d'un message verbal une œuvre d'art ». Il était persuadé qu'un instrument mesurant la beauté finirait par exister. Or ce n'est toujours pas le cas à l'heure actuelle : il n'existe malheureusement aucun outil pour mesurer ce qu'on appelle « le beau », autrement dit le caractère esthétique d'une œuvre. Cette affirmation avancée par Poslaniec est cependant à nuancer : il n'existe pas d'instrument propre à cela mais en revanche, on retrouve désormais une diversité de typologies et grilles d'analyse qui peuvent aider à formuler un jugement de gout esthétique étayé. Ainsi, nombre de critiques ont tenté de définir la beauté avec des critères objectifs mais aucune approche n'est parvenue à mettre en place quelque chose d'objectif qui mesurerait la littérarité d'une œuvre. Dès lors, Christian Poslaniec propose de cesser de chercher la source de littérarité dans l'œuvre elle-même et de prendre du recul critique. Comme le dit Claude Lafarge⁷³ :

La définition de la littérature se limite à une autre acception du terme, à la valeur littéraire, valeur proprement magique d'un objet investi par la croyance, où chacun retrouve sa propre croyance réassurée par la croyance d'autrui, par l'autorité aussi d'institutions vouées au culte de la littérature et par celles d'autorités produisant cette valeur .

Suivant cette interprétation, on peut mesurer la « valeur littéraire » au nombre de fois où l'œuvre est citée par les institutions créatrices de ce type de valeur. Il faut ajouter cependant que ces institutions n'accordent pas de valeur littéraire aux livres pour la jeunesse, et ce, pour diverses raisons. Pour autant, cela ne signifie pas qu'ils n'ont pas de place dans la littérature, étant donné que ce champ reste indéfini.

Un historique du mot « classique » est également proposé par Poslaniec. Ce terme est issu du latin « *classicus* < *classis*, *e* » et renvoie à une catégorie sociale partageant des caractéristiques semblables. Le terme aurait été très vite associé à la haute société de l'Antiquité. Par extension, en littérature « *classicus* » a désigné un auteur de premier ordre, un de ceux qu'on doit enseigner dans les classes. C'est d'ailleurs la définition qui sera donnée au

⁷² C. POSLANIEC, *De la lecture à la littérature*, Paris, Sorbier, 1992, pp. 57-61.

⁷³ LAFARGE C., *La valeur littéraire, Figuration littéraire et usages sociaux des fictions*, Paris, Fayard, 1983.

XVII^e siècle dans le premier dictionnaire de français vivant. C'est au XIX^e siècle que la question s'est posée plus largement, car on a nommé « classiques » tous ceux qui voulaient égaler les auteurs grecs et latins, par opposition aux romantiques. En promouvant des classiques, la France, à travers l'institution littéraire, s'est forgé une identité nationale. En effet, l'un des grands enjeux du classique est de dire l'institution, et l'institution emblématise la nation.

Au XIX^e siècle, lorsque l'école a commencé à élargir son audience, le corpus des classiques, qui jusqu'alors était restreint aux auteurs antiques, s'est élargi. En plus des auteurs du XVII^e, on a vu entrer dans le corpus des auteurs des XVIII^e et XIX^e siècles. Petit à petit, l'histoire littéraire a dessiné une courbe métaphorique des âges de la littérature française : le Moyen Âge correspondait à l'enfance, la Renaissance à l'adolescence, le classicisme à la maturité, le XVIII^e a été un entre-deux, et le XIX^e constituait un retour à un art plus travaillé. À partir de là, on a distingué une division sémantique du mot « classique » : le sens technique enseigné aujourd'hui dans les classes a été distingué du sens historique, qui désigne les auteurs de l'époque du classicisme. Avec cette évolution, le mot *classique* est devenu un ensemble à quatre sens : il désigne à la fois un modèle, un corpus qu'on enseigne dans les classes, des auteurs latins et grecs ou encore des auteurs de l'époque de Louis XIV.

Violaine Houdart-Mérot⁷⁴ semble aller sensiblement dans la même direction puisqu'elle distingue six définitions différentes du classique : un écrivain de première classe (selon l'origine du mot latin), l'auteur qu'on étudie dans des classes, un texte qui s'oppose au texte « romantique », le « classique français universel » - Sainte-Beuve tente de réconcilier le sens universel et historique en affirmant que l'auteur classique peut appartenir à toutes les époques - les productions du siècle de Louis XIV et enfin la conception de nos contemporains, pour lesquels le terme classique peut désigner un écrivain « non désirable » ou un écrivain qu'on relit. Cette opposition est établie par Barthes⁷⁵, il évoque les textes classiques « lisibles », autrement dit les textes qui ne peuvent être que lus et les textes « scriptibles », c'est-à-dire ceux qui aujourd'hui peuvent encore être écrits, voire réécrits, car ils sont encore désirables. Italo Calvino⁷⁶ prend le contrepied de Barthes : il considère un classique comme un livre qui n'est

⁷⁴ HOUDART-MEROT V., « Qu'est-ce qu'un classique ? Qu'est-ce qu'une œuvre patrimoniale ? », in *Enseigner les classiques aujourd'hui*, 2012, pp.23-36.

⁷⁵ BARTHES R., *S/Z*, Paris, Seuil, 1970, p.10

⁷⁶ CALVINO I., *Pourquoi lire les classiques*, Paris, Seuil, 1984, p.7.

jamais fini d'être lu et qui a toujours quelque chose à dire. Houdart-Mérot conclut ces faits, en distinguant différents termes :

- œuvres fondatrices : ce terme désigne les œuvres de l'Antiquité, les textes sacrés. Elles peuvent être considérées comme doublement fondatrices : de valeurs, de religions, de mythes, mais aussi fondatrices sur le plan littéraire dans la mesure où elles ont servi d'hypotextes à un grand nombre d'œuvres postérieures et où elles sont nécessaires à la compréhension de leurs réécritures ou plus largement d'une culture contemporaine ;
- œuvres classiques : cet adjectif sert à désigner soit les œuvres de l'époque classique, soit les œuvres qui sont classiques au sens large, comme l'entendent Aulu-Gelle grammairien latin et Calvino ;
- œuvres canoniques : il s'agit d'une notion qui est jugée plus rigoureuse que celle de classique et qui désigne des œuvres légitimées, reconnues selon des critères objectifs. Cette notion de canon a été mise à mal en France vers 1970 suite à la remise en question de l'idée de bon goût et à l'émergence des critères de réception ;
- œuvres significatives : c'est un terme introduit en 1980 pour éviter les termes contestés de « classique », de « canonique » et de « chefs-d'œuvre » ;
- œuvres patrimoniales : il s'agit d'une œuvre dont tous les élèves doivent hériter, c'est le bien commun fondant la culture commune. On lui a associé volontiers trois adjectifs : national, européen, mondial.

Houdart-Mérot propose d'utiliser trois critères pour décréter si une œuvre mérite le label d'œuvre « de premier ordre » :

- un critère « objectif » : les œuvres qui ont été les plus réécrites, traduites, lues plus subjectivement, les œuvres polysémiques sont celles qui ont donné lieu aux réinterprétations les plus diverses ;
- un critère « proustien » : celui-ci distingue les œuvres, qui par le renouvellement des formes qu'elles ont permises ont renouvelé ou renouvellent encore aujourd'hui la vision de notre monde ;
- un critère « rhétorique » : celui-ci consiste à se demander si l'œuvre renoue avec le sens de l'adjectif « classique » au 17^e siècle et avec la notion de texte « scriptible », c'est-à-dire susceptible d'être imité ou réécrit.

3.1.2 Devenir classique⁷⁷

Une fois la définition du *classique* établie, on peut se demander qui décide et comment une œuvre est élevée à un tel statut. Il s'agit d'une modélisation dans laquelle s'établit une double sélection : celle des auteurs au statut de modèle et celle des œuvres à imiter. Dès lors, un classique est un auteur ou une œuvre qui incarne un modèle ou qui a réussi à en susciter des modélisations. De ce constat, on peut dire que les classiques le sont par le biais de l'imitation : en imitant un modèle, on s'inscrit dans une logique de modélisable. Aussi, dans ces œuvres, sont privilégiées les données relatives à la cohérence interne du texte : ordre, clarté, équilibre et harmonie, qui relèvent du principe de cohérence. Or, trois principes régissent tout sensénoncé : vérité, cohérence interne et pertinence. Cela provoque le déplacement des critères de vérité et de pertinence vers des vérités qu'on peut qualifier d'éternelles ou en tout cas de pertinentes pour tout honnête homme. On remarque que, même si des données convergent pour la plupart des classiques (la distinction des trois styles, l'acceptation des règles au théâtre, l'appel au goût et à la raison), il existe malgré tout des divergences dans la manière de les appliquer.

L'accès au statut de classique constitue la forme suprême de la consécration littéraire. Pour arriver à ce statut, quatre phases sont requises. La légitimation repose d'abord sur une certaine audience, un succès et la reconnaissance des pairs. Ensuite, l'émergence correspond au moment où un auteur se distingue de ses confrères pour accéder à une autorité supérieure. Après vient la consécration, lorsque l'auteur a accès aux plus hautes marques de distinction. Et enfin vient la perpétuation, l'entrée dans des espaces qui supposent une diffusion à long terme. Ces processus ont souvent lieu post mortem, mais parfois, il arrive que certains d'entre eux soient déjà enclenchés du vivant de l'auteur.

3.1.3 Les Objets sémiotiques secondaires⁷⁸

Nous connaissons désormais les différents sens du mot *classique* et nous savons également qu'un des sens signifie le fait d'être lu à l'école. Très souvent, les livres que nous qualifions de « classiques » font partie du patrimoine, ce que Viala désigne comme des œuvres dont les élèves sont les héritiers directs. Au début des années 2000, Brigitte Louichon s'est intéressée à

⁷⁷ VIALA A. « Qu'est-ce qu'un classique ? », in : *Littératures classiques*, n° 19, 1993, pp. 11 - 31.

⁷⁸ LOUICHON B., « Définir la littérature patrimoniale », in *Enseigner les classiques aujourd'hui*, 2012, pp. 37-50.

l'introduction de la littérature patrimoniale à l'école, afin de voir comment celle-ci était définie. Selon elle, cela s'expliquerait par quatre raisons, que l'on peut rapporter à quatre types d'acteurs :

- les enseignants : la liste des œuvres au programme du cycle 3, en France, en 2002, offrait aux enseignants et à leurs élèves un ensemble dans lequel, quels que soient les genres, la création contemporaine était très représentée. Les enseignants qui devaient s'en saisir pour tenter de construire une « culture commune » se sont sentis démunis face à un corpus dont les titres leur étaient inconnus. La liste publiée en 2004, qui compte presque deux fois plus de titres, permet de conserver les œuvres initiales et la logique qui avait présidé à leur regroupement. L'ajout des œuvres d'auteurs plus connus donne une vision plus consensuelle, mieux partagée que la première liste ; le patrimoine c'est donc, d'après Louichon, ce qui est connu ;

- les parents : force est de constater que la littérature patrimoniale renvoie aussi à un fantasme qui traverse largement la société française actuellement. Le patrimoine, c'est donc ce qui est passé ;

- la sociologie : le retour au patrimoine peut se lire aussi d'un point de vue épistémologique si on interroge historiquement les croisements entre didactique de la littérature et sciences humaines. Selon le sociologue Bourdieu, la littérature est suspecte en tant qu'elle est pratique de classe et moyen de la domination culturelle. Ainsi, pour plusieurs raisons (linguistiques, sociologiques, pédagogiques), l'école réfute le corpus patrimonial, justement en ce qu'il est patrimonial, c'est-à-dire qu'il est un capital culturel transmis. Dès que le capital culturel n'est plus transmis par la famille, ce qui est souvent le cas aujourd'hui, il devient exempt de toute dangerosité. Puisque les enfants ne lisent plus les « classiques » chez eux, ils le font à l'école et le texte retrouve une forme de virginité. Le patrimoine, c'est donc ce qui se transmet ;

- les éditeurs : la question n'est pas tout à fait close. Dans les documents d'accompagnement des programmes français du lycée, il y a dans la liste, une distinction de deux catégories étanches et les discours qui l'accompagnent, ne permettent pas de comprendre la distinction entre classiques et œuvres patrimoniales et en plus semblent la nier. Dans le communiqué de presse qui a ouvert les travaux de la commission chargée de l'élaboration de la liste de 2004, on définit la littérature patrimoniale comme une littérature « libre de droits ». L'entrée massive de cette littérature gratuite est une réponse à la fronde des éditeurs, consécutive à la parution de la liste de 2002. En effet, les éditeurs, grâce à cette nouvelle liste, ont pu se saisir des textes patrimoniaux puisque ces derniers appartiennent à tous. À *contrario*,

avec la liste de 2002, tous les éditeurs du marché de l'école ne possédaient pas les mêmes titres. Ainsi, inscrire un texte patrimonial, c'est inscrire un texte qui n'appartenant à personne, appartient à tous et dont des éditeurs peuvent se saisir. Le patrimoine, c'est donc ce qui est gratuit. Cette dimension économique trace une ligne de partage et pose un critère objectif. Il existe des textes libres de droits et des textes qui ne le sont pas. Ce critère permet de comprendre pourquoi certains textes sont patrimoniaux et d'autres non. Beaucoup d'œuvres sont tombées dans le domaine public, cela concerne principalement la littérature passée. Mais un livre dont l'auteur et le titre sont oubliés, dont aucune édition n'existe, est-il encore un livre ? Est-ce encore une œuvre ? En tout état de cause, ce n'est pas une œuvre dont on peut hériter puisque ce n'est pas un objet en tant que tel. Dès lors, si une œuvre est classique, c'est qu'elle participe à une mémoire lettrée plus ou moins partagée, qu'elle survit au moment révolu, oublié. Elle est à la fois production passée et réception présente. C'est la conjonction de ces deux dimensions temporelles, articulée à la dimension économique consécutive de l'ancienneté de l'œuvre, qui permet, selon Louichon, de poser une définition un tant soit peu objective de l'œuvre patrimoniale.

Dans un article postérieur, Louichon⁷⁹ définit l'œuvre patrimoniale comme une « production passée » et une « réception présente ». Le premier temps de l'analyse consiste à observer que l'œuvre nous est accessible à partir d'une médiation, qui est le plus couramment le livre. Quand nous lisons une œuvre plus ancienne, nous la lisons dans un objet conçu et fabriqué aujourd'hui et non dans l'édition originale. Cet objet second par rapport à l'œuvre est un « objet sémiotique secondaire », un OSS. Le deuxième temps de l'analyse consiste donc à catégoriser les modalités de la présence des œuvres, autrement dit à proposer une typologie des OSS. Louichon distingue cinq catégories et s'interroge sur la possibilité d'en intégrer une de plus afin de rendre compte de la totalité des modalités de la présence des œuvres du passé dans le présent.

La première catégorie est celle des adaptations. Selon *le Petit Robert*, « l'adaptation est l'appropriation d'un organisme aux conditions internes et externes de l'existence, et permet à cet organisme de durer et de se reproduire ». Il en va de même pour les œuvres ainsi que pour les plantes et les animaux. Pour durer, l'œuvre doit s'adapter à son lectorat, à son temps, aux supports, aux contraintes techniques et technologiques et aux médias divers. Une œuvre non

⁷⁹ LOUICHON B., « La réception scolaire des œuvres patrimoniales ou les Objets Sémiotiques Secondaires à l'école », in LEGOFF F., FORTANIER M.-J., *Les Formes plurielles des écritures de la réception*, vol I : Genres, espaces et formes, Namur, Presses Universitaires de Namur, 2017 (« Dyptique »).

adaptée sera une œuvre oubliée. D'un point de vue littéraire, ce que l'on appelle « adaptation » relève du passage de l'œuvre linguistique à un autre support, média, format, système sémiotique, langage... Louichon propose d'ouvrir cette catégorie afin d'y intégrer les opérations d'édition par lesquelles l'œuvre est à nouveau donnée à lire à un lectorat.

Les transformations hypertextuelles représentent la deuxième catégorie. La parodie est la forme la plus contemporaine et la plus courante de ce processus.

Ensuite, la notion de transfiction met l'accent sur la dimension diégétique plutôt que sur la dimension textuelle. Selon Saint-Gelais⁸⁰, « l'hypertextualité est une relation d'imitation et de transformation entre textes ; la transfictionnalité, une relation de migration de données diégétiques ». La notion de transfictionnalité permet de rendre compte de ces très nombreux OSS qui émanent de l'œuvre en tant qu'elle est une histoire, un ensemble de données fictionnelles qui transcendent le texte original.

La quatrième catégorie est celle des métatextes. Ce sont les commentaires, les gloses tenues sur les œuvres. On y intègre aussi les discours savants qui actualisent et rendent l'œuvre présente. Il en va de même pour l'intégration dans cette catégorie des métatextes des OSS eux-mêmes.

L'allusion est analysée par Genette⁸¹ comme relevant d'une modalité de coprésence entre deux textes. Cet auteur la définit plus précisément comme « un énoncé dont la pleine intelligence suppose la perception d'un rapport entre lui et un autre auquel renvoie nécessairement telle ou telle de ses inflexions, autrement non recevable ».

La sixième catégorie que Louichon ajoute est celle des fictions de l'œuvre. Il s'agit de ces œuvres de fiction dans lesquelles une autre œuvre participe à l'univers fictionnel et joue un rôle dans l'histoire racontée. Elle donne l'exemple d'un roman dans lequel un personnage lit et/ou évoque un roman spécifique. Louichon cite *Mémoire d'un fou d'Emma* d'Alain Ferry où le narrateur relit *Madame Bovary* pour échapper à la douleur d'un abandon amoureux ».

Enfin, comme le disait Genette dans *Palimpsestes*, les catégories ne sont pas étanches et n'ont qu'une valeur heuristique. Ce que la typologie des OSS apporte, c'est la possibilité de décrire les modalités variées et quasi infinies de la présence des œuvres du passé, mais aussi de

⁸⁰ SAINT-GELAIS R., *Fictions transfigées : la transfictionnalité et ses enjeux*, Paris, Seuil, 2011.

⁸¹ GENETTE G., *Palimpsestes*, Paris, Seuil, 1982, p. 8.

différencier les œuvres du passé à partir de leurs propensions à générer telle ou telle catégorie d'OSS, dans telle ou telle sphère sociale à une certaine époque. Pour penser ce phénomène, Louichon pense que les concepts de multimodalité ou de transfiction sont nécessaires parce qu'ils permettent de penser la relation entre œuvre et objets seconds comme excédant le texte. Jenkins⁸² explique d'ailleurs qu'aujourd'hui l'industrie médiatique conçoit et met en œuvre des récits qui se déplacent et se développent par le biais de médias complémentaires. De cette manière, un livre, un film, un blog, des applications permettent à une histoire de se dire, de se développer, de se complexifier... L'apparition d'un nouveau média ne tue pas le précédent, mais le système médiatique est reconfiguré. Louichon fait le parallèle avec sa réflexion sur l'œuvre patrimoniale. Si cette dernière n'est pas *stricto sensu*, une œuvre transmédiatique puisqu'elle n'a pas été conçue comme telle, elle en possède certaines caractéristiques et semble pouvoir le devenir par la force de sa propre puissance et de sa plasticité, de sa capacité à générer des OSS toujours plus divers et variés.

En somme, l'école est consommatrice du patrimoine et du passé littéraires ; mais en le consommant au présent, elle le rend présent. Si l'on accepte l'idée que l'œuvre patrimoniale ne peut circuler sans ses OSS, cela signifie que l'école consomme largement des OSS. Parmi les OSS produits à la fois par l'école et pour l'école, on peut inclure par exemple toutes les éditions à destination des classes.

3.1.4 Pourquoi et comment enseigner la littérature ?

Une question que beaucoup de jeunes étudiants se posent est « pourquoi doit-on lire des livres issus de la littérature ? ». Cette interrogation est justifiée, car la littérature n'attire pas souvent les élèves au premier abord, il est donc pertinent de s'intéresser aux raisons pour lesquelles les professeurs s'attardent autant sur cet aspect dans le cours de français.

Audrey Bélanger⁸³ s'est interrogée sur la manière d'enseigner les classiques. En effet, dans sa jeunesse, elle a souffert de ces lectures littéraires, si bien qu'elle a délaissé la littérature pendant un temps. Elle explique son désintérêt temporaire par un manque de maturité, par la peur de l'incompréhension ou d'une mauvaise note. Aujourd'hui cependant, devenue

⁸² JENKINS H., *De la culture de la convergence, des médias au transmédia*, Paris, Armand Collin, 2013 (« Médiacultures »).

⁸³ BELANGER, A., « Pourquoi enseigner la littérature au secondaire ? » in *Québec français*, n°175, 2015, pp. 40-41.

enseignante, elle s'interroge sur la manière d'aborder la littérature en classe. Elle juge que celle-ci est essentielle si l'on veut amener l'élève à développer la compétence « Lire et apprécier des textes variés ». Selon sa propre expérience, il est primordial, dans les prémices de l'étude d'une œuvre, de considérer la sphère affective de l'élève à l'égard de sa compétence : il ne faut pas que l'élève se sente démuné. Il faut lui faire envisager la lecture d'un texte littéraire comme une quête de sens dont l'aboutissement est la satisfaction d'avoir résolu « l'énigme paralysante » qu'est le texte.

S'interrogeant sur la justification de la place de la littérature dans les classes, Jean-Louis Dufays⁸⁴ a réalisé une enquête en confrontant le point de vue de responsables de l'école, d'experts (des didacticiens et des théoriciens de la littérature) ainsi que celui de quelques élèves.

Dans le discours scolaire officiel, il remarque que quatre tendances se sont succédé depuis soixante ans. Tout d'abord, dans les années 1960, il y a eu une rupture avec la culture patrimoniale au profit du texte et de l'ouverture au paralittéraire et au non-littéraire. Dans les années 1980, la France a préconisé une lecture « méthodique », tandis que la Belgique a proclamé la souveraineté du lecteur. On a vu également se développer la diversification des réceptions. Ensuite, à partir de 1990, les compétences apparaissent dans l'enseignement. Désormais, on lit pour devenir un lecteur compétent qui réinvestit ses acquis. Cela est évidemment lié à l'apparition de la lecture littéraire. Enfin, depuis les années 2000, les programmes – en France surtout – semblent privilégier l'avènement du sujet lecteur.

Le discours des experts souligne la distinction entre la place du canon, l'approche des textes et la place de la théorie littéraire. Concernant la place du canon, les experts s'accordent pour dire que la littérature a une valeur formative, mais qu'il y a un désaccord sur le corpus à enseigner : certains prennent parti pour enseigner la littérature consacrée pour transmettre la connaissance des courants, des auteurs, des œuvres ; d'autres pensent qu'il est préférable d'enseigner en intégrant les œuvres les plus diverses. Pour l'approche des textes, on constate une tension au niveau de la manière de lire entre la distanciation, qui consiste à former les élèves à l'usage des méthodes, et la participation, qui est une lecture subjective favorisant l'expérience émotionnelle. Les deux peuvent être combinées. Les experts ne s'accordent pas non plus sur la place de la théorie littéraire. Certains veulent enseigner la littérature comme un laboratoire

⁸⁴ DUFAYS J.-L., « Apprendre la littérature, pour quoi faire ? Du débat des experts aux discours des élèves », in *Transpositio*, vol. 1, n° 1, 2017, pp.1-14.

langagier, quand d'autres ancrent la littérature dans les valeurs communes de la lecture ordinaire.

Enfin, le discours des élèves est crucial puisqu'ils sont les premiers concernés. Afin d'avoir une idée dont les élèves envisagent la lecture, qu'elle soit « obligatoire » ou non, Dufays a interrogé des élèves qui ont participé à son enquête. Celle-ci a été menée dans neuf classes de français des trois dernières années du secondaire. Trois écoles ont participé, et avaient des indices socio-économiques différents. En somme, les avis de 193 élèves ont été recueillis. Quatre questions leur ont été posées : Que t'apporte personnellement le cours de français ? Quels sont les aspects du cours de français qui te plaisent le plus ? Quelles sont les difficultés particulières que tu rencontres dans le cours de français ? Quels liens y a-t-il entre le cours de français et ta vie de tous les jours ? À ces questions, les élèves ont répondu qu'ils considéraient la littérature comme la matière la plus importante du cours de français, car elle enrichit la culture, développe les capacités d'analyse, et accentue le plaisir de lire. La littérature est aussi appréciée pour les interactions qu'elle permet ainsi que pour la liberté d'expression qu'elle favorise au sein de la classe.

3.2 Le choix du corpus

3.2.1 Les tensions qui régissent les choix

Un des matériaux de base de l'enseignement littéraire réside dans les textes d'écrivains qui y sont abordés. Cependant, certains admettent que l'essentiel tient moins aux textes étudiés qu'à la manière dont on les travaille en classe... Même si cela est vrai, il n'empêche que le choix des textes n'est pas indifférent, ne serait-ce que pour les idées qu'ils véhiculent, pour le prestige qu'on leur attribue dans la tradition culturelle ou, plus prosaïquement, pour leur pouvoir d'intéresser les élèves.

Claude Simard⁸⁵ propose d'examiner les différents problèmes que soulève l'établissement d'un corpus littéraire en classe de français. Selon lui, avant toute chose, il faut avoir conscience de l'impossibilité de cerner avec exactitude la littérarité, soit ce qui fait qu'un texte est littéraire. En effet, les critères généralement utilisés ramènent à un processus de sélection sociale ou à des traits d'ordre formel tels que l'autonomie du message ou l'écart avec le langage ordinaire. C'est

⁸⁵ SIMARD C., « Le choix des textes littéraires : une question idéologique », in *Québec français*, n° 100, 1996, pp. 44-47.

pourquoi Simard propose ici de s'accommoder d'une définition approximative selon laquelle les textes littéraires correspondent à des discours d'imagination à caractère esthétique. Ensuite, il s'agit de tenir compte du débat qui divise les didacticiens au sujet du poids relatif à donner aux textes utilitaires et aux textes littéraires. Cependant, cette question ne sera pas envisagée ici dans le cas où elle concerne davantage la place de la littérature dans l'enseignement que le choix du corpus proprement dit.

Différentes positions s'affrontent au sujet de la sélection des textes littéraires à des fins scolaires. Simard expose quatre oppositions idéologiques qui découlent du clivage social, de l'époque des œuvres, de l'âge des lecteurs et de l'identité nationale.

Concernant l'opposition littérature savante et littérature populaire, il faut savoir qu'elle est issue de la hiérarchisation de la société et qu'elle met ainsi en balance la culture d'une certaine élite intellectuelle et la culture populaire. Selon Jean Larose⁸⁶ et Jacques Pelletier⁸⁷, la littérature savante comprendrait les œuvres reconnues qui jouissent de prestige selon les hautes qualités que leur prêtent les instances telles que la tradition, la critique ou l'édition. La littérature du peuple, quant à elle, même si elle peut connaître de grands succès de librairie, est moins valorisée quand elle n'est pas tenue carrément pour inférieure. Elle comprend deux formes particulières : la paralittérature et la littérature orale traditionnelle. La paralittérature se rattache au phénomène de culture de masse propre aux sociétés modernes. Elle est à l'origine d'une opposition secondaire entre genres nobles et genres mineurs. À partir de ce constat théorique, on peut s'interroger sur l'entrée des genres mineurs dans le système de l'éducation. Certains penseront que l'acculturation des jeunes exige qu'ils connaissent en priorité les textes des auteurs renommés, d'autres diront que l'école ne doit pas évacuer un pan entier des ouvrages de fiction... Concernant les œuvres orales, il semblerait qu'elles soient souvent délaissées. En effet, la littérature populaire présente un caractère oral très présent qui est souvent gommé : les chansons, les contes et les légendes du folklore ne connaissent pas de grand développement pédagogique. On pourrait se demander ce qui justifie cet oubli, car la littérature savante pourrait voir comme patrimoine à transmettre *l'Iliade* et *l'Odyssée* qui elles sont rarement évoquées.

Ensuite, il y a l'opposition entre littérature classique et littérature moderne. La querelle des Anciens et des Modernes ne semble plus être d'actualité aujourd'hui. En effet, dans les classes, les enseignants n'hésitent plus à mettre au programme des œuvres d'écrivains contemporains.

⁸⁶ LAROSE J., *L'amour du pauvre*, Montréal, Boréal, 1991.

⁸⁷ PELLETIER J., *Les habits neufs de la droite culturelle*, Montréal, VLB, 1994.

Selon Simard, on pourrait même aller jusqu'à dire que l'école actuelle a tendance à négliger les époques antérieures au profit du présent. L'opposition entre littérature classique et littérature moderne recoupe l'antagonisme précédent entre littérature savante et littérature populaire. De fait, les œuvres légitimées correspondent en bonne partie à celles qui ont traversé le temps et qui ont été élevées au rang de patrimoine littéraire. Cela amène à toute une série d'interrogations : quelle place donner aux textes du passé ? Ne permettent-ils pas de dialoguer avec les générations précédentes et de se confronter à leurs visions du monde ? D'autre part, comment peut-on comprendre les poésies modernes et les formes actuelles du roman si l'on ignore leur évolution ?

L'opposition entre littérature générale et littérature jeunesse ne manque pas de faire parler d'elle également. En effet, la terminologie manque pour désigner l'opposition liée à l'âge des lecteurs. Plusieurs éducateurs persuadés de la valeur de la littérature jeunesse ont déployé ces quinze dernières années des efforts pour la promouvoir à l'école...

Enfin, l'opposition entre littérature nationale et littérature étrangère n'est pas à négliger. Selon Bruno Roy⁸⁸, il faut renforcer le sentiment d'appartenance des jeunes en mettant la littérature nationale au premier plan. Cependant, la littérature étrangère permet une ouverture à l'altérité qu'il ne faut pas écarter.

Claude Simard conclut son article par quelques balises. En effet, devant l'infinité des textes littéraires, il est impensable de tout voir et il faut choisir. Pour cela, il propose de faire confiance à la diversité. Afin de donner aux élèves une image juste de la littérature, il convient de leur présenter le plus de formes différentes dans lesquelles elle s'est actualisée à travers le temps, l'espace et les cultures. Simard propose aussi de distinguer le savoir encyclopédique sur la littérature et la lecture de textes littéraires. Il faut bien comprendre que la notion de corpus littéraire renvoie strictement aux textes à faire lire aux élèves, que ce soit sous la forme d'extraits ou d'œuvres intégrales. De plus, le choix des textes pour la classe devrait moins dépendre de considérations extérieures d'ordre idéologique que des contenus d'apprentissage que l'enseignant entend faire acquérir par ses élèves. Il faut distinguer à ce propos trois grands types d'objectifs : ceux qui concernent l'élargissement du savoir culturel des jeunes, ceux qui se rapportent aux concepts proprement littéraires à mettre en lumière à travers les textes étudiés et ceux qui se rapportent au développement du goût et de l'habitude de lire des textes littéraires. Simard conclut en rappelant qu'il importe que les enseignants exploitent autant que possible

⁸⁸ ROY B., *Enseigner la littérature au Québec*, Montréal, XYZ, 1994.

des textes qui leur parlent et qu'ils aiment eux-mêmes. De cette manière, ils pourront d'autant mieux les faire découvrir et apprécier de leurs élèves.

3.2.2 Pourquoi faire lire des romans ?⁸⁹

L'introduction des œuvres intégrales en classe a été favorisée par l'avènement du livre de poche dans les années 1960, la démocratisation de l'enseignement et l'approche par compétences. Les enseignants associent généralement la lecture d'œuvres complètes, comme le roman, au développement d'un rapport plus authentique à la lecture, plus propice au développement d'attitudes positives à long terme. Une majorité de professeurs pensent que l'étude du texte intégral familiarise les élèves avec la « vraie » lecture et qu'elle leur donne davantage le goût de lire. Cependant, dans l'histoire de la littérature, le roman a longtemps été considéré comme un genre mineur, les Anciens considérant qu'il ne se soumettait pas suffisamment à des règles strictes et donnait trop libre cours à l'invraisemblance. Désormais, on pense que le roman nous permet de prendre connaissance en quelques heures d'un fragment de vie et d'une grande diversité de réalités. Du côté du lecteur, Rosenblatt⁹⁰ insiste beaucoup sur la fonction exploratoire de la littérature à l'école qui constitue une expérience imaginaire organisée. Selon elle, l'intérêt des romans en classe réside entre autres, sur un plan social et psychologique, dans leurs fonctions possibles allant de la socialisation à l'évasion en passant par des fonctions de transmission, d'adaptation, d'exploration... En développant des habitudes de pensée critique conjointement au plaisir de lire, l'élève apprendrait à agir de même lors d'événements de sa propre vie. En somme, l'intérêt du roman résulte de sa liberté de forme et de contenu, mais aussi de sa longueur, qui permet au lecteur de développer un autre rapport à la lecture, plus intime et plus engagé.

3.2.3 Que faire lire à la maison et en classe⁹¹ ?

Selon Simard, Dufays, Dolz et Garcia-Debanc, il convient de peser les avantages et inconvénients de chaque formule : lecture imposée ou lecture libre à domicile ? Il est vrai que

⁸⁹ HEBERT M., *Lire et apprécier des romans en classe : enseignement explicite, journaux et cercle de lecture*, Montréal, Chenelière éducation, 2019, p. 42.

⁹⁰ ROSENBLATT L., *Literature as exploration*, New-York, Appleton-Century-Crofts, 1938.

⁹¹ SIMARD C., DUFAYS J.-L., DOLZ J., GARCIA-DEBANC C., *Didactique du français langue première*, Louvain-la-Neuve, De Boeck supérieur, 2^e éd., 2019, p. 258.

certaines lectures imposées sont indispensables pour qu'on puisse travailler en classe sur les mêmes textes, mais si la contrainte est trop abondante, le risque de fraude grandit considérablement et la motivation des élèves risque de baisser. La lecture libre semble plus motivante à priori, car elle peut s'articuler davantage sur les goûts personnels des élèves. Cependant, elle va de pair avec un éclatement des références et des pratiques. Il semble donc nécessaire de préconiser la complémentarité des deux démarches en cherchant à équilibrer la liberté et la contrainte. Ainsi, le choix des œuvres à lire gagnerait à être pensé en fonction de trois critères à combiner : les intérêts spontanés de l'élève, les goûts du professeur et les nécessités de la culture commune. Les auteurs proposent une manière de mettre en œuvre ce principe en alternant les consignes demandées aux élèves pour chaque tâche de lecture : une fois par mois, ils auraient à exploiter personnellement un livre choisi dans une vaste liste ouverte sur la diversité de leurs goûts et de leurs intérêts, et quatre ou cinq fois par an, ils auraient à lire un livre commun choisi par l'enseignant en vue d'une exploitation collective.

Une question est soulevée également par les auteurs : en classe, faut-il faire lire des œuvres intégrales ou des morceaux choisis ? Encore une fois, chaque choix comporte des intérêts et des limites. Lire une œuvre intégrale est à priori la démarche la plus naturelle, car elle permet un travail sur l'ensemble du processus de la lecture ordinaire, mais on ne peut ignorer la difficulté qu'éprouvent bon nombre d'élèves à lire des livres complets. Les morceaux choisis quant à eux constituent un support plus artificiel, mais ils entrent davantage dans la forme scolaire scandée par le découpage en heures de cours et ils offrent un moyen commode pour comparer des textes et/ou balayer différentes manifestations d'un courant, d'un genre, d'un thème... Les deux démarches sont à nouveau complémentaires : la première pour apprendre la lecture dans toutes ses dimensions, la seconde pour s'ouvrir aux divers aspects des genres textuels et de la littérature au départ de « groupements » d'extraits variés.

3.3 Le plaisir de lire

3.3.1 Comment le définir⁹² ?

À l'école, on entend plus souvent parler de lecture par contrainte que par plaisir. Les enquêtes PISA (Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves) évaluent ce

⁹² Enquête PISA : <https://www.oecd.org/fr/education/apprendre-au-dela-de-l-ecole/48640285.pdf> (consulté le 20/12/21)

rapport à la lecture d'année en année. Nous nous attarderons principalement sur les enquêtes de 2009 et 2018 afin de voir l'évolution de la manière dont les jeunes considèrent la lecture.

En 2009, l'étude PISA a consacré un chapitre entier au plaisir et à l'engagement dans la lecture chez les jeunes de 15 ans. Il est intéressant de se pencher sur les chiffres de cette enquête, car ils amènent à se demander si les élèves qui prennent plaisir à lire sont de meilleurs lecteurs. L'enquête montre que les élèves qui prennent plaisir à lire et réservent une place à la lecture dans leur vie quotidienne améliorent leurs compétences en lecture par la pratique. On constate ainsi que le plaisir de la lecture est en forte corrélation avec la performance en compréhension à l'écrit. Cependant, cela ne signifie pas que le plaisir a un impact direct sur les scores de compréhension de l'écrit, mais bien qu'il constitue un prérequis important pour devenir un lecteur efficace. Dès lors, les établissements d'enseignement doivent non seulement proposer des exercices aux élèves pour leur inculquer des techniques de lecture, mais également éveiller leur intérêt pour la lecture. Il apparaît aussi que de nombreux élèves privilégient des lectures qui ont une pertinence directe dans leur vie. On peut donc les encourager à diversifier leurs lectures pour les amener à en faire une habitude.

En moyenne, dans les pays de l'OCDE (Organisation de coopération et de développement économique), plus d'un tiers des élèves déclarent ne pas lire par plaisir. Leur pourcentage est égal ou supérieur à 40 %, notamment en Belgique. Dans tous les pays, en moyenne, 37 % des élèves déclarent ne pas lire par plaisir du tout. De plus, les filles sont plus nombreuses à lire par plaisir que les garçons. Les tendances montrent qu'en 2009, les élèves semblaient moins enthousiastes à l'idée de lire qu'en 2000.

Les résultats de l'enquête ne permettent pas d'établir de relation de cause à effet, mais ils permettent de situer le niveau de compétence des élèves en compréhension de l'écrit en fonction du degré de diversité de leurs lectures. Et en l'occurrence, nous observons que le fait de lire régulièrement des livres de fiction par plaisir est en corrélation positive avec les résultats en compréhension, même si cette corrélation varie entre les pays.

Nous avons également pu recenser les habitudes des lectures des garçons et des filles. Dans les pays de l'OCDE, 52 % des garçons et 73 %, des filles disent lire par plaisir. Nous remarquons par ailleurs que les filles sont plus susceptibles de lire des livres de fictions et des magazines et les garçons des bandes dessinées et des journaux.

Grâce à cette enquête, nous constatons que la lecture plaisir a un impact sur le niveau de compréhension de l'écrit des élèves. C'est donc un élément dont il faut tenir compte et qu'il importe de cultiver afin de donner envie de lire aux élèves.

Ensuite, en 2018⁹³, le cadre conceptuel de Pisa définit la lecture comme suit : « lire, c'est comprendre, utiliser, évaluer des textes, réfléchir à leur propos, s'engager dans la lecture de textes pour réaliser ses objectifs, développer ses connaissances et son potentiel et prendre une part active dans la société ». En 2009, le terme « évaluer » n'était pas présent dans la définition. Désormais, on met en avant le fait que la lecture est guidée par des objectifs de lecture tels que vérifier la véracité des arguments d'un texte, le point de vue de l'auteur et la pertinence du texte.

Les élèves ont été interrogés sur leur pratique et leur attitude de lecture : le temps passé à lire pour le plaisir, les types de lecture y compris en ligne, le concept de soi en lecture (perception de soi globale par un élève de ses propres capacités dans un domaine scolaire) et les difficultés perçues dans la compréhension de l'écrit. Les réponses montrent un résultat en demi-teinte. Pour beaucoup, la lecture a d'abord un rôle instrumental : 54 % des garçons et 44 % des filles ne lisent que s'ils y sont obligés. De plus, 57 % des garçons et 38 % des filles ne lisent que lorsqu'ils ont besoin d'une information. Cependant, on remarque que la lecture reste l'activité favorite d'une fille sur trois et pour un garçon sur cinq. Enfin, on constate une attitude plus favorable envers la lecture chez les filles.

En comparaison avec l'enquête de 2009, on constate une baisse d'intérêt. L'item avec l'évolution la plus marquante est celui qui associe lecture et obligation : en 2009, 37 % des élèves déclaraient lire uniquement lorsqu'ils en étaient obligés et en 2018, ils sont 51 %. Enfin, par rapport à 2009, on constate une diminution de 11 % des élèves qui lisaient entre une demi-heure et deux heures par jour et une augmentation des élèves qui lisent très peu. Il faut cependant nuancer ce résultat, car il est plausible que les jeunes n'aient pas songé à inclure le temps passé à lire sur des supports numériques. Enfin, concernant les progrès en lecture on constate un recul, mais qui est de faible ampleur, car ils ne diffèrent pas significativement des résultats de 2009.

⁹³ BRICTEUX S., CREPIN F., QUITTRE V., LAFONTAINED., « Résultats de PISA 2018 en Fédération Wallonie-Bruxelles : Les jeunes de 15 ans et la lecture », in *Les cahiers des Sciences de l'éducation*, n°45, avril 2018.

3.3.2 Appréhender la littérature de manière ludique⁹⁴

Poslaniec postule que, pour enseigner la littérature et faire découvrir ses dédales, on gagne à adopter une méthodologie ludique. Pour cela, il préconise de commencer très tôt. Ainsi, il propose de faire jouer des enfants avec des livres : au cours d'une séquence dont l'objectif est le plaisir de jouer, on les entraîne à explorer les livres pour qu'ils deviennent aptes à les parcourir spontanément par la suite. Pour lui, le premier travail d'initiation devrait se situer à l'âge de la petite enfance, car Winnicott a montré que c'est à cette époque que la distinction entre le moi et le non-moi se fait (et donc que s'élaborent les instances psychiques qui donnent la capacité d'associer, de symboliser, de se projeter, de s'identifier et ultérieurement de distinguer le vrai du vraisemblable). Pour Poslaniec, un double concept opératoire dans ce contexte est celui de « vrai-self » et de « faux-self ». Le « self » correspond au sentiment d'habiter son corps et son esprit. Le vrai-self se construit par rapport aux objets subjectifs autocréés et le faux-self répond à la nécessité d'intégrer en soi les objets provenant de l'extérieur. Si l'environnement est bon, il propose des objets extérieurs qui s'accordent avec les objets intérieurs.

Le livre semble pouvoir jouer un rôle essentiel durant cette période de construction du self. En effet, il est un objet venu de l'extérieur, mais perméable aux objets désirés qu'on projette sur lui. Les premiers paramètres nécessaires à la lecture se maîtrisent dès le plus jeune âge et antérieurement à l'apprentissage de la lecture. L'enfant identifie d'abord des images séparées, qu'il distingue vite des objets de référence. Ensuite, il comprend la convention qui consiste à représenter le même objet plusieurs fois pour signifier un déroulement temporel. Comme on lui relit souvent plusieurs fois le même livre, il comprend qu'il y a une permanence solide, que le contenu du texte, sa forme, diffère un tant soit peu de la parole. Il ne faut pas plus de temps à l'enfant pour comprendre que cette permanence de ce qu'on lui lit est certainement en rapport avec les petits signes inidentifiables du livre.

D'autres savoirs s'établissent de la même manière : le sens de la lecture, le geste de tourner les pages sans les déchirer, etc. L'enfant découvre la variété de l'objet livre et, par le plaisir qui en résulte, le désir d'apprendre à lire peut naître. À partir de ce constat, Poslaniec propose des activités valables pour tous les âges (de la première primaire au milieu du secondaire, c'est-à-dire en France du CE1 au collège) :

⁹⁴ POSLANIEC C., *De la lecture à la littérature*, op.cit, pp. 163-193.

- le point commun : cette activité familiarise les enfants avec beaucoup de paramètres qui conditionnent la lecture. Il s'agit d'un jeu de découverte qui permet de classer les genres, les différents types de narrateurs, les stéréotypes... L'enseignant propose différentes lectures aux enfants et leur fait découvrir des points communs ;

- le concours de lecture : il consiste à élaborer des questions dont les réponses se trouvent dans les livres. Si l'objectif premier du concours est de faire lire ludiquement les enfants, il ne suffit pas de feuilleter des livres pour répondre à la plupart de ces questions. Grâce aux questions qui leur sont posées, les élèves peuvent remarquer des effets de style par exemple ;

- le procès : cette animation consiste à organiser le procès d'un livre de la même manière que dans un palais de justice. Certains seront chargés de l'enquête préalable, d'autres de dresser le chef d'accusation et d'autres encore de préparer la défense. Il y aura un juge, des huissiers, etc. Pour mettre cette animation au service de la découverte littéraire, tout dépend du chef d'accusation, qui peut très bien avoir l'air farfelu du moment qu'il introduit un questionnement sur certains paramètres ;

- adapter un livre : cette activité consiste à transposer un texte dans un autre genre. Par exemple, le fait d'adapter un roman en pièce de théâtre permet de comprendre la raison d'être des digressions ;

- écrire : Poslaniec déconseille de travailler sur l'invention de suite d'histoires, car il estime que cela serait toucher à l'organisation interne du livre. Il propose d'écrire certaines parties passées sous silence dans des livres tout en cherchant des indices dans le livre pour reconstituer le passage de manière cohérente. Il suggère également de faire réécrire un passage écrit à la troisième personne en « je » ou l'inverse afin de faire comprendre la différence de traitement qu'implique le choix du narrateur.

Toutes ces techniques ont en commun d'être pratiquées dans le cadre scolaire et d'offrir comme seule motivation le plaisir immédiat de jouer. Il suffit d'un décadre pour que cela devienne des animations responsabilisantes qui offrent une seconde motivation : celle de se sentir responsable vis-à-vis de la société. Il est important dans ce contexte de ne proposer aux élèves que des livres signifiants, des livres entiers (non photocopiés) et de ne pas leur imposer d'obligations (du type « vous lirez pour demain »). Pour préserver la liberté des lecteurs, il suffit que l'enseignant veille à ne jamais conseiller de livres sans prévoir en même temps une activité. De cette manière, c'est la méthodologie proposée qui est porteuse d'une consigne de lecture et non l'enseignant qui impose de lire.

3.3.4 L'école et le plaisir de lire

a. Un bref historique

Dans un article intitulé « L'école et le plaisir de lire », Monique Lebrun⁹⁵ souligne que les enjeux de la lecture à l'école sont variés et moins imperméables au plaisir de lire qu'il n'y paraît. Même si la réflexion menée est inspirée du contexte québécois, il est pertinent de s'y attarder puisque, dans nos régions, on a également tendance à dénoncer l'école quand il s'agit de parler de la perte de la lecture plaisir. À ce propos, Lebrun propose un petit historique de la place de la lecture dans le cours de français.

Jusque dans les années 1960, le pédagogue choisissait seul les textes et les différentes stratégies d'exploration du sens. À cette époque, les pratiques scolaires n'encourageaient pas la lecture extensive des textes et l'appropriation personnelle, autrement dit le plaisir de lire. Ce dernier se découvrait donc seul, durant des lectures estivales par exemple.

En 1964, au Québec est apparu le Rapport Parent⁹⁶ qui évoque la réforme de l'enseignement de la lecture du texte littéraire et lui assigne quatre buts : développer l'intelligence et la sensibilité, favoriser la connaissance de la langue, contribuer à l'enrichissement moral, assurer un contact humanisant avec les meilleures œuvres qu'ait produit l'esprit humain. Cinq ans plus tard, apparaît le *Programme-cadre français*⁹⁷ qui remplace les programmes catalogues des décennies précédentes. Ce nouveau programme n'impose pas de lecture particulière mais recommande le recours à la lecture expliquée accompagnée d'un travail de rédaction auquel on ajoute des exercices de vocabulaire et d'orthographe. En outre, on met en avant la communication. Désormais, les élèves sont invités à développer les quatre savoir-faire fondamentaux de la communication : savoir parler, savoir écouter, savoir lire et savoir écrire.

Les années 1970 en France et en Belgique ont été marquées par l'interrogation sur la place de la lecture « lettrée » à l'école. Le clivage entre primaire et secondaire est devenu plus flagrant : si en primaire, le texte est réduit à sa fonction de modèle éventuel pour la rédaction, en secondaire, l'accent est davantage placé sur la littérature⁹⁸. On le sait, ce qui attire en premier

⁹⁵ LEBRUN M., « L'école et le plaisir de lire », in *Documentation et bibliothèques*, n°39, 1993, pp. 111-116.

⁹⁶ Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, *Rapport*, Québec, 1966. Volume 3 : Les programmes d'études.

⁹⁷ Québec, Ministère de l'Éducation, Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire, *Programme-cadre de français*. Langues et littératures, Québec, 1969.

⁹⁸ MARCOIN F., *A l'école de la littérature*, Paris, Ouvrières, 1992.

les élèves est l'histoire, car elle lui permet de vivre des aventures par procuration. Selon Monique Lebrun, pour éprouver du plaisir, il faut pouvoir lire sans contrainte de règles, de mises en situation, d'évaluations.

En 1979, un nouveau programme français québécois¹⁰⁰ associe des concepts complémentaires. On parle désormais de production orale ou écrite, d'émetteur de discours et d'intention de communications. L'enseignant devient un animateur. Ensuite, à la fin du siècle, la dichotomie entre la lecture fonctionnelle et esthétique est mise en évidence. Certains pédagogues et didacticiens, tels que Doubrovsky, Greimas et Barthes¹⁰¹, ont commencé à revendiquer pour l'école la mission d'inciter au plaisir de lire. Ils ont voulu élargir le corpus, et ont préconisé l'application des méthodes liées à l'intertextualité, la prise en compte de méthodes interactives où l'élève est un agent de sa formation par la lecture, la lecture d'œuvres complètes exigeantes, la sollicitation du monde imaginaire de l'élève, l'intégration des pratiques de lecture à un projet. Pour ces pédagogues, la véritable expérience de lecture passe par le texte littéraire. Les stratégies de lecture à développer doivent toucher tout autant le cœur que la raison. Deux grandes approches de la lecture sont alors en concurrence : le courant socioanthropologique européen et celui de la réception esthétique américaine. Le premier, inspiré par De Certeau¹⁰², dénonce le fait que l'école privilégie la forme au détriment du contenu, cela a engendré un point de vue sur le texte comme objet de consommation à rendre digestible. Les pédagogues de cette tendance proposent donc l'appropriation du texte et le va-et-vient entre l'affect et l'intellect. Le second courant s'inspire de Leenhardt¹⁰³ qui avait proposé de définir trois modalités de lecture : la modalité descriptive, qui est distanciation du texte, la modalité émotionnelle et la modalité intellectuelle qui opère la jonction entre les deux précédentes. Ainsi, l'équipe de Pratiques¹⁰⁴ prône le fait que le modèle légitimé par l'école ne correspond pas toujours aux références culturelles des élèves et que l'école doit permettre l'apprentissage des médiations culturelles en s'intéressant, entre autres, au circuit auteur-livre-éditeur et à la paralittérature.

¹⁰⁰ Québec, Ministère de l'Éducation, *Programme d'études. Primaire. Français*, Québec, 1979 ; *Programme d'études. Français, langue maternelle (secondaire)*, Québec, 1980.

¹⁰¹ DOUBROVSKY S., TODOROV T., *L'enseignement de la littérature. Langages nouveaux, pratiques nouvelles pour la classe de français*, Bruxelles, De Boeck-Duculot, 1981.

¹⁰² DE CERTEAU M., *L'invention du quotidien, 1 - L'art de faire*, Paris, Gallimard, 1990 (« Folio Essais »).

¹⁰³ LEENHARDT J., « Les instances de la compétence dans l'activité lecture », in PICARD M., *La lecture littéraire*, Paris, Clancier-Guénaud, 1987.

¹⁰⁴ PETITJEAN A., « Pour une didactique de la littérature », in HALTE J.-F., *Perspectives didactiques en français*, Centre d'analyse syntaxique de l'Université de Metz, Metz, 1990.

Pour Monique Lebrun, à la fin du XX^e siècle où l'instantanéité est reine, les livres entiers effraient les élèves, les questionnements stéréotypés sur des textes calibrés et manipulés les ennui. L'école doit dès lors envisager un changement de corpus et de méthode afin de permettre l'atteinte par tous du plaisir de lire. Afin de développer l'appétence textuelle, l'enseignant doit insérer le livre dans un réseau socioculturel, oublier le souci de la microévaluation, se mettre lui-même en état de recherche. Depuis quelques décennies, l'école est devenue une institution plus ouverte. Par ailleurs, désormais, le couple lecture expliquée-dissertation cède la place au trio fiche de lecture-exposé-discussion. On enseigne également qu'il faut tenir compte du savoir préconstruit du lecteur et privilégier les situations « vraies ». Il faut désormais former des lecteurs polyvalents et montrer le rapport ludique au livre.

b. Le plaisir de lire va-t-il de pair avec la liberté du choix ?

L'ouvrage *Pour une lecture littéraire 2*¹⁰⁵ réunissant les actes du colloque de Louvain-la-Neuve de 1995, propose une table ronde autour de la lecture. Ensemble les intervenants tentent de répondre à la question « Comment enseigner la lecture littéraire ? ». Il est pertinent de s'y intéresser dans le cadre du plaisir de lire. En effet, quand on évoque le plaisir de lire, on peut se demander si ce dernier est suscité uniquement par le fait de donner à lire aux élèves ce qu'ils souhaiteraient lire. La discussion débute avec Christophe Ronveaux qui rappelle une question qui l'a interpellé : « Travaillez-vous « avec » ou « contre » vos élèves ? ». Maryse Hupez explique qu'elle travaille des deux manières. Elle rappelle qu'elle a conscience qu'il ne faut pas que l'enseignement soit le réceptacle des besoins des élèves. Cependant, elle débute souvent son cours avec des œuvres qui ne seront pas des repoussoirs : elle échange avec les élèves à partir de leurs remarques et réflexions. Ensuite, elle travaille contre certaines idées qui apparaissent dans le cadre de la lecture spontanée qu'ils ont faite. Thierry Hulhove semble soutenir cette idée, il est persuadé qu'il faut défier les élèves et les mettre en appétit. Ainsi, éveiller la curiosité permet à une lecture de se réaliser. Cependant, Dominique Bucheton semble vouloir reformuler la question en disant qu'on travaille aussi contre un certain nombre d'obstacles qui ne se rencontrent pas forcément chez les élèves mais qui se trouvent aussi dans les pratiques enseignantes. Ainsi, le but premier est que l'activité de lecture ne soit pas un repoussoir pour les élèves. Le bien être des élèves est donc ici en question. Nous remarquons que le rôle des enseignants est très important dans la manière de présenter la matière et que cela

¹⁰⁵ DUFAYS J.-L., GEMENNE L. et LEDUR D., *op.cit.*, pp. 359-362.

peut avoir un impact sur le plaisir de lire, qui ne peut être simplement réduit au libre choix des élèves.

c. Susciter des lectures heureuses

Dans son ouvrage *La lecture, ça ne sert à rien !¹⁰⁶*, Bénédicte Shawky-Milcent décrypte le rapport de la lecture aux jeunes et tente de proposer des solutions pour « être des renards curieux et avides en favorisant chez eux les lectures heureuses et subjectives et en faisant de l'appropriation son maître mot : appropriation contemplative ou créative, personnelle et collective »¹⁰⁷.

Selon elle, l'appropriation est au cœur du plaisir de la lecture. L'auteure reprend l'idée de Michèle Petit¹⁰⁸ selon laquelle la lecture offre une émancipation dans un espace libéré des contraintes de la réalité. De plus, elle rappelle que Vincent Jouve¹⁰⁹ avait justement dit que « si la lecture est une expérience de libération, elle est aussi une expérience de comblement puisqu'on suscite imaginativement, à partir des signes d'un texte, un univers marqué par ses propres fantasmes ». D'une part au niveau inconscient, la lecture est l'occasion de combler des rêves, dans le prolongement des premiers instants de la vie psychique. D'autre part, d'un point de vue conscient, le lecteur satisfait en lui des désirs : ceux de dépaysement, d'un autre espace-temps, de sens, de réflexion et fait sien un trajet de vie, une vision du monde, etc. Proust écrivait justement « Chaque lecteur est quand il lit le propre lecteur de soi-même »¹¹⁰. En effet, lorsqu'on lit, notre mémoire s'imprègne de certaines bribes de textes. La lecture offre la possibilité d'emmagasiner en soi des ressources secrètes surgissant pour panser des blessures, exprimer des sentiments...

De plus, outre ces aspects liés au plaisir de lire, Shawky-Milcent¹¹¹ s'interroge sur une question qui nous intéresse particulièrement : « Comment donner aux élèves le goût de lire ? ». Afin d'apporter des éléments de réponse, l'auteure évoque deux observations. L'une résulte d'une expérience réalisée en classe durant une année scolaire avec les élèves de seconde et

¹⁰⁶ SHAWLKY-MILCENT B., *La lecture ça ne sert à rien !*, Paris, Puf, 2016 (« Partage du savoir »).

¹⁰⁷ *Ibid*, p. 9.

¹⁰⁸ PETIT M., *Eloge de la lecture*, Paris, Belin, 2002.

¹⁰⁹ JOUVE V., *op.cit.*, p.86.

¹¹⁰ PROUST M., *Le temps retrouvé*, in *A la recherche du temps perdu*, Paris, Gallimard, 1999, p.2296-2297.

¹¹¹ SHAWLKY-MILCENT B., *op.cit.*, pp. 161 – 178.

l'autre provient d'une enquête menée auprès d'anciens élèves sur leurs souvenirs de lecture de seconde.

La première expérience a lieu dans sa classe de seconde de trente-quatre élèves durant l'année scolaire de 2011-2012. L'objectif est d'inviter ces derniers à lire régulièrement en associant les lectures à une réflexion sur la notion de patrimoine. Pour ce faire, ils sont invités, toutes les six semaines, à choisir un livre dans une liste d'ouvrages classiques et contemporains (chacun possède un lien thématique avec une problématique abordée en cours). L'enseignante mène en parallèle des études d'œuvres intégrales. Les élèves disposent d'un mois pour lire l'ouvrage qu'ils ont choisi et doivent ensuite répondre à un questionnaire en deux parties : la première consiste en une réflexion sur leur lecture (questionnaire toujours identique) et la seconde invite à l'élaboration de leur point de vue argumenté à partir d'une question qui varie. Les résultats de cette expérience montrent que certains ont choisi de lire une œuvre classique et ont un avis très réservé. Pour d'autres, la lecture subjective leur permet de présenter leurs efforts et difficultés et entraîne un discours nuancé plutôt qu'un rejet. On remarque également grâce à la lecture subjective, l'attention que les élèves apportent aux goûts des autres. Aussi, le fait de pouvoir choisir un titre dans une liste d'œuvres permet à l'élève d'affirmer ses goûts, de cerner ses difficultés et d'instaurer un rapport personnel au patrimoine littéraire. La liberté est vécue par l'élève comme un gage de confiance dans sa capacité de découverte.

La seconde expérience, menée en 2012, consiste en une enquête sur la trace que les lectures peuvent laisser dans la mémoire d'anciens élèves. Il est frappant de constater la place tenue dans les réponses des élèves par les lectures cursives et par la précision des émotions relatées. La première question invitait les élèves à noter les premiers souvenirs de leur lecture et trente élèves sur quarante-trois ont évoqué le souvenir d'une lecture cursive marquante et quarante et un citent au moins une lecture cursive. Et, pour treize élèves, un titre est présenté comme une expérience lumineuse et fondatrice. Ainsi, l'éloignement temporel ne semble pas altérer la précision du souvenir, qui semble même gagner en éclat au fil du temps. Cette expérience confirme :

L'idée que la culture s'enracine dans la vie affective du sujet dans laquelle les émotions jouent le rôle de balises lumineuses sur les chemins mystérieux empruntés par la mémoire. Les lectures heureuses remplissent également un rôle stimulant, incitatif, et mettent en confiance pour découvrir des œuvres plus ardues. Elles favorisent la maîtrise du langage : on a envie de dire ce que l'on a ressenti, et en le disant on renouvelle ce plaisir¹¹².

¹¹² *Ibid.*, p. 174.

Par ces deux enquêtes, nous constatons que le fait de choisir librement dans une liste close a un impact positif sur le sentiment des élèves. Aussi, nous percevons très clairement la nécessité de laisser de la place à la lecture subjective des œuvres afin que les élèves s’engagent vers une réflexion qui les amène à construire leur culture personnelle tout en prenant conscience de la culture commune.

d. Lire pour le plaisir à l’école du XXI^e ¹¹⁴

En 2017, le ministère de l’Éducation et de l’Enseignement supérieur a confié aux Instances régionales de concertation sur la persévérance scolaire et la réussite éducative du Québec (IRC) un mandat de mise en valeur de la lecture au sein des communautés. Il a formulé trois objectifs :

- favoriser l’éveil à la lecture et susciter l’intérêt chez les enfants de 0 à 9 ans ;
- accroître et maintenir l’intérêt pour la lecture chez les jeunes de 10 à 20 ans ;
- renforcer les habiletés des parents en lecture et en écriture et rehausser leurs compétences en la matière.

Pour appuyer les IRC dans leur travail, et pour réaliser le deuxième objectif de ce mandat, le Réseau des IRC du Québec a demandé qu’on dresse un inventaire des pratiques probantes et prometteuses ainsi que des outils visant à développer l’intérêt pour la lecture chez les jeunes de 10 à 20 ans. Ainsi, la démarche de recherche effectuée a permis de faire ressortir des éléments importants.

Les facteurs motivationnels sont importants pour inciter les jeunes à lire. Il en existe deux grands types : la motivation autodéterminée et la motivation contrôlée. Les jeunes motivés par autodétermination lisent pour le plaisir ou parce qu’ils considèrent que la lecture est une activité importante pour leur développement personnel ; à l’inverse, ceux qui sont motivés de façon contrôlée lisent parce qu’ils y sont contraints. Ainsi, c’est surtout la première motivation qui est associée positivement à la compétence de lecture. Il importe donc que les professeurs mettent en place des pratiques et des conditions favorisant son développement. Les facteurs motivationnels chez les jeunes sont de cinq ordres :

¹¹⁴ Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec, *Lire pour le plaisir*, Canada, 2017.

- l'intérêt : il en existe deux types, le situationnel et l'individuel. Le premier est caractérisé par l'attention momentanée portée par les jeunes à un contenu de lecture. Cet état instable est déclenché par des stimuli environnementaux. Le second correspond à « l'étincelle » qui fait qu'un livre retient l'attention du jeune dans un contexte précis ;
- la valeur accordée à la lecture : cela renvoie aux croyances qu'ont les individus quant à l'importance et à l'utilité de cette activité. Les jeunes peuvent considérer que la lecture est importante et utile lorsqu'elle leur permet de conformer des aspects de leur personnalité, d'atteindre des buts...
- l'autonomie : il s'agit d'un besoin psychologique fondamental des individus. Des études ont montré que la satisfaction de ce besoin était associée à la motivation autodéterminée dans divers contextes. Les jeunes qui ont l'occasion de faire des choix sur la base de leurs intérêts sont plus susceptibles d'avoir du plaisir et de développer une motivation autodéterminée ;
- le sentiment de compétence : il réfère à la perception qu'ont les individus de leurs habiletés et à leur confiance en leur capacité de réussir dans un domaine. Les jeunes se basent souvent sur leurs expériences de réussite ou d'échec. Pour la lecture, ceux qui ont confiance en leurs compétences de réussir sont plus susceptibles de lire par plaisir ;
- l'appartenance : elle fait référence à la qualité des relations qu'entretiennent les jeunes avec des personnes qui sont significatives pour eux. D'après une étude réalisée par Susan Lutz Klauda¹¹⁵, les jeunes s'engagent plus activement dans des activités de lecture quand ils ont l'occasion de discuter avec d'autres personnes de leurs découvertes.

L'inventaire présente des pratiques qui sont associées à ces facteurs motivationnels. Elles permettent ainsi l'atteinte des buts liés à ces facteurs. Voici les pratiques proposées :

- proposer aux jeunes des textes variés ;
- diversifier les activités de lecture offertes aux jeunes ;
- offrir aux jeunes la possibilité de faire des choix et de prendre des responsabilités ;
- établir des liens entre la lecture et la vie personnelle des jeunes ;
- inviter les jeunes à s'exprimer dans le cadre d'activités de lecture ;
- amener les jeunes à travailler ensemble ou à discuter à propos de textes qu'ils ont lus ;
- présenter aux jeunes des modèles de lecteurs et d'auteurs inspirants ;

¹¹⁵ KLAUDA S. L., "The Role of Parents in Adolescent. Reading Motivation and Activity" in *Educational Psychology Review*, n°21/4, 2009, pp. 325-363.

- encourager les efforts et les réussites des jeunes.

L'inventaire de l'IRC propose ensuite vingt-cinq initiatives inspirantes. Dans le cadre de ce travail, nous n'en citerons que quelques-unes parmi celles qui nous semblent les plus novatrices :

- plusieurs types de clubs de lecture sont proposés (club de lecture d'été ado, club ados BD...) : ils permettent aux jeunes de se rencontrer pour parler de leurs lectures et de découvrir les suggestions des autres ;
- le projet *Lire avec Fiston* vise à donner le goût de la lecture aux garçons qui disent ne pas aimer lire. Chaque garçon de ce type identifié par l'école est associé avec un proche (homme) et un étudiant du baccalauréat en enseignement préscolaire et primaire, et tous trois doivent choisir leurs lectures et leurs activités en se basant sur les intérêts du jeune. À noter que ce projet vise principalement les jeunes de 10 à 12 ans ;
- *Coup de foudre : les amours livresques de nos stars* est un projet qui permet aux élèves du secondaire de créer et d'alimenter un catalogue de suggestions de livres pour jeunes. Les élèves travaillent ensemble pour identifier les « stars québécoises » appréciées par les jeunes et les contactent pour réaliser le projet. Ils réalisent ainsi un catalogue de suggestions ;
- *La thérapie des zombies* prend la forme d'une compétition à travers laquelle les jeunes et leur famille accumulent des points pour chaque lecture réalisée en dehors des heures de classe. Le projet promeut la lecture sous différentes modalités et dans divers contextes ;
- *Netlivres* est un projet qui propose de réaliser une fois par mois une capsule vidéo dynamique dans laquelle le jeune parle d'un livre qu'il a lu.

Enfin, l'IRC termine son inventaire en présentant quatre conditions principales qui peuvent maximiser les retombées associées aux activités visant à motiver à lire :

- la connaissance des jeunes ciblés ;
- l'engagement parental ;
- la collaboration école-famille-communauté ;
- la structure et les pratiques de gestion des activités.

e. Propager le plaisir de lire chez les élèves

Sophie Gagnon-Roberge¹¹⁶ est une professeure de français très impliquée dans les activités littéraires. Elle souhaite faire découvrir la passion du livre à ses élèves. Elle est très active sur les réseaux sociaux et a également publié un livre sur le plaisir de lire en classe. Dans celui-ci, elle propose de nombreuses activités et astuces pour lire dans les classes.

Elle met notamment en avant le fait que, pour faire des élèves des lecteurs indépendants, il faut leur parler de lectures, mais aussi leur donner du temps pour lire. L’auteure reconnaît que les enseignants manquent de temps en raison des périodes qui disparaissent à cause des programmes chargés, des sorties, etc., et qu’ils sacrifient dès lors souvent les périodes de lecture en classe pour demander qu’elles se fassent à la maison. Or, il faudrait donner du temps aux élèves pour lire en classe. Beaucoup d’études montrent que la lecture va de pair avec la réussite pour autant que l’on consacre du temps à la pratiquer en classe.

Il faut donc faire lire les élèves, mais il faut aussi les faire parler de ce qu’ils ont lu. Pour éviter que les activités proposées soient trop redondantes, il convient de varier. Sophie Gagnon-Roberge en propose plusieurs :

- le résumé et les commentaires ;
- les articles et les revues : faire lire des articles permet de découvrir des points de vue différents et cela permet d’aborder la critique littéraire ;
- les prix littéraires : beaucoup de prix récompensent des romans. Il est intéressant de faire participer les élèves à ceux-ci, de discuter avec eux de ce qu’ils ont apprécié ou non.

Voici quelques prix qui sont pertinents à travailler et à lire dans les classes :

- le prix Farniente, remis en Belgique, est décerné chaque année à trois livres, un par niveau d’âge. Les jeunes votent selon un principe de vote démocratique ;
- le grand Prix de l’Imaginaire : il est question ici de fantastique, de merveilleux, de *fantasy* et de science-fiction pour tous les types de lecteurs. Deux prix jeunesse sont prévus : un francophone et un étranger ;
- le Prix des Incorruptibles : décerné par les enfants, de la maternelle à la terminale. Les élèves peuvent participer aux votes et débattent ;
- le Prix des Mordus du polar : prix du roman policier jeunesse.

À cette liste, nous ajouterons des prix plus axés sur les ados et les jeunes adultes :

¹¹⁶ GAGNON-ROBERGE S., *Propager le plaisir de lire chez les élèves*, éd. Chenelière éducation, Montréal, 2016.

- le Prix Goncourt des Lycéens : ce prix donne l'opportunité à près de 2000 lycéens de se plonger dans une lecture passionnée et de faire entendre leur voix pour élire leur lauréat parmi les auteurs sélectionnés par l'Académie. Pour les classes qui ne sont pas sélectionnées, on peut organiser des débats en classe ;
- le Prix Femina des Lycéens : 16 classes participent au prix, soit 500 lecteurs ;
- le Prix Renaudot des Lycéens : les élèves de quatre départements français constituent le jury. 10 Lycées y participent. En classe, on peut également organiser des débats à propos des livres en lice.

Sophie Gagnon-Roberge propose également de lier lecture et écriture et de combiner les lectures avec le calendrier, c'est-à-dire de concevoir des activités littéraires autour des dates importantes du calendrier scolaire.

Enfin, un point important de l'ouvrage de cette auteure est celui du choix. La plupart des enseignants de français choisissent des livres obligatoires que les élèves liront durant l'année. Gagnon-Roberge n'est pas contre, mais elle laisse souvent de la place pour des choix individuels. La limite que comportent selon elle les lectures imposées est qu'en les exploitant, l'enseignant a tendance à aller vers une lecture intermédiaire qui correspond aux compétences moyennes attendues au niveau scolaire concerné. Avec un tel dispositif, on perd dès lors les élèves plus forts et les plus faibles. Il a été démontré que les adolescents s'engagent plus dans les livres qu'ils ont eux-mêmes choisis et que la notion de plaisir est essentielle pour les motiver à lire à l'extérieur de l'école. Ainsi, il importe que l'enseignant soit un guide pour les élèves, leur suggère des livres, mais également leur fasse confiance dans leur choix. La plupart des enquêtes montrent que les quatre sources les plus populaires quant au choix des livres sont les magazines littéraires, les conseils des pairs, les sites web et les booktubers et les conseils des libraires et des bibliothécaires.

f. Le Plan Lecture de la Fédération Wallonie-Bruxelles¹¹⁷

En 2015, le gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles a décidé de mettre en place un Plan Lecture constitué de trente nouvelles mesures qui visent à améliorer les capacités en lecture des zéro – dix-huit ans. Le projet a été lancé par la ministre Joëlle Milquet suite à une

¹¹⁷ Plan lecture : [http://www.culture.be/index.php?id=13048&tx_ttnews\[backPid\]=13044&tx_ttnews\[tt_news\]=7246&cHash=004609d237c94dcadfb4eac3fd5b3210](http://www.culture.be/index.php?id=13048&tx_ttnews[backPid]=13044&tx_ttnews[tt_news]=7246&cHash=004609d237c94dcadfb4eac3fd5b3210) (consulté le 16/02/22).

enquête de l'ONE qui a dévoilé quelques constats préoccupants. Ainsi, à quinze ans, les performances en lecture des élèves sont à peine égales à la moyenne des pays de l'OCDE ; les Belges sont 68 % à avoir lu un livre au cours des douze derniers mois et 37 % à avoir fréquenté une bibliothèque publique ; 15 % des jeunes quittent l'école secondaire sans diplôme et sans l'usage fonctionnel de la lecture.

Le plan s'inscrit dans la dynamique du Pacte pour un Enseignement d'excellence et implique tous les acteurs concernés par la lecture : les opérateurs culturels de la Fédération Wallonie-Bruxelles, les associations, les bibliothèques, etc. ; les créateurs, auteurs et illustrateurs belges francophones ; les formateurs en lecture dans l'enseignement obligatoire et en éducation permanente ; les accueillants d'enfants et les enseignants ; les chercheurs universitaires, dans les secteurs de la pédagogie, de la sociologie ou des neurosciences cognitives. L'objectif est de « Remettre la lecture au centre des apprentissages et des pratiques éducatives et culturelles, en considérant que la lecture est un savoir essentiel au développement et à l'épanouissement des individus et d'une société démocratique. ».

3.4 Conclusion

À travers ce chapitre, nous avons vu que, selon bon nombre de chercheurs, la littérature avait sa place et son importance à l'école. Il est important, par des biais différents de varier les activités en combinant ce qu'on appelle « les classiques » ou « les œuvres du patrimoine » avec des œuvres plus actuelles qui parlent aux jeunes et qui leur font découvrir des sujets qu'ils apprécieront et qui les amèneront sur le chemin du plaisir de lire. Ces dispositifs méritent d'être cultivés dans les classes. En mettant en avant les goûts et les choix des élèves, on les rend plus autonomes et on contribue à gommer le caractère obligatoire des lectures en classe au profit de l'aspect ludique de cette activité et des apports multiples qu'elle peut proposer. On peut constater également que depuis une dizaine d'années, les Québécois ont produit beaucoup de recherches sur le plaisir de lire et ils sembleraient, de ce point de vue, être en avance sur nos régions. Remarquons tout de même que la Belgique a actionné un *Plan lecture* depuis 2015 et semble donc se diriger également vers une redynamisation de la lecture auprès des jeunes.

Chapitre 4 : Inviter à la lecture à l'ère du numérique

Dans le cadre de ce chapitre, nous nous intéresserons principalement aux différentes méthodes numériques qui permettent à la fois de faire partager la littérature et d'éveiller au plaisir de lire dans les classes de français.

4.1 La lecture numérique

« Les livres sont des tigres de papier, aux dents de carton, des fauves fatigués, sur le point de se laisser dévorer. Pourquoi s'obstiner à lire sur un objet pareil ? Des feuilles fragiles, inflammables, reliées, imprimées, sans batterie électrique ? Tu es obsolète, ô vieux livre bientôt jauni, nid à poussière, cauchemar de déménageur, ralentisseur de temps, usine à silence. Tu as perdu la guerre du gout. Les lecteurs de livres en papier sont de vieux maniaques, chaque jour plus vieux, chaque soir plus maniaques. Ils préfèrent caresser un ouvrage qu'ils peuvent respirer, plier, annoter, poser et reprendre, n'importe où, n'importe quand, sans avoir à le brancher sur le secteur. Tragédie de la sénilité. ¹¹⁸ »

4.1.1 Notions

La littérature numérique existe depuis environ cinq décennies et elle s'inscrit dans des filiations connues telles que l'écriture fragmentaire ou visuelle et sonore. Selon Serge Bouchardon¹²⁰, on distingue habituellement deux formes de littérature sur le support numérique : la littérature numérisée et la littérature numérique. La première reprend souvent des œuvres d'abord publiées sur papier dans des éditions numériques enrichies ou augmentées, en ce qu'elles comportent des fonctionnalités ou des contenus multimédias. Dans ce cas, la nature du texte en lui-même ne change pas. La seconde forme est pensée et conçue par et pour le numérique, ce qui signifie que le texte changerait si on voulait l'imprimer. On parle ici de fictions hypertextuelles, de poèmes animés, de productions collaboratives en ligne... Ainsi, les créations de littérature numérique mettent en rapport et en tension le numérique et la création littéraire. Cette tension pose trois questions. Tout d'abord, on peut se demander quels possibles offre le numérique à la création littéraire. Ensuite, en partant de l'objet littérature numérique, on peut s'interroger sur ce que nous apprend le numérique au sujet de la création littéraire. Enfin, que nous dit la littérature numérique sur les écritures numériques ? Toujours selon Bouchardon, la littérature numérique peut jouer un rôle de révélateur des écritures numériques ordinaires ainsi que de leurs contraintes et leurs possibles.

¹¹⁸ BEIGBEDER F., *Premier bilan après l'Apocalypse*, 2011, cité dans <https://revues.univ-pau.fr/cahiers-didactique-lettres/393#tocto2n1> (consulté le 4 janvier 2022).

¹²⁰ BOUCHARDON S., « Un état de la recherche sur la lecture du numérique » », in BRUNEL M., QUET F., *L'enseignement de la littérature avec le numérique*, éd. Peter Lang, Bruxelles, 2018 (« ThéoCrit' »), pp. 201-203.

Dans le cadre scolaire, Emmanuel Fraisse¹²¹ dit ceci :

La numérisation modifie nos manières de penser et de transmettre les savoirs parce qu'elle implique une circulation toujours accrue et accélérée entre l'école et le monde extérieur et une redistribution de leurs rôles respectifs. Les savoirs ne sont plus simplement transmis ou distribués à travers des livres, mais se construisent à travers des situations de recherche, d'exploration, de contribution.

Concernant le support pour la lecture numérique, Loubet-Poëtte¹²² distingue trois objets : l'ardoise, la tablette numérique et la liseuse. Les deux premières permettent de communiquer, d'écrire, de faire des recherches. Elles sont opposées à la liseuse, qui est un outil spécifiquement réservé à la lecture. Outre cette opposition, l'auteur souligne que les mots qui servent à désigner ces trois outils ont en commun de fonctionner comme des néologismes de sens, car ils rappellent des objets déjà existants en lien avec la lecture ou l'écriture : la tabula antique, l'ardoise de l'écolier et la liseuse-meuble. Il existe également un autre terme plus étonnant, employé par Jean-Michel Blanquer en 2008, lorsqu'il était directeur général de l'enseignement scolaire en France : « littératrice ». Il l'a employé lorsqu'il a évoqué les objectifs et les attentes de l'usage des tablettes dans l'enseignement de cette matière : « Il me semble que nous sommes à l'aube d'un mouvement semblable à celui qui, au milieu des années 1970, a vu la généralisation, dans le cartable de l'élève, des calculatrices... mais aujourd'hui on pourrait peut-être parler de « littératrices », si vous me permettez le néologisme ». Il s'agit d'un jeu de mots réalisé parallèlement au mot « calculatrice ». Ici le néologisme suggère qu'en plus de la lecture, c'est la littérature elle-même qui est atteinte par les nouveaux usages numériques.

4.1.2 Les enjeux de la lecture numérique¹²³

L'acte de lecture, qu'il se fasse sur papier ou sur un support numérique, reste fondamentalement le même : le contenu est identique et la compétence consiste toujours à décrypter des signes graphiques afin d'aboutir à un sens. Cependant, malgré cette finalité identique, il convient d'identifier ce que le texte numérique peut changer et apporter à l'acte de

¹²¹ FRAISSE Emmanuel, cité dans BRUNEL M. et QUET F. (dir.), *op. cit.*, p. 209.

¹²² LOUBET-POËTTE V., « Lire à l'heure du numérique : quels enjeux liés à l'évolution des supports de lecture ? », in *Les Cahiers de Didactique des Lettres* [En ligne], Numéro en texte intégral, Lire et être lecteur, Analyses d'outils pédagogiques, mis à jour le : 01/02/2017, URL : <https://revues.univ-pau.fr/cahiers-didactique-lettres/393>.

¹²³ *Ibid.*

lecture. Loubet-Poëtte remarque que trois grands enjeux peuvent être associés à la lecture numérique.

Le premier enjeu concerne la lecture proprement dite. Tout d'abord, il convient de faire face à la nouvelle matérialité : on ne lit plus sur des feuilles de papier, mais bien sur un écran. Ainsi, les pages ne sont plus tournées de manière horizontale, mais défilent de bas en haut. Cela constitue un bouleversement important de l'habitude visuelle du lecteur : l'unité de découpage du texte n'est plus la page, mais le paragraphe, et cela a des conséquences sur la construction du texte. Il faut ajouter que le contact physique des élèves avec un livre papier constitue un rituel important. En effet, ils peuvent être rassurés ou au contraire effrayés par le volume du livre. Dans le cas d'un livre numérique, on perd ce repère, car les indices de taille sont illusoires du fait que le poids d'un fichier peut dépendre de différents paramètres tels que sa qualité, le nombre de pages et de la taille des caractères choisie. Un autre effet est celui de l'uniformisation des lectures. Par le support numérique, les textes peuvent finir par se ressembler, alors qu'ils nécessitent des processus de lecture très différents. Ainsi, un article de presse peut revêtir la même apparence qu'une page de roman. Cela montre à quel point l'apprentissage de la lecture numérique demande une réflexion sur l'hétérogénéité des textes qui est parfois gommée par la standardisation numérique. Ensuite, il y a des enjeux cognitifs, et pour évoquer ceux-ci, Loubet-Poëtte se réfère aux travaux de Thierry Baccino¹²⁴, un professeur de psychologie cognitive et ergonomique. Selon ce dernier, la lecture sur support numérique entraînerait trois conséquences importantes : un risque de saturation et de désorientation cognitive, une fatigue à cause de la luminosité de l'écran et une détérioration de la mémoire spatiale du texte suite à la perte de repères. De plus, la lecture sur support numérique est adaptée à de nouveaux comportements de lecteurs ayant l'habitude de lire rapidement des messages simplifiés sur les réseaux sociaux. Cela entraîne chez les jeunes une nuisance à la concentration et à l'aptitude à lire un texte en détail. C'est donc une véritable mutation cognitive qui s'amorce ici, même si les chercheurs avancent que le cerveau s'adapte aux deux modes de lecture. Selon Baccino, « il est crucial que, dans la conception actuelle de l'enseignement et de la formation au numérique en termes de "compétences", les enseignants fassent preuve d'une grande vigilance pour isoler celles qui sont efficacement activées dans l'une ou l'autre des deux configurations ». Enfin, l'hypertextualité constitue ce qu'il y a de plus innovant dans la manière d'aborder un texte. En effet, le système

¹²⁴ « Lecture sur écran », éducol, URL : <<http://eduscol.education.fr/numerique/dossier/lectures/lecture-sur-ecran/processus-cognitifs/points-de-vue-de-chercheurs-en-france/thierry-baccino>>, cité dans *ibid.*

d'hyperliens permet de naviguer de texte en texte, et donc d'information en information. L'avantage de ce système est qu'il décentre l'attention habituellement portée sur le propos premier : le texte ici devient un « prétexte » pour s'interroger sur ce qu'il reste finalement du message initial, immergé dans les détours intermédiaires.

La lecture numérique comporte également des enjeux pour la culture. Cette évolution culturelle a deux conséquences. Il y a tout d'abord le danger de l'uniformisation des supports : la typographie, le choix du format du texte ou du papier peuvent souffrir de la standardisation numérique. Ensuite, la lecture numérique permet la création de bibliothèques aux capacités de stockage illimitées. Selon Loubet-Poëtte, « Cette promesse d'une bibliothèque infinie réveille de vieux fantasmes : celui de la bibliothèque d'Alexandrie ; celui du bibliophile voyageur, à l'image de Napoléon qui, lors de la campagne de 1809, ressentait le besoin d'avoir une Bibliothèque de Voyage ». Ce rêve est rendu accessible par les avancées technologiques et la propagation de l'accès au numérique. Le problème qui survient ici est d'ordre juridique. En effet, beaucoup d'opérations de grande ampleur compilent de nombreuses références en affirmant une volonté d'accessibilité et de diffusion. Malheureusement cela pose des problèmes juridiques de préservation et de rétribution des droits de propriété intellectuelle...

Enfin, la lecture numérique présente des enjeux au niveau de l'écriture. En effet, il importe de se demander si les effets de cette évolution culturelle influencent les auteurs et leur production littéraire. François Bon est un écrivain partisan du numérique qui affirme que la littérature semble pouvoir gagner une nouvelle forme de transparence régénératrice dans cette mutation. Il insiste sur une forme de perméabilité de la page que l'on peut traverser à son gré pour chercher autre chose. En outre, avec le numérique, le texte est davantage fragmenté. On accorde plus de privilèges aux formes brèves et cela a des conséquences sur le travail d'écriture. Martin Winckler, qui est un écrivain actif sur la Toile, confie son incapacité à composer un texte manuscrit, car la maniabilité du texte numérique lui est nécessaire pour pouvoir réorganiser des éléments. De plus, les textes écrits sur un support numérique donnent lieu à des publications plus importantes : le texte devient un objet mouvant profitant de différentes conditions de publication, de différents types de lecteurs...

4.1.3 Pistes pédagogiques pour la classe

Loubet-Poëtte termine son article en proposant des pistes à exploiter en classe. L'enseignant de français a pour mission, entre autres, de former des lecteurs omnico-compétents,

autrement dit capables de recevoir plusieurs types de messages et de consulter plusieurs types de supports. La complémentarité entre les formats papier et numérique autorise des activités croisées et transversales : instruire les élèves sur l'évolution du livre jusqu'à ses déclinaisons les plus virtuelles s'avère une bonne manière pour mettre à distance ce support et les différents modes de lecture qui peuvent en découler.

L'autrice propose trois types de propositions qu'il conviendra d'articuler plus spécifiquement selon les attentes et objectifs des différents niveaux scolaires. Tout d'abord, l'étude de la poésie et ses jeux peut être corrélative d'une histoire du livre à travers la liberté des formes et de la mise en page. Ensuite, lors d'un parcours sur les récits d'aventures, il est aisé d'imaginer des activités autour d'une valorisation de l'objet livre comme objet culturel, intime et social. Par exemple, les conditions d'écriture dans lesquelles les explorateurs rédigent leur carnet de voyage offrent une occasion d'apprécier les enjeux de la matérialité même d'une œuvre. Enfin, l'étude du genre narratif au XIX^e siècle permet de considérer parallèlement l'expansion de l'édition ou le rôle de la presse à cette époque.

Ainsi, la lecture numérique se révèle aussi formatrice. Les élèves peuvent passer du statut de lecteurs à celui d'éditeurs en négociant et en validant des choix de mise en page, des éléments pour agrémenter la lecture et des stratégies pour la diffusion de leur création. D'un point de vue pédagogique, il semble formateur de donner aux élèves accès aux mécanismes des liens hypertextuels et de les inviter à présenter le texte en contexte et de leur faire penser la lecture. La génération des liens hypertextuels permet des travaux d'écritures intéressants, par exemple celui qui consiste à annoter et à compléter un texte par des annexes.

4.1.4 Le manuel numérique¹²⁵

Grâce aux éléments cités ci-dessus, nous pouvons constater que le numérique a son rôle à jouer dans le cadre scolaire. Cela s'illustre également par la multitude de manuels numériques qu'on voit fleurir sur la toile. Selon Dias-Chiaruttini et Salagnac, le manuel scolaire numérique désigne toute forme d'outil dématérialisé qui passe par l'usage d'Internet. Cette dématérialisation peut concerner l'entièreté du manuel ou certaines parties. Il y a donc trois formes de dématérialisations possibles : la numérisation totale du support, le prolongement vers

¹²⁵ DIAS-CHIARUTTINI A., SALAGNAC N., « Le manuel "numérique" : quel renouvellement de l'enseignement de la littérature ? », in *L'enseignement de la littérature avec le numérique*, Bruxelles, Peter Lang, 2018 (« ThéoCrit' »), pp. 39 – 54.

les sites éditoriaux consultables en ligne, et l'intégration, dans le manuel papier, d'hyperliens menant à des sources numériques.

Il est difficile d'identifier de nouveaux contenus dans les manuels numériques, car c'est surtout l'accès au contenu qui est modifié. Ainsi, l'analyse de l'image, des extraits de films, du théâtre et le développement de contenus multimédias liés à la littérature sont rendus possibles.

Concernant l'image, les sites des manuels numériques permettent à l'enseignant de projeter un tableau d'une qualité d'image supérieure aux techniques antérieures. Cela permet de démarquer les plans des tableaux, de faire apparaître les lignes de force, d'associer un texte sonore... Ainsi, l'Histoire de l'Art s'immisce de façon prégnante dans le contexte scolaire grâce au numérique.

Par ailleurs, pour les extraits de films, les manuels proposent des découpages et associent des extraits de textes aux extraits de films. Une vidéothèque virtuelle à disposition de la classe est ainsi proposée, et elle consacre une place importante aux films anciens, aux films d'auteur et aux films libres de droits.

Quant à l'enseignement du théâtre, c'est sans doute celui qui a le plus évolué ces dernières années grâce aux nouvelles technologies. En classe, il est possible d'accéder à une représentation filmée ou à une répétition filmée, à l'écoute d'une scène, à des interviews des acteurs du théâtre...

Cela étant, comme le soulignent Dias-Chiaruttini et Salagnac, la littérature numérique est absente des manuels analysés et peu d'espace y est laissé à la créativité des élèves. Les sources et ressources multimédias constituent avant tout un support pour les enseignants, mais les ouvrages qui les présentent, accompagnent le changement plus qu'ils ne le suscitent.

4.2 La littérature 2.0

Le numérique et plus particulièrement les réseaux sociaux peuvent être un bon moyen de faire découvrir des livres et, de ce fait, de redonner goût à la lecture. Les « nouvelles plateformes » permettent en effet d'aborder la littérature avec les jeunes de manière plus ludique.

4.2.1 Booktube

a. Le concept

Booktube est un mot-valise associant deux mots anglais : « Book » qui signifie « livre », et « Tube » venant du mot YouTube, célèbre plateforme hébergeant de nombreuses vidéos. Le principe est simple : des jeunes, qui sont donc des non-professionnels, partagent les lectures qu'ils ont faites et donnent librement leur opinion critique à leur propos. C'est un phénomène qui est intéressant sous de nombreux aspects. En effet, comme le souligne Florence Quinche¹²⁶, ces vidéos font découvrir, entre autres, de nouvelles façons d'échanger sur les livres. Grâce à ces vidéos, on découvre que certains jeunes lisent plus qu'on ne le pense et qu'ils ont des choses à nous apprendre sur les contenus qu'ils apprécient.

Les Booktubes présentent une réelle différence avec les chroniques littéraires d'ordre « classique ». Du fait que les booktubers ne sont, pour la plupart, pas des professionnels du livre, leurs vidéos diffèrent des chroniques tant par leur contenu que par leur mode de transmission, qui s'apparente à celui des réseaux sociaux. Ce qui plait aux jeunes, c'est le fait de découvrir ces vidéos par le biais de partages, ainsi que les réactions et les échanges qui se réalisent entre pairs, sans subir le filtre d'institutions ou d'experts.

Ces vidéos sont présentées sous la forme de divertissement et elles sont marquées par la subjectivité affirmée du booktubeur. Majoritairement, celui-ci choisit des livres parce qu'il les apprécie et a éprouvé du plaisir à les lire. L'objectif est de partager une passion et des découvertes en vue de donner envie de lire les ouvrages proposés. Parmi les Booktubes, on trouve également de nombreuses rubriques variées, telles que « Mes 10 livres préférés », « Les livres qui ont changé ma vie », « Ces livres qui m'ont fait aimer la lecture », des *wish list*... Ces activités offrent aux booktubers l'occasion de parler d'eux et de leur relation aux livres. Certains auteurs de ces vidéos acquièrent d'ailleurs une notoriété qui les amène à être sollicités par des maisons d'édition, des salons du livre, des conférences...

¹²⁶ QUINCHE F., « Booktubing. D'une pratique en réseau social à une activité pédagogique ? », in *Revue française de l'information et de la communication*, 2018, en ligne : <https://journals.openedition.org/rfsic/5046> (consulté le 22/12/21).

b. Intégrer le booktubing dans l'enseignement

Florence Quinche¹²⁷ a réfléchi à la place possible de ce phénomène dans l'enseignement. D'après elle, il est intéressant d'intégrer ces pratiques dans la classe de français afin de favoriser la motivation des élèves à lire et à découvrir de nouveaux textes.

En 2012, Monique Lebrun invitait déjà à une prise en compte des cultures populaires dans l'école. Elle invitait donc l'école à « se brancher davantage sur la culture médiatique des jeunes et les aider à aller plus loin que le plaisir immédiat qu'ils ressentent ». Pour elle, « Il faut produire des consommateurs critiques. L'enseignant efficace ne peut plus se contenter d'imposer des valeurs et les normes de la culture officielle¹²⁸ ». Lebrun prônait ainsi la création de liens entre la culture des élèves et les apprentissages scolaires pour favoriser un transfert de compétences.

Une autre chercheuse, Caroline Ducrey Evéquo¹²⁹, propose d'adapter le modèle de la chronique littéraire en classe consistant à saluer, présenter un livre de manière générale, donner son avis et à prendre congé. Par sa structure proche de la critique littéraire et sa structure très simple et courte, la chronique est relativement facile à intégrer au cours. L'intérêt principal pour l'élève est qu'il peut réécouter ses productions orales afin d'améliorer sa diction et son expression.

Un autre enseignant, José Pereira¹³⁰, intègre le booktubing dans une pédagogie de projet visant à faciliter la construction de l'image de soi des élèves et la réflexion des réseaux sociaux. Il insiste sur l'importance de proposer des arguments de qualité, basés sur des critères explicites et s'inscrivant dans une démarche de persuasion.

Enfin, un projet interdisciplinaire en anglais et français a été mis en place par deux professeures à Tarascon. Le projet reposait sur la création de deux vidéos, présentant des ouvrages, dans les deux langues cibles. Pour le cours de français, les compétences visées étaient « la lecture complète d'un livre, exprimer les éléments subjectifs de sa lecture (sentiments, sensation, avis personnel), réaliser un compte rendu oral, trouver des arguments, les organiser »¹³¹. En anglais, l'accent était mis sur l'expression orale : « mobiliser des connaissances lexicales et syntaxiques pour produire un texte oral, lecture et compréhension d'une vidéo, mise

¹²⁷ *Ibid.*

¹²⁸ LEBRUN M., cité dans QUINCHE F., *op. cit.*

¹²⁹ DUCREY EVEQUOZ C., cité dans QUINCHE F., *op. cit.*

¹³⁰ PEREIRA J., cité dans QUINCHE F., *op. cit.*

¹³¹ BONHOURE C., cité dans QUINCHE F., *op. cit.*

en voix d'un discours, savoir raconter, décrire, expliquer, argumenter, synthétiser des informations ». Ce qui est surtout intéressant dans ce projet, c'est le souci d'intégrer un ensemble d'activités destinées à enrichir les connaissances des élèves dans le domaine des livres et la critique littéraire tout en les sensibilisant à l'analyse de leurs perceptions subjectives et en travaillant leur expression.

En somme, d'après Quinche, le Booktubing peut-être perçu de deux manières : comme un moyen de diffusion de contenus ou comme un moyen d'interaction et de dialogue. Chacun peut se positionner en fonction de la poursuite de l'une ou l'autre finalité. Quoi qu'il en soit, le Booktubing apparaît comme un support non négligeable pour l'intégration de la littérature numérique dans un cadre scolaire.

c. Littératube, l'expérience réalisée par Clarisse Dubray¹³²

Dans le cadre de son mémoire portant sur la LittéraTube, Clarisse Dubray a réalisé une expérience dans cinq classes de français de l'enseignement secondaire supérieur, soit 69 élèves. Elle a associé les vidéos de YouTubers visant la vulgarisation littéraire à des sujets traités lors de séquences conseillées par les programmes.

Durant son stage, l'étudiante a introduit une séquence sur le théâtre grâce à cinq vidéos de vulgarisation littéraire sur YouTube. Ces élèves ont ensuite réalisé des exercices. Dans le cadre de cette expérience, deux questionnaires ont été soumis aux apprenants et aux enseignants, un avant et un autre après le visionnage des vidéos. Le premier visait à recenser les attentes, les doutes et les motivations des élèves face aux supports novateurs que constituent les vidéos de vulgarisation littéraire sur YouTube ; le second avait pour objectif de recueillir les impressions des participants et la possible motivation que ces vidéos auraient pu engendrer.

Les réactions des élèves avant le visionnage ont révélé que 18 élèves sur 69 confondaient les chaînes ayant pour seul but la vulgarisation littéraire avec celles pratiquant le BookTubing. Ainsi, le concept de la vulgarisation littéraire sur la plateforme ne semble pas faire partie de leurs pratiques. En outre, 13 élèves ont mis en avant le fait que d'autres professeurs utilisaient les vidéos de vulgarisation littéraire dans le cadre de leur cours. Enfin, 39 élèves ont manifesté le désir que leur professeur utilise davantage les vidéos de vulgarisation. Les motivations étaient

¹³² DUBRAY C., LittéraTube, un outil pour stimuler la lecture ? Analyse de vidéos visant à promouvoir la littérature dans l'enseignement secondaire supérieur. Faculté de philosophie, arts et lettres, Université catholique de Louvain, 2020. Promoteur Jean-Louis Dufays.

diverses : sortir du cadre traditionnel du cours de français, disposer d'une aide à la compréhension et à la mémorisation, et enfin, bénéficier d'un contenu accrocheur et dynamique. D'après ces informations, il semble que des méthodes de communication modernes comme celles des BookTubeurs motiveraient l'envie de lire et permettraient de comprendre et de découvrir la littérature de manière globale. Après avoir vu les vidéos, les élèves ont émis des avis positifs, en particulier en soulignant l'attention accordée aux supports qu'ils privilégient en dehors de l'école. Les inconvénients recensés sont le débit rapide, le manque de clarté, un humour exagéré, des voix aiguës, un langage proche de celui des adolescents, mais parfois mal imité... Néanmoins, plus de la moitié des participants ont estimé que l'intégration au cours de français de vidéos vulgarisant la littérature augmenterait leur motivation. En même temps, 24 répondants sur les 66 ont émis des réserves : peur de la lassitude face à ce type de vidéos, peur de perdre l'aspect intrigant de la lecture...

Pour faire suite aux réponses des professeurs au sujet de l'expérience, il est intéressant de retenir les pistes pédagogiques incluant l'utilisation de vidéos vulgarisant la littérature. La première option que Dubray a retenue est celle d'organiser le visionnage d'une ou plusieurs vidéos dans le cadre de l'introduction d'une activité-apprentissage. Cela permettrait d'introduire un thème et de donner envie d'entamer la lecture d'un ouvrage imposé ou d'orienter le choix de lecture dans une liste d'œuvres proposées. Une autre démarche repose sur l'intégration des vidéos dans une séquence pédagogique. Cela aurait pour avantage de permettre aux élèves de comparer des ouvrages sans avoir réalisé une lecture complète de l'ensemble des œuvres. Les pistes évoquées par les enseignants sont intéressantes : elles consistent à mettre en place des exercices de consolidation, des prises de notes, des activités de compréhension à l'audition ou des jeux de rôles. L'objectif des activités serait de vérifier que les élèves sont capables de créer un lien entre les notions développées en cours et par le biais des vidéos. On pourrait également concevoir la création de ce genre de vidéos comme la tâche finale d'une séquence élaborée autour de la lecture d'une œuvre classique. Les apprenants mettraient en œuvre leurs capacités de synthèse, d'analyse, d'organisation, de mise en scène et de collaboration pour parvenir à un résultat final. À plus long terme, Clarisse Dubray propose d'organiser la création d'une chaîne YouTube éphémère avec la classe. Ce projet demanderait aux élèves de réaliser des vidéos vulgarisant la littérature sur la base des œuvres classiques lues. Cela aurait l'avantage de leur donner l'occasion de travailler à la fois l'oral et l'écrit.

En somme, l'intégration de ce type de vidéo dans le cadre d'un cours de français permettrait de mettre en place le principe de la classe inversée. Ce principe se base sur le visionnage de

vidéos à domicile par les élèves pour donner lieu à des activités de consolidation en classe. Dans cette perspective, l'enseignant n'est plus le détenteur du savoir, il a davantage un rôle d'accompagnateur dans la découverte de nouvelles notions et aide à comprendre.

4.2.2 Le portfolio numérique de lecture¹³³

Nous pensons souvent que les élèves sont de moins en moins motivés pour lire (cela est notamment démontré par les enquêtes PISA, comme nous l'avons vu précédemment). Cette idée est associée par certains aux réseaux sociaux, sur lesquels ils rejettent la faute. C'est pourquoi les chercheurs Martine Peters, Karine Chrétien Guillemette, Marie-Pier Astell et Pierre Goyette se sont demandé s'il était possible de se servir de cet engouement pour susciter l'intérêt de la lecture. Un projet a donc vu le jour afin d'explorer une approche qui motiverait les jeunes à lire grâce à l'intermédiaire d'un portfolio numérique de lecture. Le projet a été réalisé auprès de 138 élèves de la première à la cinquième secondaire. Le portfolio favorisait une grande interaction entre les élèves par l'intermédiaire d'une fonction qui leur permettait de s'écrire des commentaires sur leurs appréciations littéraires, sur le mode des interactions auxquelles ils sont habitués sur les réseaux sociaux.

L'expérience a montré que les élèves ont apprécié recevoir les commentaires de leurs camarades sur leurs lectures : leur motivation est montée en flèche par rapport à la lecture et à l'appréciation littéraire. Malheureusement, la fréquence et la qualité des commentaires ont diminué au fur et à mesure de l'année. Trois raisons peuvent expliquer ce phénomène : échanger des avis sur des lectures demande beaucoup de temps ; certains élèves se sont autocensurés, car l'enseignant avait accès aux commentaires ; enfin, certains ont jugé que les commentaires reçus n'étaient pas pertinents pour améliorer leurs appréciations littéraires.

Plus globalement, la fonction « commentaire », tant du côté des élèves que des enseignants, n'a pas été une réussite. Pour les premiers, les commentaires des enseignants étaient trop irréguliers et peu personnalisés ; quant aux seconds, ils ont jugé la discussion entre élèves trop superficielle.

Au sein de ce projet, les élèves estiment que le portfolio les a aidés à apprendre comment cibler les éléments importants dans une lecture et qu'il a également facilité la rédaction d'une

¹³³ PETERS M., CHRETIEN GUILLEMETTE K., ASTELL M-P., GOYETTE P., *Le portfolio numérique de lecture comme outil pour discuter sur les livres*, in Québec français, n° 168, 2013, p.70-71.

appréciation de livre grâce aux liens rapides qu'il permet de faire avec d'autres sources (Internet, correcteur, dictionnaire numérique...).

En somme, pour améliorer ce projet, les auteurs réunis autour de Martine Peters¹³⁴ recommandent aux enseignants de permettre aux élèves de choisir plus souvent les livres pour augmenter leur envie de partager leurs découvertes, et de favoriser une utilisation fréquente du portfolio en prévoyant des périodes dédiées à cela en salle informatique.

4.2.3 La Twittérature

Jean-Yves Fréchette et Annie Côté¹³⁵ se sont intéressés au phénomène de la twittérature, littérature se pratiquant sur le réseau social Twitter, un outil de communication permettant aux utilisateurs de publier des messages adressés ou non sur la page de son compte. C'est un outil d'information qui permet également de créer des débats. Un large usage est donc possible, si bien qu'on y découvre aussi des poèmes brefs, des maximes, des aphorismes, des textes de six mots, des pensées en 140 caractères (caractéristique du réseau social). Ce type d'écriture ouvre un large champ d'exploration de l'imaginaire et du style ; en outre, la twittérature s'inspire parfois de pratiques très anciennes comme le haïku, tout en occupant un espace virtuel animé par l'instantanéité des internautes. Il s'agit donc d'une nouvelle forme d'activité littéraire, qui repose sur des récits découpés en languettes, des mots d'auteur, des amorces de blogues, des exercices de style inspirés de l'OULIPO, soit des pratiques d'écriture qui appartiennent au travail de la forme et à l'expression symbolique.

C'est particulièrement dans le cadre pédagogique que la pratique scripturale de l'écriture inscrite dans cet espace virtuel nous intéresse ici. En effet, utiliser la twittérature à l'école ne serait pas dénué de pertinence. Le réseau des « Twittclasses » à travers lequel on découvre des expériences d'enseignement stimulantes et novatrices propose un faisceau d'innovations dans lesquelles on retrouve une nouvelle écologie de l'apprentissage inspirée par Twitter et le Web 2.0. Dans ce contexte, on rencontre des professeurs comme @AnneRikkiki, qui a demandé à ses élèves de rédiger des devoirs d'écriture sur Twitter. Elle a proposé de nombreux thèmes qu'il s'agit de traiter avec une forme courte respectant les 140 caractères qu'impose la plateforme. Visiblement, c'est un défi qui marche et qui plait aux élèves.

¹³⁴ PETERS M., CHRETIEN GUILLEMETTE K., ASTELL M-P., GOYETTE P., *op.cit.*

¹³⁵ FRECHETTE J-Y., CÔTE A., « Qu'est-ce que la twittérature ? », in *Québec français*, n° 168, 2013, pp. 42-45.

La twittérature est une pratique innovante sur un nouveau support. Ainsi, en utilisant l'ordinateur comme support d'écriture, les enseignants savent qu'il modifie le rapport à l'écriture chez les élèves. Le texte s'inscrit ici dans un espace dématérialisé qui est public et partagé. Se sachant lus par plusieurs personnes, les élèves font davantage attention à l'orthographe et bien écrire devient un objectif pragmatique aux effets qui leur paraissent mesurables. De plus, grâce aux commentaires des internautes, l'intérêt des jeunes croît, car leur texte est lu et commenté, il s'inscrit dans une boucle de rétroaction.

Selon les enseignants, un aspect positif de la twittérature est que les élèves prennent du plaisir à écrire sous cette forme, qui n'exclut pas, soulignons-le, leurs efforts. Ces professeurs évoquent également un intérêt accru des élèves pour l'écriture. Ainsi, lorsqu'ils demandent aux élèves d'écrire un texte de 500 à 1000 mots, ceux-ci évacuent le travail et ne se relisent pas. A contrario, la twittérature semble présenter un intérêt auprès des jeunes : « la perception que les élèves ont de cette tâche d'écriture apparemment minuscule quant à sa valeur et à sa contrôlabilité a un impact direct sur la perception de leurs compétences¹³⁶ ». Ainsi, un travail sur de petites unités de texte paraît moins contraignant, et les élèves s'y appliquent davantage. Dans un tel contexte, ces derniers choisissent plus méticuleusement leurs mots et en apprennent des nouveaux. De plus, l'ouverture à une grande diversité de genres présente un intérêt, car en twittérature les seules limites sont celles de notre propre imaginaire pédagogique.

4.2.4 Bookstagram

Bookstagram est un mot nouveau issu de l'association des mots « Book » et « Instagram ». Au départ, lors de la création de l'application en 2010, il s'agissait d'un simple hashtag qui désignait toutes les publications qui concernent les livres sur le réseau social. Désormais, le phénomène a pris de l'ampleur et désigne une communauté regroupant des milliers de personnes à travers le monde, qui par le biais de photographies partagent leur passion pour la lecture : avis lecture, conseils et échanges sont au rendez-vous.

Sur ce réseau social, les personnes font la promotion de livres, et les maisons d'édition l'ont bien compris puisqu'elles s'en servent pour diffuser leurs actualités, des entretiens avec des

¹³⁶ Selon le modèle de la motivation de Viau, cité dans FRECHETTE J-Y., CÔTE A., « Qu'est-ce que la twittérature ? » in *Québec français*, n° 168, 2013, pp.42-45.

auteurs, etc., et toucher plus directement les jeunes. Dans une interview¹³⁷, Cécile Terouanne, directrice chez Hachette Romans, dit ceci :

À partir du collège, c'est un public qui se recommande entre pairs les livres. Ils partagent des coups de cœur pour des livres, des héros, des séries. Les réseaux sociaux ont modifié notre façon de communiquer, nous sommes en contact permanent avec nos lecteurs. Ils aiment beaucoup qu'on les sollicite.

Ainsi, les jeunes se sentent directement concernés et impliqués. Par exemple, certaines maisons d'édition inscrites sur ce réseau vont proposer deux couvertures pour un livre et laisser le soin à la communauté de signifier sa préférence.

L'application permet d'être proche du milieu livresque et donc de la lecture. D'ailleurs, selon un article de *L'Écho*¹³⁸, « avec les périodes de confinement, le virus de la lecture s'est propagé aussi rapidement que celui du COVID-19 ». On a remarqué qu'Instagram est devenu plus littéraire. Par exemple, la création d'un hashtag #TolstoyTogether, a servi à lancer un défi consistant à lire quinze pages de Tolstoï par jour. Une étude de l'agence Traackr a montré qu'entre février et mars 2020, 31 % de plus de photos de lecture et de livres sont apparus dans les fils d'actualité.

À ce propos, la RTBF a réalisé une interview de Sarah Touillaux¹³⁹, influenceuse littéraire belge de dix-huit ans, et lui a posé une question intéressante : « Les jeunes influenceurs littéraires comme toi participent à casser le cliché qui colle à votre génération à savoir "une génération qui ne lit plus et qui est scotchée aux écrans". Qu'est-ce que tu as envie de répondre aux personnes qui pensent ça ? » Question à laquelle l'influenceuse a répondu comme suit :

J'ai évidemment envie de répondre qu'ils se trompent ! Un jeune derrière son téléphone peut totalement être en train de lire grâce à l'arrivée des ebooks, qui ont révolutionné le monde de la lecture chez les jeunes ! Mais la lecture n'est pas un tout et on peut également ne pas aimer et s'intéresser à d'autres choses, j'ai des amis qui ne lisent pas, et je n'essaie pas de les forcer. De plus, ce n'est pas parce que je lis que je suis différente des autres jeunes, j'aime aussi le sport, regarder des séries, et surtout, je ne suis jamais contre un petit tour au bar !

Ce qui est intéressant dans cette réponse, c'est qu'elle relativise l'idée reçue selon laquelle les jeunes ne lisent plus. Or, comme on le voit avec les tendances qui fleurissent sur la toile, la lecture est une activité qui commence à revenir au goût du jour. Grâce aux réseaux sociaux, les

¹³⁷ <https://www.20minutes.fr/arts-stars/culture/2380191-20181201-salon-montreuil-instabook-bookstagram-comment-ados-partagent-coups-ur-litteraires> (consulté le 4 janvier 2022).

¹³⁸ <https://www.lecho.be/sabato/general/bookstagram-la-renaissance-du-rat-de-bibliotheque/10227991.html> (consulté le 4 janvier 2022).

¹³⁹ <https://www.rtb.be/article/la-plupart-des-lectures-scolaires-ne-donnent-pas-le-gout-de-la-lecture-aux-jeunes-regrette-sasha-influenceuse-litteraire-de-18-ans-10858307> (consulté le 4 janvier 2022)

acteurs du métier du livre apprennent à se rapprocher de leur public en leur dévoilant les coulisses, en les faisant participer, etc. Cela donne un souffle de renouveau à la lecture qui séduit les jeunes.

On constate donc qu'Instagram permet aux jeunes d'être proches du milieu littéraire. C'est un phénomène qui peut les amener à s'intéresser davantage à la lecture. Il est possible d'exploiter cette tendance en classe. Ainsi, des professeurs français d'Amiens¹⁴⁰ ont élaboré des séances pédagogiques lors d'une réunion de bassin Sud Aisne en décembre 2019. L'objectif était de rendre compte d'une lecture de manière originale et créative. Dans ce contexte, on peut imaginer une collaboration entre un professeur d'art et un professeur de français. Les consignes proposées étaient les suivantes : « Après avoir lu et étudié le livre, choisir dix à quinze objets en rapport avec l'histoire (personnages, lieux...). Avec les objets choisis, créer une mise en scène en disposant les objets de manière esthétique autour du livre. Prendre en photos la création pour ensuite la publier sur Internet (Instagram, site du collège, e-site...). Rédiger un texte argumentatif expliquant ses choix. » Cette activité permet aux élèves de s'investir dans leur lecture de manière à la fois ludique et ancrée dans les pratiques culturelles d'aujourd'hui.

4.3 Conclusion

Nous concluons ce chapitre en soulignant que, selon les divers auteurs évoqués, le numérique sous ses multiples formes permettrait de redonner un « second souffle » à la lecture. En effet, les jeunes sont aujourd'hui très connectés : dès lors, combiner ce qui les impacte directement avec la lecture permettrait de développer chez eux une certaine curiosité, et peut être par la suite un plaisir de découverte. Il semble donc que les enseignants gagnent à se servir des nouveautés numériques pour tenter de sensibiliser les jeunes et leur faire apprécier des aspects de la littérature.

¹⁴⁰ <http://cdi.ac-amiens.fr/IMG/pdf/creativite-service-lecture.pdf> (consulté le 4 janvier 2022)

A. Seconde partie : enquête dans deux écoles

La seconde partie de ce mémoire sera consacrée à une enquête réalisée dans deux écoles. Si, dans la partie qui précède, nous avons analysé le discours tenu par des théoriciens et didacticiens au sujet de la lecture, la littérature et du plaisir de lire, des entretiens réalisés auprès des professeurs permettront de rendre compte de leurs pratiques et de celles de leurs élèves. Grâce à ces nouveaux éléments, nous pourrions peut-être mieux comprendre à quelles conditions il est possible d'allier plaisir de lire et littérature dans les classes de français.

1. L'enquête quantitative et comparative

1.1 Objectifs

Concrètement, nous souhaitons nous intéresser ici sur les pratiques et les perceptions relatives à la lecture dans les classes de l'enseignement général du degré supérieur. Dans un premier temps, il s'agira de récolter les idées des enseignants au sujet de la lecture et de la littérature. Ensuite, nous nous intéresserons au rapport à la lecture des élèves et à leurs représentations de la littérature. Enfin, l'objectif final de cette enquête sera de constater s'il est possible ou non de cultiver le plaisir de lire tout en maintenant la littérature au programme, et quelles activités pourraient favoriser cela.

1.2 Échantillon

Pour répondre à ces interrogations, nous avons décidé de réaliser une recherche descriptive et comparative. Afin de recueillir les pratiques quotidiennes des enseignants, mais aussi d'élèves, nous nous sommes rendues dans deux écoles situées dans le Hainaut : l'Institut des Frères Maristes de Mouscron et le Collège Saint-Vincent de Soignies.

Afin d'obtenir des données suffisamment diversifiées, nous avons interrogé cinq enseignants du degré supérieur dans chaque établissement, soit sept femmes et trois hommes. Mentionnons que certains professeurs ont soumis les questionnaires à plusieurs de leurs classes.

Du côté des élèves, nous avons interrogé quatre-cent-trente participants qui faisaient, bien entendu, partie des classes des enseignants interviewés. Dans la première école, onze classes ont participé à l'enquête et dans la seconde neuf classes.

1.3 Méthodologie

L'enquête s'est donc réalisée en deux temps : d'abord auprès des enseignants, puis auprès des élèves.

Concernant les enseignants, il s'agissait d'entretiens individuels. Ces derniers ont été réalisés dans un local prévu par les écoles. Une feuille de route¹⁴¹ avec des questions a été préparée afin de mener la discussion de manière correcte et fluide. Les rencontres ont été enregistrées de façon à pouvoir réécouter et analyser l'entrevue par la suite. Il a été précisé à tous les professeurs que leurs réponses resteraient anonymes et que seul le nom de l'établissement serait cité. En dehors des questions prévues initialement pour l'entretien, nous n'avons émis aucune suggestion afin de ne pas influencer les réponses obtenues. Enfin, le temps des conversations a varié d'une vingtaine de minutes à une heure, en fonction des justifications des professeurs.

Les élèves, quant à eux, ont été invités à compléter un questionnaire¹⁴² anonyme en format papier. Celui-ci contenait onze questions qui avaient pour objectifs de cerner au mieux leur profil de lecteur ainsi que leur rapport à la lecture et à la littérature. Nous avons fait le choix de présenter le questionnaire sous la forme de questions ouvertes afin de ne pas enfermer les élèves dans des réponses types. De cette manière, ils se sentaient libres d'être précis, brefs ou encore de ne rien écrire. Les élèves ont répondu au questionnaire à l'école sous notre supervision ou sous celle de leur professeur respectif après avoir reçu une explication sur le sujet de l'enquête.

1.4 Usages et limites des données récoltées

Le traitement des données récoltées dans le cadre d'une enquête demande certaines précautions. À propos des élèves, quelques copies ont dû être écartées, car certains avaient omis de répondre au verso du questionnaire. De plus, suite à la décision de laisser les élèves répondre à des questions ouvertes, il a fallu traiter les informations reçues afin de présenter des données correctes. C'est pourquoi, après avoir lu et encodé l'intégralité des réponses des élèves, nous avons créé des catégories avec des mots-clés reprenant l'idée transmise. Autrement dit, pour chaque question, nous avons lu les réponses des élèves. Ensuite, nous les avons classées en

¹⁴¹ Voir annexe n° 1.

¹⁴² Voir annexe n° 3.

différents groupes que nous avons nommés au moyen d'étiquettes résumant au mieux l'idée des réponses données. À titre d'exemple, pour la question « Raconte un souvenir heureux de lecture », les élèves ont répondu de manière développée et nous avons « étiqueté » leurs réponses afin de cibler le type de souvenir évoqué : un moment, un livre précis, le passage d'un livre, une émotion, un souvenir d'enfance, une lecture en été, etc.

Pour les enseignants, les entretiens ont été retranscrits et traités afin de faire ressortir au mieux les similitudes et les divergences dans leurs habitudes et leurs réflexions.

Le but de l'analyse, insistons-y, n'est pas de chercher à restituer toutes les données récoltées, mais d'exposer les résultats les plus pertinents pour répondre aux objectifs principaux de la recherche.

2. Les résultats de l'enquête

3.1 Les professeurs

3.1.1 Position par rapport au métier

Avant d'entrer dans le vif du sujet, l'entretien a permis de situer la position des enseignants par rapport au cours qu'ils dispensent et leurs opinions sont partagées. En effet, en réponse à la question « Vous considérez-vous d'abord comme professeur·e de français ou professeur·e de lettres ? », six d'entre eux se considèrent avant tout enseignant de français. Ceux-là soulignent que leur rôle est de faire face à la diminution de la maîtrise de la langue chez leurs élèves. Une enseignante affirme ainsi :

Maintenant professeure de français, car il faut vraiment réapprendre la langue aux élèves. Ils ne la maîtrisent pas.¹⁴³

Un collègue affiche la même conviction :

Malheureusement parfois je me dis que je suis un peu trop, mais c'est par la force des choses, je l'expliquerai, peut-être un peu trop professeur de français. (...) je passe du temps en 5e sur l'orthographe, je le fais et je continuerai à le faire. (...) je ne peux pas lâcher ce côté maîtrise de la langue.

Suite à ces affirmations émises par les enseignants, nous pouvons dire que beaucoup ont tendance à mythifier le passé, alors que les recherches montrent que ça n'allait pas forcément

¹⁴³ Voir annexe n°2 pour les transcriptions complètes des entretiens.

mieux avant. De fait, nous avons souvent tendance à idéaliser le passé en émettant l'idée que « c'était mieux avant », alors que nous n'avons pas toujours des preuves concrètes qui prouvent que tel était le cas.

Les enseignants mettent également les programmes en cause à ce propos. En effet, certains soulignent qu'ils s'estiment davantage professeurs de français alors qu'ils pensaient être professeurs de lettres par leur formation. Par ailleurs, le programme impose beaucoup de savoir-faire tel que l'argumentation, la rédaction, la synthèse, etc. :

Prof de français, car au sein du cours de français, on étudie avec les élèves et on voit avec les élèves différentes compétences et pas uniquement la compétence littéraire. Plus prof de français, car nous sommes polyvalents.

D'un autre côté, deux enseignants revendiquent être davantage professeurs de lettres :

Professeur de lettres en 5-6. (...) Leur orthographe n'est pas trop désastreuse et donc je vais plutôt voir avec eux de la littérature. Je trouve que professeur de français ça reprend tellement de choses, qu'on peut plutôt dire professeur de lettres.

Étonnamment, deux enseignants ont d'abord répondu ne se retrouver dans aucune des deux catégories. Ils accordent davantage une importance au côté humain de leur travail. Ensuite, en réfléchissant et en expliquant leur propos, ils finissent tous deux s'identifier comme professeur de lettres, qui leur permet de susciter la curiosité intellectuelle des apprenants, développer leur compréhension, leur maîtrise et surtout le plaisir de notre langue.

Par cela, nous pouvons constater que les avis sont assez disparates. Ceux qui se considèrent comme professeurs de français invoquent principalement le niveau des élèves ou les programmes, mais, pour les quatre autres professeurs, dans le degré supérieur, il faut davantage s'attarder sur les textes littéraires. La littérature est à leurs yeux un point majeur du programme qu'il faut étudier, et comme une professeure l'a justement souligné :

Je pense qu'en vérité on doit leur apprendre à connaître de grands auteurs et à avoir des idées. On doit arriver à ça, leur créer un réservoir d'idées pour qu'ils puissent se créer une identité philosophique, éthique, morale, littéraire et devenir des personnes complètes pour qu'ils expriment leurs idées.

3.1.2 Le rapport à la littérature

Rappelons-le, un des objectifs de ce mémoire est d'examiner comment se positionnent les professeurs par rapport à la littérature. Afin de nous forger une opinion claire et précise, nous leur avons posé deux questions. Dans un premier temps, il leur a été demandé de donner leur propre définition d'une œuvre classique. Ensuite, une réflexion a été amenée sur la

nécessité de lire celle-ci. Concrètement, nous leur avons demandé s'ils considéraient certains titres et/ou auteurs incontournables pour leurs élèves.

Parmi les définitions fournies par les enseignants, la plus répandue est qu'un « classique » est un incontournable, un indémodable qui a apporté une influence dans l'Histoire et dans la littérature. Les discours de sept professeurs se rejoignent sur ce point. Deux autres insistent davantage sur le côté esthétique de l'écriture et un autre sur la psychologie et l'aspect universel de l'Homme qui est présenté dans les œuvres. En d'autres termes, l'ouvrage doit parler à n'importe qui, n'importe quand.

Ces idées émises par les professeurs à propos du « classique » se rapprochent de celles que nous avons établies à la suite des travaux de Poslaniec.

La deuxième partie de la question portait sur l'importance de faire lire ces classiques aux élèves. Il est important de préciser que quatre professeurs n'ont pas répondu à cette partie de la question. Nous parlerons donc ici de six enseignants. Encore une fois, nous constatons que les réponses sont partagées. Pour trois professeurs, donner à lire des œuvres patrimoniales est crucial quand pour les trois autres, ce n'est pas primordial. L'argument principal des premiers est que, dans le degré supérieur, il faut avoir connaissance d'opinions différentes afin d'étayer sa culture, sa philosophie et de s'ouvrir au monde. On peut donc comprendre que lire les classiques, d'après ces enseignants, permettrait de faire découvrir aux jeunes différents types de discours parus à une époque précise et d'y réfléchir, tout en devant s'atteler à une tâche, à une lecture à laquelle ils ne sont pas habitués. À l'inverse, d'autres enseignants estiment qu'il n'est pas primordial de faire lire ces œuvres en intégralité aux élèves pour qu'ils en entendent parler. Si la lecture intégrale n'est pas indispensable, il convient cependant d'évoquer les raisons pour lesquelles certains auteurs sont importants et de leur expliquer ce qu'ils ont apporté à la langue et à l'Histoire. Une enseignante a expliqué davantage son choix :

C'est crucial de faire passer les idées mais de faire lire des œuvres complètes, on n'a pas le temps, car il faudrait qu'ils lisent à la maison et ils ne le font pas. On n'a pas le temps de le faire en classe et ils ne le feront pas chez eux. Donc je préfère travailler sur des extraits, pour voir les caractéristiques par exemple du réalisme à travers un extrait de Flaubert, Balzac. Et on voit ce qui ressort de là.

Ainsi, malgré les approches différentes, pour l'ensemble des professeurs, les classiques de la littérature doivent être enseignés mais pas forcément lus en intégralité.

Outre la lecture en tant que telle, nous avons demandé aux enseignants si selon eux, il était indispensable de faire connaître aux élèves certains auteurs ou titres. Pour beaucoup d'enseignants, il y a des incontournables. Sept d'entre eux ont ainsi répondu par l'affirmative.

Ainsi, ils ont cité pour le courant réaliste Balzac (3), Flaubert (3) et Zola (5). Pour le théâtre, les immuables sont Molière (5) et Racine (3) et enfin, Maupassant (3) pour ses nouvelles. Les autres noms ressortis de manière plus ponctuelle sont Stendhal, Baudelaire, Verlaine, Rimbaud, Verhaeren, Rodenbach, Proust, Apollinaire, Céline, Sartre et Camus.

Un enseignant estime qu'il n'y a pas d'auteurs incontournables parmi les romanciers mais uniquement chez les poètes. En effet, il estime que c'est ce qui intéresserait le moins les élèves spontanément :

Peut-être pas au niveau des romans, mais au niveau de la poésie, oui. Si on ne leur fait pas découvrir ça maintenant, jamais ils ne le feront. Si on ne voit pas Apollinaire en 5e et 6e, jamais on ne le voit et c'est dommage.

Une enseignante explique que dans le passé, elle était persuadée qu'il était fondamental d'avoir en tête l'histoire littéraire avec les grands noms. Elle estime qu'elle doit changer d'avis et qu'elle parvient à faire retenir certains noms au moyen de chemins détournés :

Maintenant, je suis déjà très contente quand on arrive à ce qu'ils retiennent l'évolution de la succession des courants littéraires, qu'ils sachent distinguer les différents genres. On a travaillé Balzac, du coup je ne leur fais pas étudier Stendhal, Flaubert et toute la clique. Parce que ça ne représente rien pour eux et si je n'ai pas vu l'auteur ça ne sert à rien de faire retenir de grands noms. J'essaie de travailler ça autrement. Par exemple, je viens d'utiliser le livre « Les grands courants littéraires » et de faire des plans de textes. Nous voyons comment on fait un plan de texte avec ça et puis après comment étudier la synthèse et comment on peut utiliser ce qu'on a étudié pour répondre à d'autres questions. Du coup, en pensant, on étudie l'humanisme, les lumières. Et donc on étudie comme ça les courants, car moi, j'estime que c'est important. On ne sort pas de rhéto sans savoir qui est Voltaire et son importance dans la pensée francophone, au-delà de la pensée française. Mais c'est par des chemins détournés et ce n'est pas juste étudier par cœur la liste des grands auteurs.

Enfin, un autre enseignant se distingue dans sa manière de percevoir les incontournables, car, pour lui, chaque livre apporte quelque chose de différent. Il précise que des noms et des titres sont à connaître mais que d'autres livres, plus récents, ont également leur place parce qu'ils apportent une expérience de lecture positive. Voici ses propos :

Chaque livre que je donne est d'une manière ou d'une autre incontournable, car il apporte quelque chose de différent. Ici en 4e par exemple, je donne à lire Hunger Games. Je trouve ça incontournable, car c'est souvent leur expérience de lecture positive presque parfois la seule qu'ils retiennent de l'année alors que c'est un bouquin énorme, le plus gros de l'année. C'est incontournable, car ils peuvent se rendre compte que parfois c'est dans les plus gros bouquins qu'on s'amuse le plus. Je trouve que chaque bouquin a quelque chose à apporter. Des incontournables, il y en a plein. Tout ce que je fais lire, je pourrai les considérer comme des incontournables. Donc pas forcément des classiques de la littérature, peut être des auteurs et encore parce que je trouve qu'on peut avoir réussi sa vie sans avoir lu un Zola, un Molière... Il y a des noms qui doivent leur dire quelque chose et des titres, mais ça aussi c'est le boulot du prof de français de titiller un peu.

Par ces témoignages, nous pouvons déduire qu'il existe l'idée d'un héritage commun à transmettre, qui diffère selon les enseignants.

Jusqu'à présent, ce qui semble ressortir des entretiens est le fait que les élèves doivent posséder des notions d'histoire littéraire, d'auteurs et de titres, mais les professeurs interrogés considèrent qu'il ne semble plus, à l'heure actuelle, nécessaire de faire lire en intégralité des ouvrages qu'on appelle « classiques ».

3.1.3 La lecture dans les classes

Dans cette partie, nous traiterons de la lecture au sein des classes. Afin de connaître les habitudes des enseignants à ce propos, nous avons orienté la discussion de façon à traiter le sujet de la manière la plus large possible. Tout d'abord, nous avons demandé aux enseignants quelles lectures figuraient au programme dans leurs classes et comment ils les choisissaient. De cette façon, les professeurs nous ont permis d'entrevoir si, dans leurs écoles, au degré supérieur, l'importance était davantage accordée aux livres « classiques » ou à des livres plus contemporains. Ensuite, nous nous sommes attardées sur la réaction des élèves face à ces lectures imposées. Cet aspect sera mis en parallèle avec le discours des élèves, puisque ces derniers ont, dans leur questionnaire, répondu à la même question. Enfin, nous avons discuté des activités mises en place par les professeurs afin de favoriser les expériences littéraires. Ces activités diffèrent, comme nous le constaterons, et s'appuient aussi bien sur des supports papier que sur des supports numériques.

a. Les livres mis au programme

Pour ce point, il nous paraît pertinent de distinguer les réponses en fonction des deux écoles dans lesquelles nous avons mené notre enquête, car beaucoup d'enseignants ont déclaré travailler en équipe pédagogique. En outre, il convient de préciser que les questions n'ont pas été révélées aux enseignants avant l'entretien, les enseignants ont donc cité les titres et auteurs de mémoire et ils n'ont donc pas toujours été complets.

Dans la première école, l'Institut des Frères Maristes de Mouscron, en quatrième année, les enseignants invitent leurs élèves à lire au moins une pièce de Molière. Trois titres ressortent : *Le médecin malgré lui*, *Le malade imaginaire* et *Le bourgeois gentilhomme*. Deux enseignantes font lire également *L'Étrange Cas du docteur Jekyll et M. Hyde* de R.-L. Stevenson. Elles

évoquent cependant une grande difficulté pour les élèves à lire ce dernier roman et disent hésiter chaque année à le remettre au programme. Les étudiants lisent également beaucoup de nouvelles de Maupassant. Une enseignante mentionne également les poèmes romantiques de A. Musset et A. Lamartine qu'elle analyse avec les élèves en alternance un an sur deux ainsi que des romans d'Amélie Nothomb. Par ailleurs, les professeures se sont accordées pour donner aux élèves une liste de dix romans dans laquelle ils doivent en choisir un et le présenter à la classe. Cette liste est composée d'œuvres contemporaines. Une enseignante explique ceci :

En 4e je trouve que c'est plus facile de proposer une lecture plaisir, car, en 5e, on a une heure en moins par semaine et le programme est très chargé.

Pour les cinquièmes années, les œuvres proposées sont assez disparates mais certaines restent communes. En effet, les enseignants semblent tous faire lire *Tristan & Iseult* dans la version de René Louis ainsi qu'une tragédie, souvent *Phèdre* de Racine (une enseignante cite également *Andromaque* et *Iphigénie* qu'elle donne certaines années). Les autres livres mis au programme sont propres à chaque enseignant. Sont ainsi cités¹⁴⁴ : *Gilgamesh*, *Œdipe roi* de Sophocle, *L'illusion comique* de P. Corneille, *L'assommoir* de E. Zola, *L'étranger* d'A. Camus, *Antigone* de J. Anouilh, *1984* de G. Orwell, *L'univers, les dieux, les hommes* de J.-P. Vernant et *La jeune fille à la perle* de T. Chevalier. Une enseignante réalise également une tournante de lecture des auteurs français du XVII^e au XX^e siècle, dont le principe sera développé dans le point sur les activités autour des lectures.

Enfin, dans les classes de sixième de cette école, les œuvres citées varient à nouveau : *Hamlet* de Shakespeare, *Manon Lescaut* de A. Prévost, *Zadig* et *Candide* de Voltaire, *Carmen* de P. Mérimée, *Le portrait de Dorian Gray* d'O. Wilde, *Bruges la morte* de G. Rodenbach, les *Faux monnayeurs* de A. Gide, *L'écume des jours* de B. Vian, *Apprendre à vivre* de L. Ferry, *Ikea un modèle à démonter* d'H. Caudron et Bailly et *Les vertus de l'échec* de C. Pépin. L'enseignante qui effectue la tournante de lecture en cinquième la réalise également en sixième mais avec des auteurs de la littérature étrangère.

Nous pouvons déjà constater que les œuvres proposées aux élèves sont davantage similaires dans les classes de quatrième. De plus, comme les enseignants l'ont affirmé, il est plus facile en quatrième année, de faire des lectures « plaisir ». Au contraire, dans les deux

¹⁴⁴ Nous avons fait le choix de présenter les titres donnés par ordre de parution.

dernières années, les livres qui sont donnés à lire correspondent davantage aux parcours créés par l'enseignant et sont issus de l'héritage patrimonial.

Dans la seconde école, Le collège Saint-Vincent de Soignies, les élèves de quatrième ont aussi le choix. Deux enseignantes ont été interviewées et leur liste diffère assez du fait que l'une d'entre elles participe au Fonds Victor, une association dont le but est faire découvrir ou de renforcer le plaisir de lire. Elle invite donc ses élèves à lire cinq livres liés à ce projet. Elle ajoute à cela un Molière et *La ferme des animaux* de G.Orwell. La seconde enseignante fait lire un recueil de nouvelles, *L'heure du leurre* de N. Ancion, puis les élèves ont le choix entre *La dernière licorne* d'E. Kavian ou *Tombé du camion* de X. Deutsch, et ils lisent *Biture express* de F. Aubry, *Djiad* d'I. Saïd et *Petit pays* de G. Faye. Elle conclut sur ces mots :

Donc je dirai qu'en 4e, il n'y a pas vraiment de classiques en tant que tels, sauf qu'on lit quand même beaucoup de nouvelles de Maupassant.

En cinquième année, à nouveau comme à l'Institut des Frères Maristes, le choix est très éclectique. En effet, chez une enseignante, on retrouve *Le colonel Chabert* d'H.Balzac, *Les hirondelles de Kaboul* de Y. Khadra, *Les demoiselles des lumières* de J. Diwo, *Rompre le silence* de M. Borrmann et *Chanson douce* de L. Slimani. Une autre enseignante donne à lire *Zadig* de Voltaire, *Thérèse Raquin* d'E. Zola, *Gatsby le magnifique* de F. Scott Fitzgerald, *Le visiteur* d'E.-E. Schmitt, *La vraie vie* d'A.Dieudonné, ainsi qu'une anthologie de poèmes. Enfin, le dernier enseignant signale qu'il fait varier les genres le plus possible afin de favoriser le plaisir de lire. Il impose des lectures assez exigeantes, car il estime qu'à partir de la cinquième, les élèves possèdent une maturité suffisante pour lire des livres plus sérieux, plus « classiques ». C'est pourquoi il fait lire entre autres *Cyrano de Bergerac* d'E.Rostand, *Le parfum* de P. Süskind, *Le Liseur* de B. Schlink et *Maitres du jeu* de K. Giebel.

Pour terminer, les élèves de sixième lisent tous *L'étranger* de Camus, mais pour le reste, les deux professeurs donnent à lire des titres différents. L'un propose *Le meilleur des mondes* d'A. Huxley ou *L'évangile selon Pilate* d'E.-E. Schmitt. Ensuite, deux pièces de théâtre *Hamlet* de Shakespeare ou *Le roi se meurt* d'Ionesco. Enfin, il présente une liste de livres primés par les lycéens et les élèves en choisissent un. L'autre enseignant fait lire *Le Cid* de P. Corneille, *Phèdre* de J. Racine, *Huis clos* de J.-P. Sartre, *L'écume des jours* de B. Vian et *Les vertus de l'échec* de C. Pépin.

Si nous comparons les deux établissements, nous remarquons que la première école semble davantage axée sur « les classiques ». En effet, le Collège Saint-Vincent de Soignies semble donner en lecture des ouvrages plus contemporains que les enseignants de l'Institut des

Frères Maristes. Par ailleurs, si nous devons repérer les auteurs et titres choisis dans les deux écoles, nous pouvons retenir :

- *Hamlet* de Shakespeare ;
- Molière¹⁴⁵ ;
- *Phèdre* de J.Racine ;
- *Zadig* de Voltaire ;
- Maupassant ;
- Zola ;
- *L'étranger* de Camus ;
- *L'écume des jours* de B. Vian ;
- Orwell ;
- *Les vertus de l'échec* de C. Pépin.

Dès lors, nous constatons que, malgré le large choix qu'offre notre héritage culturel, des auteurs et des titres apparaissent comme des indémodables pour l'école. Les enseignants ont tous signalé avoir une base de lectures sur laquelle ils s'appuient d'année en année mais il leur arrive d'y changer certains titres tout en gardant l'auteur.

Nous avons également évoqué les critères intervenant dans le choix des livres. Les deux les plus relatés sont le nombre de pages et l'accessibilité du livre. En effet, les enseignants sont conscients que s'ils donnent à lire un livre de cinq-cents pages, la plupart des élèves ne le termineront pas. Une enseignante précise :

Je dois donner le gout, mais pas imposer. Je préfère donner un livre court mais efficace plutôt que long et rébarbatif.

Une de ses collègues pense différemment et affirme que son but principal est élargir l'horizon des élèves aux différents livres qu'ils ne liront pas chez eux. Ainsi, grâce aux grands classiques, ils étoffent leur culture. Elle rappelle également que ces élèves se trouvent dans des classes de l'enseignement général et qu'ils disposent d'un niveau satisfaisant.

Un autre critère présent chez tous les professeurs, sauf un, est que les lectures soient en adéquation avec le cours dispensé et le programme. Les enseignants trouvent un intérêt à

¹⁴⁵ Lorsque différentes œuvres d'un même auteur ont été citées, nous inscrivons uniquement l'auteur.

sélectionner des œuvres qui ouvre l'esprit à la réflexion et qui illustrent certains thèmes. Une personne précise comment elle effectue son choix :

J'essaie de faire en sorte que ça fasse aussi écho à ce qu'ils peuvent vivre, écho à des choses qui pourront leur servir potentiellement plus tard vu que ce sont des classiques et que ça permet aussi de développer leur esprit critique donc j'essaie de partir sur des choses comme ça.

Enfin, un enseignant se distingue pour ce dernier critère, et son propos porte à réflexion. En effet, il explique fonctionner au « coup de cœur ». Son idée principale est de faire découvrir un maximum de genres différents aux élèves sans rattacher forcément les lectures demandées à son cours. Il développe la raison de ce choix :

Je ne rattache pas forcément la lecture au cours. Je suis quelqu'un qui estime et qui parfois l'a vécu comme ça, je trouve que parfois rattacher au cours et analyser l'œuvre en long, en large et en travers, ça peut gâcher l'expérience de lecture. Mais par contre, ce que je fais, c'est que je discute toujours des lectures avec mes élèves. Qu'est-ce qu'ils en ont pensé, pourquoi, en quoi ça les amène à réfléchir, qu'est-ce que ça leur apporte comme réflexion et moi, j'essaie de les amener un peu plus loin dans leur réflexion : est-ce qu'ils ont pensé à ça ou ça...

Ce raisonnement amène à s'interroger : vaut-il mieux faire lire nos élèves, et ce, à n'importe quel prix, au risque de les dégoûter de la lecture ? Faut-il privilégier l'héritage culturel par la lecture des œuvres « classiques », ou plutôt faire lire des œuvres en vue de susciter l'intérêt et le plaisir ? Tant de questions, qui sont à considérer par chaque enseignant personnellement par rapport à ses objectifs et à ses valeurs d'enseignement...

Avant de clore ce sujet, nous avons évoqué un point important qui concerne également la programmation des lectures : il s'agit du choix de faire lire les œuvres en intégralité ou par extraits. Précédemment, nous avons abordé les avantages et les limites que comporte chaque choix. Rappelons simplement que les deux démarches sont complémentaires et attardons-nous désormais sur les témoignages des enseignants.

Pour l'ensemble des enseignants, les morceaux choisis sont parfaits pour illustrer leurs propos. En effet, les extraits sont souvent retenus parce qu'ils apportent une information ponctuelle et qu'ils illustrent un point du cours, par exemple une des caractéristiques d'un courant littéraire, et préparent à la lecture d'œuvres complexes. De plus, plusieurs enseignants expliquent qu'étudier des parties d'œuvres classiques permet de les faire découvrir aux élèves sans pour autant les dégoûter de la lecture. Ces textes choisis sont donc associés à un enjeu pratique.

Concernant les œuvres intégrales, les discours se dirigent dans le même sens. Les professeurs demandent aux élèves de lire certaines œuvres dans leur intégralité parce qu'ils

utilisent l'ouvrage concerné au sein d'un parcours et que sa lecture va servir de base à une analyse approfondie, à des tâches et à des activités diverses.

Un usage et une finalité bien différente existent pour les deux types de lecture. Le bien-être des élèves est primordial, nous pensons à la fois aux enjeux pratiques et à leurs intérêts en matière de lecture.

b. La lecture littéraire

La lecture littéraire est une notion complexe qui a fait l'objet de plusieurs débats parmi les théoriciens et les didacticiens de la littérature. Nous avons consacré un chapitre à cette démarche afin de tenter de démêler ce qu'elle recouvre et nous l'avons définie comme un va-et-vient dialectique entre des activités de lectures participatives et distanciées. Afin d'examiner dans quelle mesure cette démarche est pratiquée sur le terrain, nous avons demandé aux enseignants comment ils mettaient en pratique la lecture littéraire. En posant cette question, notre objectif était non seulement, de connaître les activités établies pour pratiquer la lecture littéraire mais aussi, de percevoir indirectement la définition que donnent les professeurs à ce type de lecture.

Les activités évoquées par les professeurs sont nombreuses mais convergent toutes vers la même démarche : ils procurent un maximum d'extraits et d'informations en classe afin d'outiller au mieux la lecture à la maison. Ils cherchent ainsi à fournir aux élèves des connaissances et du vocabulaire, qui leur permettront d'appréhender l'œuvre classique. Un enseignant explique :

On essaie de mettre des outils en place, on essaie de voir la théorie et comme ça de voir la théorie et des exemples, d'être clair et de reformuler, de mimer. En espérant qu'ils soient de bonne volonté pour vouloir le voir pendant leur lecture et qu'ils soient attentifs et ouverts pour qu'en lisant ils voient les choses.

Une autre enseignante complète ce propos en disant qu'elle cherche avant tout à susciter l'envie de lire :

Moi je pense que pour développer la compétence de lecture littéraire, il faut leur donner les clés mais surtout la curiosité et l'envie. S'il n'y a pas ça, ça ne sert à rien. Je travaille d'abord ça, susciter la curiosité et l'envie d'aller lire le texte.

Nous retenons que les activités ont pour objectifs de guider les élèves vers des connaissances dans le but de lire et d'y associer des aspects vus et expliqués au cours. La définition de la lecture littéraire qui émerge des différents entretiens est celle d'une lecture

distanciée qui n'est qualifiée de littéraire que parce qu'elle porte sur des textes littéraires issus de notre héritage culturel.

c. La réaction des élèves

Tous les enseignants constatent que leurs élèves sont souvent réfractaires aux lectures imposées. La plupart des élèves font tout de même preuve de bonne volonté et ils lisent les ouvrages demandés. Les autres ne les lisent pas. Un des enseignants de Soignies évoque ces derniers :

Je ne me fais pas trop d'illusions, il y en a toute une série qui ne lit pas mes bouquins. Ils mettent des stratégies en place pour voir des résumés ou pas du tout, car ils ne sont pas gênés de me rendre une feuille blanche quand je leur demande un exercice avec le livre.

Afin d'essayer de contrer ces réactions, la plupart des enseignants mettent en place ce qu'on pourrait nommer des « stratégies ». Pour le théâtre, une enseignante explique qu'elle donne à lire les premières scènes de l'œuvre en parallèle avec la pièce de théâtre filmée afin de faciliter la lecture :

Il y a certaines lectures qu'on fait en classe, par exemple *Le bourgeois gentilhomme*, je montre : ils ont le texte sous les yeux mais je montre une vidéo. Ils me disent que c'est plus facile comme ça. Donc je leur dis qu'on ne triche pas en faisant ça, car le texte est le même, il y a juste une mise en scène donc c'est plus facile, c'est comme si vous lisiez le texte, c'est juste qu'il y a l'image en plus. Pour les lectures difficiles, je fais ça.

Une autre stratégie employée par plusieurs professeurs est celle du *teasing*. Ils essaient de susciter l'envie en sollicitant les élèves et en les impliquant :

J'aime beaucoup faire la bande-annonce d'un livre en les mettant dans la situation. Je leur fais lire un extrait et je leur demande de se mettre à leur place et je ne donne pas la suite et la réponse du livre.

Le *teasing* marche donc sur la base de la curiosité, il semble que, si les élèves sont intrigués, ils liront afin de se forger une opinion sur ce qui a été dit sur le sujet :

Parfois je les appâte aussi en leur disant, comme pour *Le Parfum*, que les avis sont très tranchés, soit on adore, soit on déteste. Ça parfois, cela les motive pour un peu aller voir pourquoi.

En outre, une enseignante de Soignies utilise cette méthode en organisant une lecture partagée en classe. Elle considère qu'elle rappelle ainsi aux élèves ce qu'est réellement la lecture. Nous développerons davantage cette pratique plus loin, quand nous présenterons les activités qui visent à favoriser le plaisir de lire.

Une autre démarche qui nous semble capitale pour stimuler les élèves, c'est de réfléchir avec eux au fameux « pourquoi ». Pourquoi jugeons-nous important qu'ils lisent certains livres plutôt que les laisser choisir leurs lectures ? La réponse avancée à ce propos par beaucoup de professeurs est la nécessité d'ouverture. Il s'agit d'orienter les élèves vers d'autres connaissances. Cela transparait surtout chez deux enseignants de l'école des Frères Maristes :

Je les préviens, je leur dis : « ça ne va pas être facile, on commence un peu en force. Si vous n'aimez pas, je ne vous juge pas. Mais si vous faites l'effort de lire, vous pourrez être fiers de dire que vous avez lu un classique de la littérature, mais vous avez le droit de ne pas aimer, je comprends tout à fait. »

Je leur dis donc qu'ils lisent peut-être ce qu'ils aiment durant juillet et août, peut-être des romans policiers, des fantastiques, cela fait partie de la lecture, mais moi je vais les orienter vers quelque chose de différent vers lequel ils n'iraient pas. Je leur dis « ça ne va peut-être pas vous plaire ou au contraire vous apprécierez ». Car ça m'est arrivé, mais ils auront eu un accès à la lecture et dans ce sens je leur dis que je veux les élever en tant que lecteur pour voir ce qu'il y a ailleurs, vers ce qu'il ne leur plait pas à priori.

Du côté des enseignants de Soignies, le discours est légèrement différent puisqu'ils proposent à leurs élèves de lire aussi bien des livres contemporains que des classiques. Néanmoins, le but commun dans les deux établissements est d'amener les élèves à lire et de ne pas les dégouter par ces lectures imposées. L'une des enseignantes remarque que les élèves apprécient toujours de pouvoir choisir entre plusieurs livres. En effet, la contrainte du « je dois », « l'école m'oblige à » entretient une idée assez péjorative auprès des élèves. C'est d'ailleurs ce que souligne l'un des enseignants :

Mais il y a aussi cet aspect du « je dois », ils le découvriront dans un autre contexte, je pense, que peut-être proposé par quelqu'un avec qui ils ont des contacts, ça marcherait plus. Mais là il y a le « je dois » et l'école, ça ne fait pas un bon mélange.

Nous pouvons donc nous demander si l'option du « libre choix encadré » n'aiderait pas les élèves à mieux percevoir les lectures prescrites par les enseignants...

d. Les activités relatives à la lecture

La lecture, nous le constatons grâce aux propos des enseignants, ne fait pas l'unanimité auprès des élèves. Il est donc primordial de proposer des activités autour de celle-ci afin de les motiver et les stimuler. Dans notre partie théorique, nous avons examiné différents types d'activités qui relevaient notamment de la lecture littéraire. Nous avons donc interrogé les enseignants sur ces pratiques. La discussion est restée ouverte et ils ont pu également parler librement d'autres activités mises en place dans leurs classes. Nous nous intéresserons en

premier lieu à ces dernières et par la suite, aux activités que nous avons présentées aux professeurs en nous appuyant sur la partie théorique de notre recherche.

Le temps de lecture en classe

Tout d'abord, dans les deux écoles, les enseignants évoquent le temps de lecture en classe. À Mouscron, avant la pandémie de COVID-19, le projet *Silence on lit* s'est mis en place. Ce projet consistait à lire en classe durant quinze minutes, chaque jour à heure fixe durant deux semaines dans toute l'école. Malheureusement, avec les confinements à répétition et le temps grappillé sur les autres cours, l'activité n'a pas été maintenue. Néanmoins, cette dernière a bien fonctionné et les enseignants pensent à réinstaurer ce quart d'heure de lecture uniquement au sein du cours de français. L'enseignante à l'initiative du projet dans l'école en parle et se dit étonnée de la perception notifiée par les élèves dans leurs réponses au questionnaire soumis :

Plusieurs mentionnent un projet qu'on avait dans l'école il y a quelques années qu'on a dû arrêter pour x raisons. C'était « Silence on lit », donc tous les jours pendant deux semaines, ils avaient, peu importe le cours sur lequel ça tombait, un quart d'heure de lecture. Et je me rends compte que plusieurs en ont parlé en disant qu'ils avaient beaucoup aimé. Donc, en fait, là où je pensais qu'ils étaient complètement réfractaires, en lisant je me dis qu'ils ne l'étaient peut-être pas tant que ça. Ils pouvaient ramener tout ce qu'ils voulaient à partir du moment où ce n'était pas du dessin, pour ne pas tomber dans la BD, car ils le font déjà chez eux. L'objectif c'était de leur faire faire ce qu'ils ne font pas habituellement. Et on laissait libre cours à leurs envies.

Dans la seconde école, les enseignants pratiquent également le « quart d'heure lecture » : une fois par semaine, souvent lors du dernier cours de français. Les élèves peuvent apporter ce qu'ils souhaitent lire. L'activité a donc pour but de sensibiliser à la lecture et au plaisir.

La lecture accompagnée

Un autre type d'activité peut être également rattaché au quart d'heure lecture : la lecture accompagnée. Les enseignantes de l'école des Frères Maristes lisent avec leurs élèves les passages difficiles des livres imposés afin de ne pas les décourager. L'une d'elles explique la manière dont elle procède :

Je photocopie les passages qu'on lit ensemble dans la classe, car *Jekyll et Hyde* c'est une traduction, donc j'ai imprimé une version unique pour qu'on ait tous la même traduction. Les passages difficiles, je les lis avec eux, notamment le premier, d'office. Je leur demande à la fin de chaque chapitre ce qu'ils ont compris. S'ils ne répondent pas, je leur dis que je ne leur dis rien de plus. Du coup, je leur dis « même si vous n'avez pas tout compris, dites-moi un minimum de ce que vous avez compris ». Donc là, il y en a souvent qui commencent à lever la main et après je résume avec ce qu'ils m'ont dit. Puis ils lisent le chapitre trois en classe et on en discute.

À Soignies, la lecture est aussi parfois accompagnée. En effet, deux enseignantes lisent également pour introduire un livre imposé afin de stimuler la curiosité des élèves à poursuivre la lecture. Elles lisent l'incipit. L'une d'entre elles lit également pour raviver une relation à la lecture perdue ou oubliée. Elle explique :

À 15-16 ans, quand on commence à leur parler de l'apprentissage de la lecture, je les replonge dans « rappelez-vous » et on voit tout de suite à la tête de certains que, ou bien on ne leur a pas raconté d'histoires ou bien ils n'en ont pas le souvenir. Et l'apprentissage de la lecture est quelque chose de douloureux, car c'est difficile pour eux, le rapport à l'instituteur/institutrice était horrible. Et puis, surtout, pour beaucoup : « c'est une fois qu'on ne m'a plus raconté d'histoire, je n'ai plus aimé lire ». Une fois qu'on décortique tout ça, on arrive à avoir des élèves qui reprennent un peu le goût de la lecture. Les élèves ne savent plus qu'ils aiment lire, car ils font beaucoup d'autres choses. Je lis les *incipit* avec eux. Je leur propose d'amener leur plaid et leur oreiller et je lis. Souvent, ils sont déçus quand j'arrête de lire.

Nous constatons donc que la lecture accompagnée permet aux élèves d'être confrontés à un texte difficile ou non. Dans les deux cas, le but est de dédramatiser la situation. En effet, pour certains, lire se révèle être une épreuve, et lire en groupe, permet de se recentrer sur une activité oubliée ou sur une lecture qui semble insurmontable. Les enseignants leur montrent que, même s'ils leur demandent de lire à la maison, ils restent à leur disposition pour appréhender certaines difficultés. De cette manière, les élèves se sentent moins isolés.

La boîte à livres

Pour poursuivre, à Soignies, chaque année, deux enseignantes qui travaillent ensemble font réaliser à leurs élèves une boîte à livres. Le principe consiste à représenter un passage, une scène, une émotion du livre qui a les marqués. Une fois le choix fait, ils doivent recréer la scène dans une boîte à chaussures. Ce travail permet de s'exercer à la créativité, action souvent oubliée dans les cours, et il donne lieu à une présentation orale devant la classe. Une des deux enseignantes explique comment l'idée de la boîte à livres a été mise en place dans les classes la première fois :

Je l'ai fait il y a deux ans, sur base d'une pièce qu'on devait aller voir d'Ismaël Saïdi. Sur des gars qui partent à la guerre dans un camp d'extrémistes, des talibans. Ils posent des bombes. On leur a fait lire le livre et on a demandé aux élèves de représenter dans une boîte à chaussures un moment de la pièce qui les avait marqués ou qui avait du sens pour eux. Ils devaient venir présenter oralement leur boîte devant la classe. On a eu des créations de dingues. J'ai pris en photos toutes les boîtes, j'ai filmé certaines présentations et je les ai envoyées à l'auteur. Il m'a envoyé un texte de retour hyper positif et je l'ai lu aux élèves, certains ont eu les larmes aux yeux. Il y a eu une troisième dimension avec l'intervention de l'auteur dans leur boîte et c'est resté quelque chose d'important. C'est vraiment un chouette exercice, car ça permet de réfléchir à l'essentiel et de devoir le justifier devant la classe. Il y a aussi l'aspect créatif qu'on oublie très souvent.

Nous constatons donc que la créativité est un atout important pour les élèves. L'idée de la boîte à livres permet de les laisser s'exprimer. Le fait que l'enseignante ait pris l'initiative de faire parvenir les réalisations des élèves à l'auteur de la pièce vient ajouter une dimension supplémentaire dans cette expérience. Les élèves avaient un objectif concret : transposer l'œuvre de l'auteur de manière originale.

Le salon littéraire

Un autre enseignant de Soignies réalise parfois ce qu'il appelle un salon littéraire. Son objectif étant de faire lire un livre par mois aux élèves. Il oblige à lire deux ou trois livres en lien avec le cours, et pour le reste, il propose aux élèves de choisir eux-mêmes un livre afin de pouvoir partager leurs lectures et promouvoir ainsi le plaisir de lire entre pairs. Ici, ce n'est pas le professeur qui choisit et impose les livres ; ce sont des pairs qui proposent des idées de lecture. Néanmoins, il constate que, très souvent, les élèves ne sont pas preneurs de cette démarche, qui les laisse pourtant autonomes. L'enseignant annonce aussi aux élèves qu'ils ne sont pas obligés de terminer le livre, mais dans ce cas, ils doivent pouvoir se justifier de manière argumentée et objective. Cet aspect permet également aux élèves de ne pas être contraints à lire un livre qu'ils n'apprécient pas. Par ailleurs, en ce qui concerne l'évaluation, comme l'enseignant ne peut pas vérifier toutes les lectures choisies, il propose aux élèves d'établir une fiche de lecture avec un résumé et un avis argumenté. Si les élèves s'exécutent, ils ne perdent pas de points, s'ils ne le font pas, ils seront sanctionnés d'un zéro sur vingt. Cette consigne ne convainc pas les élèves parce que, selon l'enseignant, lire sans obtenir de points à la clé ne les motive pas.

Puisque cette démarche ne fonctionne pas, l'enseignant propose lui-même les livres à lire. Cela nous amène à réfléchir quant à la question du libre choix : celui-ci est-il si bénéfique ? Est-il synonyme de plaisir pour les élèves ? Comme nous l'avons vu précédemment, les élèves semblent malgré tout apprécier de pouvoir choisir entre deux ou trois livres proposés par le professeur, car cela les rassure face à la difficulté du choix. Nous pouvons donc émettre l'hypothèse que les élèves apprécient de choisir tout en étant cadrés.

La tournante de lecture

Dans la même veine, à Mouscron, une enseignante réalise une tournante de lecture dans ses classes de cinquième et sixième année. Les élèves, par groupes de quatre, doivent lire quatre livres. En cinquième année, ils doivent choisir un ouvrage français par siècle du XVII^e au

XX^e siècle. En sixième, ils agissent de la même façon mais avec des auteurs étrangers. Ils doivent rédiger une critique de chaque livre et la présenter oralement devant la classe. Les livres sont différents pour chaque groupe. La présentation doit comporter un résumé complet de chaque livre, une biographie et une bibliographie succinctes de l'auteur ainsi qu'une analyse de l'œuvre en fonction de son contexte de parution. Le but de la démarche est d'appréhender des livres qu'ils ne liraient pas chez eux. L'intérêt est donc qu'à la fin des présentations, dans une classe de vingt-sept élèves, chacun ait entendu parler de vingt-sept œuvres différentes.

Par cette activité, l'enseignante ouvre l'esprit de ses élèves à la littérature. Elle souligne d'ailleurs qu'elle sait pertinemment que les élèves de chaque groupe se partagent le travail mais cela ne la dérange pas puisque l'objectif est qu'ils acquièrent une culture générale.

Le journal de lecture

Trois enseignantes nous ont affirmé qu'elles invitaient leurs élèves à rédiger un journal de lecture et un quatrième enseignant a déclaré qu'il avait mis cette consigne en place par le passé. Nous nous attardons ici sur les propos de deux enseignantes qui travaillent en collaboration et qui ont particulièrement développé cette pratique lors de l'entretien. Elles introduisent le journal de lecture dans le cadre de l'UAA6. Au fur et à mesure qu'elles étudient différents types de textes, elles réalisent des fiches récapitulatives sur chaque genre. Une des activités du portfolio pour cette UAA est le compte rendu par l'élève de ses impressions suite à la lecture d'un roman. Les deux enseignantes demandent donc à leurs élèves d'élaborer un cahier de lecture personnalisé. Ce projet plaît beaucoup à certains et est moins apprécié par d'autres. Ils peuvent remettre aussi bien un cahier de brouillon que tout autre type de travail qui témoigne de leur créativité. Comme nous l'avons développé dans le chapitre deux de ce travail, cette activité permet de stimuler la subjectivité du lecteur.

Le travail de fin d'études

À Mouscron, deux enseignants ont évoqué le travail de fin d'études des élèves de rhétorique. Ils expliquent qu'il s'agit d'un travail multidisciplinaire qui amène à exploiter à la fois le cours de français et l'option des élèves. Afin de réaliser ce travail, les élèves doivent se documenter dans les livres, car leurs sources ne peuvent pas uniquement provenir d'Internet. De plus, les deux enseignants analysent un essai au début de l'année avec leurs élèves. Une des

consignes du travail est que les élèves doivent intégrer un essai à leur travail : en une page, ils doivent le résumer et expliquer en quoi il est utile et démontrer pourquoi c'est un essai.

L'activité de lecture proposée dans ce contexte est plus exigeante mais elle prépare davantage les élèves aux études supérieures. Dans ce cas, l'objectif n'est pas de développer le plaisir de lire mais de travailler sur la recherche documentaire.

Les activités proposées

Venons-en ensuite aux activités que nous avons présentées aux professeurs afin de connaître leurs pratiques à ce sujet. Sept activités leur ont été proposées, et pour chacune d'entre elles, ils étaient invités à nous dire dans quelle mesure ils les pratiquaient.

La première d'entre elles est la fiche de lecture. Elle consiste à compléter une feuille sur laquelle on indique le titre de l'œuvre et l'auteur, puis à réaliser un résumé et à donner un avis argumenté, en explicitant ce qu'on a aimé et/ou ce qu'on n'a pas aimé. Cette activité est réalisée au sein des deux écoles mais ne fait pas l'unanimité. En effet, six enseignants sur dix ne la pratiquent pas. L'un d'eux explique qu'il ne la demande pas, car il estime que toutes les informations nécessaires à la fiche de lecture peuvent être trouvées sur Internet. Quatre enseignants l'utilisent, dont l'une demande précisément à ses élèves de s'en servir pour réaliser un journal de lecture¹⁴⁶. Elle explique que les élèves doivent effectuer trois arrêts sur lecture en expliquant pourquoi ils se sont arrêtés à ce passage, puis faire un résumé et expliquer leur perception par rapport à ce qu'ils viennent de lire. Grâce à ces trois arrêts, les élèves pourront expliquer pourquoi ils ont apprécié ou non leur lecture. Cette enseignante utilise donc la fiche de lecture comme base du journal de lecture et d'une argumentation future.

Ensuite, nous avons évoqué les écrits argumentés. Neuf professeurs sur les dix les pratiquent. Certains les exploitent pour le jugement de goût et d'autres davantage pour prouver l'appartenance du livre lu à un certain genre. Une enseignante donne notamment l'exemple de *Carmen* de Mérimée : ses élèves doivent prouver en quoi c'est une œuvre romantique.

Les tests ou questionnaires de vérification de lecture ne sont pas systématiques pour plus de la moitié des enseignants. Quatre enseignants signalent qu'ils vérifient chaque lecture demandée à travers un questionnaire. Deux expliquent qu'ils poussent un peu dans le détail

¹⁴⁶ Le principe de cette activité a été développé dans le chapitre 2.

pour essayer de déceler quels élèves ont réellement lu. Par exemple, ils donnent cinq mots-clés et les élèves doivent essayer de retrouver le passage du livre concerné par chaque terme et l'expliquer. Les six autres enseignants ne font pas de questionnaires de manière systématique et emploient la lecture directement pour des tâches orales, des écrits argumentés, des booktubes, etc. Plusieurs ont évoqué le fait que les questionnaires de lecture ne leur semblaient pas toujours justes, car il arrive que certains élèves ayant lu le livre échouent quand d'autres qui ne l'ont pas lu réussissent le test.

Enfin, les trois dernières activités listées, à savoir le débat interprétatif, le cercle de lecture et l'autobiographie de lecteur rencontrent moins de succès. Parmi ces dernières, la plus représentée est l'activité du débat interprétatif : six enseignants la mettent en place, deux y recourent de manière informelle et deux autres ne la pratiquent pas. Le cercle de lecture et l'autobiographie de lecteur ne sont pratiquement pas proposés. Ces activités sont relativement novatrices et les enseignants n'en ont peut-être pas suffisamment connaissance. De manière concrète, neuf enseignants sur les dix ne pratiquent pas le cercle de lecture, un seul enseignant l'a proposé aux élèves mais selon lui, ils n'y ont pas adhéré. Quant à l'autobiographie de lecteurs, aucun ne la pratique. Deux professeurs (un dans chaque établissement) ont mentionné avoir interrogé les élèves au début de l'année afin de cerner leur profil de lecteur.

Quand nous considérons l'ensemble de ces activités, qu'elles aient été signalées spontanément par les enseignants ou non, nous pouvons en déduire qu'ils tentent de varier les activités autour de la lecture. Tous s'attachent à diversifier l'exploitation des livres qu'ils font lire à leurs élèves. Leur but commun est d'inciter les élèves au plaisir de la lecture tout en leur faisant découvrir des livres qu'ils n'ouvriraient pas spontanément.

3.1.4 Le numérique

Dans notre partie théorique, nous avons consacré le dernier chapitre à l'intérêt de recourir au numérique pour inviter à la lecture dans les classes. Nous avons dès lors demandé aux professeurs dans quelle mesure ils l'utilisaient. D'après leurs réponses, l'emploi de la nouvelle technologie semble limité. Si cinq enseignants sur dix utilisent occasionnellement des vidéos de vulgarisation littéraire pour appuyer leur propos (ils citent les *Secrets d'Histoire*, des vidéos sur les figures de style et les vidéos de *Médiaclasses*), les autres estiment ne pas maîtriser suffisamment ce genre de technologies ou affirment qu'ils comptent y recourir à l'avenir.

3.1.5 Conclusion : Le plaisir de lire en question

Les différents éléments de réponses donnés par les professeurs nous permettent à présent de tirer quelques conclusions en vue de répondre aux objectifs de notre recherche.

En premier lieu, nous pouvons désormais affirmer que, même si les enseignants sont partagés entre la littérature et les autres aspects du français tels que l'orthographe, le vocabulaire et les nombreuses tâches requises par le programme, la lecture figure au cœur de leurs préoccupations.

En second lieu, ils s'accordent à trouver qu'il est important d'initier leurs élèves à la littérature sans pour autant les assaillir avec des œuvres « classiques ». En revanche, ils estiment qu'il convient de ne pas négliger les connaissances à ce sujet : les élèves ne peuvent ignorer l'existence de certains auteurs, découvrir ce qu'ils ont apporté et connaître leurs opinions. La littérature, depuis les années 1960-1970, fait sans cesse l'objet de regards nouveaux. Les enseignants peuvent avoir l'impression d'évoluer même si le recul historique montre que le changement au niveau de la lecture existe depuis un certain temps. Nous pouvons citer notamment le balancement entre lectures « classiques » et romans contemporains.

En dernier lieu, évoquons la deuxième composante de notre question de recherche : le plaisir de lire. Tous les enseignants ont estimé que ce dernier avait sa place dans leur cours, ou en tout cas qu'ils espéraient le stimuler. Nous l'avons constaté au travers des multiples activités proposées, différents moyens sont mis en œuvre par les professeurs afin de susciter l'intérêt de leurs élèves. Leurs pratiques ont pu nous en apprendre davantage sur leur perception de cet intérêt. D'une part, ils soulignent que certains de leurs élèves lisent par intérêt pour gagner des points. D'autre part, le libre choix ne semble pas toujours les emballer, mais, en revanche, ils préfèrent quand même pouvoir choisir entre plusieurs ouvrages proposés. Leur suggérer un cadre semble donc important. Ces propos sont également tenus par les didacticiens dans la partie théorique¹⁴⁷. Autrement dit, il s'agit de travailler avec et contre les élèves. Pour les professeurs, plaisir de lire et littérature sont parfaitement combinables en classe, pour autant que leur discours soit cohérent et arrive à susciter l'intérêt des étudiants.

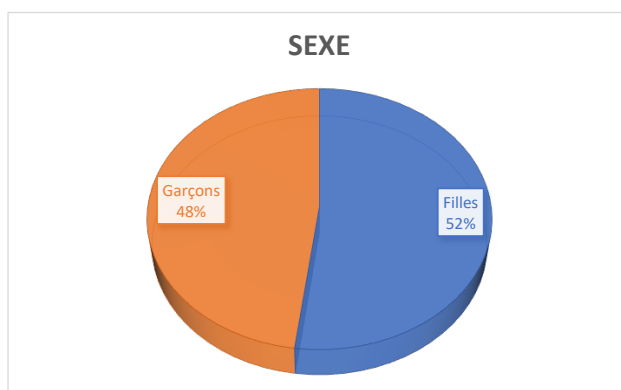
¹⁴⁷ Voir chapitre 3, p.21

3.2 Les élèves

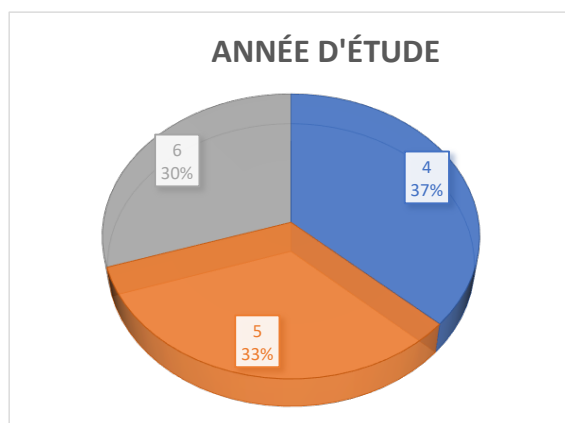
L'objectif principal de cette partie de l'enquête est d'analyser la position des élèves du degré supérieur de la filière générale de transition par rapport à la lecture et à la littérature¹⁴⁸. Nous ne comparerons pas la population des deux écoles, le but étant d'examiner comment les jeunes considèrent les thématiques que nous étudions. En revanche, nous mettrons parfois en parallèle les réponses des filles et des garçons afin de constater dans quelle mesure le sexe joue un rôle dans le rapport à la lecture. De plus, nous précisons que nous avons interrogé 430 élèves et que nous exprimerons souvent les résultats en pourcentage pour plus de clarté.

3.2.1 Le profil des élèves

La répartition des sexes des élèves questionnés est assez homogène, 52 % sont des filles et 48 % des garçons.

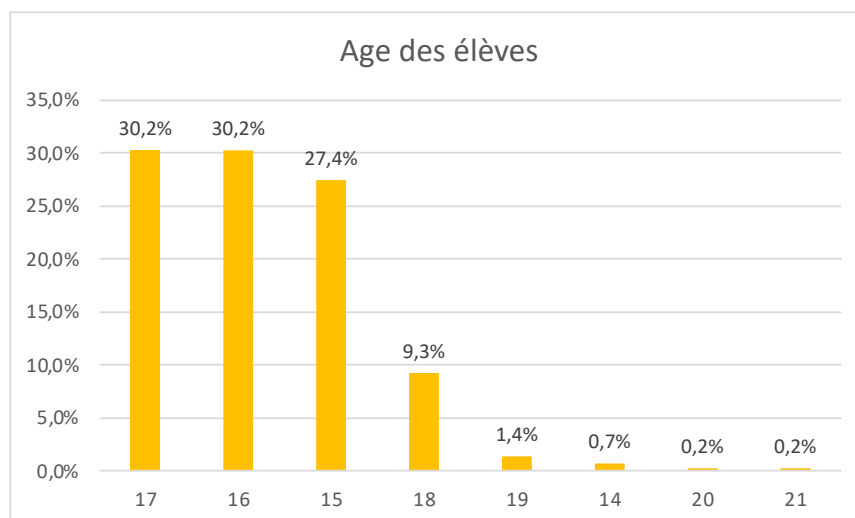


Quant à l'âge des élèves, il varie de 14 à 21 ans. Comme le montre le graphique ci-dessous, nous avons principalement un public de 15, 16 et 17 ans.

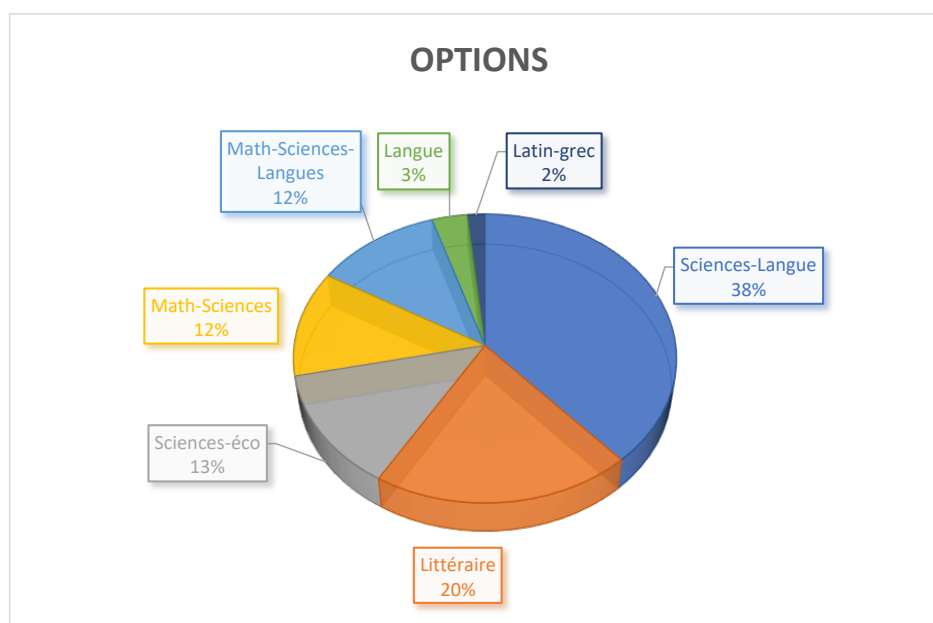


¹⁴⁸ Voir annexe n°3 pour le questionnaire.

Les élèves sont répartis de manière assez équilibrée sur les trois années du degré supérieur.

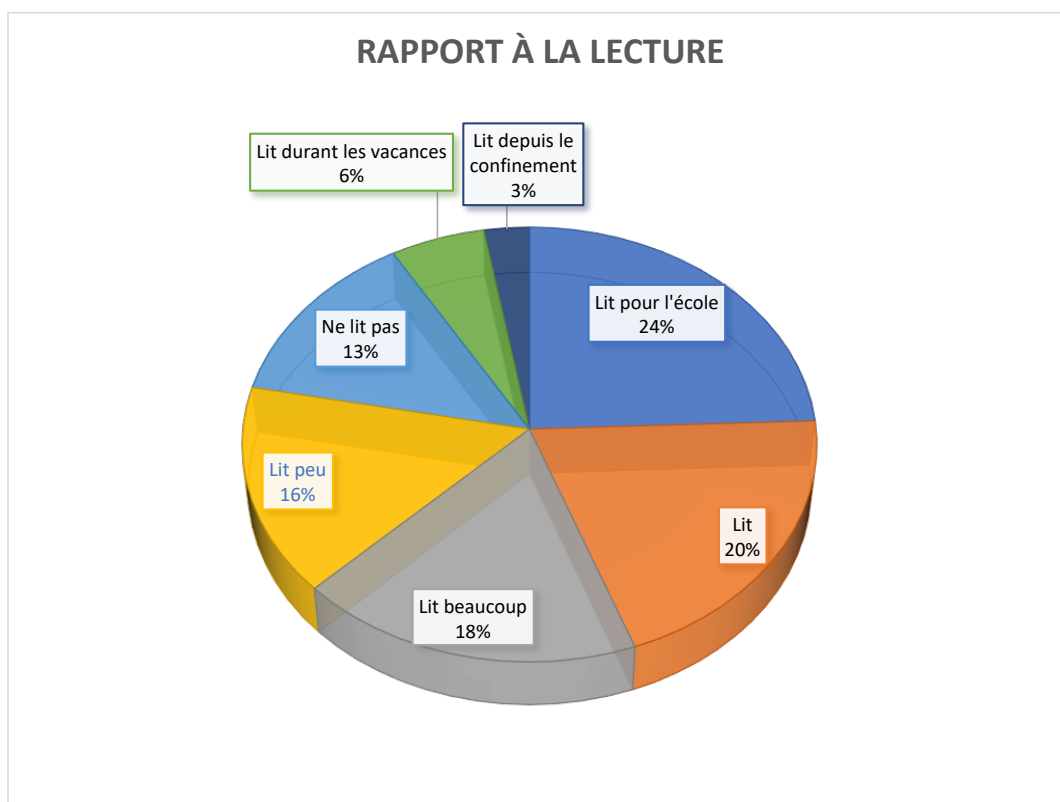


Afin de représenter de manière concrète le public face auquel nous nous trouvons, nous avons demandé aux élèves de nous préciser leur(s) option(s). Nous avons constaté que ces derniers ne connaissaient pas toujours exactement l'intitulé de leur orientation. Les résultats que nous présentons correspondent aux réponses des élèves. Ils sont exposés à titre indicatif, mais comme ils sont approximatifs, nous ne les utiliserons pas par la suite.

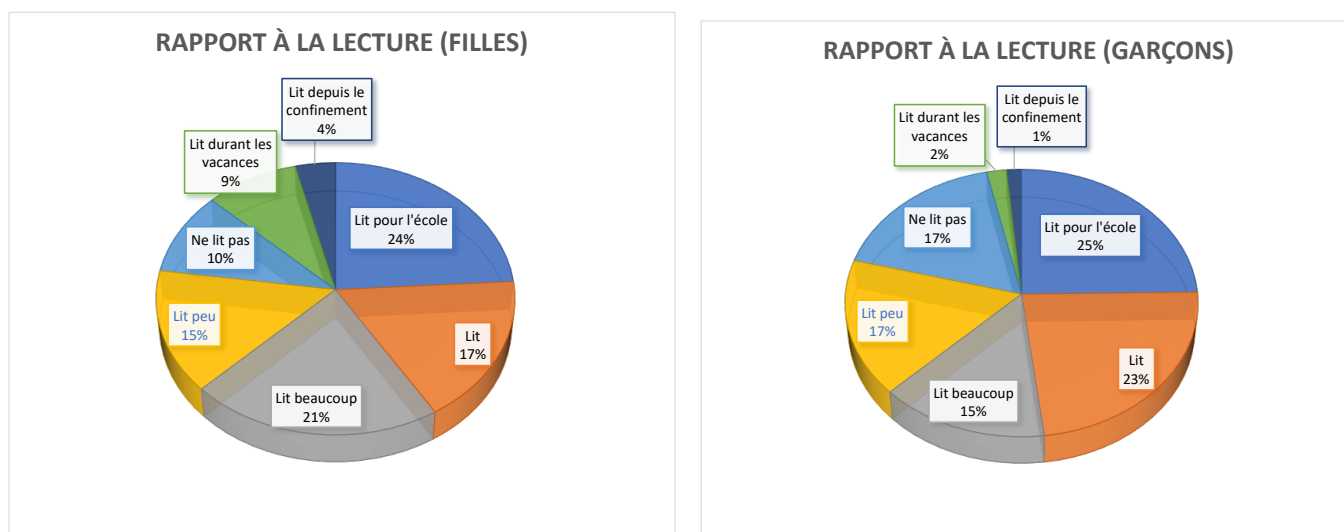


3.2.2 Le rapport des élèves à la lecture

Nous avons interrogé les élèves sur leur rapport à la lecture et sur son évolution. La décision de laisser les jeunes répondre à des questions ouvertes évitait de les enfermer dans des réponses préétablies et, d'une certaine manière, d'orienter leur choix. Bien entendu, nous avons dû tirer des conclusions des données recueillies afin d'extraire des éléments concrets. Ce libre choix a permis aux élèves d'apporter des précisions : comme nous le remarquons dans le graphique, certains ont admis lire uniquement pour l'école (24 %) ou durant les vacances (6 %). Par ailleurs, une évolution liée à l'actualité est entrée en compte : plusieurs élèves (3 %) ont affirmé qu'ils lisaient davantage depuis le confinement. Nous avons également recensé les fréquences de lecture. Étonnamment, elles sont très bien réparties. Nous observons que 13 % des élèves ont affirmé ne pas lire du tout, 16 % lire peu, 18 % lire beaucoup et 20 % lire de temps en temps. L'idée reçue selon laquelle globalement les jeunes ne liraient plus est donc ici mise à mal. Les adolescents ne lisent sans doute plus comme nous l'imaginons, mais ils lisent sur leur téléphone, sur des sites comme « Wattpad », « Webtoon ». Certains ont également mentionné lire l'actualité tous les jours.

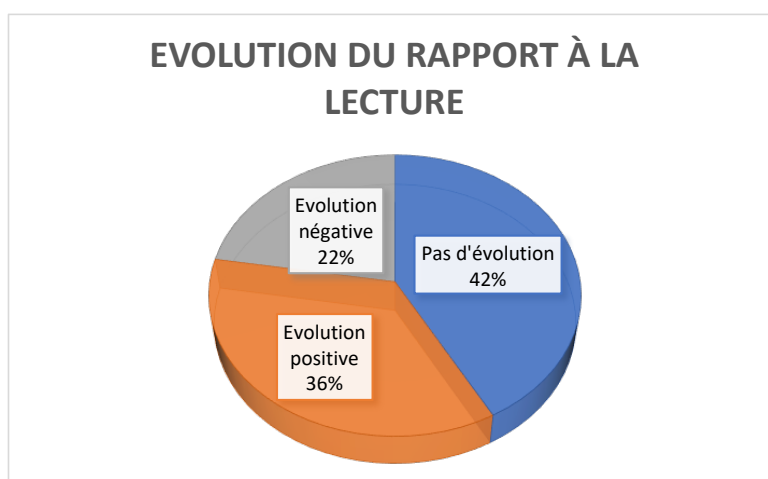


Afin d'affiner notre recherche, nous avons réalisé des graphiques spécifiques pour les filles et pour les garçons. De cette manière, nous pouvions constater si le sexe influençait le rapport à la lecture. Voici les résultats obtenus :



À première vue, les deux graphiques sont assez similaires. Nous pouvons constater que les filles lisent plus souvent que les garçons (21 % lisent beaucoup contre 15 % chez les hommes). Par contre, les garçons sont 23 % à lire, soit 6 % de plus que les filles. Ces dernières semblent plus attirées par la lecture estivale puisqu'elles sont 9 % à lire durant les vacances quand les garçons ne représentent que 2 %. Le confinement semble également avoir un impact plus important au niveau de la lecture chez les demoiselles. Enfin, le même nombre de filles et de garçons lisent uniquement par obligation pour l'école.

La deuxième partie de la question interrogeait les élèves sur une éventuelle évolution dans leur rapport à la lecture.

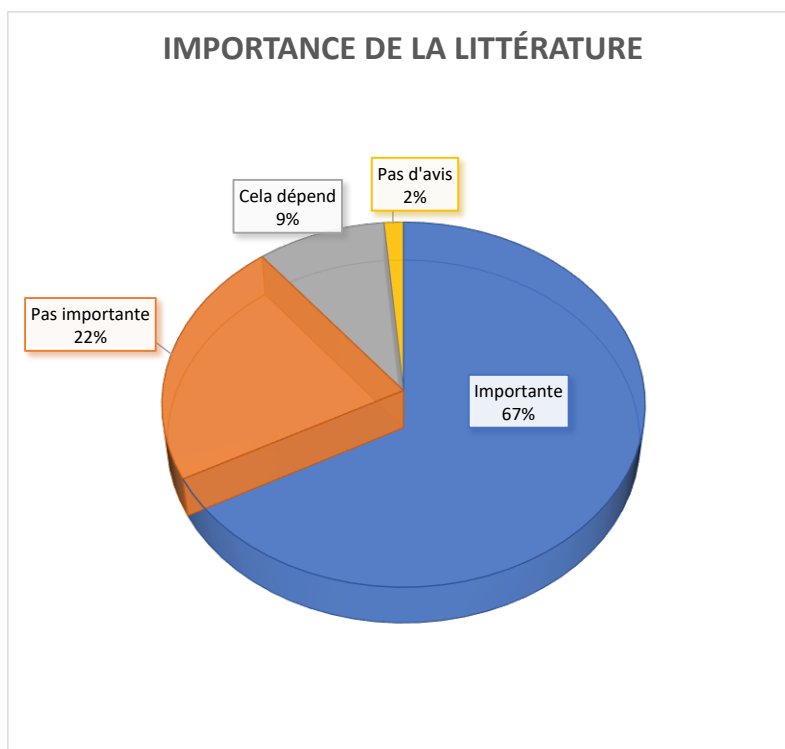


Nous observons que presque la moitié des élèves (42 %) disent ne pas avoir constaté de changement. En revanche, ils sont plus nombreux (36 %) à avoir remarqué un changement et celui-ci est positif. Leurs explications sont diverses : ils signalent lire plus, car le nombre de livres à lire pour l'école a augmenté, ils lisent plus vite et comprennent plus facilement qu'auparavant ou ils ont découvert le plaisir de lire récemment. Ceux qui notent une diminution de cette activité (22 %) évoquent surtout le manque de temps et avouent qu'ils lisaient plus fréquemment avant.

Enfin, 31 % des élèves ont explicitement affirmé aimer lire et 12 % ne pas aimer. Le reste des élèves s'est exprimé de manière plutôt vague mais ce pourcentage signifie que la lecture semble quand même encore être appréciée par les apprenants. Le manque de temps est cependant très souvent cité. En effet, dans leurs propos, les élèves soulignent avoir beaucoup de travail pour l'école, être très occupés par leurs activités sportives et assument être plus attirés par les outils technologiques durant leurs moments de détente.

3.2.3 La position des élèves face à la littérature

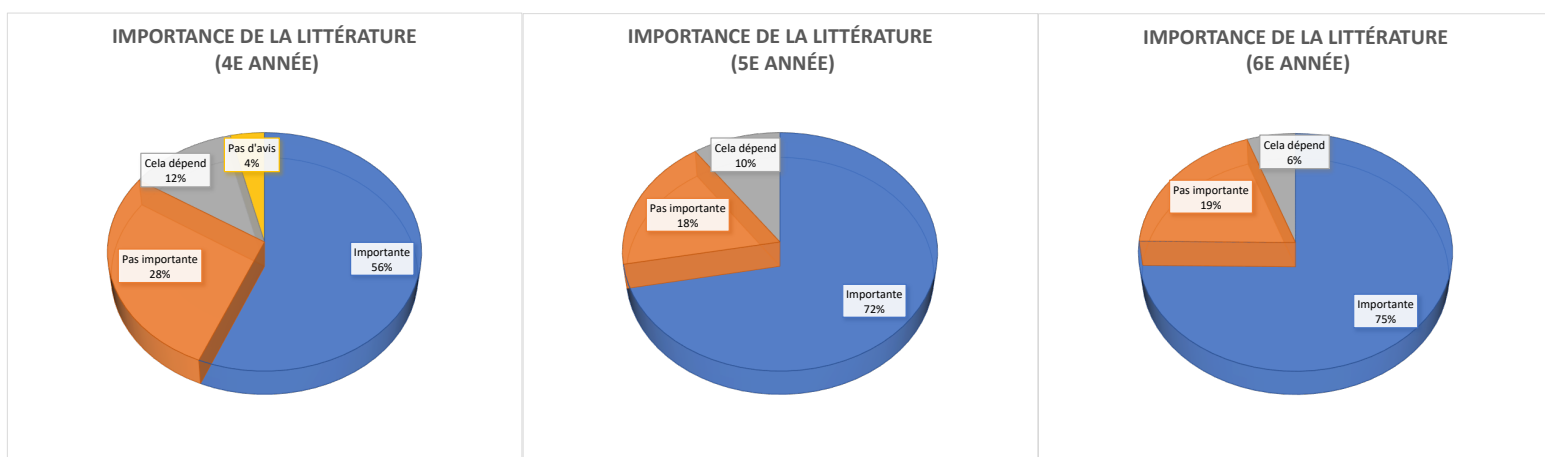
Nous avons ensuite demandé aux élèves s'ils estimaient qu'il était important pour eux de découvrir la littérature.



Plus de la moitié des élèves jugent que c'est important. Ils sont conscients que cela fait partie de leur apprentissage malgré certaines réticences à l'égard des lectures imposées, sujet que nous évoquerons plus tard. Les explications de ces élèves sont les suivantes : ils estiment que la littérature est importante notamment pour la culture générale, pour élargir leur vocabulaire et connaître l'histoire de la langue française.

Les élèves ayant répondu « cela dépend » (9 %) jugent que la littérature est importante pour la culture générale mais qu'elle est ennuyeuse ou indispensable si l'on exerce un métier qui s'y rapporte. Enfin, parmi les 22 % qui ont estimé qu'elle n'était pas importante, les arguments avancés sont : qu'elle est trop ancienne, inintéressante ou que cela ne leur servira pas pour leurs futures études.

Un autre constat s'impose lorsque nous analysons les réponses des élèves suivant leur année d'étude ; nous observons que, plus les élèves progressent dans leur formation, plus ils semblent trouver que la littérature y occupe une place importante.



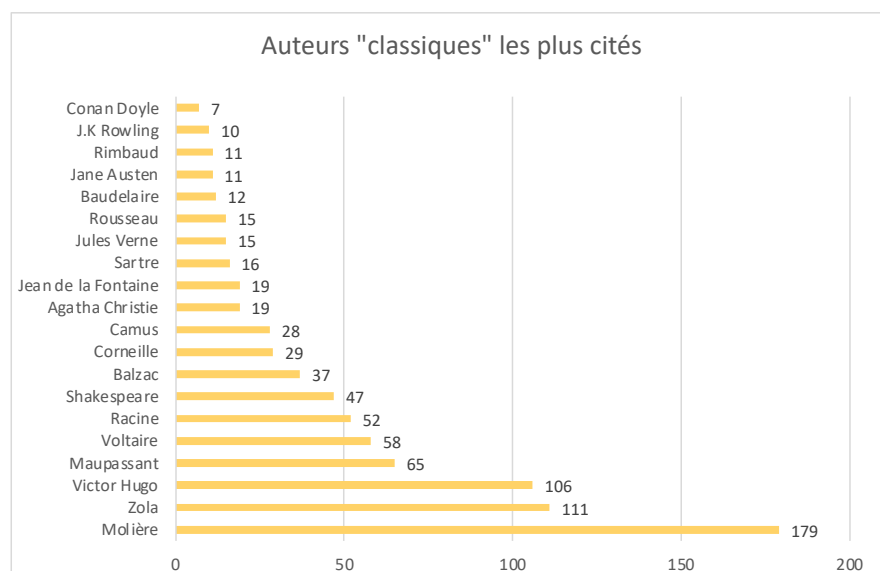
Cette précision se confirme lorsque nous observons les réponses à une autre question : nous avons demandé aux élèves de citer des auteurs ou des titres de livres qu'ils considéraient comme classiques. Voici le nombre d'éléments que les élèves ont cités :

- en 4^e année, 287 occurrences pour les auteurs ainsi que 102 titres ;
- en 5^e année, 324 occurrences pour les auteurs et 124 titres ;
- en 6^e année, 454 occurrences pour les auteurs et 163 titres.

Ces données prouvent que les connaissances des élèves s'élargissent bien avec les années et elles pourraient bien expliquer l'évolution de leur pensée et de leur esprit critique quant à leur manière de considérer l'importance de la littérature. En reprenant l'ensemble des données récoltées sur les trois années, un classement des auteurs et des titres d'ouvrages les plus évoqués

par les élèves¹⁴⁹ a été établi. Il faut préciser que la question ne demandait pas de citer l'ouvrage et l'auteur correspondant. Les réponses des élèves étaient donc hétéroclites, les auteurs et les titres étant indépendants les uns des autres.

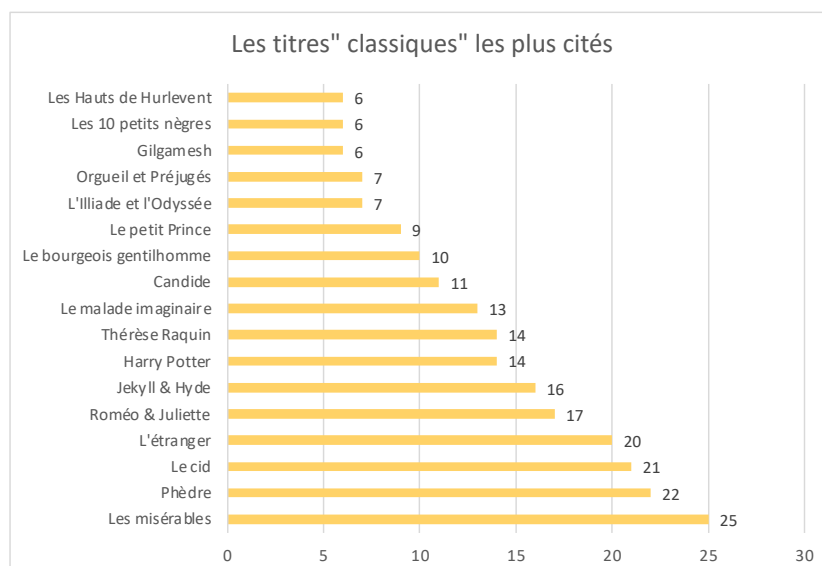
Concernant les auteurs, sur les 430 élèves, Molière a été mentionné 179 fois, soit presque par un élève sur deux !



Si l'on observe la suite des données, parmi les vingt auteurs les plus nommés, nous relevons qu'il s'agit principalement d'auteurs français et de quelques écrivains britanniques. Cela prouve que les élèves sont également réceptifs à la littérature étrangère. D'ailleurs, un nom se distingue particulièrement puisqu'il s'agit d'une auteure contemporaine : J.K. Rowling. Elle est donc considérée comme une auteure classique par les élèves.

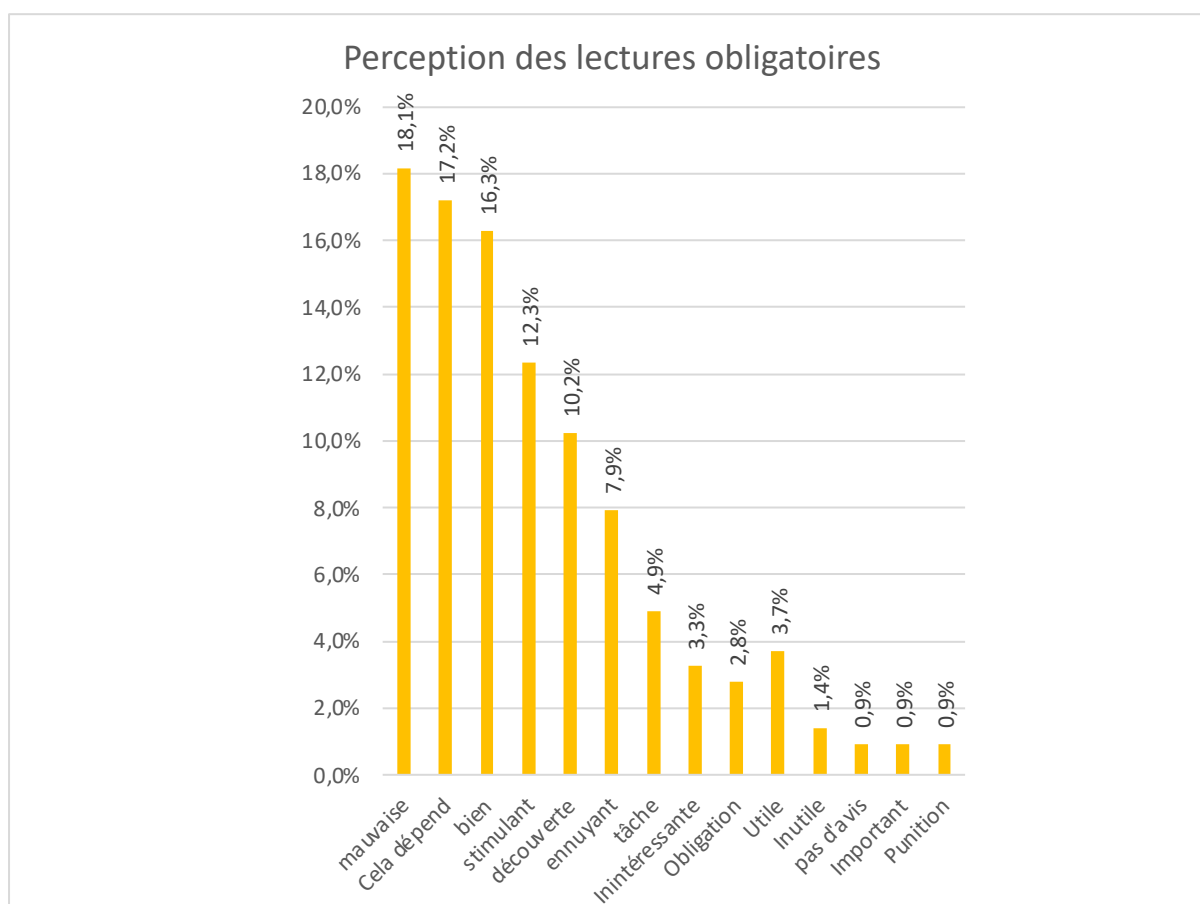
Ensuite, parmi les ouvrages proposés par les élèves, nous observons qu'un livre de Victor Hugo, *Les misérables* est souvent indiqué. La présence de titres anglophones apparaît à nouveau : *Roméo et Juliette*, *Harry Potter*, *L'étrange cas du docteur Jekyll et de M. Hyde*, *Orgueil et Préjugés*, *Les 10 petits nègres*, *Les hauts de Hurlevent*. Sur les dix-sept écrits les plus nommés, six d'entre eux sont étrangers.

¹⁴⁹ Voir annexe n° 4 : Nous avons fait le choix de ne présenter que les premiers de la liste, l'entièreté des noms donnés et leurs occurrences se trouvent en annexe.



3.2.4 La perception des lectures obligatoires

Dans la suite de notre enquête, nous avons demandé aux élèves comment ils se positionnaient face aux lectures imposées par leur professeur. Voici les différentes réponses que nous avons obtenues :

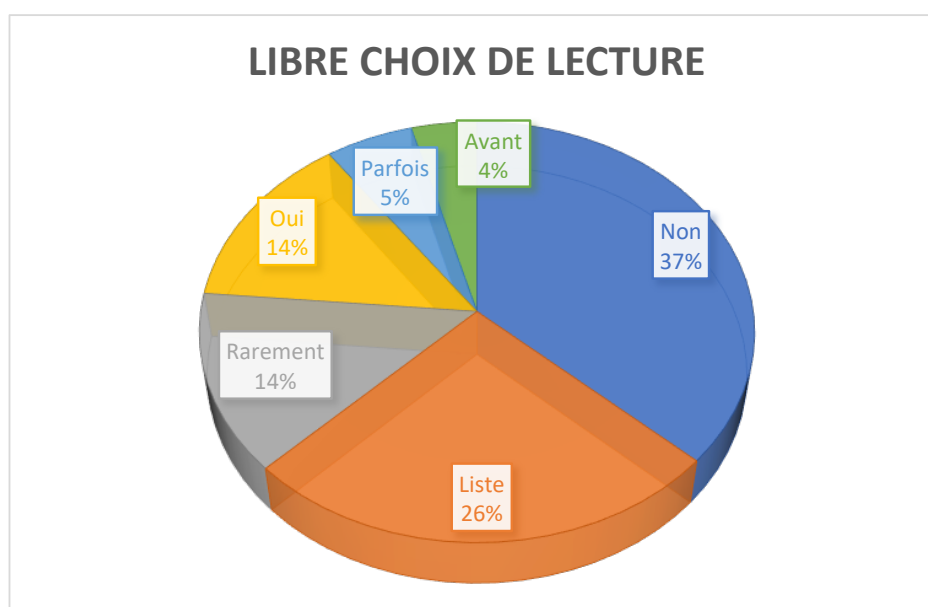


Celles-ci sont assez disparates et, sur l'ensemble des trois années, nous recueillons une multitude d'avis. 10 % des élèves considèrent les lectures obligatoires comme une occasion d'élargir leurs connaissances, 13 % trouvent qu'elles sont stimulantes, car, sans cette contrainte, ils ne liraient peut-être pas et 16 % estiment accepter ces lectures. Autrement dit, nous obtenons 39 % de réponses positives et 42 % si nous ajoutons les étudiants ayant estimé les lectures obligatoires comme « utiles » (2 %) et « importantes » (1 %). Nous pouvons donc en déduire que, même si les avis des élèves restent assez partagés, la moitié d'entre eux semble percevoir la lecture obligatoire de manière positive tandis que l'autre moitié est moins réceptive à cette exigence.

À nouveau, nous nous sommes interrogées sur une évolution possible de cette perception suivant l'âge mais le résultat reste sensiblement le même, indépendamment de la maturité et du sexe. Contrairement à la littérature, qui leur semble importante, les élèves ne semblent pas convaincus qu'imposer des lectures soit une bonne directive.

3.2.5 La lecture au choix

Suite aux réponses des élèves concernant les lectures obligatoires, nous leur avons demandé si leurs professeurs leur laissaient choisir leurs lectures.

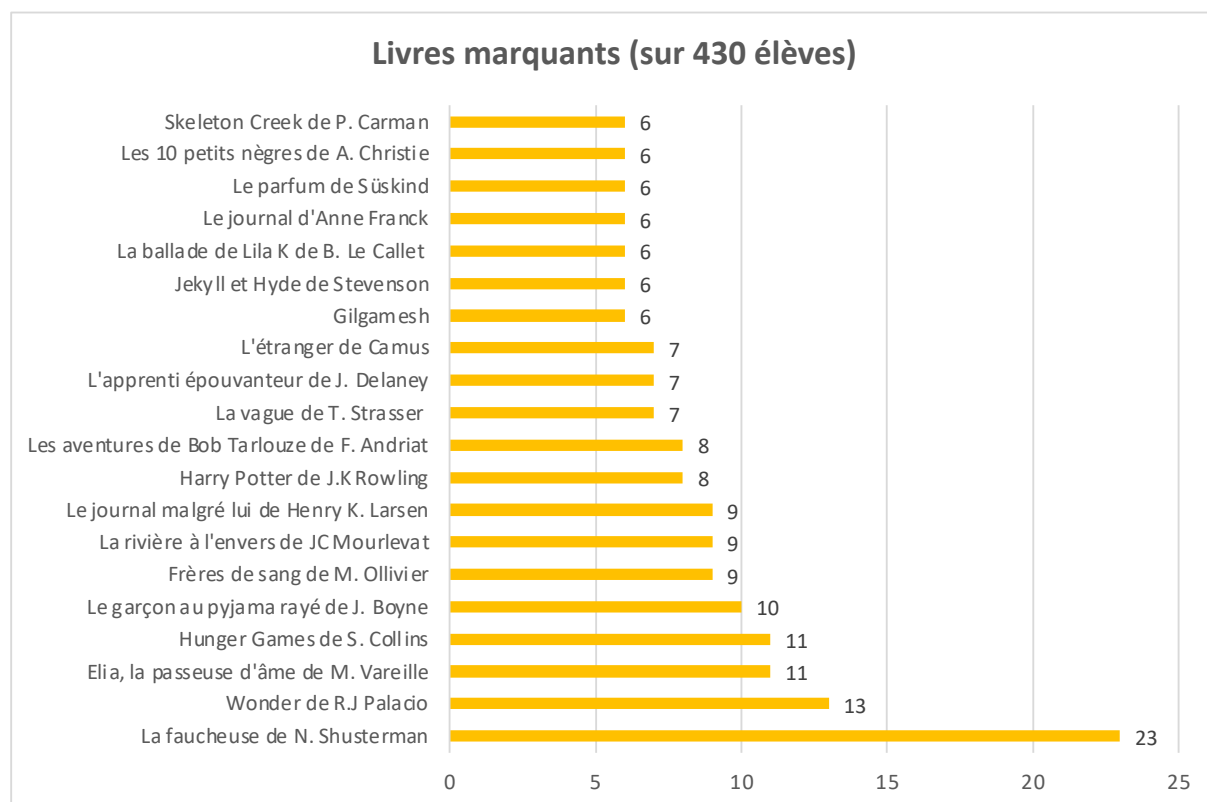


Les réponses qui en ressortent sont unanimes. Le choix est rarement accordé, ou, s'il l'est, il est cadré, c'est-à-dire que les élèves doivent sélectionner le livre dans une liste précise. Si nous réunissons le discours des professeurs et celui des élèves, c'est la solution qui semble correspondre le plus aux deux parties.

3.2.6 Le plaisir de lire chez les élèves

Nous venons d'étudier la manière dont sont perçues la lecture et la littérature par les élèves. Il est donc désormais pertinent de s'attarder sur la seconde question de ce mémoire : le plaisir de lire. Afin de sonder l'opinion des jeunes, nous avons souhaité savoir si certains livres leur avaient laissé une impression durable et s'ils pouvaient relater un souvenir heureux de lecture.

En premier lieu, deux tiers des étudiants ont nommé au moins un livre qui les a touchés. Quinze d'entre eux se rappellent une histoire qui les a interpellés mais ont oublié le titre. Ces faits prouvent que, non seulement l'intérêt des jeunes a déjà été suscité par un livre, mais aussi, qu'ils lisent ! Nous relevons que plusieurs ouvrages sont cités régulièrement, ce qui démontre l'influence de l'enseignant dans la découverte de livres « marquants ».

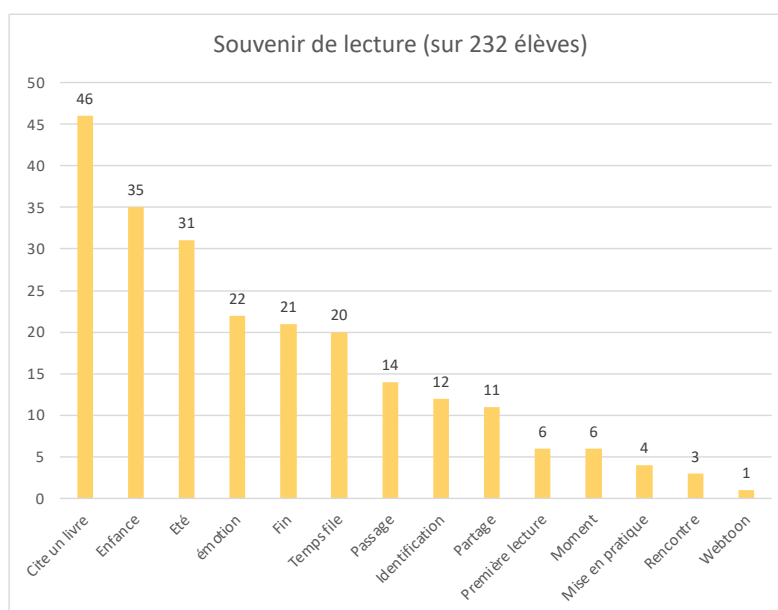


Nous retrouvons des titres suggérés par plusieurs professeurs tels que *L'étranger* d'A. Camus, *Gilgamesh*, *L'étrange cas du docteur Jekyll et M. Hyde* de R-L. Stevenson et *Le parfum* de P. Süskind. Les autres titres de ce graphique sont des ouvrages que des enseignants du degré inférieur avaient donnés en lecture à leurs élèves. Nous constatons donc que l'école joue un rôle fondamental dans le plaisir de lire. En effet, la question posée était « Y a-t-il des livres (prescrits par l'école ou choisis librement) qui t'ont marqué-e ? Si oui lesquels ? ». Nous en

déduisons que la plupart des élèves citent en premier lieu des livres proposés par l'école. Ces résultats pourraient être davantage analysés, notamment au sujet des élèves ayant évoqué des livres imposés par l'école, et nous pourrions nous demander si ces derniers lisent uniquement dans le cadre scolaire.

Si nous observons la suite des données récoltées¹⁵⁰, nous retrouvons encore des livres soumis par les enseignants mais également d'autres titres en vogue chez les adolescents tels qu'*After* d'A. Todd, *Nos étoiles contraires* de J. Green, *Harry Potter* de J. K. Rowling, etc. Le rôle de l'école est avant tout, dans les classes du degré inférieur, de faire découvrir une multitude de genres afin que chacun puisse se construire une identité de lecteur. Par ailleurs, la liste n'est pas anodine : plusieurs classiques ont été cités au moins une fois. Cela prouve, comme déjà évoqué précédemment, que le rôle de l'école est non seulement de susciter le goût de la lecture mais aussi, et surtout chez les plus âgés, de leur faire découvrir des ouvrages qui n'attireraient pas spontanément.

En second lieu, nous avons demandé aux élèves de relater un souvenir heureux de lecture. Il est étonnant de constater que seule la moitié des élèves interrogés ont pu répondre à cette question.



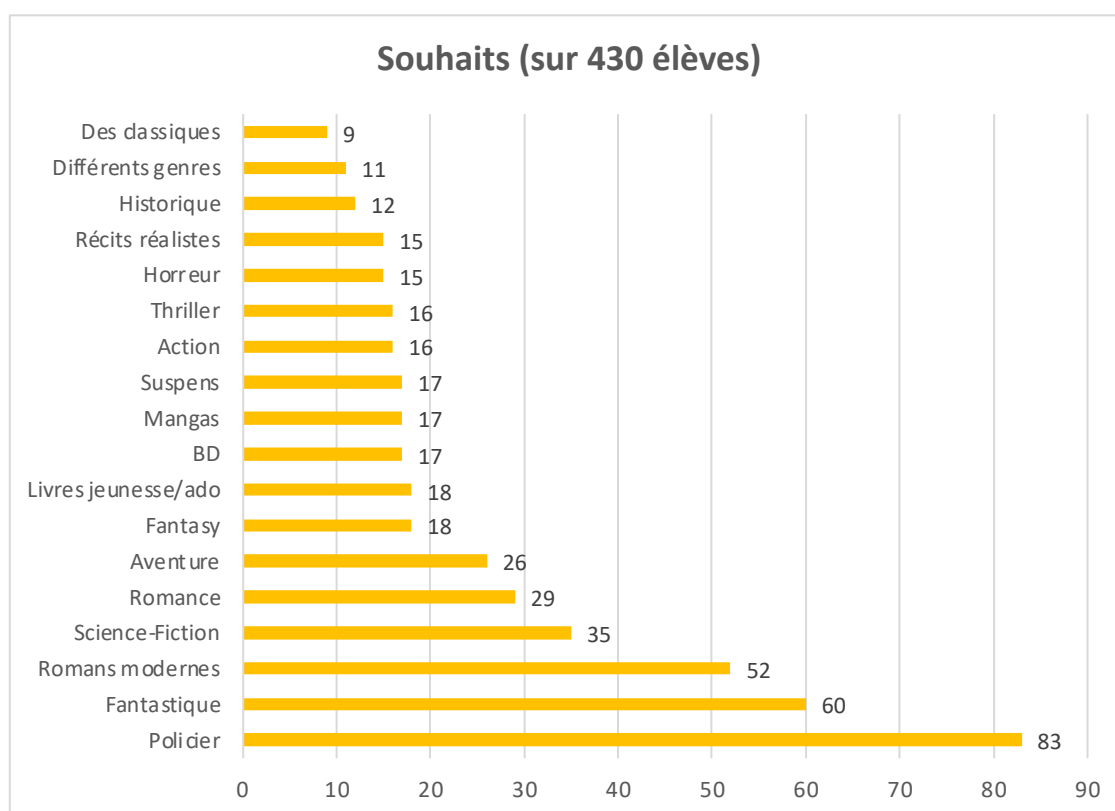
Les souvenirs les plus récurrents ont été classés par mot-clé. Le plus souvent, c'est un livre bien spécifique qui fait ressusciter un souvenir heureux. Ensuite, nous retrouvons les souvenirs d'enfance, évoqués par 35 élèves sur les 232. Ce phénomène illustre parfaitement les

¹⁵⁰ Voir annexe 5.

propos tenus par une des enseignantes interviewée : elle expliquait que la lecture jouait un rôle essentiel dans l'enfance et qu'elle constatait que bon nombre de ses élèves avaient oublié combien ils aimaient la lecture quand ils étaient enfants et le bien-être qu'ils éprouvaient lorsque leurs proches lisaient pour eux. Pour d'autres élèves, ce sont des souvenirs de lecture estivale au bord d'une piscine qui sont évoqués. L'ensemble de ces moments agréables pourraient être rappelés par les professeurs, car les élèves n'ont peut-être pas conscience que le livre est à la fois un compagnon, un lieu où l'on peut vivre des aventures, voyager, éprouver des émotions, comprendre la vie, trouver des solutions, un outil qui apprend à partager et à faire grandir. Ces aspects susciteraient sans doute davantage de curiosité et de plaisir de lire parmi les jeunes.

3.2.7 Souhaits et suggestions d'activités autour de la lecture par les élèves

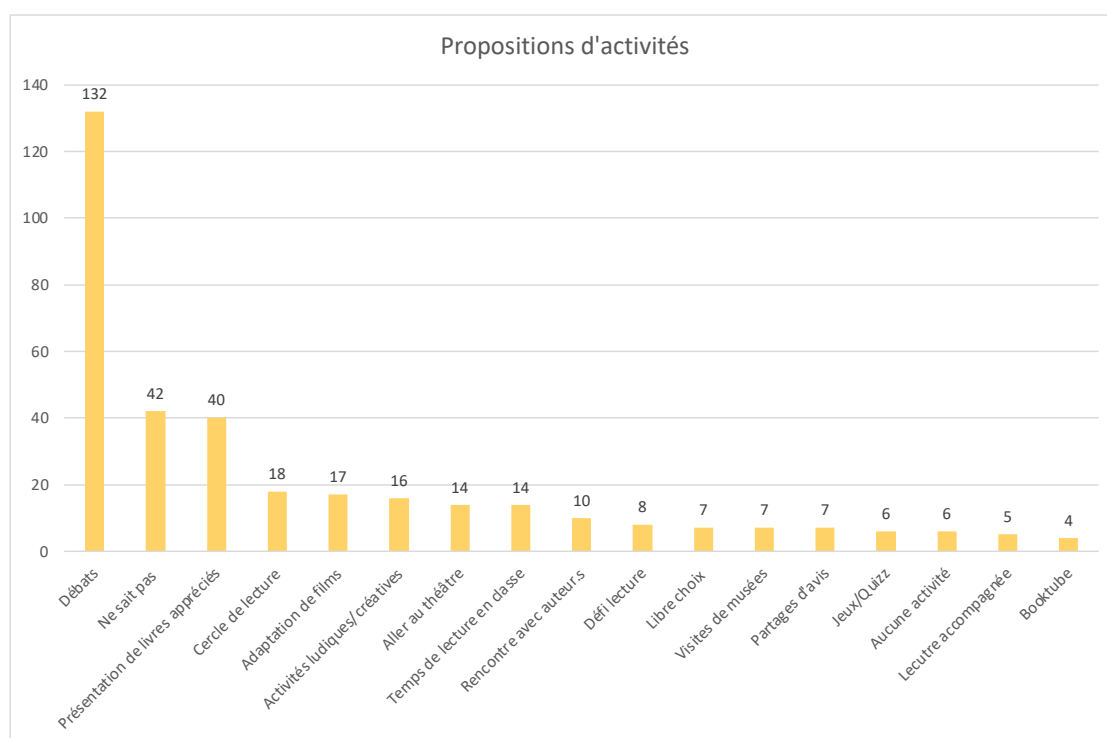
Pour terminer, la parole a été laissée aux élèves afin qu'ils puissent exprimer leurs souhaits au niveau des lectures et proposer des activités qui en découlent et qui seraient susceptibles de les intéresser.



Les élèves ont majoritairement proposé des genres littéraires. Les trois les plus souhaités sont le roman policier (cités 83 fois), le récit fantastique (60 fois) et des romans modernes (52 fois). Les demandes sont multiples et variées¹⁵¹ : les élèves semblent donc avides de découvertes et ne désirent pas être limités à un seul genre.

De plus, neuf élèves ont mentionné vouloir lire des classiques. Nous pouvons émettre l'hypothèse que les jeunes ne sont pas fermés à l'idée de lire mais qu'ils souhaitent avoir l'occasion de découvrir une multitude de genres afin de pouvoir se construire une identité, développer leur esprit critique, et plus tard, se positionner dans la littérature et continuer à s'évader en optant pour le genre littéraire de leur choix.

La dernière question, qui demandait aux élèves de proposer des activités autour de la lecture, n'a guère rencontré de succès, peu de réponses nous sont parvenues. Ces activités sont les suivantes :



Cent-trente-deux apprenants ont surtout émis le souhait d'organiser des débats suite à leurs lectures. Ils voudraient pouvoir discuter de ce qu'ils ont appris. Quarante-deux autres

¹⁵¹ Voir annexe 6.

élèves souhaitent également partager une lecture personnelle avec la classe. Ces moments de discussion paraissent constructifs. Ils pourraient motiver les élèves à lire davantage, stimuler leur curiosité et leur réflexion, développer leur capacité d'écoute et enrichir leurs aptitudes à s'exprimer et à communiquer, et à terme, mieux comprendre le monde qui nous entoure. Cette idée fait à nouveau résonance au discours d'un professeur qui proposait un salon littéraire et qui avait constaté que les élèves n'étaient pas enthousiastes. Si ces derniers ne sont pas passionnés par ce projet, la réalisation de cette activité ne sera pas pertinente et probablement vouée à l'échec.

En suivant la même idée, huit élèves ont évoqué le défi lecture. Certains expliquent que c'est une activité qui leur a été proposée dans le degré inférieur et qu'elle leur avait beaucoup plu. Il s'agissait d'un concours, les élèves avaient à disposition une liste de livres ; le défi était de lire le plus de livres possible, et en fin d'année scolaire un grand quizz était organisé.

D'autres activités sont également suggérées par les élèves et par les professeurs, comme le temps de lecture en classe (14 élèves) et la lecture accompagnée (5 élèves). Les jeunes semblent apprécier le fait d'avoir l'occasion de lire en classe. Rappelons qu'en début de questionnaire, de nombreux jeunes évoquaient le fait de manquer de temps disponible pour lire. Imposer un « quart d'heure lecture » pour tenter de résoudre ce problème serait une piste à explorer.

CONCLUSION

Les occupations des jeunes sont aujourd'hui très diversifiées : entre les activités scolaires et extrascolaires, le temps consacré à un loisir comme la lecture se réduit fortement, surtout à l'ère des nouvelles technologies. De nombreuses idées circulent au sujet du désintérêt de la lecture parmi la jeune génération. Pourtant, nous avons constaté que les jeunes lisent encore mais autrement et autre chose. À mesure qu'ils acquièrent de la maturité, la plupart d'entre eux reconnaissent l'importance de la littérature, notamment pour leur culture générale. Cet aspect peut rassurer les enseignants et les orienter dans le choix des livres qu'ils proposeront à leurs élèves. Cependant, il est important qu'ils restent à l'écoute de leurs élèves et varient les lectures proposées afin de stimuler leur intérêt. À ce propos, grâce aux diverses recherches théoriques, des activités variées peuvent être instaurées afin de cultiver le plaisir de lire et la littérature dans les classes. De nombreux didacticiens ont étudié le sujet ces dernières années et ont prouvé que la littérature a encore un avenir et qu'il est possible de l'actualiser sans cesse afin de la rendre attrayante pour les jeunes.

Les démarches analysées dans ce travail ont essayé de démontrer qu'il est possible d'allier le plaisir de lire et la littérature dans les classes. La partie théorique visait à poser quelques notions fondamentales nécessaires pour la connaissance du sujet. Les recherches de didacticiens nous ont permis d'examiner différentes méthodes susceptibles de stimuler les élèves à la lecture. Par ailleurs, notre enquête est venue appuyer les discours théoriques et a rendu possible l'observation de pratiques mises en œuvre en classe par les enseignants. Les propos recueillis croisent ainsi les regards des passeurs de savoirs et des étudiants.

Ce travail étudie différentes manières d'aborder la lecture et la littérature avec des classes de la filière générale de transition. Il serait intéressant de pouvoir enquêter dans des classes de l'enseignement technique et professionnel afin d'observer quels genres d'activités les enseignants de cette filière mettent sur pied pour ouvrir les jeunes au plaisir de lire. Plus fondamentalement, il serait pertinent d'analyser la manière dont le rapport à la lecture évolue en fonction de la régularité des activités réalisées en classe. Pour ce faire, si nous en avions eu le temps, nous aurions pu nous rendre dans les établissements à différents moments de l'année pour interroger les élèves qui bénéficient chaque semaine d'un quart d'heure de lecture en classe, afin d'observer si cette activité les aide à développer leurs compétences et aussi recueillir leurs appréciations en tant que lecteurs.

Il est clair en tout cas que le sujet traité dans ce mémoire est extrêmement vaste et peut sans cesse être actualisé. Les enseignants disposent de moyens multiples pour inviter leurs élèves à la lecture. Observer leurs pratiques au sein de leurs classes, comme nous avons tenté de le faire ici, est probablement le meilleur moyen de constater à quel point chaque jour ils font de ce défi leur cheval de bataille.

Bibliographie

1) Ouvrages

BARTHES R., *Sur Racine*, Paris, Seuil, 1963.

BARTHES R., *S/Z*, Paris, Seuil, 1970.

BARTHES R., *Le plaisir du texte*, Paris, Seuil, 1973.

BAYARD P., *Qui a tué Roger Ackroyd ?*, Paris, Minuit, 1998.

CALVINO I., *Pourquoi lire les classiques*, Paris, Seuil, 1984.

CHARLES M., *Rhétorique de la lecture*, Paris, Seuil, 1977 (« Poétique »).

DE CERTEAU M., *L'invention du quotidien, 1 -L'art de faire*, Paris, Gallimard, 1990 (« Folio Essais »).

DOUBROVSKY S., TODOROV T., *L'enseignement de la littérature. Langages nouveaux, pratiques nouvelles pour la classe de français*, Bruxelles, De Boeck-Duculot, 1981.

DUFAYS J.-L., *Stéréotype et lecture. Essai sur la réception littéraire*, Bruxelles, Peter Lang, 2e éd., 2010 (« ThéoCrit »).

DUFAYS J.-L., GEMENNE L., LEDUR D., *Pour une lecture littéraire. Histoires, théories, pistes pour la classe*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, 3e éd., 2015 (« Savoirs et Pratiques »).

ECO U., *Lector in Fabula ou la coopération interprétative dans les textes narratifs*, Paris, Grasset, 1985 (« Figures »)

GAGNON-ROBERGE S., *Propager le plaisir de lire chez les élèves*, Montréal, Chenelière éducation, 2016.

GENETTE G., *Figures III*, Paris, Seuil, 1972.

GENETTE G., *Palimpsestes*, Paris, Seuil, 1982.

HEBERT M., *Lire et apprécier des romans en classe : enseignement explicite, journaux et cercle de lecture*, Montréal, Chenelière éducation, 2019.

ISER W., *L'acte de lecture. Théorie de l'effet esthétique*, Liège, Mardaga, 1985 (« Philosophie et Langage »).

- JAUSS H. -R, *Pour une esthétique de la réception*, Paris, Gallimard, 1978.
- JENKINS H., *De la culture de la convergence, des médias au transmédia*, Paris, Armand Collin, 2013 (« Médiacultures »).
- JOUE V., *La lecture*, Paris, Hachette, 1993.
- LAFARGE C., *La valeur littéraire, Figuration littéraire et usages sociaux des fictions*, Paris, Fayard, 1983.
- LAROSE J., *L'amour du pauvre*, Montréal, Boréal, 1991.
- LINTVELT J., *Essai de typologie narrative*, Paris, Corti, 1981.
- MARCOIN F., *À l'école de la littérature*, Paris, Ouvrières, Paris, 1992.
- MARGHESCOU M., *Le concept de littérarité. Critique de la métalittérature*, Paris, Kimé, 2009.
- MAZAURIC C., FOURTANIER M.-J. et LANGLADE G. (dir.), *Le texte du lecteur*, Bruxelles, Peter Lang, 2011 (« ThéoCrit »).
- PELLETIER J., *Les habits neufs de la droite culturelle*, Montréal, VLB, 1994.
- PETIT M., *Éloge de la lecture*, Paris, Belin, 2002.
- PICARD M., *La lecture comme jeu*, Paris, Minuit, 1986 (« Critique »).
- POSLANIEC C. *De la lecture à la littérature*, Paris, Sorbier, 1992.
- POLSANIEC C., *Vous avez dit « littérature » ?*, Paris, Hachette, 2002.
- PROUST M., « Le temps retrouvé », in *À la recherche du temps perdu*, Paris, Gallimard, 1999.
- RIFFATERRE M., *Sémiotique de la poésie*, Paris, Seuil, 1983 (« Poétique »).
- ROSENBLATT L., *Literature as exploration*, New-York, Appleton-Century-Crofts, 1938.
- ROY B., *Enseigner la littérature au Québec*, Montréal, XYZ, 1994.
- SAINT-GELAIS R., *Fictions transfuges : la transfictionnalité et ses enjeux*, Paris, Seuil, 2011.

- SHAWLKY-MILCENT B., *La lecture ça ne sert à rien!*, Paris, Puf, 2016 (« Partage du savoir »).
- SIMARD C., DUFAYS J-L., DOLZ J., GARCIA-DEBANC C., *Didactique du français langue première*, Louvain-la-Neuve, De Boeck supérieur, 2^e éd., 2019.
- TAUVERON C., *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? de la GS au CM*, Paris, Hatier, 2002.
- TERWAGNE S., VANHULLE S., LAFONTAINE A., *Les cercles de lecture : interagir pour développer ensemble des compétences de lecteur*, Louvain-la-Neuve, De Boeck-Duculot, 2002 (« Savoirs et Pratiques »).
- ORLANDO FR., *Per una teoria freudiana della letteratura*, Turin, Einaudi, 1972.

2) Articles et parties d'ouvrages

- BELANGER, A., « Pourquoi enseigner la littérature au secondaire ? » in *Québec français*, n° 175, 2015.
- BERTUCCI M.-M., « La notion de sujet », in *Le français aujourd'hui*, n° 157, 2007/2.
- BOUCHARDON S., « Un état de la recherche sur la lecture du numérique » », in BRUNEL M., QUET F., *L'enseignement de la littérature avec le numérique*, Peter Lang, Bruxelles, 2018 (« ThéoCrit »).
- BRICTEUX S., CREPIN F., QUITTRE V., LAFONTAINE D., « Résultats de PISA 2018 en Fédération Wallonie-Bruxelles : Les jeunes de 15 ans et la lecture », in *Les cahiers des Sciences de l'éducation*, n° 45, avril 2018.
- DAUNAY B., « État des recherches en didactique de la littérature », in *Revue française de pédagogie*, n°159, 2007.
- DAUNAY B., DUFAYS J-L, « La lecture littéraire en débat, pour en finir ? », in RONVEAUX C. (dir.), *Enseigner les littératures dans le souci de la langue*, Peter Lang, Bruxelles, 2016.
- DE CROIX, S. & DUFAYS, J. -L., « Se raconter pour mieux se percevoir comme sujet lecteur », in ROUXEL A. et LANGLADE G. (dir.). *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*, 2004.

- DIAS-CHIARUTTINI A., SALAGNAC N., « Le manuel “numérique” : quel renouvellement de l’enseignement de la littérature ? », in *L’enseignement de la littérature avec le numérique*, Peter Lang, Bruxelles, 2018 (« ThéoCrit »).
- DUFAYS J.-L., « Apprendre la littérature, pour quoi faire ? Du débat des experts aux discours des élèves », in *Transpositio*, Vol. 1, n° 1, 2017.
- DUFAYS J.-L., « Les lectures littéraires : évolution et enjeux d’un concept », in *Tréma*, n° 19, 2002.
- DUFAYS J.-L., « Comment et pourquoi développer la compétence de lecture littéraire ? », in *Echanges*, Presses Universitaires de Namur, Namur, 2020.
- DUFAYS J.-L., « Sujet lecteur et lecture littéraire : quelles modélisations pour quels enjeux ? », in *Recherches & Travaux*, n°83, 2013.
- GERVAIS B., « Les régies de la lecture littéraire », in *La lecture littéraire*, n° 36, 1992.
- FRECHETTE J.-Y., CÔTE A., « Qu’est-ce que la twittérature ? », in *Québec français*, n° 168, 2013..
- HEBERT M., « Le journal de lecture comme genre d’écrit réflexif », in *Québec français*, n° 149, 2008.
- HEIDENREICH R., « La problématique du lecteur et de la réception » in *Cahiers de recherche sociologique* n°12, 1989.
- HOLLAND N., « The Dynamics of Literary Response », in *The Dynamics of Literary Response*, Columbia University Press, 1989.
- HOUDART-MEROT V., « Qu’est-ce qu’un classique ? Qu’est-ce qu’une oeuvre patrimoniale ? », in *Enseigner les classiques aujourd’hui*, 2012.
- KLAUDA S. L., “The Role of Parents in Adolescent. Reading Motivation and Activity” in *Educational Psychology Review*, n°21/4, 2009.
- LANGLADE G., « Quelle théorie de la lecture littéraire ? » in J.-L. Dumortier et M. Lebrun (dir.), *Une formation littéraire malgré tout*, Namur, Presses universitaires de Namur, 2006.
- LANGLADE G., « La lecture subjective », in *Québec français*, n° 145, 2007.

- LANGLADE G., FOURTANIER M.-J., « La question du sujet lecteur en didactique de la lecture littéraire », in *Les voies actuelles de la recherche*, Québec, 2007.
- LEBRUN M., « L'école et le plaisir de lire », in *Documentation et bibliothèques*, n° 39, 1993.
- LEBRUN M., « Le journal dialogué pour faire aimer la lecture », in *Québec français*, n° 94, 1994.
- LESSER S., « Fiction and the Unconscious », in *Science and Society*, vol.23, n°2, 1959.
- LOUICHON B., « Définir la littérature patrimoniale », in *Enseigner les classiques aujourd'hui*, 2012.
- LOUICHON B., « La lecture littéraire est-elle un concept didactique ? », in GOIGOUX R. et POLLET M. -C. (dir.), *Approches didactiques de la lecture*, Namur, Presses universitaires de Namur, 2011.
- LOUICHON B., « La réception scolaire des œuvres patrimoniales ou les Objets Sémiotiques Secondaires à l'école », in LEGOFF F., FOURTANIER M. -J., *Les Formes plurielles des écritures de la réception*, vol I : Genres, espaces et formes. Namur, Presses Universitaires de Namur, 2017 (« Diptyque »).
- MERCIER J.-P., « La part du lecteur de textes littéraires dans la classe de français », in *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, n° spécial 25, 2018.
- PETERS M., CHRETIEN GUILLEMETTE K., ASTELL M.-P., GOYETTE P., « Le portfolio numérique de lecture comme outil pour discuter sur les livres », in *Québec français*, n°168, 2013.
- PETITJEAN A., « Pour une didactique de la littérature », in HALTE J. -F., *Perspectives didactiques en français*, Metz, Centre d'analyse syntaxique de l'Université de Metz, 1990.
- ROUXEL A., « Qu'entend-on par la lecture littéraire ? », in *La lecture et la culture littéraire au cycle des approfondissements*, Scéren CRDP de l'académie de Versailles, 2002.
- ROUXEL A., « Lecture et retour sur soi : l'autobiographie de lecteur au lycée », in *Enjeux*, n° 61, 2004.

- ROUXEL A., LANGLADE G., *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2004.
- RUTTEN F., « Sur les notions de texte et de lecture en critique littéraire », in *Revue des sciences humaines*, 177, 1980.
- SIMARD C., « Le choix des textes littéraires : une question idéologique », in *Québec français*, n° 100, 1996.
- ST-GELAIS R., « Les théories de la lecture : défis et questions », in *Québec français* n° 135, 2004.
- THÉRIEN G., « Pour une sémiotique de la lecture », in *Protée*, vol. 18, 2, 1990.
- TOMACHEVSKI B., « Thématiques », in TODOROV T., *Théorie de la théorie littérature*, Paris, Seuil, 1965.
- VIALA A. « Qu'est-ce qu'un classique ? », in : *Littératures classiques*, n° 19, 1993.

3) **Mémoire**

- DUBRAY C., *LittéraTube, un outil pour stimuler la lecture ? Analyse de vidéos visant à promouvoir la littérature dans l'enseignement secondaire supérieur*. Faculté de philosophie, arts et lettres, Université catholique de Louvain, 2020. Promoteur Jean-Louis Dufays.

4) **Référentiels**

- Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, *Rapport*, Québec, 1966. Volume 3 : Les programmes d'études.
- Québec, Ministère de l'Éducation, Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire, *Programme-cadre de français*. Langues et littératures, Québec, 1969.
- Québec, Ministère de l'Éducation, Programme d'études. Primaire. Français, Québec, 1979 ; *Programme d'études. Français, langue maternelle (secondaire)*, Québec, 1980.
- Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec, *Lire pour le plaisir*, Canada, 2017.

5) Sitographie

BEIGBEDER F., Premier bilan après l'Apocalypse, 2011, cité dans <https://revues.univ-pau.fr/cahiers-didactique-lettres/393#tocto2n1> (consulté le 4 janvier 2022)

Éducation gouvernementale du Québec – Complément au programme de formation québécoise, le cercle de Lecture en Français langue seconde. URL :

LOUBET-POËTTE V., « Lire à l'heure du numérique : quels enjeux liés à l'évolution des supports de lecture ? », in Les Cahiers de Didactique des Lettres [En ligne], Numéro en texte intégral, Lire et être lecteur, Analyses d'outils pédagogiques, mis à jour le : 01/02/2017, URL : <https://revues.univ-pau.fr/cahiers-didactique-lettres/393>.

QUINCHE F., « Booktubing. D'une pratique en réseau social à une activité pédagogique ? », in Revue française de l'information et de la communication, 2018, en ligne : <https://journals.openedition.org/rfsic/5046> (consulté le 22/12/21).

Article 20 minutes, URL : <https://www.20minutes.fr/arts-stars/culture/2380191-20181201-salon-montreuil-instabook-bookstagram-comment-ados-partagent-coups-ur-litteraires> (consulté le 4 janvier 2022).

Article l'Echo, URL : <https://www.lecho.be/sabato/general/bookstagram-la-renaissance-du-rat-de-bibliotheque/10227991.html> (consulté le 4 janvier 2022).

Article RTBF, URL : <https://www.rtb.be/article/la-plupart-des-lectures-scolaires-ne-donnent-pas-le-gout-de-la-lecture-aux-jeunes-regrette-sasha-influenceuse-litteraire-de-18-ans-10858307> (consulté le 4 janvier 2022)

Educasol :

[http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/Cercle delecture.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/Cercle_delecture.pdf) (consulté le 02/12/2020)

Enquête PISA : <https://www.oecd.org/fr/education/apprendre-au-dela-de-l-ecole/48640285.pdf> (consulté le 20/12/21)

« Lecture sur écran », éduscol, URL : <http://eduscol.education.fr/numerique/dossier/lectures/lecture-sur-ecran/processus-cognitifs/points-de-vue-de-chercheurs-en-france/thierry-baccino>.

Plan lecture : [http://www.culture.be/index.php?id=13048&tx_ttnews\[backPid\]=13044&tx_ttnews\[tt_news\]=7246&cHash=004609d237c94dcadfb4eac3fd5b3210](http://www.culture.be/index.php?id=13048&tx_ttnews[backPid]=13044&tx_ttnews[tt_news]=7246&cHash=004609d237c94dcadfb4eac3fd5b3210)
(consulté le 16/02/22)

Séances pédagogiques. Créativité et autonomie : La créativité au service de la lecture.
URL : <http://cdi.ac-amiens.fr/IMG/pdf/creativite-service-lecture.pdf> (consulté le 4 janvier 2022).