



HAL
open science

L'utilité de réconcilier les lycéens et la lecture dans le cadre scolaire

Maëlys Guyomard

► **To cite this version:**

Maëlys Guyomard. L'utilité de réconcilier les lycéens et la lecture dans le cadre scolaire. Education. 2019. dumas-02534071

HAL Id: dumas-02534071

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02534071>

Submitted on 6 Apr 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Master MEEF
**« Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la
Formation »**

Mention second degré

Mémoire M2 (2018/2019)

**L'utilité de réconcilier les lycéens et la lecture dans
le cadre scolaire**

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de master

soutenu par
Maëlys GUYOMARD
le 13 mai 2019

en présence de la commission de soutenance composée de :
Anne PRINCEN, directrice de mémoire
Gérard VENTURINI, membre de la commission

Remerciements

La réalisation de ce mémoire a été possible grâce au concours de plusieurs personnes à qui je voudrais témoigner toute ma reconnaissance.

Je tiens à adresser toute ma gratitude à la directrice de ce mémoire, Mme Anne Princen. Je la remercie de m'avoir encadrée, orientée, aidée et conseillée.

Je remercie également mes professeurs de l'UFR de Lettres de l'Université du Mans qui m'ont fourni des informations théoriques précieuses pour ce mémoire. Je souhaite remercier particulièrement Mme Caroline Julliot qui a accompagné mes premières réflexions et les prémices de ce mémoire lors de mon Master 1 ainsi que Mme Sylvie Servoise pour son cours très enrichissant sur les théories littéraires.

J'adresse mes sincères remerciements à ma tutrice Mme Sidonie Rivalin, du lycée d'Estournelles de Constant, qui m'a accompagnée avec beaucoup de bienveillance dans mes premiers pas d'enseignante. . Merci pour son soutien, sa disponibilité et ses conseils toujours pertinents.

Je tiens à remercier spécialement mes élèves de Seconde du lycée d'Estournelles de Constant pour leur participation active aux différents dispositifs pédagogiques mis en place ainsi que pour leurs retours critiques qui m'ont permis de faire évoluer ma réflexion.

Je désire aussi remercier mes camarades de promotion de l'ESPE, ainsi que mes amis, qui m'ont apporté leur soutien moral et intellectuel tout au long de ma démarche. Un grand merci également à mes chers parents pour leur relecture avisée.

Sommaire

Introduction	6
I. Lecteur(s), lecture : les théories autour de l'acte de lire	8
I.1. Refonte de la conception de la lecture : les années 1970 et la théorie de la réception.....	8
I.2. La lecture : une instance complexe	9
I.3. Un lecteur, des lecteurs : entre le « <i>virtuel</i> » et le « <i>réel</i> »	10
I.4. La lecture comme activité scolaire : perspective historique et évolutions	13
II. La lecture « rechignée » ? Etat des lieux dans la classe et réponses didactiques.....	16
II.1. Etat des lieux actuel sur l'appétence de la lecture chez les élèves.....	16
II.2. La place de la lecture dans le milieu scolaire	17
I.3. « La littérature, pour quoi faire ? ».....	20
II.4. Les solutions didactiques envisagées.....	24
III. Pratiques et observations sur le terrain	28
III.1. La fiche de renseignements : un révélateur de la relation entre élève et lecture	29
III.2. <i>Quid</i> du questionnaire de lecture ?	32
III.3. Motiver et redorer le blason de la lecture : l'élève lecteur et créateur.....	33
III.3.1. L'écriture d'invention : création d'un recueil de fables	33
III.3.2. Un protocole mis en place pour une lecture cursive : réinjecter du plaisir par le désir et la curiosité	35
III.3.3. Favoriser le partage et l'expression des ressentis de lecteurs.....	40
Conclusion.....	42
Bibliographie.....	44
Annexes	45
Annexe 1 : La fiche de renseignement	45
Annexe 2 : Le questionnaire de lecture	46
Annexe 3 : La grille d'évaluation de l'écriture d'une fable.....	48
Annexe 4 : Quelques exemples de productions de fables d'élèves	49
Annexe 5 : Couverture d'un des recueils de fables	52
Annexe 6 : Quatrième de couverture des recueils de fables pour chacune des classes	53
Annexe 7 : Le classement des productions d'élèves pour la structure du recueil (exemple)	54
Annexe 8 : Fiche de consignes de l'anthologie	55
Annexe 9: Exemple d'une page padlet.....	56
Annexe 10 : Exemples de diapositive pour le choix d'une lecture cursive théâtrale	57
Annexe 11 : Tableau récapitulatif des choix possible parmi une liste préétablie de pièces	58

Annexe 12 : Etapes du protocole mis en place pour la lecture cursive d'une pièce de théâtre	59
Annexe 13 : Retour réflexif sur le protocole sous la forme d'un quizz rempli par les élèves	63
Annexe 14 : Fiche « investisseur ».....	65
Annexe 15 : Pendant la lecture de « Pauca Meae » de Victor Hugo <i>in Les Contemplations</i>	67
Annexe 16 : Vérification de lecture.....	68
Annexe 17 : Nuages de mots par classe	69
Annexe 18 : Exemples de questions pour le carnet de lecteur	70
Annexe 19 : Pages d'Italo Calvino, <i>Si par une nuit d'hiver un voyageur</i> , 1979	71

Introduction

Qui dit cours de français et enseignement dit grammaire, écriture, conjugaison, auteurs, livres, et, ce qui va faire l'objet de ce mémoire professionnel : lecture. La question de la lecture dans le système scolaire français est revenue sur le devant de la scène depuis quelques années et on ressent bien cet attrait pour la lecture que cela soit d'un point de vue médiatique – les enquêtes, les sondages et les articles se multiplient dans les revues pédagogiques et sur les sites internet – ainsi que d'un point de vue ministériel avec des programmes qui mettent l'accent sur les pratiques de lecture. L'origine de l'intérêt de ce mémoire pour la question de la lecture tournait autour de l'interrogation personnelle suivante: comment faire de la lecture une activité naturelle et volontaire chez l'adolescent, y compris en milieu scolaire ? Elle provient d'un constat qui semble partagé par bon nombre de personnes : la lecture est en plein déclin et n'apparaît plus comme une activité ou un loisir premier chez les adolescents. C'est pourquoi nous pouvons nous demander les raisons de ce déclin de compétence en lecture mais aussi et surtout ce qu'on entend derrière le terme de lecture. La lecture, qu'est-ce ? Comment peut-on la définir ?

Le dictionnaire Larousse définit la lecture comme l' « action de lire, de déchiffrer ; fait de savoir lire ; action de lire à voix haute devant un auditoire ; ce qu'on lit ; analyse, interprétation d'un texte »¹. Dès lors la lecture n'est pas une activité soit un « ensemble de phénomènes par lesquels se manifestent certaines forme de vie, un processus, un fonctionnement », l'activité de lire existe mais lire est-ce obligatoire une activité, un exercice ? La lecture est avant tout définie comme une action, c'est « ce que l'on fait, manifestation concrète de la volonté de quelqu'un ou d'un groupe, acte ». On retrouve donc cette idée que l'action de lire émane d'une volonté initiale. Seulement si les compétences de lecture décroissent chez les élèves et si leur désintérêt pour la lecture est véritable : par que biais pouvons-nous redorer le blason de la lecture aux yeux des élève ? Peut-on faire émerger un plaisir de lire ? Existe-t-il un goût de la lecture que nous pourrions invoquer ou, du moins, faire ressurgir chez les élèves ? La lecture, même pour un grand lecteur est-elle toujours plaisir ? Si lecture-plaisir il y a, existerait-il alors son pendant sombre « lecture sanction » existe ? La lecture doit-elle provoquer du plaisir ? N'existe-t-il donc aucune gratuité de la lecture ? Nous pouvons même interroger l'enseignant de lettre : lit-il toujours pour le plaisir ?

¹ Dictionnaire Le Petit Larousse (1999).

N'y voit-il pas une autre forme de lecture ? Si la lecture n'est pas une activité, mais une action, peut-elle s'apparenter à un loisir ? Est-ce cela ? N'est-ce que cela ? La question de la définition de la lecture est vaste et complexe

Pour revenir à l'idée d'une action de lecture, donc d'une volonté - si question de volonté il y a pour amener à la lecture - il faut donc interroger l'origine de cette volonté qui naît forcément d'une certaine motivation, d'une certaine curiosité. Il est nécessaire pour l'enseignant de tenter de trouver les leviers de cette motivation afin de (r-)amener les élèves à la lecture. Mais comment l'enseignant de lettres le peut-il ? Lui qui, contraint par l'institution et le temps, doit parfois réduire ses lectures à des lectures préparatoires en vue de ses cours et d'études d'œuvres. La liberté pédagogique dont il dispose fait que l'enseignant choisit des textes qui l'émeuvent ou dont il voit la qualité didactique et pédagogique dans le cadre de la formation qu'il doit dispenser. Il envisage donc la lecture comme un moment de partage, d'échange et d'apprentissage et, pourtant, le fait est que les élèves évoquent leurs nombreuses difficultés à passer à l'acte de lire et à ouvrir un livre. Dès lors, la lecture peut-elle répondre à leurs attentes, leurs envies ? Il serait intéressant ici d'interroger la conception de la littérature dans l'enseignement du français mais aussi la réception des élèves qui ne semblent pas avoir pleinement conscience de leur capacités, de leurs droits face à l'œuvre littéraire. Alors que le questionnement initial envisage la lecture comme une activité naturelle, nous semblons déjà ici bien loin de la conception que peuvent en avoir les élèves car plus qu'une action naturelle, la lecture se voudrait spontanée et volontaire, soit une action « qui se produit de soi-même, sans action extérieure avec une certaine sincérité ».

Face à ces premières constatations et interrogations: dans quelle mesure le cours de français peut-il réconcilier l'élève et la lecture ?

Cet écrit tentera d'apporter des réponses et une définition plus circonscrite de l'activité lectrice en proposant dans un premier temps de traverser les théories autour de l'acte de lire afin d'en envisager la complexité. Dans un second temps, il conviendra de dresser l'état des lieux de la lecture dans la classe en observant les propositions didactiques qui sont jusqu'alors faites et, dans un dernier temps, je proposerai mes observations tirées des pratiques menées au sein des classes dont j'ai la charge.

I. Lecteur(s), lecture : les théories autour de l'acte de lire²

I.1. Refonte de la conception de la lecture : les années 1970 et la théorie de la réception

« Lire est une occupation. C'est-à-dire non seulement une activité, ce à quoi on consacre temps et énergie, mais encore et surtout un acte d'appropriation. Lire un texte, c'est occuper son territoire³ ».

Selon Bertrand Gervais, la lecture apparaît comme une conquête, le conquérant étant le lecteur. Toute conquête ne pouvant se faire sans conquérant, il convient de (re)mettre ce dernier au centre et au cœur de l'acte de lire. C'est ainsi qu'après avoir mis le texte sur un piédestal, les théories des années 1970 se recentrent non plus sur le texte mais sur celui qui s'empare de ce texte : « La source de la production du sens ne réside pas vraiment ou pas seulement dans le texte, mais aussi et peut-être d'abord dans le récepteur, sujet-lisant⁴ ». En effet, en s'appuyant sur la remarque sartrienne affirmant qu'« il n'y a d'art que pour et par autrui⁵ », les théories de la lecture vont alors s'attacher à comprendre la place et le rôle du lecteur dans la lecture. L'œuvre littéraire devient un lieu de discussion, elle est créée pour un destinataire, pour que quelqu'un la fasse vivre. Ce n'est plus l'homme qui sert l'œuvre mais l'œuvre qui sert l'homme. Il doit y trouver une satisfaction, des réponses, l'œuvre doit apporter quelque chose au lecteur si bien qu'il s'agit à la fois d'une discussion du lecteur avec lui-même mais aussi du lecteur avec le monde qu'il (re)découvre et avec lequel il entre en communication.

On conçoit alors avant tout la lecture comme un acte d'appropriation et ce terme devient la clé de voûte des théories de la réception. Il convient alors d'interroger cette appropriation de l'œuvre littéraire : que comprend-elle ? que suppose-t-elle ? qu'implique-t-elle ? Paul Ricoeur offre un fragment de réponse dans son ouvrage *Du texte à l'action* (1986) : « par appropriation, j'entends ceci que l'interprétation d'un texte s'achève dans l'interprétation de soi qui désormais se comprend mieux, se comprend autrement, ou même

² Servoise, S. (2017). *Théories littéraires*, Université du Maine, cours dispensé dans le cadre du M1 MEEF Lettres Modernes : la plupart des références théoriques qui suivent sont extraites de ce cours.

³ Gervais, B. « Sans fin, les terres. L'occupation des sols au risque d'une définition des pratiques de lectures », in B. Shawky-Milcent (2016). *La lecture ça ne sert à rien !*, Paris, France : Presses Universitaires de France, « Partage du savoir », p. 31.

⁴ Dufays, J.-L. (2005). *Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, pistes pour la classe* in B. Shawky-Milcent, *ibid.*, p. 41.

⁵ Sartre, J.-P. (1948) *Qu'est-ce que la littérature ?*

commence à se comprendre ». S'approprier une œuvre littéraire, c'est à la fois comprendre et interpréter ; le lecteur est donc celui capable d'allier ces deux instances dans sa lecture.

Les théoriciens de la réception recentrent l'acte de lire sur le lecteur parce qu'il est celui qui va actualiser le texte, s'en emparer et le faire vivre. Mais où commence véritablement la lecture ? Si le lecteur est l'élément central, à quel moment l'individu s'empare-t-il de son rôle de lecteur ? Pour Hans Robert Jauss, théoricien fondateur de la théorie de la réception, l'individu devient lecteur au moment où il commence à constituer des attentes face à une œuvre. Il nomme ses attentes l'« *erwartunghorizont*⁶ » ou l'« horizon d'attente ». Dès lors, c'est cet horizon, prérencontre entre le lecteur et l'œuvre littéraire, qui favoriserait son appropriation car il incarnerait déjà le désir de lire. Il pousse le lecteur vers l'œuvre, il l'appelle, il est la curiosité menant au passage à l'acte. Le lecteur est donc remis au centre de la lecture parce qu'il s'approprie l'œuvre. Mais, si la place du lecteur est décisive, qu'en est-il de l'acte de lire à proprement parler ?

I.2. La lecture : une instance complexe

« Le lecteur, se plaçant instinctivement dans une situation de compromis entre veille et sommeil, accepte l'emprise de représentations que, dans d'autres circonstances, il ne tolérerait pas. [...] Cette oscillation du sujet lisant entre la force hallucinatoire des représentations imaginaires et la distanciation imposée par la partie du « moi » demeurée consciente explique la complexité de l'activité créatrice. Le lecteur, loin d'être un sujet stable et unifié, passe, sans cesse, au fil du roman, d'une position de lecture à l'autre. »

L'acte de lire, comme le décrit Vincent Jouve dans son ouvrage *L'Effet-personnage dans le roman* (1998), apparaît comme une alternance de conscience, entre contrainte et liberté ; il s'agit alors d'un acte d'une grande complexité qui mettrait en jeu divers niveaux de lecture. Paul Ricoeur va plus loin, le lecteur pour lui est celui qui accepte de se perdre dans l'œuvre littéraire pour se trouver ensuite ; le lecteur est donc à la fois celui qui accepte et est contraint et celui qui peut être malmené⁷. Qui est donc l'individu qui va décider de lire ? Quelle part de lui va « accepte[r] l'emprise » ou au contraire ne pas la « tolér[er] » ? Quelles sont les positions de lecture possibles qu'un lecteur va prendre au gré du texte ?

⁶ Jauss, H.-R. (1987) *Pour une esthétique de la réception*.

⁷ Ricoeur, P. (1986) *Du texte à l'action*.

Vincent Jouve s'inscrit dans le sillage de Michel Picard qui, dans son essai *La Lecture comme jeu* (1986), tente de classer ces différentes positions, ces différents niveaux de lecture. Il distingue trois niveaux de lecture qui vont se côtoyer au sein même du lecteur. D'une part, sommeille en nous le « *liseur* » qui n'est autre que l'individu tenant l'ouvrage entre ses mains mais gardant un contact avec le monde extérieur qui l'environne ; il semble que le « *liseur* » ne soit pas pleinement plongé dans l'univers que lui offre en pâture la lecture, il reste à bonne distance de la fiction qu'il perçoit comme telle. D'autre part, le lecteur peut adopter la position du « *lu* » qui renvoie à son inconscient qui réagit directement à la structure narrative d'un texte. Enfin, le lecteur peut devenir le « *lectant* » qui se plait à analyser la complexité de l'œuvre.

Vincent Jouve se réapproprie cette typologie de Michel Picard dans son essai *La Lecture* (1993) en y apportant quelques modifications. Il distingue ainsi dans le pendant « *lectant* » du lecteur celui qui cherche à décrypter la stratégie narrative d'un texte, le « *lectant-jouant* », de celui qui veut saisir le sens global de l'œuvre, le « *lectant-interprétant* ». Pour Vincent Jouve, le « *lu* » n'est plus simplement l'inconscient du lecteur, on dépasse la simple structure du texte en y injectant une certaine dimension de plaisir. Enfin le « *liseur* » de Michel Picard se mue en « *lisant* » et renvoie à la part du lecteur qui est plongée voire piégée dans l'illusion référentielle de l'ouvrage : le monde du texte est alors perçu comme un monde tangible et existant. Ainsi, grâce à la représentation de ces typologies, il apparaît évident que le lecteur doit être un caméléon mais également une victime consentante de la lecture. Il faut accepter de ne pas perpétuellement tout contrôler et si le lecteur prend sa part décisionnaire en choisissant d'ouvrir une œuvre pour telle et telle raison, il doit accepter de laisser la main à cette dernière. C'est ce contrat entre lecteur et œuvre qu'acte la lecture. Cependant, un lecteur parvient-il toujours à laisser la lecture le guider ? Répond-il perpétuellement aux demandes – injonctions – que lui soumet le texte ? Tout lecteur a déjà pu affirmer dans son expérience ne pas s'être senti en phase avec l'œuvre ouverte, la communication ne s'effectuant pas, l'appropriation n'ayant pas lieu ; comment peut-on expliquer ce phénomène propre à la lecture ?

I.3. Un lecteur, des lecteurs : entre le « *virtuel* » et le « *réel* »

Le lecteur virtuel peut être à la fois un lecteur « *implicite* » ou un lecteur « *modèle* » mais il demeure ce lecteur appelé par le texte. Wolfgang Iser théorise le « *lecteur implicite* »

comme celui qui est contraint d'agir par le texte-même⁸ ; le lecteur implicite va être ce lecteur obligé et forcé d'investir les blancs laissés par la narration, il se doit de combler ces vides narratifs au cours de sa lecture et, de fait, il doit s'impliquer davantage dans la lecture d'une œuvre même s'il garde une certaine liberté dans cette contrainte car il réagira personnellement au parcours de lecture imposé par le texte. Vincent Jouve, dans son essai *La Lecture*, développe un exemple de ce qui est demandé au lecteur implicite des *Liaisons dangereuses* de Choderlos de Laclos. Lors de la lecture de cette œuvre, le lecteur a la possibilité, offerte par le texte, d'avoir accès à l'ensemble des lettres et partage ainsi le même statut que les protagonistes : le vicomte de Valmont et la marquise de Merteuil : « *Cette assimilation "mécanique" - provoquée par l'égalité de savoir – à deux figures extrêmes du libertinage peut être, selon les individus, reçue comme une expérience enrichissante ou, au contraire, comme une solide raison de condamner le livre. L'important est que, dans les deux cas, chacun part de la même expérience de lecture : l'identification, imposée par la structure du texte, aux deux personnages de Merteuil et Valmont.* ». Ainsi il se peut que la « mécanique » imposée par la position lecteur « implicite » d'une œuvre soit en total désaccord avec celle du lecteur réel. La lecture pourrait pâtir de cette divergence et s'avérer décevante. Partant de cette expérience insatisfaisante, le lecteur peut rapidement décréter que toute lecture va alors devenir frustrante et, pour reprendre les termes de Vincent Jouve, d'une condamnation d'une expérience, on arrive à une condamnation de la lecture.

Un autre lecteur virtuel est défini par Umberto Eco dans son ouvrage *Lector in fabula* (1979) : le « lecteur modèle ». Il s'agit alors du lecteur qui est pleinement en capacité de coopérer à l'actualisation textuelle ; on présuppose alors qu'il possède les connaissances culturelles et encyclopédiques suffisantes pour s'emparer pleinement de sa lecture. Le lecteur « modèle », ainsi que le lecteur « implicite », ne sont autres que les lecteurs idéaux c'est-à-dire ceux pour lesquels les « *conditions de succès ou de bonheur, établies textuellement, qui doivent être satisfaites pour qu'un texte soit pleinement actualisé dans son contenu potentiel* », sont réunies pour répondre à toutes les sollicitations, qu'elles soient explicites ou implicites, d'une œuvre donnée. Cependant, ces lecteurs virtuels se distinguent bel et bien du lecteur réel, et cet idéal peut devenir un risque pour la lecture, car si ces « conditions de succès » ne sont pas « satisfaites » alors l'individu, le lecteur réel qui ne se sent pas en adéquation avec le lecteur virtuel, peut ne plus vouloir s'imposer ces expériences et ne plus être lecteur du tout. Dès lors, si on ne peut nier l'existence des lecteurs virtuels, il ne faudrait

⁸ Iser, W. (1985). *L'acte de lecture. Théorie de l'effet esthétique.*

pas cependant renier le lecteur réel. C'est ainsi que Vincent Jouve, à la suite de Michel Picard, remet sur le devant de la scène une approche de la lecture qui se veut plus axée sur la prise en compte du lecteur réel qui va entrer en relation avec la figure du lecteur virtuel inscrite dans le texte : « *Le sujet lisant qui tient le livre entre ses mains peut ne pas accepter le rôle que lui assigne le texte. On remarquera cependant que, même dans les cas limites (le sujet referme le livre pour protester contre le rôle qu'on lui fait jouer), la réaction du lecteur réel reste déterminée par la position du lecteur virtuel. C'est à travers le rôle romanesque qui lui est réservé que le lecteur individuel réagit au texte. Nous sommes donc enclins à postuler une corrélation entre la situation du lecteur virtuel (supposée par l'œuvre) et celle du lecteur réel.*⁹ ». Qui est donc ce lecteur réel ? Comment le définir face au lecteur virtuel ?

L'individu, en devenant lecteur, s'engage alors dans une activité complexe ; selon Gilles Thérien, la lecture s'avère être un processus à cinq dimensions¹⁰ : un processus neurophysiologique de déchiffrement et de reconnaissance de signes ; un processus cognitif d'abstraction afin d'extraire une signification du texte, processus que Roland Barthes subdivise en deux pratiques de lecture avec, d'une part « *l'effeuillage de la vérité* » fondé sur l'anecdote et l'intrigue et, d'autre part, « *le feuilleté de signification* »¹¹ qui est une lecture appliquée de chaque tournure de phrase et effet stylistique ; un processus affectif car on ne peut le nier, les émotions jouent un rôle central dans la lecture comme le réaffirme Marcel Proust en remettant l'émotion au cœur du principe d'identification lecteur-personnage : « *Ces êtres à qui on avait donné plus de son attention et de sa tendresse qu'aux gens de la vie [...]; ces gens pour qui on avait haleté et sangloté, on ne les verrait plus jamais, on ne saurait plus rien d'eux* »¹² ; un processus argumentatif puisque le lecteur s'empare et est confronté à une prise de position de l'auteur sur et dans le monde et l'ouvrage peut avoir une visée illocutoire, c'est-à-dire que la lecture a une certaine volonté d'agir sur le lecteur. Enfin, la lecture est également un processus symbolique : le lecteur dégage un sens de sa lecture qui va prendre place et vie dans son contexte culturel contemporain que ce soit pour conforter les schémas dominants de la société ou pour les questionner. L'activité de lecture est donc d'une grande complexité et d'une grande richesse, le lecteur en décidant de lire engage divers processus dans cet acte. La complexité de la lecture fait écho à la complexité du sujet-lecteur car le lecteur réel est avant tout un sujet biopsychologique, support de réactions

⁹ Jouve, V. *op.cit.*

¹⁰ Thérien, G. (1990) art. « Pour une sémiotique de la lecture ».

¹¹ Barthes, R. (1973) *Le Plaisir du texte*.

¹² Proust, M. (1987) *Sur la lecture*.

psychologiques, physiologiques et pulsionnelles constitutives de l'être humain. Il est évident que chaque lecteur réagit différemment aux œuvres, il porte en lui une certaine sensibilité, a des préférences littéraires, idéologiques, morales ou encore esthétiques. Il en va de même pour les élèves qui sont autant de lecteurs singuliers au sein d'un collectif : la classe.

I.4. La lecture comme activité scolaire : perspective historique et évolutions

La question de l'appropriation de l'œuvre littéraire par la lecture ne date pas d'hier et a connu diverses conceptions au fil des siècles. La lecture n'a donc pas toujours été envisagée comme un acte prioritairement axé sur la réception du sujet comme nous l'avons dit précédemment ; il en va donc de même dans le milieu scolaire. En effet, si on remonte le fil de la lecture, il apparaît évident que la lecture dans le système scolaire a évolué ; passage se faisant par une forme de rejet de la vision appliquée précédemment, sans jamais s'entendre sur un juste milieu. La lecture a suivi la même voie que toute évolution : on se projette vers le futur en rayant le passé, en le considérant comme obsolète, comme si « tout était à jeter » ; mais est-ce pourtant la vérité ? En retraçant l'évolution de la lecture, certains points phares émergent facilement et en prenant le temps de les conjuguer, de les faire collaborer entre eux, la lecture à l'école – et plus particulièrement au lycée – pourrait s'affranchir du carcan « support de travail ». Dressons donc ici un bref historique de l'activité lectrice à l'école et de sa conception au fil des siècles avant que celle-ci ne soit perçue que par le prisme de la réception.

A la Renaissance, lire c'est s'informer et se former au sens littéral des termes. L'étudiant en lisant forme, modèle son esprit et parvient à acquérir une connaissance de lui-même et de l'Homme. L'approche humaniste résume l'acte de lire à celui d'apprendre pour « s'apprendre » (*cf. infra*).

Lui succède une autre conception de la lecture jusqu'en 1880 : la lecture s'associe à la rhétorique. Par un jeu d'imitation des grands auteurs, l'élève parvient à se former moralement et intellectuellement. On associe donc la lecture à l'écriture ; en effet de nos jours ces deux activités sont toujours liées, voire indissociables. Lecture et écriture sont deux activités en perpétuelle association et discussion, véritables vases communicants se nourrissant l'une et l'autre. Jusqu'en 1880, l'appropriation de l'œuvre littéraire ne se fait pas autrement que par l'imitation d'autrui, conception dont nous avons hérité, certains exercices étant encore en vigueur de nos jours : pastiche, amplification et autres sujets d'invention. Il convient alors de

s'interroger sur la perte de tels exercices au baccalauréat de Français 2020. Il est avéré que les écrits d'invention, au fil des ans, sont devenus la seule option envisageable pour de nombreux élèves au baccalauréat. La dissertation ? Impensable, au vu du manque de références culturelles, littéraires et artistiques qu'elle requiert. Le commentaire ? Difficile de démarrer un tel écrit, il faut réfléchir à la structure, aux axes de lecture, au décortiquage du texte, ... Ne reste donc que l'écrit d'invention qui ne demande pas de véritables connaissances méthodiques ou de savoirs littéraires. A l'élève lambda, il assurera la moyenne. Pour les plus faibles, il demeure en apparence l'exercice le plus accessible. Pour ceux ayant plus de facilité, il pourra donner lieu à des écrits de qualité, répondant plus ou moins à une consigne formelle qui montrera la maîtrise de certains codes textuels, linguistiques et qui pourra prendre des allures dissertatives en permettant le réinvestissement de connaissances acquises au fil de l'année. Détourné de sa vocation initiale fondée sur l'admiration d'un modèle, l'imitation d'autrui a perdu son statut vertueux. Plutôt que de le supprimer, ne conviendrait-il pas de redorer le blason de l'écrit d'invention, qui devient -dans les nouveaux programmes mis en vigueur à la rentrée 2019- un « écrit d'appropriation » ? Il semble en effet évident que ce type d'écrit est indispensable à un enseignement de la littérature et à la pratique de la lecture.

De la fin du XIX^{ème} siècle jusqu'au premier quart du XX^{ème}, la lecture dans le milieu scolaire est affiliée à l'explication de texte. On souhaite avant tout que l'élève fasse preuve d'esprit critique, la lecture devient un objet observable qu'on met à distance. Jules Ferry voit l'enseignement de la lecture par « *l'explication approfondie* » dans ses programmes de 1880¹³, qui n'est autre que l'ancêtre de nos actuelles lectures analytiques proposées aux élèves d'aujourd'hui. C'est particulièrement à cette époque que se développe le rôle de l'enseignant en tant que passeur de textes, mais de textes qui sont des « *morceaux choisis* » comme les nomme Gustave Lanson¹⁴. L'enseignant offre donc à l'étude et à la critique de ses élèves des textes soigneusement sélectionnés qui devront remplir leur fonction de formateurs moraux de la jeunesse. Cette pratique de la lecture en appelle aux impressions et aux émotions premières des élèves, impressions et émotions qui devront alors être corrigées, tempérées, remodelées... Si cette méthode ne met pas à distance les impressions du sujet lecteur dans la classe, ces impressions sont tout de même modelées et rapidement dépassées pour aboutir à une lecture entendue, canonique et approuvée de tous. Ainsi, il apparaît évident que dès le

¹³ Shawky-Milcent, B. *Op.cit*, p. 56.

¹⁴ Lanson, G. (1925), « Quelques mots sur l'explication de textes », *Méthodes de l'histoire littéraire*, in B. Shawky-Milcent. *Ibid.*, p. 58.

début du XX^{ème} siècle, les émotions et ressentis du sujet lecteur ne trouvaient qu'une place limitée. De nos jours, il n'est pas rare d'entendre « je ne ressens rien » au sein des classes lorsque l'on pose la question « qu'avez-vous pu ressentir à la lecture / à l'écoute / au visionnage de telle œuvre ? » ; les élèves ont relégué leurs émotions au placard et se sont asséchés pour mieux se conformer aux attentes institutionnelles : à quoi bon avoir des émotions, des impressions, des ressentis si ces derniers sont relégués au rang d'éléments à rectifier ? Payons-nous actuellement les méthodes d'autrefois ?

S'écoulaient alors quelques décennies de pratique raisonnée de la lecture où l'œuvre littéraire reste à distance, permettant ainsi son analyse critique. Ce n'est qu'à partir des années 1960-70 que la question des émotions revient sur le devant de la scène, elle s'accompagne de l'émergence des théories de la réception évoquées précédemment (*cf. supra*). On recentre donc la lecture sur l'utilité personnelle que peuvent en tirer les jeunes élèves. A la lecture on associe certains termes tels que « sensibilité » ou encore « goût ». On recentre donc l'enseignement de la lecture sur la nécessité de donner le « goût de lire » afin que les élèves s'approprient les textes en classe mais aussi et surtout hors de la classe. Mais les enseignants de français ne sachant comment se saisir de ces impressions et émotions, ont rapidement imposé leur lecture et l'explication de Jules Ferry s'est muée en lecture méthodique puis analytique où il est de bon goût de tempérer ses ressentis de lecteur. On espérait alors donner le « plaisir de lire » par la pratique du commentaire et de la lecture, l'élève apprenant à déchiffrer le texte. Rapidement, cette lecture ne s'envisage qu'à travers une grille d'outils stylistiques. Ainsi, la lecture s'assèche une fois encore et se prive d'une potentielle appropriation personnelle de l'élève-lecteur au profit d'une lecture standardisée dont on sait que Todorov fera le procès dans son ouvrage *La Littérature en péril* (*cf. infra*).

Plus récemment, l'Ecole Française a voulu redonner une place privilégiée à la lecture et c'est ainsi qu'elle invite à la lecture cursive à la fin des années 1990. On cherche et on souhaite, par ce biais, amener les élèves à une certaine autonomie dans leur lecture qui les pousserait à entretenir cette activité : plus on invite à la lecture cursive, plus les élèves lisent ; plus ils lisent, plus ils veulent lire... L'idée est d'inciter à la curiosité, à l'envie de découvrir de nouvelles œuvres, cependant, laissons-nous actuellement suffisamment de place au développement de cette curiosité en classe ou ce cheminement doit-il se faire exclusivement de manière personnelle et hors la classe ? N'y a-t-il pas un paradoxe avec l'enseignement de la lecture fait en pratique au sein du milieu scolaire et celui souhaitable et voulu en théorie ? Il est vrai que l'enseignement du français, au lycée, se doit de préparer aux épreuves du baccalauréat, et en raison de la complexité des exercices proposés aux élèves, le français dès

la seconde devient aussi un cours de méthodologie de la lecture : on enseigne comment apprendre à lire un texte pour aller vers un commentaire littéraire de qualité. Et pourtant on souhaite raviver la flamme entre les élèves et les œuvres littéraires. Ces deux ambitions ont bien de la peine à se compléter et, dans les faits, l'élève voit la lecture malgré tout comme un support contraignant et parfois même comme une sanction.

La lecture est indubitablement une activité complexe demandant au lecteur une coopération, parfois une acceptation ou une résignation mais surtout une envie : l'envie de découvrir, l'envie de se laisser guider ou de guider son esprit, l'envie de participer à la création de l'œuvre. L'implication du lecteur n'a eu de cesse d'être interrogée, remise en question ou mise en valeur, quoiqu'il en soit sans lecture pas de lecture et sans lecture pas d'existence envisageable pour l'œuvre. Il convient aux enseignants de lettres, vus comme des « passeurs de textes », de parvenir à transmettre cette envie, cette curiosité. Mais comment faire pour mener les élèves sur les rails de la lecture, alors même que les pratiques ont de tout temps et à toute époque été bousculées, remises en question (*cf. supra*) ? Les élèves d'aujourd'hui ne paient-ils pas les choix pédagogiques et didactiques des années précédentes ? Ces pratiques expliquent-elles le désamour visible des jeunes pour la lecture ?

II. La lecture « rechignée » ? Etat des lieux dans la classe et réponses didactiques

II.1. Etat des lieux actuel sur l'appétence de la lecture chez les élèves

L'enseignement des lettres et du français est vaste : il s'étend du général vers le particulier, il brasse tout aussi bien les points de langue et de grammaire, les notions d'histoire littéraire et culturelle, les compétences d'écriture que celles de la lecture. L'acte de lire est au cœur de la discipline et pourtant la question de la lecture dans le système scolaire français est revenue sur le devant de la scène en 2016 avec la publication des résultats, inquiétants voire alarmants, d'une enquête du Programme international de recherche en lecture scolaire (Pirls). Au sein d'une évaluation internationale observant le niveau de lecture dans cinquante pays de l'Organisation de Coopération et de Développement Economique (OCDE), Pirls a montré des résultats préoccupants qui témoignent du déclin des compétences de lecture des jeunes élèves français de CM1. Cette enquête observe une baisse du niveau entre 2011 et 2016 et plus encore depuis 2001, qu'on ne sait comment expliquer. Quel est le rôle de l'Ecole française et

de nos pratiques didactiques et pédagogiques dans cette chute ? Si la France demeure au-dessus de la moyenne des cinquante pays participants, elle est cependant en-deçà de la moyenne européenne et la dernière du peloton, à la 34^{ème} place¹⁵.

Cette baisse des compétences des élèves s'accompagne-t-elle d'une perte du goût de la lecture ? Est-elle la cause ou la conséquence du désintérêt de la lecture chez les élèves ? Serions-nous dans un syllogisme vicieux du « je ne lis pas bien donc j'ai d'autant moins envie de lire et moins je lis, moins j'aime lire » ? Pourtant, de nombreux chercheurs et écrivains, à l'instar de Bruno Bettelheim dans *La Psychanalyse des contes de fées*, réaffirment l'attrait des jeunes enfants pour les récits, les histoires et, dans le cas pris par Bruno Bettelheim, des contes de fées. Il met en avant les bienfaits de l'oralité des récits et l'intérêt de ceux-ci dans la compréhension qu'ont les enfants du monde dans lequel ils vivent, dans leur construction et compréhension d'eux-mêmes : « *Tout conte de fées est un miroir magique qui reflète certains aspects de notre univers intérieur et des démarches qu'exige notre passage de l'immaturité à la maturité. Pour ceux qui se plongent dans ce que le conte de fées a à communiquer, il devient un lac paisible qui semble d'abord refléter notre image ; mais derrière cette image, nous découvrons bientôt le tumulte intérieur de notre esprit, sa profondeur et la manière de nous mettre en paix avec lui et le monde extérieur, ce qui nous récompense de nos efforts.*¹⁶ ». Alors comment et pourquoi les enfants, devenus élèves et adolescents, perdent-ils de vue les bienfaits de la lecture ? Pourquoi se désintéressent-ils de la littérature ? Comment passe-t-on d'un amour des récits à un désamour de la lecture, plus tangible que jamais de nos jours ? L'Ecole française serait-elle responsable de cette perte d'appétence pour la lecture ? Il convient de regarder la place qu'occupe celle-ci dans les programmes scolaires.

II.2. La place de la lecture dans le milieu scolaire

« *Les élèves sont en outre incités à mener, hors de la classe, de nombreuses lectures personnelles dont le cours de français vise à leur donner l'habitude et le goût.*¹⁷ »

¹⁵ Classement Pirls :

<http://www.cafepedagogique.net/LEXPRESSO/Pages/2017/12/06122017Article636481420943000310.aspx>

¹⁶ Bettelheim, B. (1976). *Psychanalyse des contes de fées*, Paris, France : éditions Pocket.

¹⁷ Bulletin officiel spécial n°9 du 30 septembre 2010, Programme de l'enseignement commun de français en classe de seconde générale et technologique et en classe de première des séries générales et programme de l'enseignement de littérature en classe de première littéraire.

Les bulletins officiels des programmes en vigueur pour ce qui est de l'enseignement du français au collège et au lycée l'affirment : il faut donner le « *goût de la lecture* ». Au collège, les programmes insistent sur la nécessité d'une autonomie de l'élève en tant que sujet lecteur, il faut que les élèves acquièrent dès la fin du cycle 3 : « *une autonomie suffisante en lecture* ¹⁸ ». Pour ce faire, il est du devoir de l'enseignant de proposer aux élèves des lectures diversifiées et de plus en plus complexes de façon régulière afin de « *de développer leur bagage linguistique et en particulier leur vocabulaire, de nourrir leur imagination, de susciter leur intérêt et de développer leurs connaissances et leur culture.* ¹⁹ ». L'enseignement du français doit susciter l'intérêt chez les élèves en matière de lecture mais comment y parvenir alors même que l'objet-livre semble désavoué par les élèves ? L'enseignement du français est donc en quête de création d'une autonomie de l'élève par rapport à la lecture : ce dernier doit être en mesure de choisir « *un ouvrage adapté à son niveau de lecture, selon ses goûts et ses besoins* ²⁰ ». On souhaite faire des élèves de véritables sujets lecteurs capables d'affirmation, d'interprétation, de préférence, de comparaison et de goût en matière de lecture. On insiste sur les émotions que procure la lecture, on désire que les élèves « *s'engage[nt] personnellement* ²¹ » dans leur lecture. Mais pour s'engager il faut avant tout croire : les élèves croient-ils encore de nos jours en la lecture ?

Au lycée, on souhaite poursuivre la démarche engagée au collège : « *le travail mené en classe a pour but de consolider et d'enrichir la culture commune acquise au cycle précédent : connaissance des grands genres littéraires, de leurs principales caractéristiques de forme, de sens et d'effets, développement d'une conscience esthétique de la littérature, du goût pour la lecture des œuvres et pour l'écriture* ²² ». L'enseignement du français doit constamment garder cela en ligne de mire et, tant que faire se peut, proposer des éléments, des supports, des situations pour y parvenir. Mais cette ambition des programmes est-elle réellement compatible avec la réalité des faits observables en classe ? Ne s'agit-il pas ici d'un vœu pieux de l'Ecole française ?

Dans cette perspective, les programmes proposent quelques pistes pour créer ou redonner l'envie de lire aux élèves : « *cahiers ou carnets de lecture pour noter ses réactions de lecteur, copier des poèmes, des extraits de texte, affiches, blogs* ²³ », on encourage la

¹⁸ Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015, volet Français, cycles 3 et 4.

¹⁹ *Ibid.*

²⁰ *Id.*

²¹ *Id.*

²² BO Lycée, *op.cit.*

²³ BO Collège, *op. cit.*

rencontre de l'élève avec l'objet-livre : « *les élèves doivent avoir accès aux ouvrages eux-mêmes, non à des photocopies ou des extraits dans des manuels [afin de passer à] une lecture autonome, y compris hors de la classe*²⁴ » et pourtant, malgré cela, il apparaît évident que le problème de la lecture ne réside pas dans les activités proposées par l'enseignant mais remonte à une pratique de lecture qui n'intéresse pas les élèves. Pourquoi ne voient-ils pas ce que la lecture a à leur offrir ?

Une des réponses apportées par Tzevan Todorov, structuraliste repentant dans la *Littérature en péril*²⁵, est que les programmes de français favoriseraient le désintérêt des élèves envers la lecture, la littérature étant alors « *réduite à l'absurde*²⁶ » parce que les bulletins officiels centrent l'enseignement des lettres, particulièrement au lycée, sur l'étude méthodique de celles-ci ; étude malheureusement déconnectée du sens. Il déplore le fait que « *tous ces objets de connaissances sont des constructions abstraites, des concepts forgés par l'analyse littéraire pour aborder les œuvres ; aucun ne concerne ce dont parlent les œuvres elles-mêmes, leur sens, le monde qu'elles évoquent*²⁷ ». Il ne dénonce pas toutes les pratiques de l'enseignement du français, il y voit une utilité, cependant il déplace le point de focale : « *il peut donc être utile à cet élève d'apprendre des faits d'histoire littéraire ou quelques principes issus de l'analyse structurale. Cependant, en aucun cas l'étude de ces moyens d'accès ne doit se substituer à celle du sens, qui est sa fin*²⁸ ». La finalité de l'enseignement du français pour un élève de seconde n'est donc pas de réciter des pages de manuels d'histoire littéraire, ni d'être en capacité de repérer tous les éléments grammaticaux et linguistiques d'une phrase proustienne – bien que cela ait une utilité dans une perspective d'étude du sens – mais de trouver dans la littérature une réponse à son humanité. Tzevan Todorov préconise une réinjection du sens avant tout, qui s'avérerait bénéfique aussi bien pour les élèves que pour les professeurs : « *nous – spécialistes, critiques littéraires, professeurs – ne sommes, la plupart du temps que des nains juchés sur les épaules des géants. Recentrer l'enseignement des lettres sur les textes rejoindrait en plus, je n'en doute pas, le vœu secret de la majorité des enseignants eux-mêmes, qui ont choisi leur métier parce qu'ils aiment la littérature.*²⁹ ». En effet, il n'est pas inutile de rappeler que l'enseignant de français est un ancien élève qui a

²⁴ BO Collège, *ibid.*

²⁵ Todorov, T. (2007) *La littérature en péril*, Paris, France : Flammarion.

²⁶ *Ibid.*, p.17.

²⁷ *Ibid.*, p.20.

²⁸ *Ibid.*, p.23

²⁹ *Id.*

rencontré la littérature, qui a su déceler l'intérêt de la lecture qui semble être obscur aux élèves de nos jours.

En allant dans le sens de Tzevan Todorov, il n'est pas inutile de rappeler que la lecture est principalement décrite dans les programmes en termes de compétences. Les compétences font sens pour ce qui est du réinvestissement des apprentissages scolaires dans la future vie citoyenne des élèves mais ces compétences, comme nous l'a montré précédemment l'enquête Pirls, baissent dès le plus jeune âge : les résultats obtenus sont donc l'inverse des objectifs visés. Comment accroître des compétences si les pré-requis de la pratique ne sont plus assurés ? Comme donner aux élèves « *l'habitude et le goût* » quand la maîtrise élémentaire n'existe pas ? Une des réponses, ou du moins tentative de réponse, du ministère de l'Éducation Nationale pour pallier cette désaffection est l'intégration, très récente³⁰, du parcours de lecteur autonome dans le cursus scolaire des jeunes élèves français. Ce parcours de lecteur autonome a pour objectif de « *former à la fois de bons lecteurs, capables d'accéder au sens des textes et des lecteurs actifs ayant le goût de la lecture*³¹ » en engageant ce processus dès la maternelle. Dernièrement, les instructions officielles du ministre Jean-Michel Blanquer, préconisent la construction de ce parcours de lecteur autonome au collège et ce en quatre objectifs : comprendre en maîtrisant le code alphabétique ; comprendre le sens explicite et les implicites d'un texte ; comprendre des textes longs et partager ses lectures, son plaisir de lire et enfin mieux comprendre les œuvres littéraires³². On retrouve donc dans ces préconisations officielles la volonté d'amener l'élève à un « plaisir de lire ». Mais comment faire pour créer ce goût de la lecture, cette appétence pour la littérature, chez des élèves qui la rejettent catégoriquement ? Il faut, comme l'affirme Todorov parmi d'autres, faire émerger les enjeux de la littérature et pointer du doigt tout ce que la lecture a à offrir aux futurs citoyens que sont les élèves.

I.3. « La littérature, pour quoi faire ?³³ »

Voici le titre donné à la leçon inaugurale prononcée le 30 novembre 2006 par Antoine Compagnon au Collège de France. Cette question cristallise en son sein tout l'enjeu de

³⁰ Bulletin officiel spécial n° 3 du 26 avril 2018

³¹ *Id.*

³² *Id.*

³³ Compagnon, A. (2007). *La littérature, pourquoi faire ?*, Leçon inaugurale du collège de France n°188, Paris, France ; Fayard, « Collège de France ».

l'enseignement du français au collège et au lycée, afin de répondre à l'affirmation trop souvent prononcée par les élèves : « *La littérature, ça ne sert à rien*³⁴ ! ».

Antoine Compagnon revient sur un écueil de l'enseignement des lettres qu'il a pu constater au Collège de France, véritable métonymie de ce qui a pu se passer dans l'École de France au fil des dernières décennies : « *l'alternance de la philologie et de la poétique fut donc longtemps la règle. [...] On accusait le formalisme de borner le texte à un jeu abstrait et autonome*³⁵ » sans qu'une conciliation des deux pôles ne soit envisagée, qui pourtant redonnerait corps à la littérature et à l'acte de lecture. Antoine Compagnon le rappelle, ce désamour, quelquefois même cette haine de la lecture n'est peut être qu'un signe de révolte contre un acte jugé excluant : comment inclure des élèves dans la littérature alors qu'elle-même ne fait pas sens pour eux ? Plus qu'une simple question didactique et pédagogique, nous touchons du doigt un questionnement politique lié à l'utilité de la littérature dans une société où tout ce qui est inutile n'a pas lieu d'être : « *Que peut la littérature ?*³⁶ ». Pour (r-) amener les élèves à la lecture, il faut les assurer de son pouvoir. Mais pour cela, l'expérimentation même de cette puissance est indispensable: pour que les élèves comprennent l'utilité de lire, il faut qu'ils lisent et, pour lire, il faut qu'ils en comprennent l'intérêt.

Par leur rejet de la lecture, ils remettent en cause son pouvoir, qui jusqu'à récemment n'était pas ébranlé : diachroniquement ce pouvoir est institué depuis Aristote avec sa *mimesis* et sa *catharsis* jusqu'à nos jours en passant par l'âge classique de la littérature édifiante du *placere et docere* qui affirme un intérêt didactique d'apprentissage par la lecture. La lecture c'est aussi comprendre les maux de son temps et tenter d'y remédier soit par l'affirmation d'une nécessité de justice, de tolérance, soit par l'évasion, la fuite que le livre peut permettre. Antoine Compagnon rappelle ainsi les dires de grands auteurs : Italo Calvino avançait, dans ses *Leçons américaines- Six propositions pour le prochain millénaire*³⁷ : « *Si j'ai confiance en l'avenir de la littérature, c'est parce qu'il y a des choses, je le sais, que seule la littérature peut offrir par ses moyens propres* ». Marcel Proust affirmait dans *Le Temps retrouvé* que ce qu'avait à nous offrir la littérature c'est « *la vraie vie, la vie enfin découverte et éclaircie, la seule vie par conséquent réellement vécue*³⁸ ». Avant lui, Emile Zola confirmait dans son

³⁴ Shawky-Milcent, B. *op. cit.*

³⁵ Compagnon A., *ibid.*, p.23.

³⁶ *Ibid.*, quatrième de couverture.

³⁷ Calvino I., *Leçons américaines- Six propositions pour le prochain millénaire*, 1985 in A. Compagnon, *ibid.*, p.

27.

³⁸ Proust M., *Le Temps retrouvé*, 1987-1989 in A. Compagnon, *ibid.*, p. 28.

Roman expérimental que « *la vérité est que les chefs d'œuvre du roman contemporain en disent beaucoup plus long sur l'homme et sur la nature, que de graves ouvrages de philosophie, d'histoire et de critique*³⁹ ». Il s'agit là du pouvoir de la lecture et précisément de toute la richesse que ne perçoivent pas les élèves aujourd'hui dans l'acte de lire. Tzevan Todorov développe également cette idée en parlant de sa propre expérience de lecteur adolescent : « *Je pouvais satisfaire ma curiosité, vivre des aventures, goûter frayeurs et joies, sans subir [de] frustration*⁴⁰ ». « *La littérature élargit notre univers*⁴¹ », elle accroît notre connaissance de nous-mêmes, celle des autres, soigne un égotisme primaire, nous fait voyager, nous grandit, parfois nous dégoûte, et c'est précisément parce qu'elle est à la fois amour, violence, terreur, effroi, tristesse, répugnance que la littérature et la lecture ont une utilité incommensurable dans la constitution des futurs citoyens que sont les élèves d'aujourd'hui. La littérature, c'est de l'émotion ; l'émotion c'est ce que les programmes invitent à mettre en avant dans l'enseignement du français. Cependant les élèves ne sont pas encore de vrais sujet-lecteurs, ils ne s'impliquent pas personnellement dans leur lecture. Ils ne considèrent l'acte de lire que comme une obligation, ce que rappelle Antoine Compagnon dans sa leçon inaugurale : « *L'accélération numérique morcelle le temps disponible pour les livres. Si bien que la transition n'est plus assurée entre la lecture enfantine – laquelle ne se porte pas mal, avec une littérature pour la jeunesse plus attrayante qu'auparavant – et la lecture adolescente, jugée ennuyeuse parce qu'elle requiert de longs moments de solitude immobile. Quand on les interroge sur le livre qu'ils aiment le moins, les lycéens répondent Madame Bovary, le seul qu'on les ait obligé à lire*⁴² » : la littérature est sanction, leur dégoût face à l'histoire de cette pauvre Emma, lectrice avide de romans d'amour, donne une impression de mise en abyme : ils haïssent une œuvre où le personnage est un lecteur ; ils haïssent donc la lecture ou du moins n'en perçoivent pas l'intérêt. Comment, dès lors, redorer le blason de l'acte de lecture ? Comment les amener à ne plus voir la lecture comme obligation, sanction ou perte de temps mais plutôt comme plaisir, évasion et découverte ? Comme réinjecter de l'émotion là où ils ne ressentent plus rien ? Comment donner ce « goût de lire » préconisé par les programmes ?

Tiphaine Samoyault dans la préface de *La littérature, ça ne sert à rien* de Bénédicte Shawky-Milcent le rappelle : « *il faut mesurer la difficulté qu'il y a aujourd'hui à transmettre*

³⁹ Zola E., « Le naturalisme au théâtre », *Le Roman expérimental, Œuvres complètes*, 1880 in A. Compagnon, *ibid.*, p. 34.

⁴⁰ Todorov T., *ibid.*, p.8.

⁴¹ *ibid.*, p. 15.

⁴² Compagnon A., *ibid.*, p.29.

cette idée d'une importance de la lecture, non seulement pour l'acquisition de connaissances ou l'amélioration de l'orthographe, mais pour l'augmentation de la liberté et des bornes mêmes de la vie⁴³ ». En effet, les enseignants de français sont confrontés à ce refus adolescent de voir de l'utilité dans la lecture, cela demande trop d'efforts aux élèves pour une plus-value qui leur semble ne pas justifier ces efforts. Tiphaine Samoyault poursuit : « Oui, “ La lecture ça ne sert à rien ! ” Cette inutilité est précisément sa puissance. Elle l'empêche d'entrer entièrement dans le système de la productivité marchande⁴⁴ ». Dans une société de l'immédiateté, des notifications, des messages limités à cent quarante caractères et de l'individualité, pourquoi est-ce qu'un jeune adolescent s'attarderait, perdrait son temps pour reprendre les conceptions avancées par les jeunes élèves de nos jours, à lire une œuvre de deux cent pages qui ne lui apporte rien dans l'immédiat et qui n'a pas de rendement tangible ? Comment montrer la richesse que peut procurer la lecture à des jeunes qui pensent productivité, rendement, utilité pratique ? Et pourtant, nous n'avons de cesse de le dire dans cet écrit : la littérature est riche, la lecture apporte tant à celui qui prendra le temps de se délecter de cette activité. Mais le temps, c'est bien l'un des problèmes majeurs auquel est confronté l'enseignant : il manque de temps au sein de la classe pour laisser le temps et l'espace à l'élève de comprendre que la lecture n'est pas, et ne peut pas être réduite à une perte de temps : « Le plaisir et la surprise demande[nt] une patiente élaboration⁴⁵ ». Le manque de temps n'est pas l'unique frein au passage à l'acte pour les élèves, certains ne se sentent pas – de manière plus ou moins consciente – légitimes ou, du moins, aptes à lire. Pierre Bayard rend compte de ces interdits internes auxquels sont confrontés les adolescents, il y évoque l'importance de « se débarrasser de toute une série d'interdits, le plus souvent inconscients, qui pèsent sur notre représentation des livres et nous conduisent à les penser, depuis nos années scolaires, comme des objets intangibles⁴⁶ ». L'enseignant de français doit alors devenir celui qui combat le côté élitiste de la littérature et de l'acte de lire, il doit en faire quelque chose de démocratique et donc déconstruire les préjugés de ces élèves qui se cachent derrière ce type d'affirmation pour expliquer – voire justifier – leur non-intérêt de la lecture. En reprenant en ces termes une image développée par Monsieur Pilard, inspecteur pédagogique régional en Lettres Modernes dans l'Académie de Nantes, qui tente de faire comprendre la difficulté pour les élèves d'exprimer leur émotions face à un texte ou à une

⁴³ Samoyault T., préface « L'escalier du renard » in B. Shawky-Milcent, *ibid.*, p. IX.

⁴⁴ *ibid.*, p.X.

⁴⁵ *Id.*

⁴⁶ Bayard, P. Comment parler des livres que l'on n'a pas lus ? », in B. Shawky-Milcent, *ibid.*, préface, p. XI-XII.

œuvre littéraire et qui remet le problème soulevé en perspective : « *Je ne sais pas si vous êtes férus de poésie du XXIème siècle, mais imaginons que non et que vous vous retrouviez dans un contexte de réunion face à un club de passionnés de poésie contemporaine, vous sentiriez-vous à l'aise pour vous exprimer sur ce sujet que vous ne maîtrisez absolument pas ? Je me doute que non ; c'est précisément ce à quoi se confrontent vos élèves qui peuvent se sentir démunis d'oser parler d'un objet ou d'un sujet qu'ils ne maîtrisent pas d'autant plus face au spécialiste que l'enseignant de français représente pour eux*⁴⁷ ». Les élèves voient la lecture et la littérature comme étrangères et affirment ne pas entendre le dialecte de ces dernières, ils n'en voient pas l'utilité, ils ne perçoivent pas l'intérêt d'engager un dialogue avec celles-ci. Comment leur montrer les bienfaits qu'une communication avec la lecture et l'œuvre littéraire peut leur procurer ? Car, encore une fois, ne l'oublions pas, la lecture a tant à offrir à quiconque lui laisse une chance. Comment laisser une chance à l'œuvre littéraire et à sa lecture ?

II.4. Les solutions didactiques envisagées

*« C'est le terme d'appropriation –avec des expressions proches évoquant la possession personnelle – [...] qui tente de décrire cette expérience familière au cours de laquelle un lecteur se sent marqué par une œuvre littéraire*⁴⁸ »

Le lecteur est donc le garant indispensable de la communication avec l'œuvre lors de sa lecture. Il est le récepteur central, celui vers qui – selon les théories de la lecture encore en vigueur de nos jours - la lecture tend. L'appropriation doit offrir au lecteur cette possibilité d'accepter ce que la lecture lui impose. Elle semble être la clé de voute de l'acte de lire car, sans elle, la lecture ne fera pas écho chez le lecteur, et encore moins chez l'élève. Bénédicte Shawky-Milcent l'affirme : « *Dans le langage courant, on s'approprie au sens propre, un bien qui correspond à un besoin ou à un désir, et dont on peut avoir l'usage, quelque chose qui pourrait trouver place chez soi. Nous viendrait-il à l'idée de nous emparer d'un bien qui serait totalement étranger à nos goûts, à nos préoccupations, à nos aspirations, à notre identité ?*⁴⁹ ». En s'appropriant sa lecture, l'élève parviendrait à devenir un véritable lecteur

⁴⁷ Citation reconstituée à partir de souvenirs et reprise de l'entretien avec Monsieur Pilard faisant suite à sa visite de titularisation.

⁴⁸ Shawky-Milcent, B., *ibid.* p. 8-9.

⁴⁹ *Ibid.* p.9.

car il éprouverait enfin le plaisir du « rapt » opéré par la lecture qu'évoque Michèle Petit⁵⁰ ; il comprendrait que la lecture est cette expérience que Vincent Jouve décrit comme une « *expérience de comblement*⁵¹ » qui répond aux désirs, aux besoins voire aux fantasmes de son lecteur.

Pour que cette rencontre ait bien lieu entre le lecteur et l'œuvre, Bénédicte Shawky-Milcent met en garde : « *On ne peut pas envisager la culture seulement comme un « bagage », selon l'expression courante, comme un amoncellement de connaissances, ou comme un ensemble de compétences*⁵² ». C'est d'ailleurs là tout le problème de ce que renvoie peut être le système scolaire comme image de la littérature et de la lecture : il faut savoir déchiffrer des consignes, avoir quelques connaissances des grands classiques, non pas pour soi mais pour les autres et les jeunes adolescents oblitèrent ainsi tout potentiel plaisir de lire car la lecture est devenue une activité si ce n'est un devoir scolaire. Si Bénédicte Shawky-Milcent fait le lien lecture-culture⁵³, nous pouvons cependant affirmer que la lecture peut aussi être perçue comme un bagage, un lourd bagage, un bagage encombrant, un bagage que les jeunes adolescents ne veulent pas nécessairement porter, ne voyant pas l'utilité de ce dernier qu'ils considèrent plus comme un fardeau que comme un trésor. Dès lors comment faire pour – en pastichant l'intitulé d'une intervention d'Anne Vibert – redonner sa place de sujet-lecteur à l'élève au sein de la classe⁵⁴ ? Comment réveiller ses instincts premiers de dévoreur d'histoires et de contes enfantins ? Comment accueillir l'individu sujet-lecteur au sein du collectif groupe classe ? Comment donner le droit de cité au sujet lecteur ?

« *Le verbe lire ne supporte pas l'impératif. Aversion qu'il partage avec quelques autres : le verbe "aimer"... le verbe "rêver"... On peut toujours essayer, bien sûr. Allez-y : "Aime-moi !" "Rêve !" "Lis !" "Lis ! Mais lis donc, bon sang, je t'ordonne de lire !" "Monte dans ta chambre et lis !" Résultat ? Néant. Il s'est endormi sur son livre. La fenêtre, tout à coup, lui a paru immensément ouverte sur quelque chose d'enviable. C'est par là qu'il s'est envolé. Pour échapper au livre. Mais c'est un sommeil vigilant : le livre reste ouvert devant lui. Pour peu que nous ouvrons la porte de sa chambre nous le trouverons assis à son bureau, sagement occupé à lire. Même si nous sommes monté à pas de loup, de la surface de son sommeil il nous aura entendu venir.* ». Voilà comment débute l'ouvrage de Daniel

⁵⁰ Petit, M., *Eloge de la lecture* in B. Shawky-Milcent, *ibid.*, p. 13.

⁵¹ Jouve, V., *La Lecture* in B. Shawky-Milcent, *ibid.*, p. 14.

⁵² Shawky-Milcent, B., *ibid.* p. 29-30.

⁵³ Shawky-Milcent, B., *ibid.* p. 24.

⁵⁴ Vibert, A. (2012). *Faire place au sujet lecteur en classe : quelles voies pour renouveler les approches de la lecture analytique au collège et au lycée ?*

Pennac, *Comme un roman* (1992). Il met en évidence tout le paradoxe de la lecture qui suppose une liberté à laquelle on ne peut imposer de contraintes. Et pourtant l'enseignant de français, que ce soit au collège ou au lycée, s'appuie sur la lecture pour enseigner, il tente d'y inviter ses élèves et est tiraillé entre son instance d'« évaluateur-prescripteur » et celle de « passeur ». Comment concilier les deux sans créer l'image d'une lecture uniquement vue comme sanction ? Anne Vibert relate bien cette dualité, cette sorte de schizophrénie à laquelle l'enseignant est confronté : « *La lecture personnelle est une lecture libre : même si l'enseignant cherche à inciter ses élèves à lire, il exerce une forme de contrainte ou d'orientation, contradictoire avec l'idée de liberté.*⁵⁵ ». En effet, on tente d'amener les élèves à une lecture personnelle, voulue et désirée là où l'enseignement des lettres leur impose des morceaux choisis. Jean Louis Dufays met également en évidence que le corpus n'interroge pas les élèves, il ne leur « parle » pas et, de fait, les élèves n'y voient pas l'intérêt⁵⁶. La lecture scolaire prend donc cet aspect rébarbatif et ils la rejettent car elle n'est pas, pour eux, source de plaisir, il faut donc trouver le moyen de réinjecter du plaisir dans la lecture même scolaire. L'une des réponses didactiques proposées est bien évidemment la multiplication des textes dans le cadre scolaire, l'idée étant qu'« *en démultipliant et en diversifiant les offres* » – comme le rappelle le professeur de lettres Max Butlen – on parvienne à « *engager sur les chemins de la lecture, une jeunesse réputée de plus en plus distante à l'égard de la culture de l'écrit et sur les compétences de laquelle l'opinion publique et les politiques s'interrogent*⁵⁷ ». Il ne s'agit donc pas nécessairement de mettre en cause le corpus classique proposé à l'école mais de le réfléchir et de proposer des approches plurielles, variables et diversifiées afin d'entrer dans la lecture.

Varié les approches d'un texte, d'une œuvre c'est aussi et avant tout faire une place au sujet-lecteur. Cette notion de sujet-lecteur est apparue en 2004 lors d'un colloque de réflexion sur la lecture de la littérature organisé par deux professeurs : Annie Rouxel et Gérard Langlade⁵⁸. En effet, il ne faut pas l'oublier, l'élève est un être lisant, un sujet-lecteur à qui il faut offrir des armes au fil de sa scolarité pour qu'il ait la curiosité mais aussi la capacité de pouvoir tout lire. Le témoignage d'Agnès Desarthe – repris par Bénédicte

⁵⁵ Vibert, A. (2011). « Faire place au lecteur dans la classe, ou comment faire (re)naître le plaisir de lire » in *Lire au collège*, n°88.

⁵⁶ Dufays, J.-L. (2006). « La lecture littéraire, des « pratiques du terrain » aux modèles théoriques » in *Lidil*, n°33.

⁵⁷ Butlen, M. *Les Politiques de lecture et leurs acteurs. 1980-2000* in A. Vibert, *ibid.*

⁵⁸ Rouxel, A et Langlade, G. *Le Sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature* in B. Shawky-Milcent, *ibid.*, p. 3.

Shawky-Milcent⁵⁹ – dans son ouvrage *Comment j'ai appris à lire* (2013) reflète les difficultés que rencontrent les élèves face à la lecture, cette pratique culturelle qui leur échappe ; Bénédicte Shawky-Milcent parle d'exclusion, du sentiment d'être exclu d'une pratique culturelle qui leur est jusqu'alors restée hermétique. L'idée étant que les enseignants parviennent à offrir le même déclic qu'a pu connaître Agnès Desarthe : « *On me donne des armes, des outils, à moi qui ne demandait rien, et grâce à ces armes, à ces outils, je vais pouvoir tout lire et tout comprendre* ». Mais pour pouvoir tout lire et tout comprendre, il faut lire ; l'élève doit se sentir inclus, invité dans le monde de la lecture.

Anne Vibert réaffirme l'importance de développer la formation culturelle des élèves : « *pour donner l'envie de lire et d'adopter un comportement de lecteur, c'est aussi la formation culturelle du lecteur dans son ensemble qu'il faut développer afin qu'il se sente chez lui dans le monde du livre, qu'il y dispose de repères et qu'il ait une familiarité suffisante avec ce monde pour vaincre ses peurs et ses appréhensions*⁶⁰. ». Et pour lever ses appréhensions il faut impliquer l'élève dans la lecture. On parle alors tantôt de « didactique de l'implication », tantôt d'« appropriation » ; quoiqu'il en soit, il faut donner la possibilité à l'élève de vivre pleinement l'expérience de lecture. Pour ce faire, il faut lui faire une place dans la classe et cela passe surtout par la reconstruction de leur légitimité de lecteur. Il faut redonner du poids à leur lecture, et notamment à leur lecture subjective ; c'est ce que préconise Bénédicte Shawky-Milcent dans le sillage d'Anne Vibert : « *Susciter la subjectivité lectrice dans l'enceinte de la classe, c'est donner du prix à la parole et aux réactions de l'élève sur les œuvres*.⁶¹ ». Nathalie Lacelle et Gérard Langlade définissent ainsi la lecture subjective : « *Par lecture subjective, nous entendons la façon dont une œuvre littéraire ou filmique affecte – à travers ses émotions, ses sentiments, ses jugements – un lecteur empirique. La lecture subjective concerne le processus interactionnel, la relation dynamique à travers lesquels le lecteur ou le spectateur réagit, répond et réplique aux sollicitations d'une œuvre en puisant dans sa personnalité profonde, sa culture intime, son imaginaire*.⁶² ». Les préconisations didactiques prennent nécessairement appui sur cette lecture personnelle, intime en rappelant à l'élève qu'elle n'est pas erronée, qu'il n'existe pas qu'une seule et unique « bonne » lecture du texte ; l'idée est de l'amener à comprendre que la lecture c'est aussi une quête de soi, un apprentissage afin de se comprendre mieux. Les élèves vont alors développer des capacités de

⁵⁹ Shawky-Milcent, B., *ibid.*, p. 88-89.

⁶⁰ Vibert, A., *ibid.*

⁶¹ Shawky-Milcent, B., *ibid.*, p. 84.

⁶² Lacelle, N. et Langlade, G. « Former des lecteurs/ spectateurs par la lecture subjective des œuvres » in B. Shawky-Milcent, *ibid.*, p. 77.

jugement sur les œuvres et la lecture deviendra non pas un espace inquiétant et paralysant mais bel et bien le lieu de l'expression de goûts, de plaisirs, de doutes, de curiosités, de partages. On fait de l'élève un récepteur de l'œuvre, il devient acteur de sa création grâce à sa lecture qui prend alors une toute autre saveur. Pour favoriser cette implication et cette appropriation, on va alors encourager les carnets de lecteurs qui leur permettent de s'exprimer librement sur leur lecture, d'adopter une posture de réflexivité sur l'acte de lire, de voir les échos et résonances que créent en eux et dans leur bibliothèque intérieure telle lecture, tel personnage, telle image. On va pouvoir aussi encourager le partage de ses lectures personnelles en espérant susciter la curiosité de certains, créer le désir de découverte chez d'autre et montrer que si la lecture peut être personnelle, elle peut aussi devenir généreuse, collective. On passerait de la lecture-sanction à la lecture-don, la lecture-plaisir et peut être à la lecture-gratuite, la lecture « pour rien ». Si le professeur est un passeur premier, l'élève le devient également à son tour.

Anne Vibert, secondée par de nombreux didacticiens, met donc un point d'honneur à ne « pas hésiter à inviter les élèves à s'exprimer sur leurs plaisirs ou déplaisirs de lecture. On modifie ainsi le rapport au texte construit dans la lecture scolaire en développant une "didactique de l'implication" du sujet lecteur de l'œuvre. »⁶³ L'idée de l'enseignement de la littérature et de la lecture, particulièrement au lycée, est « de provoquer un investissement subjectif, intellectuel et émotif des élèves et surtout de (re)créer un "rapport heureux à la lecture et à la littérature"⁶⁴ ».

III. Pratiques et observations sur le terrain

« Plus précisément, l'enquête fait apparaître la coexistence de trois profils d'enseignants : le charismatique, qui vise à faire aimer la littérature par la transmission d'une passion partagée, l'expert, qui se soucie plutôt de faire maîtriser des savoirs et des techniques d'analyse, et l'"appropriateur", qui cherche surtout à mettre les élèves en contact personnel et autonome avec les textes.⁶⁵ »

⁶³ Vibert, A., *ibid.*

⁶⁴ Vibert, A., (2012). *Faire place au sujet lecteur en classe : quelles voies pour renouveler les approches de la lecture analytique au collège et au lycée ?*

⁶⁵ Dufays, J.-L., *op. cit.* p. 4.

C'est en oscillant entre ces trois identités professionnelles mises en lumière par Jean-Louis Dufays que j'ai débuté mon stage au Lycée Polyvalent d'Estournelle de Constant à La Flèche en septembre 2018. Je me suis vue confier la charge de deux classes de Seconde ce qui représente un total de soixante-huit élèves. Les deux classes ont un profil différent : l'une présente un groupe classe, certes hétérogène, mais propulsé par une forte tête de classe ; l'autre montre des contrastes plus visibles entre les élèves et semble un peu plus fragile dans son appétence pour le cours de français. Nous ne penserons pas en termes de classe dans cette partie d'analyse et d'observation d'expérience menée sur le terrain, mais en terme d'individus inscrits dans un collectif englobant la totalité des élèves.

III.1. La fiche de renseignements : un révélateur de la relation entre élève et lecture

En début d'année, afin d'apprendre à connaître les élèves, je leur ai fait remplir une fiche de « renseignements » axée sur la discipline et plus particulièrement sur la lecture (*cf. annexe 1*). L'objectif était pour moi de pouvoir faire une évaluation diagnostique et d'étudier les représentations initiales des élèves en ce qui concerne leurs attentes et leurs difficultés en français.

Ainsi 6 élèves sur 68 ont affirmé avoir des difficultés en lecture que ce soit pour ce qui est du passage à l'acte, de la compréhension et de l'intérêt porté à celle-ci.

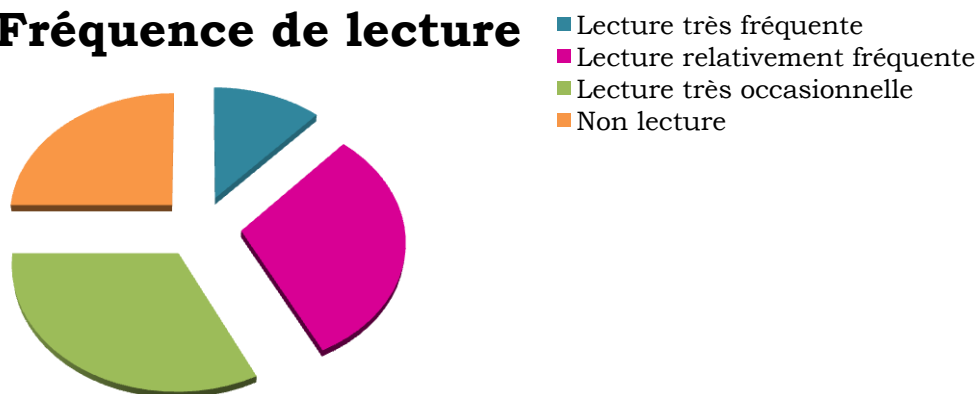
Cette même fiche de renseignement leur demandait de détailler les raisons de leur difficulté pour ce qui est de la lecture ; voici le panel des réponses données : « *Je n'aime pas lire* », « *je ne lis pas assez* », « *je ne lis pas souvent* », « *je n'arrive pas à m'y intéresser* », « *le français n'est pas ma langue maternelle* », « *je n'ai jamais aimé lire jusqu'en Troisième* ».

D'emblée se profilent diverses raisons qui expliquent la non-lecture. Tout d'abord, le fait d'aimer, d'avoir un rapport affectif avec la lecture et le lire, d'avoir le goût de lire semble un des facteurs essentiels pour ce qui est du passage à l'acte de lecture. Ne pas avoir le goût et affirmer ne pas aimer ne doit cependant pas être un refuge, une facilité pour expliquer le fait de ne pas lire ; la mission d'amener ou de ramener semble alors reposer sur un enjeu d'amour ; il va donc falloir parvenir à toucher la sensibilité de ces non-lecteurs. La lecture pour être effective doit visiblement attirer, susciter un intérêt, il faut donc que l'acte en lui-même parle à l'élève sinon il risque de ne jamais lire ; affirmer qu'on n'arrive pas à s'y intéresser atteste d'un manque de reconnaissance de soi dans le texte. Ensuite, le fait que les

élèves soient confrontés à une langue qui leur est étrangère peut être un obstacle au passage vers la lecture, et pourtant nous pourrions nous dire qu'il n'y a pas meilleur moyen pour s'appropriier une langue que d'en lire la prose même si nous ne saisissons pas tout, il faut encourager la curiosité. Enfin, il apparaît que la lecture doit être pratiquée souvent pour devenir une activité naturelle : lire régulièrement donnerait le goût de lire, ne pas lire régulièrement induirait la non-lecture. Apparaissent deux cercles, l'un « vertueux » qui veut qu'en lisant on voudrait lire plus, l'autre « vicieux » qui veut qu'en ne lisant pas assez souvent on n'éprouverait plus la curiosité de lire et d'ouvrir un livre.

Sur 68 élèves : 8 affirment lire très fréquemment, 21 disent lire à une fréquence relativement régulière⁶⁶, 22 affirment ne lire que très occasionnellement et 17 expliquent ne jamais lire. Soit environ 58 % des élèves lisent peu ou pas.

Fréquence de lecture



Face à ce constat initial, il convient de s'interroger sur les raisons de ce rejet de l'acte de lecture : pourquoi certains élèves se désintéressent-ils de la lecture ? Dans quelle mesure ce rejet provient-il du résultat d'un cheminement personnel ? Comment les élèves se sont-ils éloignés de la lecture ?

Pourtant, lorsqu'on les interroge sur le style, le genre de leur lecture plaisir, nous retrouvons des réponses diverses et variées qui attestent une ouverture vers la lecture. Parmi ces réponses nous retrouvons : les bandes-dessinées, les livres de science-fiction, de fantastique, d'horreur, de romance, policiers et thrillers ainsi que des biographies, des ouvrages inspirés de faits réels, des écrits historiques et énormément de mangas ou de lectures adolescentes (qu'on retrouve en série sur Netflix). Une réponse peut interroger sur les

⁶⁶ La distinction entre « lecture très fréquente » et « lecture relativement fréquente » n'est pas opérante ici, lors du remplissage du questionnaire j'ai donc défini à l'oral le « très fréquent » comme une lecture ayant lieu plusieurs fois par semaine et le « relativement fréquent » comme une lecture ayant lieu une fois par semaine.

représentations initiales qu'on les élèves entre les différents arts : « *je lis pour le plaisir des livres tirés de films* ». Nous constatons alors que la corrélation littérature-cinéma s'effectue mais en un sens peu commun. On peut comprendre que les élèves, fréquentant plus facilement les films au cinéma, à la télévision ou sur internet, n'envisagent pas tous les processus d'écriture qui permettent la réalisation du film que ce soit dans l'écriture du scénario ou dans l'inspiration du film qui prend fréquemment sa source dans les œuvres littéraires. Ils n'envisagent pas le fait que ce soit le cinéma qui transpose la littérature et qui y trouve donc des sujets intéressants, dignes à mettre en images, et non l'inverse. On ne va plus au cinéma parce que le film transpose une œuvre qui nous a plu, on ouvre un livre parce qu'on a vu le film.

Une seule élève a affirmé lire de « tout » et ne pas se cantonner à un genre ou deux (contrairement au reste des réponses) : « *je lis de tout : fantastique, aventure, histoire, documents, Hunger Games, Divergent, Harry Potter, Le Monde d'Anna, Le Petit Livre des Couleurs, Petit Pays* ». Dès lors, une question se pose car elle est fille de professeur, y aurait-il corrélation entre niveau social, accès à la culture et donc goût de la lecture ? Des études ont montré qu'en effet l'influence de l'entourage a une importance dans la lecture ou la non-lecture des élèves. Ceci pourrait faire l'objet d'un mémoire à part entière et n'est pas l'objet central de celui-ci, cependant il conviendra dans ma pratique d'interroger cet aspect.

Lorsqu'il leur a été demandé de citer les noms des œuvres étudiées auparavant dans leur scolarité, j'ai pu constater la difficulté pour les élèves, même les plus à l'aise avec la discipline, de réussir à se souvenir d'un titre ou d'un auteur, les réponses ont donc été plus que lacunaires. Cela attesterait un manque d'intérêt pour les œuvres étudiées en français : les œuvres du patrimoine et les lectures proposées ne sont-elles pas en décalage avec la vie des adolescents d'aujourd'hui ? Ils semblent ne pas trouver de sens à de telles lectures, il faut donc réinjecter du sens dans la lecture quelle qu'elle soit afin qu'ils puissent saisir ce que la littérature et la lecture ont à leur offrir. Cela fait écho à un des principes soulevés par Bénédicte Shawky-Milcent qui tente dans ses classes de cultiver des lectures heureuses⁶⁷. Ce manque de mémoire dénote de l'absence de ce type de lecture pour la plupart des élèves dans leur cursus scolaire.

⁶⁷ Shawky-Milcent, B., *ibid.*, p. 161.

III.2. *Quid* du questionnaire de lecture ?

Rapidement s'est imposé à moi le problème que rencontre tout enseignant de lettres : comment jongler entre l'envie d'accompagner les élèves vers la lecture tout en vérifiant que le travail demandé soit fait. J'ai tenté de pallier cette dualité du « professeur-évaluateur » et « professeur-passeur » de texte par l'usage du questionnaire de lecture, décrié par tous, critiqué pour son manque d'utilité et d'intérêt pédagogique mais pratiqué par beaucoup car il reste un moyen de vérification du travail.

Lors de cette année de stage en classe de Seconde, les élèves ont du lire plusieurs ouvrages ; le premier qu'il leur a été demandé de lire fut le Livre VII des *Fables* de Jean de La Fontaine. Il s'agissait de l'œuvre intégrale qui allait être étudiée en classe au cours de la première séquence de l'année s'inscrivant dans l'objet d'étude « Genres et formes de l'argumentation au XVIIème et XVIIIème siècle » et dans un souci d'efficacité, il est fréquent de demander aux élèves de lire en amont l'œuvre. Cette première lecture a été contrôlée par un questionnaire de lecture. Comment faire de cet exercice quelque chose d'utile et de plus enrichissant pour les élèves ? Leur a été proposé un questionnaire de compréhension primaire (cf. annexe 2). D'emblée se pose un problème didactique et pédagogique : comment pouvons-nous demander des questions de compréhension de lecture alors que le sens n'a pas encore été mis en lumière par l'enseignant et qu'une lecture analytique guidée n'a pas encore été mise en place ? Cependant ce passage par quelques questions de compréhension permettait de donner une autre dimension au banal questionnaire de lecture. Le problème est donc que cet exercice, en cherchant à lui offrir une autre épaisseur, se situe sur différentes strates de la taxinomie de Bloom classant les niveaux d'acquisition des connaissances : on est à la fois à l'étage fondateur et premier de la connaissance -les élèves découvrent les fables, tentent de se les approprier au fil de leur lecture - et à la fois à l'étage suivant de la compréhension : des questions demandaient déjà aux élèves de réfléchir au sens, à l'implicite pouvant se cacher derrière les vers de La Fontaine ; voire à l'étage de l'application où ils pouvaient être amenés à illustrer la morale d'une fable, à interpréter le message transmis,... Pour les élèves qui ne sont pas en difficulté, cela ne posait aucun problème: ils avaient consciencieusement pris des notes lors de leur lecture, réussi à faire émerger le sens des *Fables* et tiré une véritable compréhension de leur lecture. Pour les élèves plus en difficulté, ce type de questionnaire a pu être tant bien une motivation par la note qu'une véritable sanction menant à une certaine angoisse : certains se sont donc attachés à faire du mieux qu'ils pouvaient, d'autres face à la

difficulté ont pu se résigner. D'autres encore, pour qui la note n'est ni motivation, ni sanction, n'ont tout simplement pas lu.

Si le questionnaire de lecture peut être un moyen de vérification du travail, il peut soit – par l'attraction de la note – devenir une source de motivation pour la lecture soit au contraire faire de cette activité quelque chose de contraint et forcé : la lecture devient lecture-travail voire lecture-sanction. L'efficacité d'un tel outil pédagogique reste donc limitée tant dans sa portée pédagogique, dans son épaisseur didactique, que dans son utilité à faire de lecture une activité naturelle et volontaire chez l'élève.

III.3. Motiver et redorer le blason de la lecture : l'élève lecteur et créateur

Roland Barthes explique que pour valoriser le lecteur et l'impliquer davantage, il faut proposer aux adolescents de « créer des objets complets » : « *Il faudrait presque imaginer que chaque élève va faire un livre [...] il s'agit de contourner le donné de l'exercice (devoir-rédaction) et de proposer à l'élève une possibilité réelle d'agencement des parties de l'objet à créer* »⁶⁸. Forte de ce conseil, j'ai donc décidé de proposer à mes élèves la création de divers objets afin de favoriser leur appropriation et leur implication dans leurs lectures.

III.3.1. L'écriture d'invention : création d'un recueil de fables

Toujours dans le cadre de l'objet d'étude « Genres et formes de l'argumentation au XVII^{ème} et XVIII^{ème} siècle », il a été demandé aux élèves de lire les Livres VIII et IX des *Fables* de Jean de La Fontaine. Ils devaient s'inspirer de cette lecture pour écrire une fable dénonçant un défaut humain et répondant à des critères définis en classe. Ils pouvaient donc s'inspirer de tournures de vers, pratiquer le pillage, reprendre certains personnages des fables, humains ou animaux,... L'objectif était pour eux de témoigner de leur compréhension des enjeux d'une fable et du projet moraliste qu'elle sous-tend. Suite à cet exercice d'écriture, les apprentis fabulistes devaient, en bons auteurs, justifier leur projet d'écriture en précisant les sources d'inspiration qu'il avaient tirées de leur lecture cursive. Si ce projet a remporté peu de suffrage auprès des élèves lors de la présentation, certainement par peur de l'ampleur de la tâche demandée, chacun a pu rendre un travail complet et, dans la grande majorité des cas, très bien fait. Les élèves n'ayant pas de difficultés ou de réticences avec la matière s'en sont

⁶⁸ Barthes, R., « Littérature et enseignement » in B. Shawky-Milcent, *ibid.*, préface, p. XI.

très bien sortis par un respect scrupuleux des consignes et par une lecture attentive des *Fables*. Les élèves plus « moyens », ainsi que les élèves plus « fragiles » ont pu avoir de bonnes notes – nous avons créé la grille d'évaluation ensemble et en classe (cf. *annexe 3*) – puisqu'ils ont pu s'emparer véritablement du travail demandé et ainsi voir leur travail récompensé. Une tâche d'écriture qui, de prime abord, leur semblait infaisable a remporté bien plus de succès dans les apprentissages et dans leur lecture effective que le questionnaire de vérification de lecture. En effet, pour certains, ce temps d'écriture d'invention leur a permis de s'approprier un espace de création faisant appel à leur imagination et au réinvestissement de leur lecture. Pour ce qui est de la mise en place de ces propositions de créations « d'objets complets », nous omettrons la dimension de l'évaluation chiffrée, bien qu'elle demeure une des préoccupations premières pour les élèves afin de nous centrer sur la plus-value qu'ils peuvent tirer de ces activités que cela soit personnellement et pour leur lecture. L'idée première d'un tel exercice était pour moi de leur permettre de donner du sens à leur lecture et à leur parole de lecteur. Redorer le blason de la lecture passe, selon moi, nécessairement par une revalorisation de leur statut de lecteur en laissant un espace à leur voix. Ainsi certains élèves plus en difficulté et petits lecteurs se sont plus à signer « *X, jeune fabuliste* » ou encore « *Y, de La Fontaine* » (cf. *annexe 4*).

La proposition de l'écriture d'invention – écriture d'invention remise en cause dans les nouveaux projets de programmes (cf. *supra*) – est une source de motivation certaine pour les élèves dans leur lecture. Cette tâche de restitution leur demande un effort considérable d'implication dans leur lecture et dans leur écriture, ce qui finalement serait peut être la clé, si ce n'est au moins une, de la motivation de lecture. En effet, si les élèves ne lisent pas c'est parce qu'ils ne se sentent pas impliqués dans leur lecture, c'est parce qu'ils ne se font pas confiance en tant que sujets lecteurs. Or, en leur demandant d'écrire et de s'impliquer, on rétablit ce statut de lecteur qu'ils ont rejeté ; cela revalorise leur travail et leur donne un objectif. C'est ce but qui manque aux élèves : pourquoi lire ? à quoi cela sert ? quel écho pour eux ? L'attraction de la création d'un objet réel, fait de leurs mains, rend tangible et concret cet intérêt de la lecture : ils sont alors motivés pour participer à ce projet collectif de création de recueil de fables par classe, chacun veut apporter sa pierre à l'édifice à cette création littéraire. Malgré tout, cela n'a pas empêché un élève parmi les deux classes de ne jamais rendre ce travail, il se retrouve exclu alors du collectif groupe classe, ne s'étant pas suffisamment senti impliqué. A contrario, certains élèves se sont davantage impliqués, mêlant à ce travail le dessin et une élève s'est chargée de l'illustration de la couverture du recueil pour une des classe (cf. *annexe 5*) ; le résumé présent à la fin de leur recueil a été écrit et revu

collaborativement dans chacune des classes (cf. *annexe 6*) ainsi que l'ordre dans lequel nous avons classé leur production (classement thématique par défaut : cf. *annexe 7*).

Dans une même démarche de création d'un objet-livre, je leur ai proposé de créer durant les vacances de Pâques, une anthologie poétique (cf. *annexe 8*). Ils décident de la thématique, des poèmes qu'ils sélectionnent ; l'idée étant avant tout de leur faire côtoyer la poésie de leur propre chef. Par cette demande, j'espère qu'ils pourront ainsi s'ouvrir à ce genre en voyageant à travers les siècles et s'impliqueront d'autant plus dans leur lecture par le fait que leur choix en tant qu'élève lecteur est central. Il paraît évident que pour redorer leur statut de sujet-lecteur, il est nécessaire de leur offrir un espace d'expression personnelle. Les résultats ne seront pas connus avant la publication de ce mémoire, mais j'espère que ces élèves auront pu apprécier le voyage de lecteur que cet exercice leur demande de faire.

III.3.2. Un protocole mis en place pour une lecture cursive : réinjecter du plaisir par le désir et la curiosité

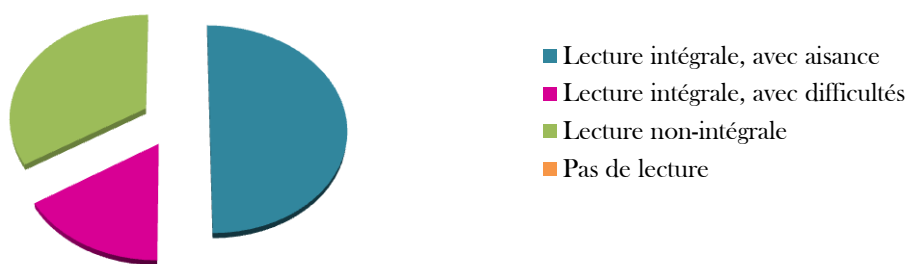
Lors de notre objet d'étude « La tragédie et la comédie au XVII^{ème} siècle : le classicisme », j'ai proposé aux élèves la possibilité de choisir parmi un panel d'œuvres théâtrales leur lecture cursive. L'objectif final étant annoncé d'emblée : « *Vous êtes des promoteurs de théâtre, vous allez devoir convaincre des investisseurs (le reste de la classe) que la pièce que vous présentez doit être à l'affiche d'une salle de spectacle. Il vous faudra rendre la pièce séduisante et attractive lors d'une présentation orale d'une dizaine de minutes pour chaque groupe. Votre support sera le padlet.* ». Un padlet est une page internet ressemblant un peu à un mur d'inspirations où les élèves affichent les informations qu'ils souhaitent mettre en évidence sous la forme de post-it (cf. *annexe 9*) Lors d'un premier temps, les élèves ont eu à choisir l'œuvre théâtrale qu'ils auraient à lire. Pour ce faire, je leur ai diffusé un diaporama de présentation de chacune d'elle afin qu'ils se positionnent sur une lecture. Chaque diapo présentait une image de couverture et un résumé très succinct qui se voulait attirant (cf. *annexe 10*). Chaque élève avait sous les yeux un tableau récapitulant la liste des pièces et leur phrase de résumé (cf. *annexe 11*). Au terme de cette présentation les élèves se sont inscrits afin de se positionner sur la lecture d'une des pièces. Je leur ai ensuite distribué un document de consignes détaillant les différentes étapes qui allaient jaloner leur lecture jusqu'à la présentation orale (cf. *annexe 12*).

Ils avaient donc à lire l'œuvre chacun de leur côté, de manière individuelle dans un premier temps et ils ont eu, lors d'un temps de mise en commun par groupe et aménagé en

classe, à remplir un petit questionnaire afin de favoriser leurs échanges (cf. *annexe 13*). Ce questionnaire avait pour but d'interroger leur choix d'œuvre mais aussi le déroulé de leur lecture individuelle. Ainsi pour ce qui est du choix, sur un total de 56 élèves ayant répondu au questionnaire, 27 élèves ont affirmé avoir choisi l'œuvre parce que la phase de présentation les avaient intrigués et se sont donc laissés porter par la curiosité - 7 parce qu'ils connaissaient l'auteur ; 6 parce qu'ils avaient des connaissances sur le mouvement littéraire, sur les inspirations et les thématiques de l'époque de création de la pièce ; 7 parce qu'ils ont suivi leurs amis – nous aurions pu nous attendre à un chiffre ici beaucoup plus important mais j'ai pu constater que parmi les 25 élèves ayant choisi l'œuvre par curiosité, beaucoup des groupes créés étaient des groupes d'affinités, ils ont discuté de leur choix en amont, en tenant compte des envies de chacun – et enfin 8 élèves ont affirmé avoir choisi l'œuvre par dépit (nous comptons au sein de ces 8 élèves les absents qui ont été assignés à une œuvre par leurs amis ainsi que les élèves qui n'étaient pas emballés par le travail demandé et qui ne se sentaient pas impliqués outre mesure dans ce choix qui leur était offert). Une fois la page de couverture tournée, il m'intéressait de savoir qui était allé au bout de sa lecture, voici les résultats :

Une fois la couverture tournée

:



Aucun élève n'a esquivé la lecture; ce qui apparaît déjà comme une victoire didactique au vu du sondage initial réalisé en début d'année. La moitié des élèves ont lu l'œuvre choisie avec aisance ; 16,1 % (soit un total de 9 élèves) ont déclaré ne pas avoir fini leur lecture⁶⁹ et 33,9 % (19 élèves) ont expliqué avoir fini leur lecture mais que cela ne fut pas sans peine.

⁶⁹ Autre victoire d'enseignante : les élèves sont honnêtes, ils ne cherchent pas à mentir et semblent se sentir suffisamment en confiance pour avouer cela.

Dans le souci de redonner une place centrale à leur avis de sujet-lecteur, il était très important pour moi de savoir s'ils avaient apprécié lire ou non : ainsi les résultats se divisent en 3 tiers principaux : 1 tiers – 18 élèves – a pris plaisir à lire et ce pour de multiples raisons (sympathie pour les personnages, intrigue qui les a embarqués, moments émouvants ou drôles, interrogations sur eux-mêmes,...) ; 19 élèves ont affirmé avoir lu sans ressentir ni plaisir ni souffrance ; un autre tiers (18 élèves) a expliqué n'avoir lu que pour faire le travail demandé mais 2 élèves parmi ce tiers ont dit que s'ils avaient engagé leur lecture pour répondre à ma demande, ils ont finalement apprécié lire : « *Au début j'ai lu pour faire le travail puis j'ai aimé lire* ». 5 élèves ont, soit voulu refermer l'œuvre, soit n'ont pas aimé leur lecture parce que le vocabulaire était un frein, l'intrigue trop compliquée ou parce que le théâtre ne les attire vraiment pas. Ce sont les mêmes difficultés que celles évoquées pour identifier les freins à la lecture : certains ont eu du mal à s'intéresser à l'histoire, d'autres ont eu du mal à comprendre ce qu'ils lisaient. La question 5 « J'ai lu l'œuvre.... » les interroge sur leur habitudes de lecteurs, et me permettait de mieux envisager les futures lectures que je leur proposerai. Il en ressort que 31 élèves sur 56 lisent de manière fractionnée, en se fixant des objectifs de pages ou en lisant par acte. Enfin, les deux dernières questions me permettaient de voir si l'incitation à la lecture par la curiosité avait porté ses fruits. Au terme de leur lecture, 6 élèves désirent en savoir plus sur l'auteur, son œuvre, découvrir la suite (notamment pour la trilogie théâtrale de Beaumarchais) ; 19 élèves ont envie de découvrir d'autres œuvres du même genre ; 31 élèves⁷⁰ n'éprouvent pas d'envie de découverte. Enfin je voulais savoir si les élèves commençaient à ressentir le pouvoir de la lecture et les trésors qu'elle a à offrir : 17 élèves expliquent que l'œuvre les a questionnés, sur eux et sur la société, le monde qui les entoure ; 16 élèves ont ressenti des émotions (ce qui est réconfortant lorsqu'au départ ces derniers pouvaient dire « *je ne ressens rien* ») mais 23 n'en ont tiré aucun apport, aucune émotion. Après ce petit questionnaire, les élèves avaient un tableau à trois entrées à remplir afin de mieux préparer leur mutualisation en groupe. Ils étaient donc invités à exprimer ce qu'ils avaient aimé, ce qui les avait interrogés ou encore ce qu'ils n'avaient pas aimé. Parmi le florilège de réponses obtenues, nous constatons qu'ils ont été sensibles à l'intrigue, à l'histoire, à la thématique, aux retournements de situation, à l'originalité de la pièce (le théâtre de l'absurde a été fortement apprécié, ce qui a pu m'étonner), au style de l'écriture, à sa fluidité. Ils ont été sensibles aux histoires d'amour, au devenir des personnages propres à intéresser leur fibre adolescente. D'autres ont apprécié parvenir à finir leur lecture et à

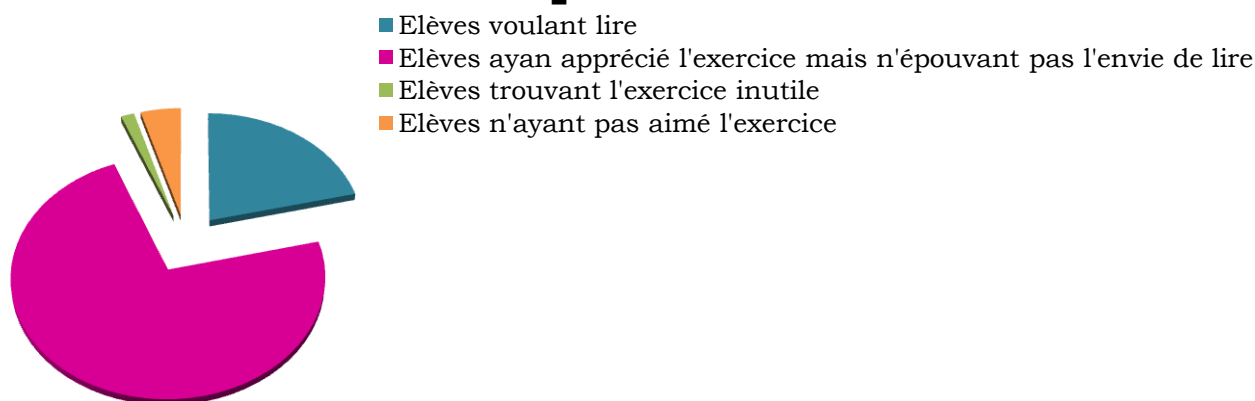
⁷⁰ Elèves pris d'angoisse à cette question : « *ça ne veut pas dire qu'on va devoir relire, hein Madame ?* ».

comprendre cette dernière ou au fait que la lecture soit courte. Enfin, certains ont apprécié le fait de pouvoir s'exprimer sur leur lecture et ont aimé remplir ce questionnaire. J'ai pu constater que ce qui leur posait question dans leur lecture était avant tout le sens de certains moments précis de leur lecture : pourquoi Lucky fait-il ce monologue dans *En attendant Godot* de Beckett ? Pourquoi Alceste est-il en procès dans le *Misanthrope* de Molière ? Pourquoi Rosette meurt-elle à la fin d'*On ne badine pas avec l'amour* de Musset ? Enfin parmi leurs réponses à ce qu'ils n'avaient pas aimé dans leur lecture nous retrouvons en premier la difficulté de la langue puis la longueur de leur lecture mais aussi le comportement de certains personnages et le traitement accordé à certains autres (la condition féminine ne leur plaisant pas dans bon nombre de pièce) ainsi que la difficulté à saisir les relations entre les personnages (notamment dans *le Cid* de Corneille). D'autres ont expliqué qu'ils n'avaient pas été sensibles au genre du théâtre et en effet, nous y reviendrons, encourager le passage à l'acte de lire par la lecture d'une œuvre théâtrale est complexe. Seulement deux élèves ont exprimé le fait que ce qu'il n'avait pas aimé c'était avant tout et surtout devoir lire. Suite à ce questionnaire les élèves ont pu échanger en groupe sur leur ressenti de lectures et de fait sélectionner les informations qu'ils mettraient dans leur padlet pour la présentation orale. Lors d'une séance suivante, nous sommes allés en salle informatique afin qu'ils débutent la création de leur padlet. Ils se sont donc fiés à la fiche de consignes et à ce que nous avons mis en évidence en classe sur les critères à respecter pour la création de leur support numérique. Enfin est venu le temps des présentations orales. Pour ne pas perdre les élèves auditeurs, je les ai investis d'une mission : leurs avis et remarques ont été pris en compte dans l'évaluation. Chacun a donc pu se demander quelle présentation les avait séduite et pourquoi. Ce qui est ressorti de ces fiches « Investisseurs » (cf. annexe 14) est notamment l'importance qu'ils ont accordée à la prestation orale. Sur la totalité des deux classes, les investisseurs ont été appelés à préciser les trois pièces qui retenaient leur attention et pourquoi. La plupart du temps, leur choix s'explique parce qu'ils ont apprécié l'exposé ou encore parce qu'ils ont vraiment aimé la capsule vidéo demandée dans le cadre de l'exposé. En effet, chaque groupe devait enregistrer un court extrait de la pièce, extrait qui pour eux représentait le mieux l'œuvre théâtrale et synthétisait ses enjeux.

Ils ont ensuite répondu à un court questionnaire réflexif, permettant de mesurer l'efficacité du protocole mis en place. Ainsi, sur les réponses des deux classes de seconde, nous pouvons voir que la grande majorité des élèves (sur 66 interrogés, 48 ont répondu cela) a aimé l'exercice de présentation orale proposé mais cela ne les amène pas vers la lecture ; ils ont aimé qu'on leur raconte des histoires, en apprendre plus sur les œuvres mais ne sont pas

suffisamment curieux pour se lancer à leur tour dans la lecture. Seulement 14 élèves sur 66 soit 21, 2 % souhaitent lire par eux-mêmes les œuvres qui les ont intrigués pendant les exposés, 1 seul élève a trouvé l'exercice inutile car il affirme – et je ne peux le contredire – que le théâtre doit être avant tout vu plutôt que lu et 3 élèves n'ont pas aimé l'exercice, le passage à l'oral étant un moment encore angoissant et douloureux pour eux.

Retour réflexif sur l'exposé



Du point de vue de l'enseignant, ce protocole est riche en informations. Si j'avais à reproposer une telle activité, je me cantonnerais certainement à leur demander d'enregistrer une capsule vidéo (cela a été plébiscité par bon nombre d'élèves) et à justifier le choix de cet extrait. Malgré la demande de scénarisation de l'exposé, beaucoup de groupes ont présenté leur lecture sous la forme d'un exposé traditionnel, oblitérant la dimension promoteur-investisseur. Je questionnerai également le choix du support numérique, peu efficace et plutôt inconnu des élèves qui maîtrisent davantage les logiciels de diaporama ; le padlet demeure un bon outil pour d'autres activités mais dans le cas d'une présentation orale de cet acabit, il est moins bien maîtrisé. Enfin, je proposerai ce type d'activité davantage sur l'objet d'étude « Le roman et la nouvelle au XIX^{ème} siècle : réalisme et naturalisme ». Le théâtre reste en effet un texte qui doit être joué plutôt que lu et le genre narratif se prête plus à une présentation orale de cet ordre ; d'autant qu'il aurait été intéressant de voir le cheminement des élèves dans la transposition d'une page de roman vers une capsule vidéo. Malheureusement, ma progression annuelle était déjà fixée et les échéances de ce mémoire ne m'ont pas permis de mener cette activité avec un autre objet d'étude. Cependant, même si le théâtre n'était pas le choix de lecture le plus adéquat, j'ai pu constater que les élèves sont sensibles au fait qu'on leur raconte des histoires, ils sont avides de découvertes même s'ils ont encore du mal à passer le cap de la lecture. Finalement n'entrerions-nous pas ainsi dans la perspective, certes provocatrice, de Pierre Bayard : *Comment parler des livres que l'on n'a pas lus ?* (2007). Ne

serait-ce pas là, un des objectifs majeurs de l'enseignement des lettres au lycée : faire découvrir aux élèves des œuvres que, peut-être, ils rencontreront à nouveau plus tard et qu'ils désireront à ce moment-là lire. Si l'objectif espéré par ce protocole, qui était avant tout de susciter la curiosité des élèves afin qu'ils aient envie de lire, n'est pas pleinement rempli ; ce ne fut qu'une graine de plus semée dans le jardin de leur construction culturelle et littéraire. Ils ont pu devenir des acteurs de leurs lectures et ont apprécié se créer des « souvenirs du cours de français », n'est-ce pas là déjà le premier pas vers les lectures heureuses appelées par Bénédicte Shawky-Milcent ?

III.3.3. Favoriser le partage et l'expression des ressentis de lecteurs

Pour faire du cours de français une occasion de partage culturel avec les élèves, j'ai mis en place l'écriture collaborative du résumé de la tragédie *Bérénice* étudiée dans le cadre de l'objet d'étude « La tragédie et la comédie au XVIIIème siècle : le classicisme ». Pendant leur lecture, je leur avais demandé de prendre des notes par scène ou par acte et de les ramener en classe. J'avais constitué des groupes hétérogènes de trios d'élèves, où grands lecteurs côtoyaient petits lecteurs. L'objectif était qu'ils construisent, à partir des notes de chacun, un résumé de la pièce. L'intérêt sous-jacent était pour moi de m'assurer que tous les élèves, à défaut de l'avoir lue, aient entendu parler de la pièce avant que nous ne nous lancions dans une étude approfondie. Ainsi, même ceux qui n'avaient pas lu démarraient quasiment sur un pied d'égalité avec leurs camarades lecteurs. Ici, j'espérais qu'ils se rendent compte que l'activité lectrice est certes individuelle mais qu'elle peut aussi être collective et qu'il est bon de partager et de discuter de sa lecture avec d'autres, de confronter sa lecture et de se mettre d'accord sur une interprétation. Au terme de cet échange, j'ai donc pu lire des résumés plutôt fournis, denses et détaillés.

Ensuite, dans le cadre de l'objet d'étude « La poésie du XIXème au XXème siècle : du romantisme au surréalisme » j'ai souhaité redonner une place centrale à l'expression légitime du ressenti de lecteur pour réconcilier ce dernier avec la lecture. Si l'élève ne s'implique et ne s'approprie pas ses lectures scolaires c'est parce qu'il ne se sent pas reconnu en tant que sujet-lecteur. La poésie s'y prête facilement puisqu'elle est souvent l'expression d'un « moi », de ses sentiments et de sa vision du monde. Les élèves avaient à lire le livre IV « *Pauca Meae* » des *Contemplations* de Victor Hugo. Afin de vérifier leur lecture sans recourir au fameux questionnaire, je leur ai donc demandé de remplir un document (cf. *annexe 15*) ; l'objectif

étant qu'ils expriment leur goût et leur sensibilité de lecteur en choisissant un poème en particulier. Puis le jour de la vérification, et en m'appuyant sur les recommandations d'Anne Vibert, je leur ai proposé une succession de quelques questions afin qu'ils me rendent compte de manière personnelle de leur lecture (cf. *annexe 16*). J'ai récolté ces vérifications et quel ne fut pas mon plaisir lorsque j'ai pu lire l'implication personnelle dont faisaient preuve certains élèves pourtant classés parmi les petits lecteurs. Eux, qui affirmaient ne jamais rien ressentir, manifestaient leur sensibilité. L'objectif - leur redonner confiance en leur capacité et légitimité de lecteur- semblait donc atteint. Un élève m'a interpellé pendant qu'il rédigeait et m'a dit à peu près en ces termes: « J'aime ce poème mais je ne sais pas trop pourquoi, surtout que je ne l'ai pas trop compris ». Je lui ai donc répondu que c'était peut être précisément parce qu'il n'avait pas tout compris qu'il aimait ce poème et il a donc saisi que la beauté et le plaisir ne sont pas toujours affaire de compréhension. J'espère que ce travail d'expression des émotions, ajouté au travail de création d'anthologie, leur permettra de s'approprier davantage le genre poétique qui peut demeurer un peu étranger pour certains. Afin de réaffirmer le poids de leur ressenti et la considération qu'il mérite, j'ai donné à chaque classe un nuage de mots créé à partir de leur propres mots (cf. *annexe 17*), correspondant à la lecture qu'ils ont faite du livre « *Pauca Meae* » ; nous reviendrons sur ce nuage, faisant office de représentations initiales, en voyant si l'importance accordée à chacun des mots est la même au terme de l'étude menée en classe.

Cette question de l'appropriation des œuvres et de la lecture par l'élève étant devenue centrale dans ma réflexion, j'ai engagé avec eux la construction d'un carnet de lecture qui accompagnera notre étude du roman de Zola, *Au bonheur des dames* (1883). Les travaux et questionnaires menés précédemment m'ont montré que pour bon nombre d'élèves il fallait fixer des objectifs de lecture raisonnables et gradués. C'est pourquoi je leur propose un échelonnage de la lecture avec quelques questions par chapitre afin de compléter leur carnet de lecteur (cf. *annexe 18*). je les ai également vivement encouragés à noter tout ce que cela leur inspirait : dessins, appréciations ou critiques vis à vis de tel ou tel personnage. A l'heure actuelle, nous n'avons fait qu'initier cet outil d'appropriation mais il se sont interrogés sur les habitudes de lecteurs. Je leur ai lu en classe les premières pages d'Italo Calvino, *Si par une nuit d'hiver un voyageur* (1979) (cf. *annexe 19*) et, à leur tour, ils ont pu noter leurs préférences : le moment, la position idéale, ou, au contraire, ce qui entrave cette pratique : pourquoi ils n'arrivent pas à garder un livre ouvert, s'ils préfèrent être auditeur que lecteur, ... Le but d'un tel moment, avant de débiter la lecture d'un roman zolien de quelques centaines de pages, était de les faire réfléchir sur eux-mêmes. Selon moi, en effet, l'appropriation de la

lecture ne peut passer que par un temps de réflexion. Il aurait été intéressant de leur faire écrire leur autobiographie de lecteur en début d'année comme le proposent entre autres Anne Vibert et Bénédicte Shawky mais n'ayant pas eu cette idée, j'ai intégré à la place ce moment d'échange intéressant avec les élèves, ravis de me faire part de leurs habitudes. J'ai ainsi appris que Marie⁷¹ est avide de nouveauté et n'aime pas relire les livres qu'elle a aimés, nous en avons discuté ensemble. Sa voisine, Alice, s'immisce alors dans la conversation en disant qu'elle adore lire et relire les livres qui l'ont émue ; j'ai donc laissé ces deux élèves débattre entre elles et échanger sur leurs activités lectorales.

N'étant pas en mesure de transmettre des résultats sur ce qu'apportera ou n'apportera pas l'utilisation du carnet de lecteur, je ne peux qu'exprimer les espoirs que je fonde sur cet outil ainsi que mes craintes: l'utilisation du carnet de lecteur demande d'être en mesure de pouvoir offrir aux élèves des moments d'appropriation intéressants, de bien réfléchir en amont à ce que nous leur proposons comme travail. Parce que je débute dans ma pratique, j'espère ne pas être confrontée à trop d'obstacles dans la mise en place de cet outil pédagogique. Cependant, une certitude demeure: je sais que la mise en place d'un tel moyen d'appropriation de lecture ne sera pas inutile et je sais également que les élèves gardent précieusement au grenier ce type de travaux menés en classe; peut être qu'un jour, au détour d'un déménagement, ils retomberont dessus et voudront à nouveau découvrir ces lectures initiées durant cette année de Seconde.

Conclusion

A la question « dans quelle mesure le cours de français peut-il réconcilier l'élève et la lecture ? » que pouvons-nous répondre au terme de cet écrit ? Si les dernières théories littéraires autour de la lecture replacent le lecteur au centre de l'acte de lire et de la réception, il est du devoir de l'enseignant d'accompagner les élèves vers cette activité alors que la désaffection des adolescents pour la littérature semble croître depuis quelques années. En effet, si nous devons retenir un terme central de cette démarche de remotivation de la lecture auprès des élèves, il s'agit de « l'appropriation ».

Une conviction s'impose dans ma perspective de l'enseignement - conviction qui coïncide avec les préconisations didactiques mises en avant entre autres par Anne Vibert et Bénédicte Shamwky-Milcent- : il faut redonner à l'élève sa place de « sujet-lecteur » au

⁷¹ Les prénoms ont été changés dans le cadre de ce mémoire.

centre de sa pratique de la lecture et cela passe par divers moyens d'appropriation proposés au sein de la classe. L'enseignant doit redorer le blason de la lecture afin de pallier la désaffection notable des élèves pour la littérature. Cette désaffection est visible mais nous pouvons désormais nuancer ce propos ; elle n'est pas irrémédiablement actée. Si pour certains élèves la rupture est plus totale que pour d'autres, il est indéniable qu'il faut que chacun d'entre-eux reprenne confiance en son statut de lecteur, que tous aient un espace d'expression afin de faire entendre leur voix et qu'ils aient conscience du poids de cette dernière.

Ainsi, si ma pratique a pu évoluer au fil de ces quelques mois, il semble évident que je poursuivrai la mise en place d'outils d'appropriation afin de (r-)amener les élèves vers la lecture. Ce retour vers cette activité doit prendre sa source au sein de la classe afin d'espérer prendre ses marques hors du cours de français. Si certaines des activités proposées à mes deux classes n'ont pas totalement rempli les espoirs que je fondais sur elles, elles ont permis de montrer aux élèves qu'ils étaient aptes à lire et qu'ils n'étaient pas définitivement exclus du champ de la littérature. La réconciliation des élèves avec la lecture n'est pas chose aisée mais il ne faut pas, parce que cela semble complexe, abandonner cette dernière et revoir ses ambitions à la baisse. Redorer le blason de la lecture aux yeux des élèves, c'est aussi les mettre face à des œuvres littéraires plus ou moins longues, plus ou moins complexes, plus ou moins difficiles ; il faut favoriser le contact entre les élèves et la littérature dans l'espoir de créer un lien de curiosité, d'envie, de désir de découverte, voire d'amour.

Bibliographie

Articles

Dufays, J.-L.. (2006). La lecture littéraire, des « pratiques du terrain » aux modèles théoriques », *Lidil*, n°33.

Pelletier, L. (2007). Comment donner le goût de lire. *Revue Expression*, p.11-28.

Vibert, A. (2011). Faire place au lecteur dans la classe, ou comment faire (re)naître le plaisir de lire. *Lire au collège*, n°88.

Vibert, A. (2012). *Faire place au sujet lecteur en classe : quelles voies pour renouveler les approches de la lecture analytique au collège et au lycée ?*, intervention de Mars 2012.

Ouvrages

Compagnon, A. (2007). *La littérature, pourquoi faire ?*, *Leçon inaugurale du collège de France n°188*, Paris, France : Fayard, « Collège de France ».

Shawky-Milcent, B. (2016). *La lecture ça ne sert à rien !*, Paris, France : Presses Universitaires de France, « Partage du savoir ».

Todorov, T. (2007). *La littérature en péril*, Paris, France : Flammarion.

Site internet

Enquête PIRLS repéré à :

<http://www.cafepedagogique.net/LEXPRESSO/Pages/2017/12/06122017Article636481420943000310.aspx>

Textes officiels

Bulletin officiel spécial n°9 du 30 septembre 2010, Programme de l'enseignement commun de français en classe de seconde générale et technologique et en classe de première des séries générales et programme de l'enseignement de littérature en classe de première littéraire.

Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015, volet Français, cycles 3 et 4.

Bulletin officiel spécial n° 3 du 26 avril 2018.

Annexes

Annexe 1 : La fiche de renseignement

« Connais-toi toi-même », nous disait Socrate

NOM :..... Prénom :..... Classe :.....

Régime : Interne Externe Demi-pensionnaire

Qu'est-ce que l'enseignement du français pour vous ? Que représente-t-il et qu'en attendez-vous ?

Que préférez-vous dans cette matière et quels sont vos points forts ?

Dans quel(s) domaine(s) rencontrez-vous des difficultés ?

Grammaire Orthographe Expression écrite
 Compréhension de texte Expression orale Lecture

Pour quelle(s) raison(s) selon vous ?

Quel est votre profil de lecteur ?

Je lis tout le temps, partout et en toutes occasions
 Je lis assez souvent
 Je lis occasionnellement quand on m'a parlé d'un livre
 Je ne lis jamais, sauf quand j'y suis contraint(e)

Quelles sont les œuvres que vous avez étudiées en quatrième et en troisième ? (Indiquez le titre et l'auteur si possible)

Quel(s) genre(s) d'œuvres lisez-vous pour votre plaisir ? Citez quelques titres et auteurs.

Avez-vous une idée de votre futur métier ?

Avez-vous des loisirs (sports, centres d'intérêt,...) ?

Souhaitez-vous me signaler un problème (santé, famille, personnel...) qui pourrait perturber votre scolarité ?

Questionnaire de lecture sur le Livre VII, *Fables*, Jean de La Fontaine, 1678

1/ Au fil du Livre VII, divers défauts et comportements humains sont décriés. Identifiez en deux et justifiez vos réponses (représentation du défaut/ comportement, nom de la fable,...).

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

2/ Repérez deux fables mettant en scène le pouvoir royal et expliquez brièvement (quatre/cinq lignes) comment ce dernier est représenté ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

3/ La Fontaine relie explicitement deux fables autour de la thématique de la rêverie : quelles sont-elles et que nous disent-elles sur le rêve (expliquez en deux/ trois lignes pour chaque fable) ?

.....
.....
.....
.....

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

4/ La quatrième fable de votre édition condense en réalité deux fables initialement distinctes, expliquez pourquoi, selon vous, ces deux dernières ont-elles été additionnées pour n'en former qu'une.

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Annexe 3 : La grille d'évaluation de l'écriture d'une fable

NOM/Prénom

Classe :

SUR L'ÉCRITURE DE MA FABLE	
Présence d'un titre	
Présence d'une morale	
Personnages : animaux ou humains, caractérisation et représentation en « types »	
Création d'une situation qui entraîne un récit, une narration (présence de péripéties, de dialogues...)	
Brièveté de l'écrit : - en vers : 12 vers minimum - en prose : 8 lignes minimum	
Présence de trois figures de style différentes	
Orthographe	
Originalité de l'écrit	
Ma fable dépeint un défaut	
SUR MON PARAGRAPHE ARGUMENTE : EXPLIQUER ET JUSTIFIER MON PROJET ARTISTIQUE	
Citation des sources : fable(s) ayant inspiré	
Explication du défaut (choix, caractérisation,...)	
Explication de la morale	

LE CHASSEUR, LE CHIEN ET LE LION

Il était une fois un chasseur, et son chien, qui allait à la chasse au bord de la forêt. Soudain le chasseur et le chien rencontrèrent un lion, qui avait l'air assez affamé. Le chien fût très impressionné par le grand et magnifique roi des animaux. Le canidé était tellement jaloux du lion qu'il voulu s'approcher sans précaution de celui-ci mais le roi des animaux était tellement affamé qu'il n'en fit qu'une bouchée.

■■■■■ de La Fontaine

UNE VICTOIRE INJUSTE

Les Jeux attiraient force¹ gens,
Qu'ils soient nobles ou bien paysans,
Pour voir le merveilleux cheval,
Qui gagnera le festival.
Cavaliers de toute condition
Participaient pour remporter
La célèbre compétition,
De l'argent et une renommée.
Cavalier adroit et intrépide,
Jean, vêtu de sa tenue rapiécée,
Avait trouvé un cheval rapide,
Qu'il avait appelé Mon Odysée.
Jean enchaîna maintes courses,
Les remportant avec succès.
Et son cheval rapide n'avait point besoin de relais.
A la finale, alors qu'ils concouraient,
Jean et Mon Odysée affrontaient,
Bien que déterminés,
Riches gens et superbes équidés.
Mais sa monture, comme un guépard,
Galvanisée par la vitesse,
Parvint à la hauteur de la noblesse
Pour se disputer la victoire.

Le peloton se divisant,
Mon Odyssée est à l'avant
Suivi par un cheval rouan²,
Son cavalier le cravachant.
Mais les montures allongèrent leur foulée,
Et ce fut côte à côte galopant,
Une tête de plus que le rouan,
Que Jean franchit la ligne d'arrivée.
Mais la situation fut un leurre,
Et le deuxième, favori des spectateurs,
Fut déclarer vainqueur
Par l'arbitre corrompu et sans honneur.
Le noble ivre de gloire et l'avare
Sont un duo dont les manigances,
Injustes et noires,
Sont sources de méfiance.



1. Beaucoup de

2. Robe (couleur) d'un cheval présentant de nombreux poils blancs mélangés avec une autre robe

Sources :

Fable inspirée des fables « Les Animaux malades de la peste » (Livre VII) et « L'Huître et les Plaideurs » (Livre IX), *Fables*, Jean de La Fontaine.

L'OURS ET LE LAPIN

Alors que la saison de chasse battait son plein,
Les chasseurs jetèrent leurs dévolus sur un ours ainsi qu'un lapin
Pour rester en vie, une seule condition pour ces derniers
Se glisser dans un minuscule terrier
C'est sans difficulté que le bouquin¹ y parvint.

Je ne peux en dire autant pour l'ours brun.

Bien trop imposant pour parvenir à ses fins

Il fut abandonné comme un vulgaire déchet par le lapin

Au sort de ses exécuteurs.

Heureusement nous sommes différents

Cependant cet atout est également destructeur

Puisqu'il favorise le mal physiquement parlant.

1 : un lièvre

Sources :

Fable inspirée des fables « Les Obsèques de la lionne » (Livre VIII) et « L'Huître et les plaideurs » (Livre IX), *Fables*, Jean de La Fontaine.

Livre XII : Le Coeur des Hommes

Fables imaginées, écrites et choisies par la classe de Seconde 1

2018/2019



« Peindre le cœur des Hommes », un grand projet, un énorme sujet : voilà toute l'essence du projet moraliste. L'Homme est multiple, l'Homme a mille facettes et tout autant de défauts. En bon observateur, Jean de La Fontaine s'est illustré dans le genre fabuliste, pointant ces vices par une écriture mordante.

Inspirés de leur lecture des *Fables*, les élèves de Seconde 1 se sont essayés à l'apologue en nous proposant des récits plaisants et hauts en couleurs. Ils nous dressent, par le biais de leur fable, un tableau critique et chatoyant des travers humains. En effet, si le temps et les époques passent, les défauts, eux, demeurent intemporels.

Homo duplex : l'Homme n'est ni bon, ni mauvais, il est celui aux multiples facettes, aux mille qualités et tout autant de défauts.

Avarice, cupidité, naïveté, jalousie, égoïsme, orgueil, vanité,... l'Homme devient une source inépuisable de sujets, d'observations, de remarques.

Dans une démarche moraliste et par des récits plaisants, les élèves de Seconde 2 se sont essayés à l'art difficile de l'apologue. Inspirés de leur lecture des *Fables* de Jean de La Fontaine, ils reprennent, à leur manière, le flambeau et deviennent à leur tour des fabulistes en herbe, désireux de dresser un tableau des défauts intemporels et universels de l'Homme.

Annexe 7 : Le classement des productions d'élèves pour la structure du recueil (exemple)

Prénom de l'élève	Défaut décrié/ sujet de la fable
[REDACTED]	pluralité des défauts humains
[REDACTED]	opportunisme
[REDACTED]	hypocrisie
[REDACTED]	la richesse et la pauvreté
[REDACTED]	cupidité
[REDACTED]	Insatisfaction / cupidité
[REDACTED]	cupidité
[REDACTED]	cupidité
[REDACTED]	voler par cupidité
[REDACTED]	cupidité, avarice excessive
[REDACTED]	avarice
[REDACTED]	avarice
[REDACTED]	avarice
[REDACTED]	avarice
[REDACTED]	envie et avarice
[REDACTED]	jalousie
[REDACTED]	moquerie
[REDACTED]	moquerie
[REDACTED]	supériorité
[REDACTED]	autorité arbitraire/ supériorité
[REDACTED]	commérages + jugements/ sentiment de supériorité
[REDACTED]	égoïsme
[REDACTED]	égoïsme
[REDACTED]	mensonge, trahison
[REDACTED]	mensonge
[REDACTED]	naïveté/ excès de confiance
[REDACTED]	naïveté
[REDACTED]	naïveté
[REDACTED]	naïveté
[REDACTED]	naïveté et curiosité
[REDACTED]	la peur du jugement/ le manque de confiance en soi
[REDACTED]	la mort
[REDACTED]	leçon de sagesse

Annexe 8 : Fiche de consignes de l'anthologie

Mon Anthologie poétique

ANTHOLOGIE, nom féminin : Recueil de **textes littéraires choisis** (dictionnaire électronique du CNRTL).

CREATION DE MON ANTHOLOGIE

- **ETAPE 1 : JE CHOISIS MON THEME, JE N'HESITE PAS A ETRE ORIGINAL.**

Mes idées initiales :

.....
.....

- **ETAPE 2 : CHOISIR HUIT POEMES.**

→ Au **CDI** ou en **bibliothèque**, je n'hésite pas à aller **feuilleter des anthologies** et des **recueils poétiques**.

→ Sur **Internet** : j'utilise le **PEARLTREE** mis à ma disposition : <https://www.pearltrees.com/mguyomard/anthologie-poetique/id24492059#l839> ; je veille à choisir des textes de poètes authentiques (n'importe qui peut écrire et publier sur internet).

→ Je sélectionne **huit poèmes** de siècles, de mouvements et d'auteurs différents.

- **ETAPE 3 : ILLUSTRER MON ANTHOLOGIE.**

→ Je cherche une **illustration** (tableau, photographie, sculpture) pour la couverture de mon anthologie.

→ Je veille à l'**authenticité** de l'illustration choisie et je précise en légende l'artiste, la date.

- **ETAPE 4 : REDACTION DE LA PREFACE.**

→ Je rédige la **préface** de mon anthologie. Il s'agit d'un **texte argumentatif destiné à susciter l'envie de lire**, elle explique :

- l'**intérêt** et l'**attrait** du thème choisi ;
- le **choix** de mes poèmes ;
- les **raisons du choix de mon illustration** de couverture ;
- le **classement** de mes poèmes (ordre chronologie, alphabétique,...).

- **ETAPE 5 : ORDONNER ET PRESENTER LES POEMES.**

→ J'indique pour chaque poème **son titre, l'auteur, le recueil** dont il est extrait, **la date**.

→ Je rédige une **brève introduction** pour chaque poème.

→ Je **recopie le poème**. ATTENTION, si je le copie à la main, je veille à ne pas faire de faute d'orthographe.

→ Après chaque poème : je laisse une place à **mon ressenti de lecteur** : les émotions que ce poème m'a procuré, ce que j'ai aimé, ce qui m'a fait choisir ce poème.

MATERIELLEMENT : mon anthologie prend la **forme d'un livre** et comportera une **table des matières** entre la couverture et la préface.

Annexe 9: Exemple d'une page padlet

L'école des Femmes

Auteur :
Jean-Baptiste Poquelin dit Molière.
Naissance : 1622
Décès : 1673 (51 ans)
Comédien, dramaturge français du XVIIème siècle.
Mouvement littéraire: Classicisme

Oeuvres principales:
- L'école des femmes, 1662
- L'Avare, 1668
- Le Bourgeois gentilhomme, 1670
- Le Malade imaginaire, 1673

Contexte Historique
Années 1600 : Règne des contes, des farces, des fabliaux où l'on s'y moque de la femme. Réflexion d'une société où la femme est le jouet de l'homme.

Fort succès de la pièce ainsi que de fortes critiques (Critique de L'école des femmes)

Registre de la Comédie Française:
L'école des femmes (Comédie) a été jouée de 1680 à 1793, 743 fois.

Fiches identités:
Agnès : jeune orpheline de dix-sept ans, innocente et soumise, amoureuse d'Horace
Arnolphe : tuteur d'Agnès, quarante-deux ans, riche bourgeois tyrannique.
Horace : séduisant jeune homme, amoureux d'Agnès.

Thématique de la pièce :
Rôle de la femme dans la société au XVIIème siècle.

Arnolphe, bourreaux d'Agnès, la confit à un couvent pour la faire élever dans la plus grande ignorance, afin d'en faire sa femme et de se préserver du cocuage.
Mais elle tombe sous le charme du bel Horace et se voit amoureuse de lui.
Les projets d'Arnolphe se voit tomber à l'eau

La grande question posée par L'école des femmes :
De quelles façons Molière utilise la comédie classique pour faire interroger le spectateur sur le rôle de la femme dans la société ?

"Grande comédie"
Registre comique
Registre didactique
Registre polémique






Scènette filmée :
Arnolphe
: Horace
: Agnès

Bernard Blier (1973)

Isabelle Adjani (1973)

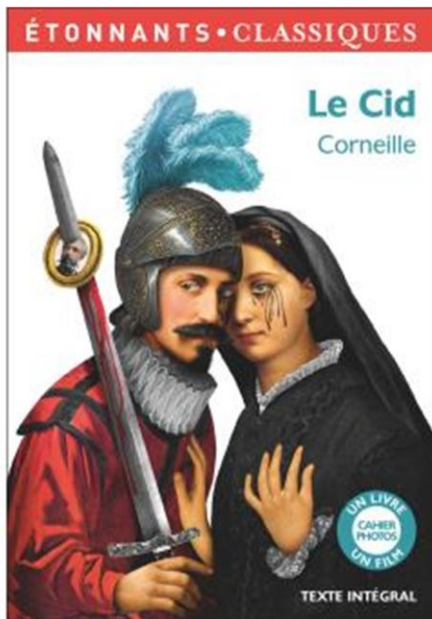
Gérard Lartigau (1973)

IMG_8068
Vidéo de 2:20
padlet drive



XVIIème siècle

Le Cid, Corneille, 1637



Chimène et Rodrigue s'aiment mais une offense a été commise et une vengeance doit être menée.

Entre amour et gloire, quel choix va-t-il faire ?

XXème siècle

Fin de partie, Beckett, 1957

Quatre personnes handicapées : les parents, Hamm et Clov.
Un huit clos du non sens et de l'absurde.



Annexe 11 : Tableau récapitulatif des choix possible parmi une liste préétablie d'oeuvres théâtrales

Lecture cursive : Etude d'une œuvre théâtrale

XVIIème			
AUTEUR	ŒUVRE	PRESENTATION	MA PREFERENCE
Corneille	<i>Le Cid</i>	Chimène et Rodrigue s'aiment mais une offense a été commise et une vengeance doit être menée. Entre amour et gloire, quel choix va-t-il faire ?	
Molière	<i>Tartuffe</i>	Une pièce controversée, un veto royal, une dénonciation des hypocrites sous haute tension.	
	<i>Dom Juan</i>	L'histoire d'un grand séducteur, d'un bel hypocrite. Comment finira-t-il ?	
	<i>Le Misanthrope</i>	Alceste, hait les hommes mais aime Célimène. Atrabilaire : porté à la mauvaise humeur, à la colère.	
	<i>L'Ecole des femmes</i>	Un vieux barbon, une jeune demoiselle, un mariage arrangé. Une comédie sur les femmes, leur place et les hommes face aux femmes.	
Racine	<i>Andromaque</i>	Chaine amoureuse à sens unique. Amoureux de la captive de son père, Pyrrhus aime Andromaque alors qu'il est promis à Hermione. Comment va se défaire ce nœud amoureux ?	
	<i>Phèdre</i>	Un amour quasiment incestueux, une femme qui découvre sa monstruosité, un aveu tragique.	
XVIIIème			
Beaumarchais	<i>Le Barbier de Séville</i>	Inspiré de <i>L'Ecole des femmes</i> mais ici il s'agit d'un jeune homme, de son valet de l'amour porté à Rosine.	
	<i>Le Mariage de Figaro</i>	Fait suite au <i>Barbier de Séville</i> . Figaro se marie mais doit affronter le Comte qui lui met des bâtons dans les roues.	
Marivaux	<i>L'Île des esclaves</i>	Une comédie, un acte, onze scènes. Un lieu de l'inversion des rapports de pouvoir.	
XIXème			
Hugo	<i>Hernani</i>	Don Carlos aime Doña Sol qui est déjà promise à un autre et qui en aime un autre : Hernani. Voyons se dérouler sous nos yeux un drame romantique.	
Musset	<i>On ne badine pas avec l'amour</i>	Un mariage prévu, deux jeunes gens orgueilleux et un dommage collatéral : la pauvre Rosette.	
XXème			
Beckett	<i>En attendant Godot</i>	Un théâtre de l'absurde. Deux vagabonds qui attendent un certain Godot. Qui est-il ? Quand viendra-t-il ? Que représente-t-il ?	
Camus	<i>Caligula</i>	Vie de Caligula, empereur tyrannique romain, qui découvre l'absurdité de la vie et se met en quête de l'impossible.	
Giraudoux	<i>La Guerre de Troie n'aura pas lieu</i>	Peut-on, alors que la guerre est proche, maintenir la paix. Entre pacifistes et belliqueux, qui aura le dernier mot ?	
Ionesco	<i>Rhinocéros</i>	Attention à l'épidémie de « rhinocérite », elle vous transformera en rhinocéros. Résistez-y, insurgez-vous !	

LECTURE CURSIVE : EXPOSE

Travail à partir d'une œuvre intégrale théâtrale.

Groupes : 2/3 élèves par œuvre choisie

ETAPE 1 : LECTURE INDIVIDUELLE

Compétence travaillée :

- Etre capable de lire de manière individuelle une œuvre théâtrale.

Lire l'œuvre théâtrale.

Noter (pendant ma lecture) :

- les éléments qui m'ont plu, que je trouve intéressants ;
- des vers ou des répliques que je trouve marquants et représentatifs de la pièce ;
- les éléments que je n'ai pas totalement compris, les questions que je peux me poser suite à ma lecture ;
- faire quelques recherches dans les dossiers et sur internet (en notant mes sources) sur l'auteur, le genre théâtral et le contexte de création de l'œuvre ;
- réfléchir au passage que nous pourrions jouer et filmer afin de l'intégrer à notre exposé.

ETAPE 2 : DEBAT ET MISE EN COMMUN PAR GROUPE

Compétences travaillées :

- Etre capable de rendre compte de ma lecture à mes camarades.
- Etre capable d'échanger de manière constructive sur ma lecture avec mes camarades.

A partir de ce que j'ai relevé :

- rendre compte de sa lecture : ce qui m'a plu, ce qui m'a déplu ;
- lever les questions : à partir de mes interrogations et de celles de mes camarades, essayer d'en discuter et d'y répondre.

En groupe :

- essayer de définir la problématique de l'œuvre, ce à quoi elle essaie de répondre.
Par exemple : la tragédie *Bérénice* de Racine peut répondre aux problématiques suivantes : *En quoi la communication peut attester de l'état d'une relation ? OU Dans quelle mesure l'échec de la communication est-elle un ressort du tragique ? OU Dans quelle mesure Bérénice permet-elle d'exposer un conflit de valeur : entre l'individu et la raison d'Etat ?*
- mettre en avant ce qui nous semble intéressant de dire dans notre exposé de présentation de l'œuvre : lister les items qui constitueront notre exposé.
- sélectionner le passage de la pièce que nous filmerons : 30 secondes à 1 minute 30. Penser à notre justification de choix.

ETAPE 3 : CREATION D'UN SUPPORT NUMERIQUE POUR NOTRE EXPOSE : LE PADLET

Compétences travaillées :

- Etre capable de créer un support numérique pour une restitution orale.
- Etre capable d'organiser ma pensée en vue d'une restitution orale.

Temps 1 : S'inscrire sur Padlet et créer son padlet

Aller sur le site : <https://padlet.com>

S'inscrire sur le site à partir d'une adresse mail d'un des membres du groupe avec un mot de passe que tout le groupe aura pour pouvoir ajouter des éléments ou réajuster le padlet de son côté.

Se connecter pour Padlet
Vous avez déjà un compte ? [Connexion](#)

Sign up with Google >
Sign up with Facebook >
Sign up with Microsoft >

Courriel
1- adresse mail membre du groupe

Mot de passe
Mot de passe 2 - création mdp connu du groupe

Je suis magnifique 3- cocher la case [INSCRIPTION](#)

Créer un padlet : choisir l'organisation de notre mur.

Créer un padlet

Commencez par un blanc...

Mur PRÉVISUALISATION
Inclure le contenu dans une mise en page de style brique.
[CHOISIR](#)

Toile PRÉVISUALISATION
Dispersez, groupez et connectez du contenu de toutes les façons possibles.
[CHOISIR](#)

Flux PRÉVISUALISATION
Rationalisez le contenu dans un flux d'informations facile à lire, de haut en bas.
[CHOISIR](#)

grille PRÉVISUALISATION
Arrangez le contenu en rangées d'encarts.
[CHOISIR](#)

Aller dans les modalités de son padlet : « Partager », choisir la modalité « clé » et entrer le mot de passe suivant : **secondelettres**, celui-ci et pas un autre !!!

FERMER Partager SAUVEGARDÉ

PERSONNES ET CONFIDENCE PARTAGER/EXPORTER/IN

Rendez ce padlet aussi public ou aussi privé que vous le voulez. Ajoutez des contributeurs et conférez-leur des pouvoirs spéciaux. Vous pouvez changer vos paramètres à tout moment.

Respect de la vie privée QUELLES SONT CES OPTIONS ?

Privé **Protégé par un mot de passe** Secret Public

Les visiteurs devront entrer un mot de passe (de votre choix) afin d'accéder au padlet.

Password **secondelettres**

Ceux disposant de l'accès Peut écrire

Ajouter des contributeurs

Une fois ceci fait, mon groupe dispose de son padlet, nous pouvons alors choisir les couleurs et l'organisation des items.

Mon groupe **n'oublie pas de transmettre le lien de son padlet** à toute la classe et au professeur **via la boîte mail e-lyco** en précisant l'œuvre et les membres du groupe.

Temps 2 : Compléter son padlet


Les incontournables de mon padlet :

- Présentation et éléments de biographie de l'auteur ;
 - HLCI : éléments d'histoire littéraire, de contextualisation, de création (anecdotes de querelles, de rivalités,...) ;
 - présentation du genre dramatique et du (des) registre(s) de la pièce ;
 - présentation des protagonistes, des personnages principaux (fiche identité, carte identité,...) ;
 - thématique de la pièce ;
 - problématique soulevée par la pièce : la question posée par la pièce, celle à quoi elle tente de répondre ;
 - scène ou extrait de la pièce filmé par mon groupe ;
 - quelques vers marquants ;
 - résumé de la pièce : un acte/ une partie, une phrase ;
- + tout autre élément nous semblant pertinent.

NOUS N'OUBLIONS PAS DE CITER NOS SOURCES !!!

POUR BIEN CHOISIR MES SOURCES SUR INTERNET ET VALIDER LES INFORMATIONS QUE J'Y TROUVE, J'APPRENDS A...

- ✓ Consulter plusieurs sites, en privilégiant les sites réputés pour leur sérieux (universités, presse, institutions,...).
- ✓ Produire un travail personnel, sans utiliser le copier-coller.
- ✓ Citer mes sources, en rédigeant une bibliographie / sitographie dans les règles de l'art :
- nom de l'auteur, de l'ouvrage, date de publication ;



ETAPE 4 : LA PRESENTATION ORALE

Votre mission :

Vous voulez vendre la pièce de théâtre à une salle de spectacle : vous en faites une présentation devant des investisseurs, cette présentation doit être la plus attrayante possible.

Votre objectif : donner des clés de compréhension de la pièce et de ses enjeux sans pour autant tout dévoiler ; vous devez séduire les investisseurs et leur donner envie de découvrir la pièce. Vous justifierez la pertinence de vos choix de présentation (pourquoi tel vers/ telle réplique marquante ; pourquoi telle scène filmée,...).

A vous de jouer et de nous convaincre !

Durée de l'exposé :

- groupe de 2 : 7/9 minutes soit environ 4 minutes d'oral par membre du groupe ;
- groupe de 3 : 10/12 minutes soit environ 4 minutes d'oral par membre du groupe.

Ce à quoi je dois être attentif dans ma présentation orale :

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Annexe 13 : Retour réflexif sur le protocole sous la forme d'un quizz rempli par les élèves

- Quiz sur la lecture d'une œuvre intégrale -

Moi, Lecteur!

1. J'ai choisi cette œuvre littéraire :

- Parce que la phrase de présentation m'a intrigué, par curiosité
- Parce que je connais l'auteur
- Parce que je connais le mouvement, les inspirations et thématiques de l'époque
- Parce que j'ai suivi mes ami(e)s
- Par dépit, je n'ai pas vraiment choisi

2. Une fois la couverture tournée :

- J'ai lu l'œuvre dans son intégralité avec une certaine aisance
- J'ai lu l'œuvre dans son intégralité avec difficultés
- Je n'ai pas lu l'œuvre dans son intégralité
- Je n'ai pas lu l'œuvre

3. Appréciation de ma lecture :

- J'ai pris plaisir à lire
- J'ai lu de manière plutôt neutre, sans ressentir ni plaisir, ni tourment
- J'ai lu uniquement pour faire le travail demandé
- J'ai voulu refermer l'œuvre
- Je n'ai pas apprécié ma lecture

Pourquoi ?

.....
.....
.....

4. Difficultés rencontrées, freins dans ma lecture :

- Je n'ai pas rencontré de difficultés
- J'ai eu des difficultés à comprendre ce que je lisais
- J'ai eu des difficultés à m'intéresser à l'histoire
- Autre

.....
.....
.....

5. J'ai lu l'œuvre :

- D'un coup, en intégralité
- De manière fractionnée : acte par acte, partie par partie,...
- En me fixant des objectifs de pages à atteindre avant de refermer l'œuvre
- Si ma lecture a été fractionnée, combien de fois ai-je rouvert le livre pour reprendre ma lecture ?

.....
.....

6. Au terme de ma lecture :

- J'ai envie d'en savoir plus sur l'auteur et sur son oeuvre
- J'ai envie de découvrir d'autres œuvres du même genre
- Je n'éprouve aucune envie de découverte

7. Que m'a apporté ma lecture ?

- L'œuvre m'a questionné
- L'œuvre m'a fait ressentir des émotions
- L'œuvre ne m'a rien apporté, je n'ai rien senti

Faisons le bilan sur ma lecture :

J'AI AIME...	JE N'AI PAS COMPRIS/ JE M'INTERROGE SUR...	JE N'AI PAS AIME...

Annexe 14 : Fiche « investisseur »

GROUPE	ŒUVRE	A SUSCITER MA CURIOSITE			MES REMARQUES/ IMPRESSIONS	CLASSEMENT/ MES PREFERES
		OUI	NEUTRE	NON		
[REDACTED]	Racine, <i>Phèdre</i>					
[REDACTED]	Corneille, <i>Le Cid</i>					
[REDACTED]	Molière, <i>Dom Juan</i>					
[REDACTED]	Molière, <i>Tartuffe</i>					
[REDACTED]	Molière, <i>Le Misanthrope</i>					
[REDACTED]	Molière, <i>L'Ecole des Femmes</i>					
[REDACTED]	Beaumarchais, <i>Le Barbier de Séville</i>					
[REDACTED]	Beaumarchais, <i>Le Mariage de Figaro</i>					
[REDACTED]	Hugo, <i>Hernani</i>					
[REDACTED]	Musset, <i>On ne badine pas avec l'amour</i>					
[REDACTED]	Beckett, <i>En attendant Godot</i>					
[REDACTED]	Camus, <i>Caligula</i>					
[REDACTED]	Ionesco, <i>Rhinocéros</i>					

J'ai décidé d'investir dans ces pièces :

-
-
-

Parce que :

- La présentation m'a séduit
- La vidéo a été l'élément qui m'a convaincu
- La thématique/ l'auteur m'attire
- Autre : Présentation vivante ; J'ai rien compris donc je suis intrigué ; les explications étaient bonne ; investissement des membres du groupe

.....

.....

.....

.....

.....

- Retour réflexif sur l'exposé –

- Cet exercice m'a donné envie de lire
- Cet exercice fut sympathique mais ne me donne pas envie de lire
- Cet exercice m'a paru inutile
- Cet exercice ne m'a pas plus

Parce que :

.....

.....

.....

.....

.....

Remarques annexes et supplémentaires :

.....

.....

.....

.....

.....

Annexe 15 : Pendant la lecture de « Pauca Meae » de Victor Hugo *in Les Contemplations*

Victor HUGO, *Les Contemplations*, « Pauca Meae »

→ A la suite de ma lecture du livre « Pauca Meae » des Contemplations, j'élis mon poème préféré.

(Je ramènerai cette feuille le jour qui me sera signalé).

Mon poème préféré est...	Parce que...

Annexe 16 : Vérification de lecture

**Lecture du livre « Pauca Meae » in *Les Contemplations* de Victor Hugo
(1856)**

SUIVEZ LES ETAPES UNE A UNE, LAISSEZ-VOUS GUIDER !

1/ Sur votre lecture du livre dans son intégralité :

- Dans un premier temps : choisissez rapidement trois mots-clés qui vous viennent à l'esprit et notez-les.
- Dans un second temps : en prenant de la distance, analysez votre choix de mots et expliquez-les.

2/ Vous avez sélectionné un poème :

→ Reprenez votre fiche « Mon poème préféré est... » et argumentez autour de votre choix.

3/ Sélectionnez un ou deux vers dans ce poème.

→ Pourquoi le choix de cette citation ? Que vous évoque-t-elle ?

Annexe 17 : Nuages de mots par classe



Annexe 18 : Exemples de questions pour le carnet de lecteur

POUR MA LECTURE DU ROMAN : JE COMPLETE MON CARNET DE LECTEUR

- Chapitre 1

Comment Zola décrit-il la grande enseignne « Au bonheur des dames », notamment par rapport au commerce Baudu ?

Comment imaginez-vous Mouret d'après le récit fait de lui ?

- Chapitre 2

Vos premières impressions sur Mouret se confirment-elles ? Changent-elles ?

Dressez sa fiche d'identité et de caractéristiques tant bien morales que physiques.

- Chapitre 3

Les rencontres dans les salons mondains ne sont pas rares au XIXème : écrivez les commandements du bon invité en précisant les règles propres à ces réunions et leur utilité.

- Chapitre 4

Du point de vue de Denise, racontez son premier jour « Au Bonheur des dames ».

- Chapitre 5

Pourquoi selon-vous est-ce si important d'avoir un amant à l'époque ? Qu'est-ce que cela nous dit de la condition féminine ? A la place de Denise, quel choix feriez-vous ?

Faisons un sort à Hutin : que pensez-vous de lui ?

- Chapitre 6

Que ressentez-vous face à ce qui arrive à Denise dans ce chapitre ?

I.

Tu vas commencer le nouveau roman d'Italo Calvino, *Si par une nuit d'hiver un voyageur*. Détends-toi. Concentre-toi. Écarte de toi toute autre pensée. Laisse le monde qui t'entoure s'estomper dans le vague. La porte, il vaut mieux la fermer ; de l'autre côté, la télévision est toujours allumée. Dis-le tout de suite aux autres : « Non, je ne veux pas regarder la télévision ! » Parle plus fort s'ils ne t'entendent pas : « Je lis ! Je ne veux pas être dérangé. » Avec tout ce chahut, ils ne t'ont peut-être pas entendu : dis-le plus fort, crie : « Je commence le nouveau roman d'Italo Calvino ! » Ou, si tu préfères, ne dis rien ; espérons qu'ils te laisseront en paix.

Prends la position la plus confortable : assis, étendu, pelotonné, couché. Couché sur le dos, sur un côté, sur le ventre. Dans un fauteuil, un sofa, un fauteuil à bascule, une chaise longue, un pouf. Ou dans un hamac, si tu en as un. Sur ton lit naturellement, ou dedans. Tu peux aussi te mettre la tête en bas, en position de yoga. En tenant le livre à l'envers, évidemment.

Il n'est pas facile de trouver la position idéale pour lire, c'est vrai. Autrefois, on lisait debout devant un lutrin. Se tenir debout, c'était l'habitude. C'est ainsi qu'on se reposait quand on était fatigué d'aller à cheval. Personne n'a jamais eu l'idée de lire à cheval ; et pourtant, lire bien droit sur ses étriers, le livre posé sur la crinière du cheval ou même fixé à ses oreilles par un harnachement spécial, l'idée paraît plaisante. On devrait être très bien pour

CHAPITRE UN

lire, les pieds dans des étriers ; avoir les pieds levés est la première condition pour jouir d'une lecture.

Bien, qu'est-ce que tu attends ? Allonge les jambes, pose les pieds sur un coussin, sur deux coussins, sur les bras du canapé, sur les oreilles du fauteuil, sur la table à thé, sur le bureau, le piano, la mappemonde. Mais, d'abord, ôte tes chaussures si tu veux rester les pieds levés ; sinon, remets-les. Mais ne reste pas là, tes chaussures dans une main et le livre dans l'autre.

Règle la lumière de façon à ne pas te fatiguer la vue. Fais-le tout de suite, car dès que tu seras plongé dans la lecture, il n'y aura plus moyen de te faire bouger. Arrange-toi pour que la page ne reste pas dans l'ombre : un amas de lettres noires sur fond gris, uniforme comme une armée de souris ; mais veille bien à ce qu'il ne tombe pas dessus une lumière trop forte qui, en se reflétant sur la blancheur crue du papier, y ronge l'ombre des caractères, comme sur une façade le soleil du sud, à midi. Essaie de prévoir dès maintenant tout ce qui peut t'éviter d'interrompre ta lecture. Si tu fumes : les cigarettes, le cendrier, à portée de main. Qu'est-ce qu'il y a encore ? Tu as envie de faire pipi ? A toi de voir.

Ce n'est pas que tu attendes quelque chose de particulier de ce livre particulier. Tu es un homme qui, par principe, n'attend plus rien de rien. Il y a tant de gens, plus jeunes que toi ou moins jeunes, dont la vie se passe dans l'attente d'expériences extraordinaires. Avec les livres, les personnes, les voyages, les événements, tout ce que l'avenir garde en réserve. Toi, non. Tu sais que le mieux qu'on puisse espérer, c'est d'éviter le pire. C'est la conclusion à laquelle tu es arrivé dans ta vie privée comme pour les problèmes plus généraux, et même mondiaux. Et avec les livres ? Justement : comme tu y as renoncé dans tous les autres domaines, tu crois pouvoir te permettre le plaisir juvénile de l'expectative au moins dans un secteur bien circonscrit comme celui des livres. A tes risques et périls : la déconvenue n'est pas bien grave.]

Donc, tu as lu dans un journal que venait de paraître *Si*

4^{ème} de couverture

Mots clés : Lecture, réconciliation, lycée, appropriation, sujet-lecteur.

Key words: Reading, reconciliation, secondary school, appropriation, reader-subject.

Ce mémoire professionnel propose une observation et une étude sur les rapports qu'entretiennent les élèves de Seconde avec la lecture. Il n'est pas rare de nos jours d'entendre au sein d'une classe de Français qu'ils n'aiment pas lire, qu'ils ne ressentent rien et qu'ils voient la lecture comme une obligation voire une punition. Ainsi, la question centrale muant cette étude consiste à s'interroger sur le rôle du professeur de Lettres dans l'accompagnement des élèves vers et dans la lecture afin de les réconcilier avec cette dernière. Pour tenter d'y répondre, ce mémoire reprend dans un premier temps les apports théoriques d'Wolfgang Iser, Umberto Eco, Jean-Paul Sartre ou encore Vicent Jouve et Michel Picard sur la question de la lecture et de la réception en interrogeant la place du lecteur. Ensuite, il présentera un état des lieux sur le désamour de la lecture dans la classe en brassant les préconisations des didacticiens et professeurs tels qu'Antoine Compagnon, Anne Vibert ou encore Bénédicte Shawky-Milcent. Enfin, cet écrit présentera des exemples de dispositifs menés au sein de deux classes de Seconde afin d'accroître l'appropriation de leurs lectures par les élèves. Tentons de redorer le blason de la lecture afin que d'une lecture-sanction, nous passions à une lecture-plaisir.

This professional dissertation offers an observation and a study about the links that "seconde" students (first year secondary school students) have with reading. Nowadays in French classes, it is not uncommon to hear that they do not like to read, that they do not feel anything, and that they see reading as an obligation or even a punishment. Thus, the central question of this study is to question the role of French literature teachers in accompanying students towards and during their readings in order to reconcile them with the latter. In an attempt to answer this question, this dissertation begins with the theoretical contributions of Wolfgang Iser, Umberto Eco, Jean-Paul Sartre and Vicent Jouve with Michel Picard on the issues of reading and reception by questioning the place of the reader. Then, it will present an inventory of the disenchantment of classroom reading by exploring the recommendations of didacticians and teachers such as Antoine Compagnon, Anne Vibert or Bénédicte Shawky-Milcent. Finally, this paper will present examples of experiences carried out in two "seconde" classes to increase the students' appropriation of their reading. Let us try to improve the image of reading so that we can move from punishment-reading to pleasure-reading.