



HAL
open science

Politique de dépaysement ou comment recouvrer le plaisir de lire chez le sujet-lecteur : exemple de dispositifs interprétatifs visant à l'appropriation des œuvres par les élèves menés avec une classe de première

Marie Maunet

► **To cite this version:**

Marie Maunet. Politique de dépaysement ou comment recouvrer le plaisir de lire chez le sujet-lecteur : exemple de dispositifs interprétatifs visant à l'appropriation des œuvres par les élèves menés avec une classe de première. Education. 2023. dumas-04638622

HAL Id: dumas-04638622

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04638622>

Submitted on 8 Jul 2024

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

**Politique de dépaysement ou comment recouvrer le plaisir
de lire chez le sujet-lecteur**

**Exemple de dispositifs interprétatifs visant à l'appropriation des œuvres par
les élèves menés avec une classe de première.**

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

**soutenu par
MAUNET Marie
le 13 octobre 2023**

En présence de la commission de soutenance composée de :

Marie Bourgeon, directrice de mémoire
Sandrine Girardeau-Cotard, membre de la commission
Thibaud Robert , membre de la commission

Remerciements

Je tiens tout particulièrement à remercier l'ensemble des personnes ayant contribué à la rédaction de ce mémoire. Tout d'abord, un grand merci à Marie Bourgeon, ma directrice de recherche, qui a su m'accompagner et m'aiguiller tout au long de la conception de cet écrit. Ses conseils m'ont été précieux, non seulement dans le cadre de mon mémoire, mais également dans le développement de mes compétences de recherche. Je tiens également à remercier Oriane Moretti et David Aubril, sans qui l'élaboration de ce mémoire n'aurait pas été aussi enrichissante et formatrice. Mes sincères remerciements vont également à l'ensemble de ma promotion de Lettres modernes, avec qui j'ai pu longuement échanger et me questionner. *In fine*, ce mémoire n'aurait pas abouti sans la participation des élèves de la classe de ST2S du lycée concerné, dont la bienveillance et l'implication m'ont confortée dans mes choix professionnels.

Table des matières

Introduction	7
1. Définition des notions	9
1.1 La didactique de la lecture et de la littérature.....	9
1.1.1 La difficulté dans la transmission de la littérature.....	9
1.1.2 Le sujet lecteur.....	10
1.1.3 L'opposition entre lecture scolaire et lecture privée.....	11
1.2 La question de l'appropriation au cœur du plaisir de lire.....	14
1.2.1 Lire, c'est s'approprier : abolitions des frontières entre le livre et soi... 14	14
1.2.2 La lecture comme moyen d'émancipation et de libération.....	16
1.2.3 Le processus de projection ou les expériences par procuration.....	17
1.2.4 La force thérapeutique de l'oeuvre littéraire.....	17
1.2.5 Le livre comme refuge.....	18
1.3 La question du lecteur empirique dans l'expérience de lecture.....	19
1.3.1 La réhabilitation du lecteur empirique.....	19
1.3.2 Le travail créatif du lecteur-déchiffreur.....	19
1.4 La désappropriation	20
1.5 La transmission des œuvres littéraires aux élèves : une évolution au fil des âges.....	21
2. Les attendus institutionnels : la place de la notion dans les instructions officielles	26
2.1 Au cycle 3.....	26
2.2 Au cycle 4.....	27
2.3 Au lycée.....	28
2.2.1 Seconde générale et technologique.....	28
2.2.2 Première générale et technologique.....	30
2.2.3 Spécialité Humanités, littérature et philosophie.....	32
2.2.4 <i>Elaboration de ma problématique</i>	33
3. méthodologie du recueil de données	33

3.1 Contexte de la recherche.....	33
3.2 Choix du devis méthodologique.....	35
3.2.1 Déroulé du recueil de données initialement envisagé.....	36
3.2.3 Imprévus et ajustements dans le recueil et l'analyse des données.....	36
3.2.4 Choix des critères d'observation et d'analyse.....	37
3.2.4.1 Les autobiographies de lecteurs : une évaluation diagnostique...	40
3.2.4.2 L'approche du texte <i>par la subjectivité et l'appropriation : mettre en voix les impressions de lecture</i>	41
3.2.4.3 Le padlet : partager ses impressions de lecture entre pairs.....	42
3.2.4.4 Les affiches littéraires : <i>consentir à exprimer les émotions vécues</i>	43
3.3 Hypothèses de départ sur les résultats attendus.....	43
4. Présentation et analyse du recueil de données.....	44
4.1- Analyse de l'évaluation <i>diagnostique</i>	44
4.1.1 – Les élèves en rupture avec la lecture.....	46
4.1.2 – <i>Les élèves qui ont connu un plaisir de lire éphémère</i>	47
4.1.3 – <i>Les « grands lecteurs »</i>	49
4.1.4 – <i>Les élèves qui manquent de mots pour décrire ce qu'ils ressentent</i>	51
4.2- Analyse de l'approche du texte par la subjectivité.....	53
4.3- Analyse du dispositif du padlet.....	55
4.4- Analyse des affiches littéraires.....	57
5. Limites et mises en perspectives.....	59
5.1- Limites du dispositif.....	59
5.2- Poursuites et améliorations.....	60
Conclusion.....	60
Bibliographie.....	63
Annexes.....	65

Introduction

«La lecture est le fléau de l'enfance et presque la seule occupation qu'on lui sait donner (...) Un enfant n'est pas fort curieux de perfectionner l'instrument avec lequel on le tourmente mais faites que cet instrument serve à ses plaisirs et bientôt il s'y appliquera malgré vous.»

Daniel Pennac

Lorsque je convoque mes souvenirs de lecture en tant qu'élève collégienne, apparaissent les notions de dépaysement et d'évasion. Effectivement, lorsque j'étais moi-même élève, je me plaisais à lire différentes sortes de livres dont le pouvoir était indéniablement de me faire voyager. Ils me permettaient de découvrir des mondes ultérieurs, différents, originaux, de m'évader de la réalité, ou de la colorer un petit peu plus. À travers l'écriture, personnelle mais aussi celle proposée en classe par mes enseignants, je me sentais entendue, écoutée, légitime d'énoncer mon avis et de porter ma voix. Ce n'est qu'en arrivant au lycée, plus particulièrement en classe de seconde, que j'ai ressenti ce fossé, ce pas, cet écart avec la littérature et plus particulièrement le goût de lire. En effet, le baccalauréat instaurait un certain nombre de conditions qui laissaient moins de place à l'appropriation. Littérairement délaissée au profit de méthodologies institutionnelles, telles que le commentaire ou l'explication linéaire, j'ai vivement ressenti ce regain d'intérêt pour le point de vue de l'auteur au détriment du mien. Puis, ce même constat m'est apparu lorsque j'ai intégré le cursus de préprofessionnalisation dans un lycée à Angers. C'est d'abord à travers les professeurs que j'ai pu observer que j'ai dressé ce bilan, puis à travers mes propres enseignements avec des classes de premières, pour qui l'essentiel du temps de cours était consacré aux attendus institutionnels évoqués ci-dessus. Cette véritable désaffectation des adolescents lycéens pour la lecture s'explique par de multiples facteurs. D'abord, la concurrence des loisirs qui se développent de plus en plus chez les adolescents, directement en corrélation avec le développement des nouvelles technologies. De plus, la lecture apparaît chez les adolescents d'aujourd'hui comme une tâche particulièrement longue à effectuer, ce qui mène à un découragement face à l'exercice de lecture. En partant de ce constat, il me semblait pertinent de revenir à ce qui m'a donné l'envie de devenir professeure de français : ce désir de transmettre le plaisir de lire chez mes élèves, bien trop souvent délaissé dans nos enseignements. De ce raisonnement est née la question suivante, à laquelle je tenterai de répondre :

Comment des dispositifs visant à la mise en valeur de l'appropriation des lectures littéraires des élèves au sein, ou à l'extérieur du cours de français, peuvent-ils permettre aux élèves de recouvrer, rencontrer, construire ou réinvestir la notion de plaisir de lire ?

1. Définition des notions

1.1 La didactique de la lecture et de la littérature

1.1.1 La difficulté dans la transmission de la littérature

Nous pouvons l'attester, la littérature représente une source particulièrement importante pour réfléchir, se former, rencontrer, construire son identité et notre humanité. Pourtant, le système scolaire français et européen ne manque pas de témoigner la difficulté de transmission de celle-ci, notamment au lycée. Effectivement, nous faisons face à un recul de la littérature et de la pratique de la lecture chez les adolescents, fortement concurrencées par l'utilisation des nouvelles technologies. Daniel Pennac en témoigne dans son ouvrage *Comme un roman* (1992, p.27), lorsqu'il met en scène un dialogue entre deux parents :

- Ce qui me frappe, moi, c'est le nombre d'heures passées en moyenne par un gosse devant la télé par comparaison aux heures de français à l'école. J'ai lu des statistiques, là-dessus.
- Ça doit être phénoménal!
- Une pour six ou sept. Sans compter les heures passées au cinéma. Un enfant (je ne parle pas du nôtre) passe en moyenne – moyenne minimum - deux heures par jour devant un poste télé et huit à dix heures pendant le week-end. Soit un total de trente-six-heures, pour cinq heures de français hebdomadaires.

Néanmoins, il est important de souligner qu'il ne s'agit là que d'un seul point de vue, car certains films permettent parfois la transmission de souvenirs de livres. Quoi qu'il en soit, entre ainsi en jeu la rupture constitutive du développement psychosocial de l'adolescent entre l'âge de 15 et 17 ans et l'apparition de ce que F. de Singly (1990) appelle un individu « dual », partagé entre ses intérêts scolaires et ses plaisirs extra-scolaires. Comme le souligne Pennac, « D'autres plaisirs prendront peut-être le pas sur le plaisir du texte. » (p.147) Dans l'introduction de son ouvrage *La Lecture, ça ne sert à rien* (2016, p.2), Bénédicte Shawky-Milcent ajoute :

Tirillés entre leur goût pour leur discipline, un public très hétérogène, et des prescriptions institutionnelles parfois en décalage avec le niveau réel des élèves, de nombreux professeurs de Lettres ressentent souvent le sentiment de mener une mission impossible.

Cette pensée fait particulièrement écho à ma propre expérience en tant que professeure stagiaire, et à cette sensation de mener une « mission impossible », lorsque je me retrouve devant un public dont le rapport à la littérature n'est pas du tout le même d'un élève à un autre. En adéquation avec la réflexion de Bénédicte Shawky-Milcent, je me suis donné un premier objectif d'ordre praxéologique, qui vise à comprendre comment un.e enseignant.e peut recouvrer une aisance perdue dans la transmission de la littérature à ses élèves, et comment peut-il/elle permettre aux adolescents d'éprouver à nouveau le plaisir de lire. Celui-ci est bien souvent « tout proche, mais séquestré dans ces greniers adolescents par une peur secrète : la peur de ne pas comprendre » (Bénédicte Shawky-Milcent), à l'heure où les adolescents oublient ce que le livre a avant tout à offrir. Un plaisir de lire séquestré également par cette « menace d'éternité », ce temps de lecture qui se transforme en montagne infranchissable par les élèves. Ce plaisir qui ne trouve pas sa place dans un emploi du temps souvent trop chargé : où trouver le temps de lire ? « Le temps de lire est toujours du temps volé » souligne Daniel Pennac (1992, p.137). Alors, il s'agira pour moi de m'interroger sur la place que je peux donner au plaisir de lire dans mes enseignements, une place légitime au sein du « spectre du programme inachevé », cette angoisse permanente qui nous hante, nous les enseignants, de devoir achever à tout prix notre programme. Comme en témoigne Fannery O'Connor (2003) dans *l'Habitude d'être* :

Si les professeurs ont aujourd'hui pour principe d'attaquer une œuvre comme s'il s'agissait d'un problème de recherche pour lequel toute réponse fait l'affaire, à condition de n'être pas évidente, j'ai peur que les étudiants ne découvrent jamais le *plaisir* de lire.

1.1.2 Le sujet lecteur

Cette réflexion se joint à un courant déjà très actif, celui de la didactique de la littérature, qui regroupe les recherches de scientifiques venant de plusieurs pays d'Europe. Je m'intéresserai de plus près à la notion de sujet lecteur, une notion qui a su naître à un moment de grand questionnement de la littérature, un

moment où apparaît également de nombreux débats autour des lectures privées et lectures scolaires. C'est notamment lors du colloque de Rennes, organisé par Annie Rouxel et Gérard Langlade en 2004 que la notion de sujet lecteur apparaît au grand jour. Le sujet lecteur fait désormais de l'élève un lecteur qui a du prix, dont l'expérience littéraire doit être entendue. Bénédicte Shawky-Milcent précise (2016, p.2) :

Dans ce nouveau paradigme didactique, l'élève est considéré comme un lecteur à part entière : quand il se plonge dans une œuvre littéraire, il réagit avec sa raison, mais aussi avec ses émotions, son imagination, sa mémoire, avec tout ce qui le constitue. Les nombreux chercheurs qui se rallient à cette approche proposent ainsi d'accueillir en classe, beaucoup plus qu'on ne le fait jusqu'à présent, les expériences littéraires des lecteurs en formation.

Ainsi est soulignée l'importance d'une approche subjective de la littérature auprès des élèves. La réception personnelle d'un lecteur après sa lecture d'une œuvre alimente vivement son plaisir de lire, ce qui favorise l'inscription de celle-ci dans sa mémoire. A. Rouxel et G. Langlade (2006) précisent dans l'Avant propos de *Le Sujet lecteur*:

Prendre en compte les expériences de lectures subjectives des lecteurs réels – qu'ils soient élèves, enseignants ou écrivains – s'impose en effet pour redonner du sens à un enseignement de la littérature, qui se limite trop souvent à l'acquisition d'objets de savoir et de compétences formelles ou modélisables.

Aujourd'hui, nous observons un développement encourageant des recherches sur le sujet lecteur et une émergence de propositions concrètes concernant son accompagnement, de l'école maternelle à l'Université.

1.1.3 L'opposition entre lecture scolaire et lecture privée

Une autre évidence à questionner avant de débiter ma réflexion est celle de l'opposition entre lecture scolaire et lecture privée. Effectivement, à la lecture scolaire comprenant différents textes lus en classe, s'ajoute une autre lecture, plus personnelle, représentée par l'intégration de la lecture cursive dans les nouvelles *Instructions officielles*. Cette opposition s'inscrit également dans le thème même

de la « lecture-plaisir », elle-même souvent opposée à une conception de la lecture qui serait un pur phénomène de compréhension littérale né uniquement d'un traitement langagier des textes. Depuis quelques années, la recherche en sociologie culturelle s'intéresse particulièrement au hiatus entre lectures privées et lectures scolaires.

De ces recherches émane un constat : il semblerait que ce soit l'école qui soit en grande partie responsable de la disparition du plaisir de lire. Ainsi, la perte du goût de lire chez les élèves proviendrait surtout d'un mauvais choix opéré dans les textes scolaires qui ne rejoignent pas toujours les intérêts des adolescents, ou bien encore la manière dont ils leur sont « imposés » ainsi que l'exigence d'une approche lettrée plutôt que « naïve ». Le débat entre lectures scolaires et lectures privées est essentiel, puisqu'il touche non seulement à des questions didactiques concernant le corpus de la programmation, mais aussi, fondamentalement à celles des finalités de l'enseignement de la littérature. Il convient alors de détailler ce qui différencie ces deux notions et ce qui les constitue.

Tout d'abord, qu'est-ce qu'une lecture privée ? Pour reprendre les mots de Patrick Demougin (1999):

Au premier chef, il s'agit d'une expression forgée par l'institution scolaire pour désigner une réalité en fait mouvante et hétérogène, les « lectures non scolaires », c'est-à-dire les lectures effectuées en dehors du cadre scolaire, les lectures non prescrites par les programmes et les institutions officielles, mais aussi une attitude de lecture différente de la « lecture littéraire », entendue comme lecture « experte ».

Nous pouvons avoir l'impression que ce type de lecteur s'est imposé récemment, si l'on s'en tient aux instructions officielles et aux programmes. Cependant, ce n'est pas tout à fait le cas. En effet, certains historiens de l'éducation tels que A. Chervel, J. Hébrard, A.-M Chartier soutiennent que dès le XIX^e siècle s'est mise en place « une pédagogie incitative de la lecture, distincte mais complémentaire de la pédagogie impositive » (Demougin, 1999, p.16). L'école invite en fait l'élève à se rapprocher des lectures privées par l'invention des bibliothèques scolaires. Un siècle plus tard, les professeurs de français confectionnent des conseils de lectures de pur plaisir, en constituant un programme en dehors du programme, dans lesquels nous pouvons retrouver *Le*

Petit Prince (A. De Saint-Exupéry), ou encore *Poil de Carotte* (J. Renard) et bien d'autres...

Aujourd'hui, la présence de CDI, de bibliothèques ou de BCD dans les écoles prouve que les pratiques de lecture privée ont désormais acquis de l'importance aux yeux de l'institution scolaire, et témoignent d'un changement de regard porté par l'école sur l'adolescence. Patrick Demougin (1999) déclare que :

Désormais, l'adolescent est, à la fois, un sujet psychologique et un sujet socio-économique à part entière. Et ce n'est évidemment pas un hasard si c'est surtout au collège que se marque l'attention aux lectures privées. Le collège correspond, en effet, à une phase transitoire de la vie, celle qui sépare l'enfance de l'âge adulte, période de mutation, de construction de la personnalité et de l'identité.

Ainsi, l'auteur éclaire cet écart, ce fossé que j'ai moi-même ressenti étant élève, entre le collège où l'importance est accordée à ce que le sujet pense, et le lycée, davantage centré sur ce que pense l'auteur.

Ensuite, penchons-nous sur ce qu'est une lecture scolaire. Nous pouvons premièrement remarquer que l'enseignement de la littérature est un versant particulièrement pauvre en didactique des lettres. Cela provient des conditions historiques et épistémologiques de l'émergence de la didactique ainsi qu'à la question des valeurs, question inévitablement abordée dès lors qu'il s'agit de littérature. Ainsi, cette situation témoigne du peu d'informations disponibles sur la « littérature » en tant que telle, mais aussi concernant le statut disciplinaire de l'enseignement de la littérature, sur le corpus et la manière dont l'on enseigne la littérature.

Néanmoins, n'oublions pas que c'est avant tout l'identification et la désignation de contenus de savoirs comme contenus à enseigner qui est indispensable à la légitimité épistémologique et institutionnelle d'une discipline scolaire (Chevallard, 1991).

1.2 La question de l'appropriation au cœur du plaisir de lire

1.2.1 Lire, c'est s'appropriier : abolitions des frontières entre le livre et soi

Dans *Le Monde des Livres*(2015), Jean Birnbaum (cité dans Shawky-Milcent 2016), déclare que « Les livres font du bien, ils apaisent quiconque s'en remet à eux, leur fait confiance : cette vérité banale impose à nouveau sa souveraine urgence dans les moments de trouble et d'épouvante ». Ainsi, à l'instar de Birnbaum, Bénédicte Shawky-Milcent (2016) constate que « Malgré les discours défaitistes tenus sur la lecture [...] la littérature n'en finit pas de délivrer ses richesses à qui peut en profiter ». De ce fait, il est aisé de remarquer que la pratique de la lecture, quel que soit le public concerné, témoigne de ses nombreuses vertus. C'est également le point de vue soutenu par Daniel Pennac (1992, p.48) lorsqu'il dit :

On ne guérit pas de cette métamorphose. On ne revient pas indemne d'un tel voyage. A toute lecture préside, si inhibé soit-il, le *plaisir* de lire ; et, par sa nature même - cette jouissance d'alchimiste - le plaisir de lire ne craint rien de l'image, même télévisuelle, et même sous forme d'avalanches quotidiennes.

Mais alors, en quoi est-ce l'appropriation de ces lectures qui est au cœur du plaisir de lire ?

Tout d'abord, nous pouvons définir l'appropriation comme cette « expérience familière au cours de laquelle un lecteur se sent marqué par une œuvre littéraire, au point qu'elle semble s'inscrire en lui, comme si elle lui appartenait. » (Shawky-Milcent, 2016, p.9). Mais l'appropriation, c'est également ce qu'il se passe après la lecture, ce que l'on en garde, ce que l'on retient. C'est ce second sens que l'on retrouve d'ailleurs dans la réflexion sur la réception du texte littéraire. Pour illustrer l'importance accordée à l'effet que produit un texte sur son lecteur, nous pouvons nous en remettre aux recherches de Johann Martin Chladenius, l'un des premiers penseurs à avoir tenté de le théoriser, comme le rappelle Fitch. Comme le témoigne le philosophe, telle une conversion religieuse, l'effet de la lecture s'exerce dans l'ensemble de la vie. Celui-ci emploie même l'expression de « connaissance vivante » afin de décrire une réception réussie du texte. D'après Fitch, cette « connaissance vivante » représenterait « l'acquis permanent de la lecture, quoique cet acquis puisse être modifié par la suite lors de

ses lectures ultérieures ». C'est également cette métaphore qui est employée par Daniel Pennac lorsqu'il parle de « pèlerinage sans fin ni certitude, cheminement de l'homme vers l'homme ».

Par ailleurs, nous pourrions employer les notions d'assimilation, de connaissance, de mémorisation plutôt que d'appropriation. Mais la notion d'appropriation suppose la détention d'une certaine propriété, cette propriété qui lie le livre à son lecteur. Comme l'ajoute Pennac (1992, p.159) : « Dès qu'un livre finit entre nos mains, il est à nous, exactement comme disent les enfants : « C'est mon livre »... partie intégrante de moi-même. C'est sans doute la raison pour laquelle nous rendons si difficilement les livres qu'on nous prête. » Lorsqu'un lecteur s'approprie une œuvre littéraire, il opère de la même manière que lorsqu'il s'approprie un bien dans sa vie quotidienne. Effectivement, en tant que personne, lorsque je m'approprie un bien ou un objet (dans le langage courant), il ne me viendrait pas à l'idée de m'approprier un bien étranger à mes goûts, à mon identité, éloigné ce que j'aime, de ce qui me préoccupe et m'anime. Ce mouvement d'acceptation est similaire lorsqu'il s'agit de se laisser submerger par l'œuvre elle-même, d'accepter qu'elle entre en soi. Cette idée est d'ailleurs soutenue par Georges Poulet (1971, p.278) qui déclare dans *La Conscience critique* :

[...] en lisant, je perçois dans mon esprit une foule d'idées qui s'y sont installées comme chez elles. Sans doute ce sont encore des objets : des images, des notions, des mots, dans des objets de ma pensée [...] dans le monde intérieur où se jouent, comme des poissons dans un aquarium, mots, images et idées, ces entités mentales ont besoin pour exister, du logis que je leur procure ; elles dépendent de ma conscience.

Ainsi, la notion de propriété apparaît, car lorsque moi, lectrice, je m'approprie une œuvre, je ne manque pas de la transformer en une composante de ce que je suis, directement proche de mon identité, je l'inscris dans ma culture personnelle et par ce cheminement en ma mémoire de manière durable. En me l'appropriant, j'ai le sentiment de la « posséder », et à la manière dont je peux me faire la propriétaire d'un objet, j'ai la sensation de développer à l'égard de l'œuvre des réflexes de propriétaire.

En définitive, l'appropriation de l'oeuvre est un processus aussi important que mystérieux. Ce curieux processus offre la possibilité à celui ou celle qui le désire de s'emparer d'un bien qu'il ne possédera jamais totalement, mais qui laisse entrevoir chez lui la possibilité de s'inscrire dans son identité future. Il sera donc très important de veiller au bon développement de cette appropriation chez mes élèves, via les oeuvres, notamment cursives, que je leur proposerai de lire cette année.

1.2.2 La lecture comme moyen d'émancipation et de libération

Bénédicte Shawky-Milcent (2016) précise combien l'oeuvre littéraire permet à son lecteur une libération d'une énergie entravée. Effectivement, comme le remarque l'anthropologue M. Petit : « Là encore le corps est présent, quelque chose est touché au-delà du langage. Le lecteur ressent alors une ouverture vers un « redéploiement des possibles ». Le texte permet donc la libération chez le lecteur de quelque chose qui était jusqu'ici enfoui en lui silencieusement, cette libération lui permettant de ressentir une sensation intense de plaisir. Ainsi, l'expérience de lecture permet avant tout au sujet de s'évader de lui-même, d'une énergie entravée. La lecture offre également la possibilité au lecteur de s'échapper, de se libérer d'un espace réel doté de contraintes.

En outre, si la lecture est perçue comme une « expérience de libération », elle est également perçue comme une expérience de comblement, puisqu'on « suscite imaginativement, à partir des signes du texte, un univers marqué par ses propres fantasmes » (Jouve, 2006, p.79). Il est intéressant pour soutenir ce propos de partir des hypothèses de Freud dans ses *Essais de psychanalyse appliquée* (p.81) :

La véritable jouissance de l'oeuvre littéraire provient de ce que notre âme se trouve par elle soulagée de certaines tensions. Peut-être même le fait que le créateur nous met à même de jouir désormais de nos propres fantasmes sans scrupule ni honte, contribue-t-il pour une large part à ce résultat ?

Ainsi, un élève, en lisant un texte littéraire, vient combler ses fantasmes et les assouvir en empruntant des mots, des phrases, des symboles, des traits de

différents personnages. Le désir de dépaysement éprouvé par le lecteur est alors comblé sur un plan plus conscient.

1.2.3 Le processus de projection ou les expériences par procuration

Par ailleurs, s'approprier une œuvre, c'est également se projeter en elle. Effectivement, lorsque l'on lit une œuvre littéraire, nous opérons un processus de projection, qui nous permet de vivre les expériences vécues entre les lignes par procuration. Le lecteur expérimente donc les expériences vécues par les héros de l'œuvre « dans un espace différent de celui du réel, des solutions aux problèmes de sa vie » (Pibarot, 1999). L'élève s'identifie donc au héros véritablement. Dans *Comme un roman*, Daniel Pennac (1992, p.67) écrit :

Il y a quelques mois de cela, il n'en revenait pas de reconnaître « maman » ; aujourd'hui, c'est un récit qui émerge tout entier de la pluie des mots. Il est devenu le héros de ses lectures, celui que l'auteur avait mandaté de toute éternité pour venir délivrer les personnages pris dans la trame du texte - afin qu'eux-mêmes l'arrachent aux contingences du jour.

Ce phénomène d'identification, décrit par la théorie psychanalytique, symbolise l'aptitude du sujet lecteur à « assimiler un aspect, une propriété, un attribut de l'autre et se transformer, totalement ou partiellement, sur le modèle de celui-ci » (Laplanche & Pontalis, 2007).

1.2.4 La force thérapeutique de l'œuvre littéraire

Dans *Le Temps retrouvé*, in *La Recherche du temps perdu*, Proust (1999) déclare que « Chaque lecteur est quand il lit le propre lecteur de soi-même ». En effet, à tout âge, des fragments d'œuvres littéraires resurgissent dans notre conscience, souvent de façon inattendue, nous rappelant la force thérapeutique de la littérature. Vincent Jouve (1998) le note également :

Le « moi » qui s'implique dans un roman n'est pas un sujet vide, mais un individu constitué, résultat d'un vécu dont la donne est forcément modifiée par le rapport au texte [...] dès lors, la lecture ne peut être réduite à une « évasion », un « divertissement » en marge de l'existence : elle contribue à structurer la personnalité. »

Michel Petit souligne que parfois peuvent réapparaître des morceaux de phrases, ou une phrase seule qui étaient jusqu'ici enracinés dans notre mémoire. Leur réapparition vient soudainement éclairer la situation dans laquelle on se trouve alors. Si une phrase a compté, c'est car elle permet au lecteur de se reconnaître, « non pas tant au sens d'avoir une place, d'être ce qu'il est, ou plus encore de devenir ce qu'il était à son insu ». Ainsi, cette perspective peut permettre au lecteur d'emmagasiner en lui des ressources secrètes, « qui surgissent pour panser des blessures, exprimer des sentiments douloureux, et aussi se rassembler » (Shawky-Milcent 2016, p. 18).

1.2.5 Le livre comme refuge

Dès lors qu'un élève est amené à lire une œuvre littéraire et à se l'approprier, il est alors d'une certaine façon modifié en son for intérieur. Avant d'étudier la façon dont la lecture permet aux élèves de s'échapper, de voyager au-delà des murs, il est aussi pertinent de mettre le doigt sur la manière dont la lecture offre également aux élèves la possibilité d'un voyage intérieur, une protection intérieure, un « quart d'heure de retrouvailles avec soi-même » (Pennac, 1992). C'est donc ici qu'apparaît la notion de « bibliothèque intérieure », propre à chacun d'entre nous, et qui pour de nombreux lecteurs se révèle être un espace de protection efficace pour protéger « leur intégrité psychique ». Pour reprendre les mots de la romancière Colette Fellous dans *Lire en fête* (1999) :

J'ai choisi de partir, de quitter ma famille, d'être libre. J'ai choisi de vivre ailleurs, radicalement. Et tout en restant à la maison [...]. Oui, les livres ont été tout à coup mes sauveurs, ils m'ont appris à vivre clandestinement, à conjuguer tous les temps à la fois.

La romancière témoigne donc du refuge qui a été créé par les livres afin d'échapper à une famille trop angoissante. C'est également le cas de Catherine Clément, qui raconte avoir été sauvée psychiquement par la lecture et relecture du conte d'Andersen, *La Petite Fille aux allumettes*, tandis que ses parents venaient d'être déportés et arrêtés. Celle-ci note que l'ouvrage lui aurait « sauvé l'esprit », en lui permettant de « hisser une herse de mots ». Notons également que c'est aussi l'aveu de Montesquieu : « L'étude a été pour moi le souverain remède contre les dégoûts, n'ayant jamais eu de chagrin qu'une heure de lecture ne m'ait ôté ». Ainsi, il est intéressant de considérer que la lecture peut également

permettre de s'échapper du réel en étant un refuge, elle permet au lecteur un voyage en soi, loin du réel, créant ainsi un mur le séparant de toute réalité.

Ainsi, nous notons que le processus d'appropriation possède de nombreux avantages dans la quête du plaisir de lire. Il conviendra alors de se demander de quelles manières je peux, en tant qu'enseignante d'une classe de première au niveau très hétérogène, utiliser des dispositifs d'appropriation pour favoriser l'émergence du plaisir de lecture ?

1.3 La question du lecteur empirique dans l'expérience de lecture

1.3.1 La réhabilitation du lecteur empirique

Du côté de la théorie littéraire, la question de l'appropriation ainsi que celle de la participation du lecteur ont été très peu traitées. En effet, jusque dans les années 1970, le texte est perçu comme un « objet déjà-là » (Dufays, 2005, p.61). D'après l'approche dite « exégétique », le texte est une œuvre « douée d'un sens canonique et définitif ». C'est également la vision soutenue par une approche dite « immanente », propre à l'analyse structurale pour qui le texte n'est qu'un « système de signes clos sur lui-même et n'ayant d'autre fin que lui-même ».

Ce n'est qu'à partir des années 1970 que le sujet lisant est introduit dans les réflexions des théoriciens. En effet, les travaux de Jauss, d'Iser et de l'École de la Constance affirment que « 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 » (1987, p.62). D'après Iser (1987 p.49), le texte est fait pour être lu, sans quoi celui-ci reste un « produit inachevé », un « message purement virtuel », et c'est seulement grâce à une « collaboration active d'un lecteur » que le texte peut se « transformer en un système ordonné de significations » (Dufays, 2005, p.63).

1.3.2 Le travail créatif du lecteur-déchiffreur

Si j'interroge la question du plaisir de lire, je peux m'interroger sur la place de la créativité. Effectivement, la créativité n'est-elle pas à l'origine du plaisir de lire ? Comme le note Langlade (2006, p.10), lorsqu'un élève-lecteur se lance dans la lecture d'un texte ou d'une œuvre, il active des scénarios imaginaires, qui lui permettent d'exprimer « ses désirs de façon plus ou moins déformée ». Le lecteur se projette, créer des images, voyage, donc exerce sa liberté. Pour que le désir de

lire soit renouveler, ne faut-il pas justement que le lecteur fasse vivre sa lecture, en tenant compte de ses émotions, ses sentiments ?

Par ailleurs, la créativité du lecteur face au texte est d'autant plus importante qu'elle intervient dans le processus de mémorisation. Si le lecteur se remémore ses souvenirs de lecture, il perçoit de nouveau le fruit de son imaginaire, de « l'investissement affectif qui a accompagné la lecture, des réinventions auxquelles il s'est livré ». Ainsi, comme le souligne Bénédicte Shawky-Milcent (2016) :

Plus le lecteur prend conscience des retentissements subjectifs de sa lecture, dans une démarche réflexive, plus il perçoit alors pourquoi une œuvre peut revêtir de l'importance pour lui, et plus cette dernière a de chance de s'inscrire dans sa bibliothèque intérieure.

Ainsi, la créativité, elle aussi au cœur du plaisir de lecture, mène l'élève à davantage apprécier sa lecture. Il conviendra alors, en tant qu'enseignante, que je développe un maximum de dispositifs ou de rituels permettant aux élèves de laisser place non seulement à leurs connaissances autour d'une œuvre, mais également de mettre en avant la créativité et la subjectivité qu'elle suscite.

1.4 La désappropriation

« Une lecture bien menée sauve de tout, y compris de soi-même » écrit Daniel Pennac (1992).

Pour traiter de la thématique du voyage, du dépaysement chez les élèves à travers la littérature, il semble aussi nécessaire de passer par une étude de la désappropriation, qui paradoxalement, mènerait le sujet à l'appropriation complète de l'œuvre littéraire lue. La désappropriation, c'est véritablement vivre ce moment de dessaisissement de soi, un détachement vécu vis-à-vis de soi-même lors d'une lecture. L'appropriation est donc vécue à travers la prise de la possession, aussi bien que celui de la dépossession. L'élève lecteur se laisse donc emporter par la référence au texte et accepte de se déprendre d'une part de lui-même. En effet, Paul Ricoeur (1990) décrit cette désappropriation comme un moyen pour le lecteur d'accéder à autre soi, de se détacher d'un « moi sensible » en se dépossédant de soi, en se « dévêtissant de soi » et en procédant à un « réaménagement intérieur ». Celui-ci déclare :

Lecteur, je ne me trouve qu'en me perdant [...] la métamorphose de l'ego [...] implique un moment de distanciation jusque dans le rapport de soi à soi ; la compréhension est alors autant désappropriation qu'appropriation.

Dans *La Lecture, ça ne sert à rien*, (2016 p. 40), Bénédicte Shawky-Milcent explique ce qu'à voulu dire l'auteur :

Le processus herméneutique requiert donc une participation active de la part du lecteur et amorce un mouvement de compréhension de soi, qui implique de se libérer de ses préoccupations personnelles, de son « ego ». C'est seulement à cette condition que la lecture peut devenir un événement dans le présent du lecteur.

Ainsi, l'oeuvre littéraire permettrait non seulement à son lecteur de voyager en dehors des contraintes externes promues par le quotidien, mais également de se libérer de ses propres contraintes, de son ego, et de créer une démarche réflexive autour de soi.

1.5 La transmission des oeuvres littéraires aux élèves : une évolution au fil des âges

Pour commencer, nous pouvons nous intéresser de plus près à la conception humaniste de l'appropriation d'une oeuvre. Effectivement, pour les humanistes, lire une oeuvre et se l'approprier reviendrait à accueillir le livre comme une partie de soi. Ce cheminement invite le lecteur à intérioriser en son for intérieur la parole littéraire. Ce n'est qu'après cette étape d'intériorisation que le lecteur accède à l'universel, une conception d'un idéal humaniste encore bien présent dans les programmes sur l'enseignement de la littérature. Jusqu'à la fin du XVIII^e siècle, la culture littéraire est définie comme l'ensemble des connaissances humaines, comme le prouve le culte voué à l'imitation porté par les jésuites ou encore les Oratiens (déjà instauré auparavant à la Renaissance ou dans les textes d'auteurs membres de la Brigade, tels que Joachim du Bellay). L'importance de la rhétorique est déjà soulignée, et réaffirmée au XIX^e siècle, par le retour à la rhétorique et aux Humanités, sans oublier une pratique dominante de l'imitation des grands auteurs antiques. L'appropriation, quant à elle, est abordée sous le prisme de l'intériorisation de valeurs morales, et non sous celui de la réception personnelle d'un lecteur après sa lecture. L'école se méfie beaucoup de la lecture privée et recommande donc que très rarement l'usage personnel des oeuvres.

Généralement, c'est par l'écriture que passe la réelle appropriation des lecteurs. Effectivement, comme le précise Bénédicte Shawky-Milcent (2016), « Cette appropriation personnelle se fait comme par ricochet, en marge de l'institution scolaire et rejaillit notamment dans la genèse des œuvres contemporaines », elle poursuit : « les exercices d'écriture sont en réalité souvent aussi des exercices de lecture, et d'authentiques actes d'appropriation ! ».

Plus tard, de 1880 à 1925, nous pouvons observer la séparation de la discipline du français des langues anciennes, en corrélation avec un retrait des humanités classiques. C'est durant cette période que l'exercice de l'explication de texte prend ses lettres de noblesse, comme le confirme le programme du 2 août 1880 signé par Jules Ferry, qui fait de « l'explication approfondie » des textes français à partir de la classe de troisième une priorité. D'abord, c'est « l'explication de textes latins » qui s'impose, exercice perçu comme un très bon entraînement à la lecture. Ce sont M. Bréal et J. Simon qui instaurent de nouveaux changements concernant l'explication, en évoquant le souhait que celle-ci développe davantage l'esprit critique des élèves. Est donc mise en place l'explication de texte, qui deviendra la « lecture méthodique » en 1885 et la lecture dite « analytique » 10 ans plus tard. La rhétorique, quant à elle, disparaît officiellement des textes officiels en 1902, mais reste tout de même omniprésente.

Par ailleurs, sous l'influence de Lanson, la transmission des œuvres s'opère essentiellement par l'étude des textes, dont on a extrait des morceaux. Le créateur de l'histoire littéraire en France vient dès lors s'insurger, paradoxalement, contre un mauvais usage de l'histoire littéraire qui pourrait priver les élèves d'un contact particulier avec les œuvres lues. L'historien de la littérature rejoint donc parfaitement « la démarche interprétative positiviste » (Lanson, 1925, p.38). Effectivement, selon lui, il est nécessaire que l'émotion ressentie au contact des auteurs ait lieu. Cependant, elle n'est considérée que comme une étape conduisant à « l'adhésion aux valeurs esthétiques et morales que l'auteur incarne ». Lanson constate :

On ne songe même pas à condamner la rêverie dont je parlais tout à l'heure, l'activité créatrice de l'esprit du lecteur qui prend le texte seulement comme tremplin pour s'élancer dans les espaces du concevable ou de l'imaginable. Mais il importe de distinguer, dans ce qu'excite en moi Montesquieu ou Pascal, Racine ou Victor Hugo, ce qui est en moi, de ce

qui est en eux. Il faut que j'aie appris à distinguer le sens du livre de l'usage que j'en fais.

Ainsi, Lanson est tout à fait conscient de l'appropriation personnelle à laquelle se livre le lecteur, et met le doigt sur les impressions personnelles, qui doivent cependant être dépassées et corrigées. Comme le note Bénédicte Shawky-Milcent (2016):

Ainsi il existe, pour Lanson, une appropriation canonique, souhaitable, qui sera essentiellement le travail de mémoire et de réflexion, mené par un lecteur rationnel et une appropriation plus personnelle laissée à l'écart du processus d'interprétation.

Ensuite, entre 1925 et 1960 apparaît un autre exercice au lycée en cours de français : la composition française (ou dissertation). Ces deux exercices permettent de mobiliser les connaissances des élèves sur différentes œuvres. Ainsi, avant 1960, l'appropriation des textes littéraires par les élèves demeure encore absente des enseignements de français.

Cependant, à partir des années 1960 interviennent des changements, tant sur le point sociologique (diversification et augmentation du public scolaire), qu'épistémologique (plus grande importance accordée aux émotions, sentiments, imagination des élèves, sous l'influence de la psychanalyse). Ces nouveaux changements tendent à s'interroger davantage sur la question de l'appropriation à l'école. En effet, le rôle du lecteur est désormais reconnu, notamment grâce à l'Esthétique de la réception ou le développement des sciences humaines. Puis, de nombreux changements idéologiques surgissent également, tels qu'une méfiance à l'égard de l'école, accusée de favoriser les inégalités sociales. Dès lors, les enseignants acceptent progressivement l'idée d'un usage personnel de la littérature, faisant appel aux goûts, à la sensibilité du lecteur. Les œuvres étudiées en cours de français sont désormais transmises pour l'épanouissement personnel qu'elles peuvent favoriser (Shawky-Milcent, 2016, p.61). D'après Bénédicte Shawky-Milcent, « L'élève est envisagé, du moins en théorie, comme un individu singulier qui peut trouver à l'école, et grâce à l'école, des lectures qui vont le nourrir personnellement ». Pour ce faire, la sollicitation de l'élève (sa participation) regagne de l'importance et est favorisée, grâce à de nombreuses méthodes qui lui seront enseignées afin qu'il développe son jugement personnel.

Ainsi, de 1960 à 1985, la question de l'appropriation acquiert de plus en plus d'importance et est envisagée avec plus d'optimisme. Ce regain d'intérêt découle notamment d'une nouvelle orientation de la transmission de la littérature, elle-même née de la réforme Haby (1975) entraînant l'arrivée d'un nouveau public dans l'enseignement scolaire. Les *Instructions officielles* pour l'enseignement du français au lycée de 1981 formulent trois demandes à l'attention des enseignants, résumées par Bénédicte Shawky-Milcent :

Ils doivent prendre en compte tous les individus scolarisés, en étant attentifs à la singularité de chacun, permettre à chaque élève de se constituer une « culture qui le fait mieux disposer de soi ». En enfin, les enseignants doivent inciter leurs élèves à être actifs et acteurs de la culture qui leur est dispensée, afin qu'elle devienne une « culture vivante », adaptée à la société de notre temps, avec des textes authentiques et récents.

Alors, ces *Instructions officielles* de 1981 mettent en valeur la place du sujet-lecteur, et dressent le portrait d'un élève qui est à même de réagir librement et personnellement aux textes littéraires. La thématique de la créativité des lectures est également soulevée et développée à plusieurs reprises. De plus, la question de l'appropriation est également abordée, bien que succincte, montrant l'importance d'une prise de possession personnelle du texte de la part de l'élève sujet-lecteur. Néanmoins, aucune méthode concrète, aucune piste didactique n'est franchement établie afin d'aider au mieux les enseignants à accueillir l'appropriation dans leurs enseignements.

A partir de 1985, nous observons un retour conséquent de la dimension méthodique dans l'enseignement du français, notamment explicité par Les *Instructions officielles* pour l'enseignement du français au lycée de 1987. Désormais, apparaît l'étude de l'oeuvre intégrale, des groupements de textes et de la lecture méthodique. Certes, l'appréhension du texte littéraire est un acte organisé, respectant une certaine rigueur et objectivité, mais l'emploi du terme « lecture » témoigne d'une ouverture à l'appropriation des élèves. Ces *Instructions officielles* déclarent que la lecture méthodique permet aux élèves « d'élucider, de confirmer ou de corriger leurs premières réactions de lecteurs », « on leur apprend à motiver et à nuancer leurs jugements ».

Enfin, les programmes de 1996-1998 pour le collège et ceux de 2000 pour le lycée témoignent d'une volonté de réintroduire plus de sens dans la transmission de la littérature, en corrélation avec de nouvelles recherches sur la place du lecteur. De ce fait, plus de place est accordée à la lecture d'oeuvres multiples. La « lecture cursive » au collège, puis au lycée est perçue comme « une lecture personnelle qui vise à développer l'autonomie des élèves » (Rouxel, 2005, Avant-propos). Ces lectures seraient un bon moyen de développer la pensée des élèves.

En définitive, à une époque où la lecture subit un très fort recul au profit des nouvelles technologies chez les adolescents, il devient de plus en plus difficile pour un enseignant de transmettre le « plaisir de lire » chez l'individu « dual », dont le plaisir émerge de bien d'autres activités. Le plaisir du texte, lui, est souvent camouflé par cette image négative du livre impossible à terminer ou du monstre ravageur de temps. Quand bien même l'impression des enseignants de lettres est plutôt celle d'une « mission impossible », je me donne l'objectif de comprendre, dans une approche didactique, comment nous pouvons recouvrir le plaisir de lire chez nos élèves. L'atteinte de mon objectif débute par la reconnaissance à part entière du sujet-lecteur, c'est-à-dire la conscience que l'élève réagit avec raison, avec émotions et subjectivité lorsqu'il fait face à la lecture littéraire. Par ailleurs, je tiens également compte de la distinction entre la lecture scolaire et la lecture privée. La place des lectures cursives dans les instructions officielles prouve que ce besoin de recouvrir le plaisir de lire ne s'opère pas uniquement au sein de la classe durant le temps de cours. Enfin, j'exploiterai une piste longuement étudiée : celle de l'appropriation. Effectivement, il semblerait que celle-ci soit un facteur déterminant dans l'évolution ou, pour certains, la création du plaisir de lire (émancipation, libération, refuge, projection, force thérapeutique..). L'appropriation s'opère aussi bien pendant la lecture qu'après, et se lie intimement à la notion de propriété, dont il conviendra d'analyser les vertus auprès de mes élèves.

2. Les attendus institutionnels : la place de la notion dans les instructions officielles

2.1 Au cycle 3

Le cycle 3, ou cycle de consolidation comprend le cours moyen première année (CM1) et le cours moyen deuxième année (CM2). Ce cycle vise à consolider l'acquisition des savoirs fondamentaux (lire, écrire) engagés au cycle précédent (cycle 2), et à permettre une transition plus aisée entre l'école primaire et le collège.

Durant le cycle 3, le français vise l'acquisition de la langue française au sein de trois champs d'activités langagières : le langage oral, la lecture et l'écriture. Le travail de l'oral est particulièrement mis en valeur et fait l'objet d'une « attention constante » et d'un « travail spécifique ». De plus, ces activités de lecture, d'écriture et d'oral sont complétées par d'autres activités plus spécifiques dédiées à l'étude de la langue (grammaire, orthographe, lexique).

Par ailleurs, il est précisé que l'enseignement de la compréhension doit être poursuivi, par le biais d'études de textes plus complexes avec les élèves. Cependant, la compréhension n'est pas la seule notion qui paraît importante. En effet, la littérature est au cycle 3, un bon moyen de développer l'imagination, « d'enrichir la connaissance du monde et de participer à la construction de soi ». Une large part de l'enseignement de la littérature est désormais consacrée à l'appropriation :

Au cycle 3, l'accent est mis sur *l'appropriation* du texte littéraire par l'élève, en lien avec son expérience, ses lectures, ses connaissances, celles qu'il acquiert dans d'autres disciplines. Les élèves sont amenés à lire des œuvres de plus en plus longues et complexes, en étant encouragés, dans la mesure du possible, à effectuer des choix de lectures *personnelles* en fonction de leurs *goûts* afin de stimuler leur intérêt.

De surcroît, il est inscrit dans les compétences travaillées au cycle 3 dans le cours de français que l'élève doit « interpréter » les textes et devenir « un lecteur autonome ». Il est également souligné que leurs lectures doivent leur permettre de nourrir leur imagination. Ce travail d'interprétation post-lecture peut

être accompagné d'activités écrites, telles que des cahiers ou carnets de lecture aidant l'élève à retranscrire ses émotions, ses impressions, etc. L'accès à l'appropriation peut également passer par des activités qui laissent place aux jugements des élèves, telles que des débats interprétatifs, des cercles de lecture, des mises en voix, des affichages littéraires... Il est également conseillé de faire en sorte que les élèves puissent régulièrement fréquenter des bibliothèques et centres de documentation disponibles à la fois au sein des établissements, mais aussi en dehors. Ces fréquentations favoriseront les lectures autonomes des textes littéraires de la part des élèves.

Ainsi, l'appropriation est, dès le cycle 3, au coeur des enseignements littéraires. De ce fait, il est questionnant de s'apercevoir que le plaisir de lire n'est pas encore chose aisée chez les élèves. En effet, la plupart d'entre eux ont encore beaucoup de difficulté à exprimer leurs ressentis et leurs émotions, quand bien même les programmes et textes officiels placent cette expression au coeur des enseignements de lettres.

2.2 Au cycle 4

Le cycle 4 est le cycle des approfondissements. En effet, les élèves continuent de développer les compétences dans les différentes disciplines déjà engagées lors du cycle 3. L'enseignement du français joue un rôle particulièrement important dans le perfectionnement des compétences de lecture et d'expression ainsi que pour l'acquisition d'une culture littéraire et artistique.

Une fois de plus, *l'interprétation* et *l'appropriation* sont des enjeux vivement soutenus par les programmes, et touchent à la fois des compétences orales, écrites et linguistiques. Effectivement, il est précisé que « comprendre et interpréter des messages et des discours oraux complexes » est une compétence orale attendue, à l'instar de « devenir un lecteur autonome », ou encore « élaborer une interprétation de textes littéraires ». Il est également soutenu que l'élève doit parvenir, au cycle 4, à « mobiliser des références culturelles pour interpréter les textes et les créations artistiques et littéraires et pour enrichir son expression personnelle ».

Pour ce faire, il est conseillé d'user des formulations d'hypothèses de lecture et de recherche d'indices, qui impliquent différents temps de lecture du

texte. Intervient ici la notion de *lecture-plaisir* pour la toute première fois : « Lectures pour le plaisir, lectures pour vérifier une hypothèse, lecture pour apprendre, etc. ». Par ailleurs, tout comme au cycle 3, il est recommandé de fréquenter régulièrement les bibliothèques et centres de documentation disponibles au sein de l'environnement des élèves, en soulignant la présence possible d'une « bibliothèque de la classe ».

Par ailleurs, les compétences tournant autour de la lecture des œuvres littéraires sont particulièrement développées. La notion de *lecture cursive* apparaît, avec une lecture « amorcée en classe » ou une « lecture silencieuse, oralisée, jouée... ». Est aussi soulignée l'association récurrente des lectures aux travaux écrits et oraux, à travers des comptes-rendus, des débats, des écrits créatifs.

L'interprétation de textes littéraires peut passer par une formulation des impressions de lecture, des activités d'analyse des textes, une mise en voix et une théâtralisation, une confrontation d'interprétations divergentes sur un même texte une formulation de jugements de goût...

2.3 Au lycée

2.2.1 Seconde générale et technologique

Pour commencer, il est important de souligner que le programme de français de seconde poursuit des objectifs d'instruction et d'éducation qui répondent aux finalités de l'enseignement du français dans l'ensemble du cursus scolaire des élèves.

Parmi les finalités propres de l'enseignement du français en classe de seconde, il est mentionné :

Faire lire les élèves et leur permettre de comprendre et *d'apprécier* les œuvres, de manière à construire une culture littéraire commune, ouverte sur les autres arts, sur les différents champs du savoir et sur la société.

Ainsi, apparaît la notion de *plaisir de lecture*, ou « plaisir de la littérature » déjà employée au sein des programmes du cycle 4. De plus, la « créativité » et la « sensibilité » des élèves sont également des notions clés mises en valeur en classe de seconde, notamment leur utilisation dans des œuvres et des textes. Une nouvelle fois, l'interprétation et l'appropriation sont des enjeux majeurs au cœur

de l'enseignement du français, notamment en exerçant et approfondissant « l'esprit critique des élèves », leur « jugement ».

L'élève de seconde doit étudier quatre œuvres intégrales et deux parcours par an, intégrés dans les quatre objets d'étude suivants :

- La poésie du Moyen-âge au XVIII^e siècle ;
- La littérature d'idées et la presse du XIX^e siècle au XX^e siècle ;
- Le roman et le récit du XVIII^e siècle au XXI^e siècle ;
- le théâtre du XVII^e siècle au XXI^e siècle.

De surcroît, ils doivent également bénéficier de lectures cursives, encouragées par le professeur, trois œuvres au moins, distinctes de celles qui sont étudiées en cours. De plus, afin de garder une trace de ces lectures, le professeur est amené à proposer aux élèves des écrits d'appropriation, le plus régulièrement possible. Il est mentionné que ceux-ci « concernent les lectures cursives et les lectures personnelles des élèves mais aussi les œuvres et textes étudiés en classe, dont ils facilitent la compréhension approfondie ». Pour ce faire, l'enseignant.e propose plusieurs types d'écrits d'appropriations prenant des formes variées : impressions de lecture, jugement personnel sur un texte ou une œuvre, écriture d'invention (pastiche, réécritures...), association d'un texte à une œuvre iconographique, élaboration d'un essai sur une question éthique et/ou esthétique soulevée par une œuvre lue ; rédaction d'une note d'intention de mise en scène, de synopsis, d'un extrait de scénario...

Ainsi, tout comme pour le cycle 3 et le cycle 4, et dans une perspective de continuité, les élèves sont, au lycée, confrontés à des exercices d'appropriation, à la lecture d'œuvres cursives et de nombreux dispositifs favorisant leur interprétation des textes. Néanmoins, les lectures cursives demeurent imposées par le professeur et non choisies par les élèves, qui ne disposent pas d'une liberté totale. De plus, la place des lectures privées au sein de la classe reste minime, et non citée par les textes. La question du bornage géographique du « plaisir de lire » se pose donc ici. Doit-on prendre en compte les lectures privées des élèves au sein de la classe ?

2.2.2 Première générale et technologique

La classe de première générale et technologique, ainsi que la classe de terminale forment ensemble le cycle terminal. Ce cycle comporte des enseignements communs à tous les élèves, complétés par des enseignements optionnels ou de spécialités choisis par ceux-ci. Le français fait partie intégrante du tronc commun. À l'issue de cette année de première, les élèves passeront donc les épreuves anticipées de français du baccalauréat, divisées en deux parties : une épreuve écrite sur table, et une épreuve orale. L'orientation générale du travail en classe de première est donc particulièrement liée à la préparation des élèves à ces épreuves.

La classe de première poursuit les objectifs déjà présents en classe de seconde : se forger une culture personnelle solide, consolider ses aptitudes en expression écrite et orale, s'engager dans la lecture d'oeuvres et interpréter, se former à devenir un bon citoyen.

Parmi les finalités propres de l'enseignement du français en classe de première, il est mentionné :

Former le sens esthétique des élèves et cultiver leur *goût*, en favorisant *l'appropriation* de leurs lectures et en renforçant leurs capacités d'analyse et d'*interprétation*.

Ainsi, une nouvelle fois, les notions d'appropriation et d'interprétation sont au coeur des compétences que les élèves doivent acquérir grâce aux enseignements du français. À l'instar de la classe de seconde, le « plaisir de la littérature » lié à une « appropriation personnelle des oeuvres » est mentionné. La notion est particulièrement exploitée dans le cadre, notamment, des épreuves anticipées de français, durant lesquelles le plaisir de lire est au centre des préoccupations. En effet, durant la deuxième partie de l'épreuve orale, les élèves sont en mesure de présenter une oeuvre lue, et de justifier explicitement leur choix. Cet exercice, qui vient compléter la question de grammaire et l'explication linéaire d'un texte, est particulièrement utile dans la mise en valeur du sujet-lecteur.

Pour ce faire, tout comme en classe de seconde, les élèves étudieront des oeuvres (4 oeuvres intégrales au total) issues de 4 objets d'études:

- La poésie du XIX^e siècle au XXI^e siècle ;
- La littérature d'idées du XVI^e siècle au XVIII^e siècle ;
- Le roman et le récit du Moyen-âge au XXI^e siècle ;
- Le théâtre du XVII^e siècle au XXI^e siècle.

Le professeur traite ces 4 objets d'étude dans l'ordre qu'il souhaite. Aux quatre œuvres intégrales étudiées s'ajoutent des « parcours associés », définis par un programme national de douze œuvres, renouvelé par moitié tous les ans. De plus, les lectures cursives (différentes des lectures intégrales) sont bien évidemment sollicitées par les professeurs, plus précisément au moins une lecture cursive par objet d'étude. La structure des programmes de la voie générale et celle de la voie technologique sont identiques.

L'appropriation au cœur de la lecture-plaisir prend sa place au sein du programme de première. Il est particulièrement important de solliciter le jugement des élèves, leurs goûts, leurs émotions et sentiments dans l'exercice de lecture. Tout ceci les prépare notamment à la dernière partie de l'oral de français, visant à la présentation d'une lecture cursive devant un examinateur ou examinatrice. L'élève devra mobiliser ses compétences liées à l'interprétation et l'appropriation pour proposer au jury de découvrir une œuvre cursive dont il justifiera le choix.

Ainsi, il convient de souligner l'omniprésence des notions d'appropriation et d'interprétation au sein des programmes scolaires et des instructions officielles. Que ce soit en classe de seconde ou de première, l'enseignant se doit, dans le cadre de sa discipline de lettres, de prendre en compte via un réseau d'activités assez large, l'appropriation et la qualité de l'interprétation des élèves dans leur parcours de lecture. De ce fait, bien qu'il soit encore difficile pour les enseignants de faire émerger le plaisir de lire chez les élèves, la notion reste cependant, implicitement, abordée, soulevée et questionnée au sein des programmes scolaires. L'ultime conclusion à tirer de ces observations est la prise en compte de la notion, sa reconnaissance réelle dans les programmes.

En définitive, dans la perspective de ma recherche, il convient de souligner combien la classe de première marque un tournant dans le développement du « plaisir de lecture », que ce soit positivement ou négativement. En effet, les attendus institutionnels laissent place à la notion de « plaisir de lire », et en fait même le sujet d'une partie des épreuves anticipées de français (deuxième partie

de l'oral). Néanmoins, au sein des cours de français, le programme soulignant la nécessité pour les élèves d'étudier un certain nombre de textes pour l'épreuve orale de français, les dispositifs visant à l'échange autour de lectures personnelles, à l'interprétation des élèves sont moindres.

2.2.3 Spécialité Humanités, littérature et philosophie

Les élèves de première et de terminale peuvent également consolider leur formation dans le domaine des lettres, de la philosophie et des sciences humaines en choisissant la spécialité *Humanités, littérature et philosophie*. Dans cette spécialité, les contenus d'enseignement sont répartis en quatre semestres, chacun centré sur une grande dimension de la culture humaniste :

- La parole, ses pouvoirs, ses fonctions et ses usages ;
- Les diverses manières de se représenter le monde et de comprendre les sociétés humaines,
- La relation des êtres humains à eux-mêmes et la question du moi ;
- L'interrogation de l'Humanité sur son histoire, sur ses expériences caractéristiques et sur son devenir.

L'étude de ces questions s'effectue en lien avec une période distincte dans l'histoire de la culture, tout comme les objets d'études en cours de français :

- De l'Antiquité à l'âge classique ;
- Renaissance, âge classique, Lumières ;
- Du romantisme au XXe siècle ;
- Epoque contemporaine (XXe- XXIe siècles).

Ainsi, le professeur se charge d'étudier avec ses élèves différentes œuvres, qui ne sont pas « soit philosophiques », « soit littéraires », mais bien à la fois littéraires et philosophiques dans une approche croisée. L'appropriation de l'élève est au cœur de cette spécialité, car celui-ci est amené à donner son avis, énoncer son jugement sur de nouvelles œuvres jamais étudiées auparavant. Son bagage littéraire et philosophique grandit et son regard sur les œuvres devient de plus en plus critique. Ainsi, dans la perspective de ma recherche, cette spécialité est en elle-même un temps favorable à la consolidation du « plaisir de lire » chez les élèves.

2.2.4 Elaboration de ma problématique

Les programmes en témoignent, l'appropriation et l'interprétation sont au coeur des compétences qui doivent être maîtrisées par les élèves. Considérer l'élève comme sujet-lecteur à part entière, lui permettre de développer un esprit critique, un jugement personnel sur des œuvres littéraires est un enjeu majeur au sein de nos enseignements. Comme vu précédemment, ces dispositifs d'appropriation et d'interprétation permettent vivement à l'élève de prendre sa place au sein du groupe-classe (car il peut partager son opinion avec ses pairs), et de développer la notion de « plaisir de lire ». Prendre du plaisir à lire, c'est, d'après Nell (1988), un « jeu » qui permet à l'élève de faire travailler son imaginaire, et de faire l'expérience d'autres mondes et de rôles. Le lecteur est donc, d'après Pullman (2004), pleinement actif et libre face à sa lecture. Il peut donc, à tout moment, l'interrompre, y revenir, l'interpréter, y adhérer ou non. Dans cette perspective, je m'interrogerai sur la manière dont il est possible de permettre aux adolescents d'éprouver et de renouveler le plaisir de lire. De là provient ma réflexion : **comment des dispositifs visant à la mise en valeur de l'appropriation des lectures littéraires des élèves au sein, ou à l'extérieur du cours de français, peuvent-ils permettre aux élèves de recouvrer, rencontrer, construire ou réinvestir la notion de plaisir de lire ?**

3. méthodologie du recueil de données

3.1 Contexte de la recherche

L'expérimentation que j'ai décidé de mener a lieu au sein d'un établissement à l'environnement urbain, comportant au total 915 élèves, accompagnés de 15 AED. Lycée polyvalent, les formations accessibles sont diverses. Nous retrouvons une filière générale, une filière technologique, et une filière professionnelle, ainsi que des classes de BTS en enseignement supérieur. Néanmoins, ce lycée a pour spécificité de ne pas accueillir de spécialité humanités, littérature et philosophie (HLP) à partir de la classe de première. C'est de cette caractéristique que découle le grand nombre de classes de premières technologiques telles que Sciences et Technologies de l'Industrie et du Développement Durable (STI2D) et Sciences et Technologiques de laboratoire

(STL). Cet attrait pour les sciences peut être un paramètre expliquant le manque d'investissement en cours de français de la majorité des élèves.

Au premier semestre, dans le cadre de mon stage de préprofessionnalisation (Etudiante apprentie professeure), j'ai pris en charge les cours de soutien en français de plusieurs classes différentes : une classe de seconde générale, et deux classes de premières générales, à raison de 6 heures par semaine. Néanmoins, au second semestre, mon aide a été particulièrement sollicitée pour la prise en charge de cours de soutien pour les filières technologiques, dont le niveau inquiétait mes collègues. Je me suis donc vue attribuer trois nouvelles classes pour 6 mois de cours visant à consolider leurs acquis, en parallèle de leurs cours avec leurs enseignants de lettres. Pour mener à bien mon expérimentation, j'évoluerai donc auprès de ces trois classes de première en voie technologique au sein du lycée. Tout d'abord, une classe de STI2D (Sciences et Technologies de l'Industrie et du Développement Durable) composée de 31 élèves au total : 29 garçons et 2 filles. Je retrouve cette classe tous les lundis après-midi pour une heure d'accompagnement en français, la classe étant divisée en 4 groupes d'effectifs équivalents. Ensuite, une classe de première STL (Sciences et Technologiques de Laboratoire), composée de 28 élèves au total, dont 18 filles et 10 garçons. Puis, pour finir, une classe de première ST2S (Sciences et Technologies de la Santé et du Social) composée de 34 élèves au total, dont 27 filles et 7 garçons. Durant ce deuxième semestre, j'accompagne les classes de STL et ST2S, divisés chacune en demi-groupes pour une heure de français toutes les deux semaines (chaque semaine un nouveau groupe), heures destinées à renforcer leurs connaissances en français et s'entraîner aux épreuves anticipées de français, en complément de leurs cours principaux avec leurs professeurs titulaires.

Les constats initiaux sur le niveau des élèves en français divergent fortement entre mes trois classes. Effectivement, j'ai noté de prime abord une grande hétérogénéité concernant mes classes de STI2D et ST2S, classes composées d'élèves moteurs, très à l'aise en littérature, manifestant un intérêt particulier pour la matière et témoignant d'un niveau satisfaisant sur les points syntaxiques, grammaticaux et lexicaux. Mais ces classes sont aussi composées d'élèves aux difficultés plus prononcées, dont le niveau en français témoigne de lacunes dans les différents domaines de la matière. Néanmoins, je constate une

envie de progresser, une demande d'aide et une réceptivité plutôt prononcée envers les cours de soutien. Cet engagement de tous favorise une atmosphère de classe agréable, d'apparence bienveillante, solidaire et collaborative.

Par ailleurs, la classe de STL est d'autant plus intéressante et se distingue des deux autres. En effet, cette classe rend compte (par la qualité des rendus écrits ou oraux), de très grosses difficultés en français, provenant d'une mauvaise compréhension apparente des attendus du baccalauréat de français. Paniqués, les élèves, qui d'ailleurs ne voient pas d'intérêt majeur dans la discipline qu'est le français pour leurs futurs projets professionnels, me sollicitent énormément durant et après les cours, comme en témoignent les nombreux mails qui me sont envoyés par les élèves (cf. Annexe 11). Dynamique et solidaire, cette classe témoigne encore une fois d'une envie d'apprendre, de progresser, et d'une participation orale exemplaire. Je favorise donc activement la place de l'oralité et la prise de parole des élèves, qui semble être un outil avec lequel ils sont à l'aise, pour favoriser leur progression personnelle. Néanmoins, le niveau écrit reste inquiétant et les élèves disposent d'une culture littéraire très faible.

3.2 Choix du devis méthodologique

Ce travail de recherche consistera donc à comprendre si la pratique régulière de dispositifs favorisant l'appropriation des œuvres par les élèves de mes trois classes de première (dispositifs collectifs, créatifs, individuels), permettent ou non de favoriser le plaisir de lecture. Pour ce faire, je fais le choix de me référer aux douze devis méthodologiques développés par Pierre Paillé dans un contexte de recherche professionnalisante. Pour être plus précis, j'emploierai le devis méthodologique de « recherche-expérimentation », qui consiste en « une mise à l'essai systématique et réflexive d'une stratégie, d'une méthode ou d'un produit ». Il s'agit essentiellement d'expérimenter « dans un contexte scientifique », « d'étudier, de comprendre, puis de communiquer les conditions mêmes de l'expérimentation ». Il s'agira ensuite d'analyser les données recueillies dans le cadre de cette expérimentation.

Auprès de mes classes de première, il s'agira donc de mettre en place plusieurs dispositifs touchant à l'appropriation des œuvres par les élèves et au développement de leur interprétation, création et imagination, et de constater leur

effet sur leur plaisir de lire. Pour ce faire, les dispositifs seront testés à la fois en amont de la lecture d'une œuvre, pendant son déroulé et à posteriori, ce qui me permettra d'envisager une étude d'un point de vue le plus large possible. Je testerai alors des dispositifs classés eux-même en trois catégories : des dispositifs collectifs, créatifs, et individuels.

3.2.1 Déroulé du recueil de données initialement envisagé

Pour effectuer ma recherche, j'ai longuement réfléchi à la temporalité de mes dispositifs : pour mieux évaluer le plaisir de lecture chez mes élèves, dois-je placer mes dispositifs en amont, pendant ou après la lecture ? Finalement, il m'a semblé pertinent d'utiliser ces trois temporalités, tant elles sont intéressantes dans leur singularité. De plus, une autre question s'offrait à moi : est-il pertinent d'évaluer le plaisir de lire de manière individuelle, ou collective ? Une fois de plus, j'ai choisi de ne pas laisser de côté l'un ou l'autre, et d'utiliser à la fois des dispositifs collectifs, mais aussi individuels favorisant le plaisir de lire chez mes élèves. En effet, je trouve qu'il est pertinent d'interroger le plaisir de lire d'un point de vue personnel, en prenant en compte le sujet-lecteur dans son individualité et laisser place aux singularités de chacun, mais il est également pertinent d'offrir aux élèves l'opportunité de s'entraider, d'échanger, de partager leur opinion via des dispositifs collectifs. Au regard de ma partie théorique, j'ai décidé de tester quelques-unes des remarques abordées par la didactique de la lecture et de la littérature, par différents dispositifs. De ce fait, chacun de ces dispositifs envisagés répondra à une question abordée dans ma partie théorique : que ce soit la question de la subjectivité et de l'appropriation, la question des lectures scolaires ou privées, la place du sujet-lecteur aussi bien que le diagnostic des effets thérapeutiques des œuvres lues, les expériences vécues par procuration, et l'origine du plaisir de lire.

3.2.3 Imprévus et ajustements dans le recueil et l'analyse des données

L'imprévu majeur rencontré lors de ce semestre est, incontestablement, les mouvements de grèves mis en place contre la réforme des retraites. En effet, les nombreux mouvements sociaux ayant lieu en France aux mois de mars et d'avril ont entraîné l'absence répétée de plusieurs élèves en classe, ne pouvant pas se rendre au lycée à cause du bouleversement des

transports en commun. Les cours de français étant organisés en demi-groupes avec mes classes, (soit une fois toutes les deux semaines pour chaque groupe), il est arrivé que je ne vois pas certains élèves pendant plusieurs semaines consécutives (parfois pendant plus d'un mois). Malheureusement, ces précieuses semaines de cours étaient, à l'origine, consacrées à la mise en place du dispositif du « quart d'heure lecture », qui n'aura finalement pas lieu, ainsi qu'à l'élaboration de « petits films » ou de « revues » aussi bien que celle d'affiches autour de leurs lectures. Néanmoins, j'ai décidé de maintenir le dispositif du padlet, ainsi que celui de l'approche des textes par la subjectivité.

3.2.4 Choix des critères d'observation et d'analyse

Tout d'abord, afin d'évaluer au mieux le rapport de mes élèves avec la lecture, j'ai décidé de mettre en place un écrit réflexif qui fait office d'évaluation diagnostique (Annexe 1) visant à revenir sur leurs expériences de lecture depuis leur enfance. Pour ce faire, les élèves avaient une semaine pour me rendre une « autobiographie de lecteur », sous la forme qu'ils souhaitaient. En effet, cette technique est inspirée d'A. Rouxel qui invite à l'introduire dans le secondaire. Pierre Dumayet inaugure le genre, et ouvre la réflexion sur « la part que peut prendre la littérature dans la formation d'un individu, sur la multiplicité des modes d'appropriation des textes, sur la place de la subjectivité chez le sujet qui construit du sens » (Rouxel.A dans *Autobiographie de lecteur et identité littéraire*, dans *Le sujet lecteur*, p.137.) Selon A. Rouxel, cet exercice permet à l'élève de « faire advenir une image de soi-même ». C'est donc dans cette perspective que j'ai décidé de tenter mes élèves à l'exercice. Pour ce faire, je n'ai imposé aucune limite quantitative, un choix favorisant la libre expression de leur parcours telle qu'ils le souhaitaient. Ainsi pouvaient-ils écrire 10 lignes aussi bien que 5 pages. Cet écrit initial a pour but de mettre des mots sur les émotions vécues lors de leurs expériences de lecture, des émotions positives comme négatives. Ce travail en amont, qui constitue lui-même le premier travail de réflexion individuel me permet de m'ajuster pour les activités proposées pour la suite du recueil de données. Ce premier recueil s'inspire du témoignage de Colette Buguet-Mélançon, professeure québécoise en cégep, qui déclare : « La prise de conscience de leur statut de lecteur donne généralement aux élèves un sentiment de valorisation qui favorise leurs efforts et place la maîtrise des procédés

d'analyse dans une perspective plus amène et dynamique. Fiers de leur droit à la « liberté d'expression », ils se prêtent de meilleure grâce au jeu de la coopération interprétative ».

Ensuite, afin de favoriser le plaisir de lecture, et dans la lignée de la pensée de Jean-François Massol et Bénédicte Shawky-Milcent qui affirment que « les plaisirs d'un lecteur privé sont d'ordre affectif dans la participation, ou d'ordre esthétique quand l'émotion ressentie est rapportée aux constructions textuelles et stylistiques ; c'est, en revanche, un plaisir intellectuel que peut procurer la construction et l'écriture d'un commentaire. Là encore, le professeur peut faire percevoir cette augmentation des plaisirs par ajout qui peut être un élément facilitateur », je décide de mettre la subjectivité des élèves au coeur de leurs lectures. Pour ce faire, suite aux résultats obtenus grâce au dispositif des autobiographies de lecteurs, je convoquerai leurs impressions de lectures, les émotions ressenties et les sentiments éprouvés après une lecture à voix haute de différents textes en classe. Les cours de français avec les classes de premières s'inscrivant directement dans la préparation aux épreuves anticipées de français, notamment à l'épreuve orale durant laquelle les élèves doivent présenter une explication linéaire d'un texte, il était pertinent de recueillir, d'abord et avant toutes choses, leurs émotions sur ce texte. Ainsi, après une lecture à voix haute d'un « texte bac », en classe, les élèves ont 5 minutes pour relever 3 mots clés sur les émotions ressenties (Annexe 2). Puis, les élèves énoncent leurs trois mots lors d'une mise en commun orale au tableau, tout en argumentant. En ce sens, pour répondre à ma problématique, je montrerai que l'élève parvient à exprimer sa lecture subjective et construit un point de vue argumenté pour ses pairs. Le jeune lecteur peut donc parvenir à passer du goût pour la lecture au goût pour la littérature, par ce double positionnement, car il est invité à faire entendre sa voix, et prend ses marques dans la culture commune. Pour mon recueil de données, j'ai décidé de me consacrer sur les résultats d'une seule étude, le cas du poème de Verlaine, « Chanson d'automne », paru dans les *Poèmes saturniens* (1866), un texte étudié avec plusieurs classes. Dans ce nouveau paradigme didactique, l'élève est considéré comme un lecteur à part entière : quand il se plonge dans une œuvre littéraire, il réagit avec sa raison, mais aussi avec ses émotions, son imagination, sa mémoire, avec tout ce qui le constitue. Par ce dispositif est soulignée l'importance d'une approche subjective de la littérature auprès des

élèves. La réception personnelle d'un lecteur après sa lecture d'un texte alimente vivement son plaisir de lire, ce qui favorise l'inscription de celle-ci dans sa mémoire.

En outre, afin de favoriser le plaisir de lire sur un plan davantage collectif, j'ai envisagé la création d'un padlet sécurisé et privé en ligne, accessible via un QR code (Annexes 3). Sur ce padlet, je propose aux élèves, chaque mois, une nouvelle lecture « hors programme ». Ces œuvres sont accompagnées d'un résumé, de « thèmes clés », et sont liées directement au travail fait en classe par leur appartenance aux objets d'études. Afin de laisser place à l'expression des élèves sur cette plateforme, je mets en place un système de notation par « étoiles ». En effet, les élèves peuvent noter leurs lectures sur 5, en fonction de ce qu'ils ont ressenti, et laisser les commentaires en dessous des publications (je précise tout de même que ces commentaires sont évidemment contrôlés de près, afin de ne pas transformer la plateforme en réseau social). Cette activité est envisagée dans le but de faire du plaisir de lire une notion transposable en dehors des murs du lycée. En effet, grâce à ce dispositif, le sujet-lecteur est pris en compte, non seulement dans les cours de français, mais aussi en dehors, les élèves pouvant choisir eux-mêmes les lectures qui leur plaisent. Interactif et fondé sur le partage, ce dispositif collectif vise à laisser de la place aux goûts de chacun, et à l'expression de leurs opinions.

Pour terminer, j'envisage de mettre en place des dispositifs créatifs individuels ou collectifs après l'expérience de lecture, tels que la création d'affiches, de revues ou de petits films autour des œuvres de leur choix. L'objectif, dans la lignée de ma problématique de recherche est d'éclairer ma partie théorique sur la place du sujet-lecteur, et montrer qu'il est important de solliciter, via ce type de dispositifs créatifs, le partage entre pairs de lectures personnelles dont on ne parle que trop peu habituellement. Ainsi, mon choix s'est finalement positionné sur la création d'affiches littéraires. Ce dispositif fait partie des dispositifs individuels, car chaque élève doit composer sa propre affiche littéraire sur l'œuvre de son choix, afin que celle-ci soit exposée au sein de la classe et lue par d'autres. Dans l'axe de la pensée de Bénédicte Shawky-Milcent à propos du sujet-lecteur, je proposerai aux élèves de créer des affiches à partir de l'œuvre de leur choix, qui contiennent avant tout leurs impressions de lecture, leurs goûts, leurs sensations et sentiments face au texte. Dans cette perspective,

je ne souhaitais pas mettre l'accent sur l'aspect technique de l'oeuvre, mais bien sur son appropriation par les élèves. L'exercice n'est pas simple, car à la manière d'un carnet de lecteur, l'élève doit interrompre régulièrement sa lecture, et consentir à livrer ses réactions personnelles.

3.2.4.1 Les autobiographies de lecteurs : une évaluation diagnostique

Tout d'abord, concernant mon évaluation diagnostique sur les autobiographies de lecteurs, j'ai décidé de constituer un tableau, reprenant les critères et idées soutenues par Bénédicte Shawky-Milcent. Ce tableau vise à synthétiser les critères redondants et les points communs retrouvés dans les autobiographies des élèves. Par exemple, l'étude du vocabulaire utilisé, des références ou non à la période collégienne, la présence ou non de l'habitus familial, autant que les émotions et sentiments cités ou les références littéraires présentes ou non me permettront d'établir des conclusions quant à l'origine d'un attrait ou au contraire, d'une réticence envers la lecture. Le but de cette évaluation diagnostique au vu de ma problématique de recherche est de comprendre quel bagage chacun des élèves dispose avant d'entrer au lycée, ainsi que le profil de la classe afin d'y adapter mes futurs dispositifs, ainsi que ce qui explique son rapport positif ou négatif à la lecture.

	Présence de l'habitus familial	Références littéraires citées	Références à la période « collège ». Les passeurs	Notion de « plaisir de lecture »	Emotions/ sentiments cité(e)s
Elèves en rupture avec la lecture					
Elèves pour qui le plaisir de lire a existé mais n'est plus d'actualité.					
Élèves qui manquent de mots pour					

décrire ce qu'ils ressentent.					
Elèves lecteurs qui prennent énormément de plaisir à lire.					

3.2.4.2 L'approche du texte par la subjectivité et l'appropriation : mettre en voix les impressions de lecture

Concernant l'activité qui consiste à laisser les élèves approcher un texte par la subjectivité, il est important de rappeler que l'objectif premier est de montrer que les élèves sont capables de mobiliser les émotions ressenties devant un texte. Nous démontrerons que cette aptitude à s'approprier le texte leur permet d'envisager l'exercice de lecture d'une manière plus positive et de faire émerger de ce que l'on a nommé précédemment le « plaisir de lire ». C'est également un tableau que j'ai décidé de mettre en place concernant le deuxième dispositif, à savoir celui qui consiste à relever 3 mots-clés évoquant leurs impressions post-lecture. En élaborant d'emblée un tableau regroupant plusieurs critères, il me sera plus aisé de comparer les différents résultats, et les différences ou points communs avec les résultats attendus. Pour ce faire, je commence par un premier tableau qui permet de classer l'aptitude ou non des élèves à comprendre l'exercice demandé, à utiliser leur subjectivité et faire part de leurs émotions et impressions face au texte. Puis, il convient de déterminer des points communs, ou des points de convergence entre les mots cités par les élèves (tableau 2). La mise en place de ces critères vise à évaluer l'aisance ou la difficulté des élèves à faire part de leurs émotions, leurs ressentis suite à la lecture d'un texte, notamment en relevant le nombre de mots notés pour chacun d'entre eux (à mettre en lien également avec les autobiographies de lecteurs). En classant les mots relevés en fonction de leur thème (émotions/spectateur/paysage/décors), nous verrons si les élèves se dirigent d'emblée vers l'expression d'une émotion, ou s'ils font face à une difficulté particulière pour évoquer ce qu'ils ressentent, en lien avec un éventuel manque de lexique pour parler de ce qu'ils ressentent.

Tableau 1 – Statistiques	
	Nombre d'élèves
3 mots relevés sur 3	
2 mots relevés sur 3	
1 mot relevé sur 3	
Pas de mots relevés	

Tableau 2 – Point communs et convergences		
Les élèves ont cité parmi leurs trois mots..	Nombre d'élèves	Occurrences retrouvées
Des émotions (ou sentiments).		
Le motif du spectateur		
Le motif du décor/paysage		

3.2.4.3 Le padlet : partager ses impressions de lecture entre pairs

Il m'est quelque peu difficile d'évaluer la réussite ou non du dispositif du padlet, ou son impact sur le plaisir de lire des élèves. De ce fait, je pensais demander la réalisation d'un échange avec les élèves à l'oral en fin d'année, ou d'un petit écrit, qui aurait pour consigne : « Vous êtes-vous inspiré du Qrcode distribué au début du semestre pour enrichir vos lectures ? Si oui, qu'avez-vous ressenti à la lecture de cette/ces oeuvre(s) ? Quel(s) bienfait(s) cette/ces lecture(s) a-t-elle (ont-telles) pu vous procurer ? Ou au contraire, ces lectures vous on-t-elles déçues ? Pourquoi ? ». Le but d'un tel écrit est de mettre en mots la réussite ou l'échec d'un tel dispositif numérique.

3.2.4.4 Les affiches littéraires : consentir à exprimer les émotions vécues

Afin d'analyser les affiches littéraires proposées par les élèves, j'observerai, à partir des résultats obtenus grâce à l'évaluation diagnostique (autobiographies), les tendances des différentes affiches, c'est-à-dire leurs points communs et leurs différences. Je mettrai l'accent sur l'évolution de chacun des élèves : un élève ayant témoigné un faible attrait pour la lecture dans sa biographie de lecture est-il finalement parvenu à exprimer son point de vue ? Je traiterai la question des affiches par le prisme de l'évolution, et c'est dans cette démarche que cette activité constituera une sorte de conclusion à ma recherche, en écho avec les biographies de départ.

3.3 Hypothèses de départ sur les résultats attendus

Suite aux activités proposées, j'aimerais d'abord que la notion de plaisir de lire ait une plus grande importance dans mon enseignement, mais aussi et surtout que les élèves puissent se sentir légitimes de donner leurs avis et d'exprimer leurs émotions suite à une lecture. Dans cette perspective, j'espère constater une évolution dans l'approche du plaisir de lire chez mes élèves. En effet, j'aimerais que ceux-ci puissent trouver un sens aux lectures effectuées, qu'elles soient scolaires ou privées, et qu'ils soient aptes et à l'aise à l'idée de partager leurs impressions de lecture au groupe classe.

Concernant les autobiographies de lecteurs, je m'attendais à connaître de fortes disparités entre mes deux classes. En effet, la classe de STL, témoigne d'une grosse difficulté en français et d'un faible intérêt pour la matière comme pour la littérature en général. De ce fait, j'ai tout de suite imaginé que leurs autobiographies de lecteurs seraient, pour la plupart, envisagées d'un point de vue négatif, témoignant d'un manque de culture littéraire et d'un plaisir quasi-inexistant pour la lecture. J'ai également envisagé que certains élèves ne voudraient pas se résoudre à l'exercice, l'estimant « inutile » ou sans y trouver grand sens, adoptant une posture de refus. Concernant ma classe de ST2S, j'ai envisagé des autobiographies de lecteurs plus positives, du moins, plus riches en références littéraires, et éventuellement, témoignant d'un plaisir existant ou ayant existé. En effet, ces élèves participent davantage que les STL en classe, et témoignent plus souvent d'une culture littéraire riche et variée. Quoi qu'il en soit, mes premières

hypothèses concernant ces autobiographies se tournent davantage vers une très faible convocation de la notion de « plaisir de lire ».

Par ailleurs, j'avais de meilleures attentes concernant l'approche des textes par la subjectivité. En effet, les élèves doivent relever 3 mots qui avaient pour objectifs de retranscrire les émotions ressenties durant la lecture du texte à haute voix. Je m'attends donc à ce que cet exercice soit particulièrement réussi, d'autant plus car il porte sur un texte choisi en amont pour sa visée émotionnelle. En effet, « Chanson d'automne » de Verlaine est un texte emprunt de musicalité, témoignant de la vision mélancolique de l'automne. Ce poème est une chanson triste, ce qui m'a poussé à le choisir. Face à un texte comme celui-ci, je doute que les élèves aient du mal à retranscrire leurs émotions. Je m'attends à ce que les élèves trouvent aisément des émotions ou sentiments communs à leurs camarades de classe. L'objectif est de, lors de la mise en commun, que les élèves débattent et observent les convergences et points de rapprochements entre les émotions relevées. En ce sens, l'exercice leur permettra de se sentir pleinement concernés en tant que sujet-lecteur, dont on considère que la parole a du prix.

Pour terminer, j'ai de grandes attentes vis-à-vis du Qrcode. En effet, je pars du postulat que les élèves aiment aujourd'hui passer par les outils numériques à leur disposition afin d'étudier, se renseigner, ou s'informer. Par manque de temps en classe avec eux, j'ai considéré que le Qrcode serait un excellent moyen de leur apporter des idées d'oeuvres à lire, chacun chez soi. Par ce dispositif numérique, le professeur reste en lien direct avec les élèves et permet à la littérature d'évoluer en dehors des murs du lycée. Comme indiqué sur le padlet accessible via le lien, les élèves sont en mesure de commenter, de renseigner leurs avis et de publier eux-mêmes des suggestions livresques. En ce sens, la place du sujet-lecteur est d'autant plus envisagée et reconnue. Les élèves se sentent concernés par les choix littéraires apportés à la classe, et émettent aisément leur avis. De ce fait, dans mon objectif d'introduire la « lecture plaisir » chez les élèves, je pense que le Qrcode sera une réussite.

4. Présentation et analyse du recueil de données

4.1- Analyse de l'évaluation diagnostique

Le tableau ci-dessous représente, d'une manière synthétique, les renseignements relevés suite à l'analyse des réponses des élèves. Il ne s'agit pas

d'une échelle descriptive, dans la mesure où ce travail n'attendait pas spécifiquement la présence de tous les critères de manière obligatoire, et les élèves ne disposaient pas d'une consigne qui notifiât le besoin de retrouver ces critères. Dans une perspective de comparaison, j'ai donc décidé de trier les copies de mes élèves pour en tirer 4 « profils d'élèves », accompagné chacun des tendances retrouvées dans les copies. Ces 4 profils d'élèves sont inspirés de la classification opérée par Bénédicte Shawky-Milcent, déjà évoquée ci-dessus.

Analyse sur un plan général : la classe					
	Présence de l'habitus familial	Références littéraires citées	Références à la période « collège ». Les passeurs	Notion de « plaisir de lecture »	Emotions/sentiments cité(e)s
Elèves en rupture avec la lecture	- Les copies n'évoquent pas l'habitus familial.	- quelques livres imposés par le programme scolaire.	- aucune référence au collège, ou référence très succincte.	- Notion abordée, prise en compte mais négativement.	-évocation des difficultés, d'une mauvaise compréhension, élèves désintéressés.
Elèves pour qui le plaisir de lire a existé mais n'est plus d'actualité.	- Les copies évoquent parfois l'habitus familial, ou l'environnement élaboré par les parents. Cependant, ce n'est pas le cas de toutes les copies.	- Grande diversité d'oeuvres citées dans le cadre de l'enfance : romans d'aventures, fictions, romans fantastiques, bandes dessinées, mangas.. - Aucune œuvre provenant des programmes n'est citée.	- L'enfance est énormément citée, mais très peu de références au collège, ni aux passeurs provenant du monde professionnel (professeurs, bibliothécaires ..).	- Rupture frappante dans la notion de plaisir de lire. Evocation positive lors du moment de l'enfance, puis rupture à l'entrée au lycée.	- Emotions contradictoires et antithétiques. Des émotions positives : magie, imagination, apaisement. Des émotions négatives : sensations d'être forcés, ennui, difficulté de lecture, répétitivité, sensation d'être perdu.
Elèves lecteurs qui prennent énormément de plaisir à lire.	- Forte présence de l'habitus familial, les parents sont quasiment toujours cités.	- Des lectures personnelles lues durant le temps de l'enfance, mais aussi l'adolescence.	- Enormément de références littéraires tirées du collège, accentuation sur la période collège.	- Notion abordée uniquement positivement.	- Des sentiments très forts et positifs cités : évocation du plaisir, du voyage, emportement.

		- Des lectures scolaires figurant au programme, appréciées.			
Élèves qui manquent de mots pour décrire ce qu'ils ressentent.	- Aucune description	- Les élèves mobilisent très peu de références, ou des références littéraires qui sont toutes issues des programmes scolaires	- Référence uniquement à la période du collège pour citer les livres vus en classe.	- Notion non abordée, non citée.	- Aucune émotion évoquée.

4.1.1 – Les élèves en rupture avec la lecture

Si l'on procède à une observation affinée des copies classées dans la catégorie des élèves en « rupture avec la lecture », il est particulièrement pertinent de relever un certain nombre de redondances, de points communs entre ces élèves dans l'expression de leurs expériences de lecture. Tout d'abord, les élèves utilisent tous le terme de « plaisir de lire », mais sous un regard négatif. Relevons par exemple le propos de **l'élève M**, qui dit explicitement n'avoir « jamais vraiment aimer lire »*, ou du moins, expliquant que cette activité est perçue comme un moment qui « ne lui plaît plus » (Annexe 4). Ces mots, qui témoignent d'un intérêt nul pour la lecture, sont également retrouvés chez **l'élève C**, qui « n'aime pas lire » et éprouve des « difficultés à vouloir lire et aimer lire ». De ce fait, nous pouvons, en déduire que ces élèves n'ont aucune difficulté à reconnaître le manque d'entrain dont ils sont victimes dans leur approche de la lecture. Leur position est affirmée mais non revendiquée, et ils parviennent à lier la lecture à la notion de « plaisir », bien que ce lien soit un lien de négativité. Par ailleurs, ces élèves ne citent que très peu d'oeuvres littéraires dans leurs copies, et témoignent d'une culture se résumant à quelques œuvres lues en classe. Je prends, pour illustrer cette idée, les propos de **l'élève M**, qui explique :

Je me rappelle que des livres que j'ai lu : que sur toi se lamente le tigre, les fleurs du mal, Olympe de Gouge, la première gorgée de bière et les plaisirs minuscule. *

Ce constat m'amène à penser que les élèves n'ont eu un rapport avec la littérature qu'à travers les cours de français donnés en milieu scolaire, ou bien, ces élèves assimilent directement la lecture au milieu scolaire quand bien même ils lisent en dehors des murs du lycée sans l'évoquer. L'habitus familial n'est pas cité, et l'absence de cette notion, fondamentale dans les copies des autres groupes, témoigne d'un absentéisme notable d'activités telles que la lecture avec les parents avant de se coucher, la fréquentation de bibliothèques ou l'obtention d'une bibliothèque familiale ou privée, autant d'éléments entraînant, sans surprise, une posture de refus de la part de ces élèves face à l'expérience de lecture. De la même manière, les élèves n'évoquent que très peu, voire pas du tout, l'environnement collégial. Dans la perspective de ma recherche, il sera important de prendre particulièrement en compte ce profil d'élève dans la quête du plaisir de lire. Il s'agira moins pour eux d'atteindre un plaisir de lire absolu, ce qui serait trop éloigné de leur point de départ, que d'évoluer vers cet idéal. Ils entreprendront une marche progressive vers la lecture.

4.1.2 – Les élèves qui ont connu un plaisir de lire éphémère

Ensuite, se détache dans le groupe, un sous-groupe d'élèves dont le plaisir de lecture a bel et bien existé, mais qui s'est progressivement amoindri. En effet, pour la plupart des élèves, le plaisir de lire a bel et bien existé, notamment lors du temps de l'enfance, un temps dont les élèves revendiquent la liberté. Le temps de l'enfance est très largement évoqué, en témoigne la copie de **l'élève L**, qui énonce avoir « aimé les histoire grâce aux lectures le soir par mes parents* » quand elle était « toute petite » (Annexe 5). Le parcours initiatique de cette élève au moment de l'enfance est particulièrement intéressant en ce qu'il constitue le véritable rôle des « passeurs », évoqué plus haut. Elle témoigne :

Puis petit à petit, j'ai appris à lire et c'est moi qui leurs lisait une histoire c'était souvent des histoires trouver dans les Jaime lire. A force de lire ces livres ma mère m'avait pris un abonnement mensuel à cette collection.*

Il en va de même pour **l'élève E**, qui témoigne :

Petit j'allais à la bibliothèque d'Avrillé, pour y lire des BD et mangas j'ai lu tout ce qu'il y avait là-bas, j'aime beaucoup la science fiction et les récits historiques de guerre et périodes difficiles du Monde (Annexe 6).

Cette évocation de l'enfance, comme temps des premières lectures est aussi retrouvée dans les autres copies, dont les auteurs débute leur autobiographie par des termes tels que « quand j'étais plus jeune je lisais beaucoup », ou encore « j'ai commencé à lire depuis que je suis toute petite », « quand j'étais petite j'adorais aller à la bibliothèque ».

Néanmoins, ce temps de l'enfance, auquel est lié directement le plaisir de lire, s'oppose explicitement et nettement à un autre temps, celui du lycée, perçu au contraire comme une prison, un temps durant lequel les lectures ne sont qu'« imposées au lycée » (copie de l'élève J). **L'élève X (annexe 7) et l'élève E en témoignent :**

Le problème c'est que au lycée lorsqu'on me demande de lire un livre je n'y arrive pas car c'est pas un choix que j'ai fait, j'arrive pas je bloque ma bulle personnelle éclate, je suis perdu.*

Il en va de même pour l'élève L :

Et puis je suis ensuite rentrer au lycée et n'est plus eu le temps pour lire.

Ces copies témoignent donc d'une véritable rupture dans le plaisir de lire, qui s'élabore à l'adolescence, dans le cadre de l'école. La question du choix et de la liberté est remise en cause directement, à travers le « choix » donc manque l'élève E, qui rejoint directement la sensation éprouvée par l'élève J. Celle également du temps accordé à la lecture a une place centrale dans le relevé des copies. Il semblerait, de ce fait, que les élèves illustrent la défaillance du plaisir de lecture par un manque de temps accordé à cette activité, ainsi que celle des choix de lectures. Pour ces élèves, le plaisir de lire est directement lié au temps de l'enfance, et par conséquent, aux passeurs (parents notamment), qui ont su les accompagner dans une démarche de lecture, ou former un environnement propice à la lecture, en témoignent les nombreuses références aux lieux de cultures. La liberté revendiquée dans le choix des lectures au temps de l'enfance est nettement perceptible par le titre des œuvres citées.

Contrairement au premier groupe, qui n'avait cité aucune œuvre lue, ou très peu, correspondant majoritairement aux œuvres proposées par le programme scolaire, ce groupe-ci propose un large choix d'œuvres lues, durant le temps de l'enfance : « *le petit prince et l'île du géant* », « *barbe bleue* », « *l'histoire du petit chat chi* », « *le pays des contes* », « *Joe Millionnaire* », « *One-Piece* », « *Percy*

Jakson ». Généralement, la lecture de ces œuvres donnent lieu à des sentiments et émotions très positives, telles que, je cite : « invention », « apaisement », « être dans ma bulle », qui s'opposent aux sentiments négatifs éprouvés lors des lectures au lycée : « ennui », « détester », « bloquer », « être perdu ». Il faut noter que l'ennui, suscité par la lecture « imposée » des œuvres du programme scolaire en cours de français est un motif très largement cité, si ce n'est dans l'intégralité des copies, comme l'origine de la défaillance du plaisir de lire.

En définitive, cette catégorie d'élèves est très intéressante concernant notre étude. En effet, ils marquent particulièrement la rupture qui s'opère dans le traitement des lectures durant le temps de l'enfance et celui de l'adolescence, notamment dans le cadre du cours de français. Si ces élèves notent aisément leur manque d'intérêt actuel pour la lecture, ils cultivent cependant l'espoir que le plaisir vécu durant l'enfance reviendra, et n'adoptent aucunement une posture de refus face à l'idée d'un retour au plaisir de lire, en témoigne la copie de l'**élève J** :

Mais je pense que quand le bac sera terminé etc je retournerai acheter quelques livres comme un policier, ou des histoires d'amour !!*

Dans la perspective de ma recherche, et en lien avec ma problématique, il s'agira pour moi de prendre en compte cette rupture entre l'avant (l'enfance, le collège), et le présent (le lycée), pour que ces élèves recouvrent, redécouvrent le plaisir de lire. Les dispositifs mis en place auront pour objectif d'apporter à ces élèves les besoins dont ils soulignent le manque (peu de diversité dans les lectures par exemple).

4.1.3 – Les « grands lecteurs »

Ce que j'appelle les « grands lecteurs », ce sont ces élèves qui ont témoigné, dans leurs écrits, d'une grande appétence pour la lecture. Ces élèves illustrent explicitement un parcours de lecture individuel marquant allant de l'enfance à l'adolescence, aussi bien dans un cadre privé (lectures privées), que dans un cadre scolaire (lectures intégrales et cursives au programme). En effet, ils convoquent quasiment tous le temps de l'enfance comme un temps d'effervescence littéraire. Prenons l'exemple de l'**élève I** (Annexe 8), qui témoigne :

Quand j'ai commencé à lire, je lisais des « je lis déjà », des « J'aime lire », et des « Zara Mimosa ». Plus plus grande, je lisais des sortes de journal

que je recevais chaque semaine, j'en avait sur « Soy Luna », « Monster High ». Plus je grandissais plus je prenais des grands livres j'ai lu toute la collection de « Kinra Girls » écrit par Moka, « Le journal de Nine » de Geraldine Jaaoui. Tous les livres m'ont plus, il n'y en a pas un que je n'ai pas aimé. Je pense que mes premiers vrais livres m'ont été offert par ma famille, puis après j'ai tellement aimée que j'ai acheté toute la collection. *

On peut donc remarquer que dès le temps de l'enfance, la notion de « plaisir de lire » apparaît nettement. L'habitus familial est très souvent mentionné comme un tremplin à la lecture, les parents ayant un rôle de catalyseur dans le processus de lecture, comme en témoigne **l'élève D**, pour qui les parents ont eu un rôle essentiel: « Pour commencer je sais que petite, mes parents me lisait des histoires ou des comptes* », ou **l'élève G**, encouragé par ses grands-parents : « en allant chez mes grands-parents, la collection d'*Harry Potter* m'a ouvert les yeux et je me suis très vite plongée dedans. » (Annexe 9). Par ailleurs, il en va de même pour le temps du collège, particulièrement sollicité chez les élèves lecteurs, soit comme un temps qui a favorisé l'émergence de nouvelles lectures, soit perçu comme un lieu disposant d'espaces dédiés à la lecture (CDI, bibliothèques..). C'est le cas de **l'élève G**, qui mentionne l'importance de l'espace bibliothèque au sein de son collège :

Le CDI de mon collège était également très intéressant et le fait d'y aller m'a aidé à lire quelques livres. Je me suis également inscrite au club de lecture pour m'inciter à me plonger dans un livre.

En outre, chez ces élèves, le parcours de lecture est illustré par une banque très large de références littéraires, scolaires ou privées, issues de genres, formes et thèmes variés. Pour n'en citer que quelques unes parmi la très longue liste qui m'a été proposée par ces élèves : *Le Horla* de Maupassant, *Le journal de Nine* de Geraldine maillet, *Les enquêtes d'Alfred et Agatha* d'Ana Campoy, *Libre d'être moi* de Giuseppa, *Astérix et Obélix* de René Goscinny, *Le chant d'Achille* de Madeline Miller, *Les cahiers d'Esther* de Riad Sattouf, *Mortelle Adèle* de Diane le Feyer, et beaucoup d'autres. Ces œuvres sont décrites par les élèves comme à l'origine du « plaisir de lire », notion redondante dans ces copies, soit explicitement, soit implicitement par la convocation de sentiments et émotions variées mais positives. La notion de plaisir est souvent apparue dans les copies : « les livres que j'ai le plus aimé », « j'ai tellement aimée* », « je l'ai dévoré »,

« j'aime ce livre », « la lecture est vraiment quelque chose qui compte à mes yeux ». Ces lectures font naître chez certains des émotions vives, très fortes : **l'élève I** évoque les histoires « touchantes » qu'elle peut lire, qui l'on particulièrement « marqué de part leur histoire », ce qui rejoint mon propos quant à l'aspect thérapeutique des lectures, les lectures comme refuge. **L'élève U** (Annexe 10) parvient particulièrement à retranscrire les émotions transposées par la lecture, même si cette élève n'a pas particulièrement aimé la lecture étant jeune :

Mais il y a trois ans environ, j'ai compris, j'ai compris le plaisir que l'on pouvait avoir lors d'une lecture. Se laisser emporter par notre imagination à illustrée chaque détail émotion qu'elle soit joyeuse ou triste, avec les personnages. Et bien sûr être emprise ou même étonné par les décisions de certains personnages au cours de l'histoire.*

S'opère alors un besoin d'identification avec les personnages, qui participe vivement à la croissance du plaisir de lire. Les élèves s'identifient particulièrement aux caractères, aux aventures des personnages, et vivent des expériences par procuration à travers leurs lectures. Les élèves « plongent dans un autre monde » (**élève Y et élève G**). En somme, ce petit échantillon d'élèves figurant parmi les « grands lecteurs », illustre parfaitement les théories sur les fondements du plaisir de lire : habitus familial, côtoiement de lieux de culture ou propice à la lecture, expériences par procuration, lecture comme refuge, bibliothèque intérieure..

Dans la perspective de ma recherche, ce profil d'élèves est intéressant, car il témoigne déjà d'un grand plaisir de lire. Il s'agira pour eux de considérer l'espace de la classe comme un espace propice à l'expression d'une opinion, de sentiments et d'émotions, d'impressions. Les travaux collectifs mis en place avec ce profil d'élèves viseront à instaurer une dynamique de partage, qui motivera peut-être les élèves plus réticents à se lancer dans la tâche.

4.1.4 – Les élèves qui manquent de mots pour décrire ce qu'ils ressentent

Pour finir, une autre tendance est découverte dans les copies des élèves, celle des élèves en manque de mots pour décrire leur parcours. Effectivement, ces élèves se rapprochent beaucoup des élèves « en rupture avec la lecture », mais ont la particularité de n'évoquer aucune émotion/sentiment, même négative,

concernant la lecture. Ces élèves m'ont, pour la plupart, évoqué qu'une brève liste d'oeuvres lues dans le cadre du collège ou du lycée, sans y associer, aucune forme de plaisir ou de déplaisir (ou très peu). Pour ces élèves les titres sont simplement énumérés, et rien ou presque rien n'est dit du contenu de l'oeuvre évoquée. C'est le cas de l'**élève T** :

Les livres les plus souvent lu sont celui que l'école nous a demandé. Comme le tartuffe ou l'imposteur, le malade imaginaire de Molière, gargantua de Rabelais, où j'ai pas réussie à le finir. J'ai lu aussi comme poésie les fleurs du mal de Baudelaire, aussi l'île des esclaves de Marivaux et puis la princesse de clèves de Madame de la Fayette que je le trouves plutôt pas mal. Il y a d'autres livres mais j'ai plus leur nom en tête. * (Annexe 11).

Pour conclure, cette première étape de mon analyse que constitue les autobiographies de lecteurs révèle le rôle d'instances sous-jacentes qui participent plus ou moins à l'expérience de lecture. Effectivement, les autobiographies de lecteurs ont révélé que l'habitus familial et le temps de l'enfance jouent un rôle dans la relation que les élèves tissent avec la lecture, un rôle qui reste néanmoins à nuancer. Plus la famille a été présente, plus elle accordait une place au livre, plus elle encourageait l'enfant à lire, et plus l'évocation des souvenirs d'enfance a été reliée à la découverte de la lecture. Comme le constate Bénédicte Shawky-Milcent (2016) : « L'histoire personnelle de l'élève avec le livre s'inscrit alors sur une toile de fond chargée d'émotions, de sensations et parfois de nostalgie. ». A. Rouxel met d'ailleurs en lumière les « invariants » de l'autobiographie de lecteur, que j'ai aisément retrouvés dans celles de mes élèves : moments de complicité, initiation à la lecture par la voix des parents, magie de l'autonomie, souvenirs de l'école maternelle ou primaire, appropriation de l'objet livre et de certaines collections pour enfants. Les expériences de lecture et la manière dont elles sont racontées divergent énormément entre les élèves : certains proposent une remémoration des lectures sur le mode de l'allusion, d'autres ne font qu'une liste courte de titres énumérés, et pour d'autres encore, l'évocation des lectures s'accompagne d'un métadiscours, que Bénédicte Shawky-Milcent (2016) distingue en 3 niveaux.

D'abord, à un premier niveau, l'élève présente un métadiscours qui vaut pour lui-même. Il fait le point sur ses goûts, qu'il assène plus qu'il ne défend. Il y a à proprement parler correspondance entre le livre et soi. A un deuxième niveau, l'élève ébauche une analyse des retentissements de ces lectures marquantes dans l'histoire de sa personnalité. L'identité qu'il entrevoit est cette fois inscrite dans un mouvement, et donc dans une chronologie. Enfin, à un troisième niveau, le jeune lecteur, tout en restant toujours très pudique, conscient de ses goûts et des retentissement des lectures sur lui, tient à les partager. Il n'hésite pas à faire part de ses émotions et de son jugement sur la valeur de l'ouvrage.

Ainsi, ce dispositif étant effectué, je me rends désormais davantage compte de la relation entretenue entre mes élèves et la notion de « plaisir de lire ». Les dispositifs appliqués, tels que le QR code, les affiches ou les activités d'interprétation me permettront de travailler avec eux et d'apporter, ou non, des changements à leur vision initiale.

Dans la perspective de ma recherche, il conviendra d'apporter toutes les clés à ce profil d'élève pour décrire et exprimer leurs pensées, leurs opinions. Pour ce faire, il conviendra de les faire participer à des dispositifs individuels, qui permettront à ces élèves de prendre leur temps pour décrire correctement ce qu'ils ressentent, ainsi que des dispositifs collectifs, dont la dynamique d'ensemble pourra les soutenir et les aider dans cette quête.

4.2- Analyse de l'approche du texte par la subjectivité

Pour rappel, l'objectif de cette activité, en lien avec ma problématique de recherche, est de constater si les élèves sont aptes, ou non, à exprimer ce qu'ils ressentent avant même d'entrer dans l'explication linéaire. Les programmes de collège, comme de lycée le notent, il est important de partir des réactions des élèves. Trop souvent, les enseignants proposent d'entrer dans le texte par des réponses à un questionnaire qu'il aura élaboré en amont. Néanmoins, ce type de questionnaire n'engage en rien la lecture effective des élèves. L'entrée par la subjectivité entraîne donc un engagement plus important dans la lecture. J'aurais pu, pour cette activité, demander aux élèves quelles images ils associent au texte lu, ou encore, de dessiner leurs impressions (au collège notamment). Pour travailler sur l'initiation au commentaire, Bénédicte Shawky-Milcent propose même

un ensemble de questions telles que « quelles sont vos premières impressions, réactions, émotions ? » ou encore « Certaines lignes vous parlent-elles plus que d'autres, si oui, lesquelles et pourquoi ? ». Dans cette perspective, et dans la lignée des modalités de l'épreuve orale de l'EAF, il convenait que j'entraîne moi-même mes élèves à l'analyse de textes littéraires. Néanmoins, les autobiographies de lecteurs ont précédemment révélé le manque de place accordé à l'avis des élèves face à l'analyse purement littéraire du texte dans l'exercice de l'explication linéaire. Les élèves dénoncent la redondance des attendus d'analyse ainsi que la place accordée à ce que l'auteur pense, quand leur propre avis n'est pas d'abord écouté. C'est de ce constat que part l'ambition d'approcher le texte par la subjectivité. J'ai donc demandé aux élèves, après la lecture à voix haute du poème de Verlaine, « Chanson d'automne » que j'ai entrepris par deux fois, de relever 3 mots clés illustrant leurs ressentis face à l'écoute du texte, en amont de leur lecture personnelle et individuelle du texte.. Les résultats obtenus sont les suivants :

Tableau 1 – Statistiques	
	Nombre d'élèves (/ effectif total de la classe)
3 mots relevés sur 3	27
2 mots relevés sur 3	0
1 mot relevé sur 3	0
Pas de mots relevés	1

Tableau 2 – Point communs et convergences		
Les élèves ont cité parmi leurs trois mots..	Nombre d'élèves	Occurrences retrouvées
Des émotions (ou sentiments).	26	Tristesse/triste Nostalgie Solitude

		Souvenirs Desespoir
Le motif du spectateur	0	0
Le motif du décor/paysage	2	Automne Saison

Ce que nous constatons, c'est que la grosse majorité des élèves d'STL sont parvenus à exprimer leur ressenti face au texte. **L'élève M**, qui était pourtant « en rupture totale » avec la lecture, est même parvenu à restituer 6 mots-clés plutôt que 3 (Annexe 13). Il en va de même pour **l'élève E**, qui restitue 5 mots-clés au lieu de 3 (Annexe 12). Ainsi, pour répondre à ma problématique de recherche, nous pouvons noter que l'approche du texte littéraire par la subjectivité est un moyen efficace de lier les élèves à la notion de plaisir de lecture. Engagés pleinement en tant que sujet lecteur dans l'approche du texte, les élèves se sentent concernés et abordent plus facilement l'analyse de texte qui succèdera.

4.3- Analyse du dispositif du padlet

Concernant le dispositif du padlet, qui, je le rappelle, a pour but d'échanger collectivement autour des goûts littéraires des élèves et ainsi donner plus d'importance au sujet-lecteur, celui-ci n'a pas été une franche réussite. Effectivement, afin d'analyser l'échec ou la réussite de ce dispositif, j'ai décidé de distribuer un questionnaire basé sur une échelle de satisfaction : *pas du tout, moyennement, d'accord, absolument d'accord* (Annexe 15). J'ai donc sélectionné 7 propositions affirmatives visant à dresser un bilan à postériori quant à l'utilisation du padlet en ligne. Les propositions sont les suivantes :

Question 1- J'ai consulté le padlet via le QR code.

Question 2- Le padlet m'a permis d'obtenir des idées de lectures variées.

Question 3- Les lectures proposées via le padlet ont été à la hauteur de mes espérances.

Question 4- Le padlet m'a redonné le goût de lire.

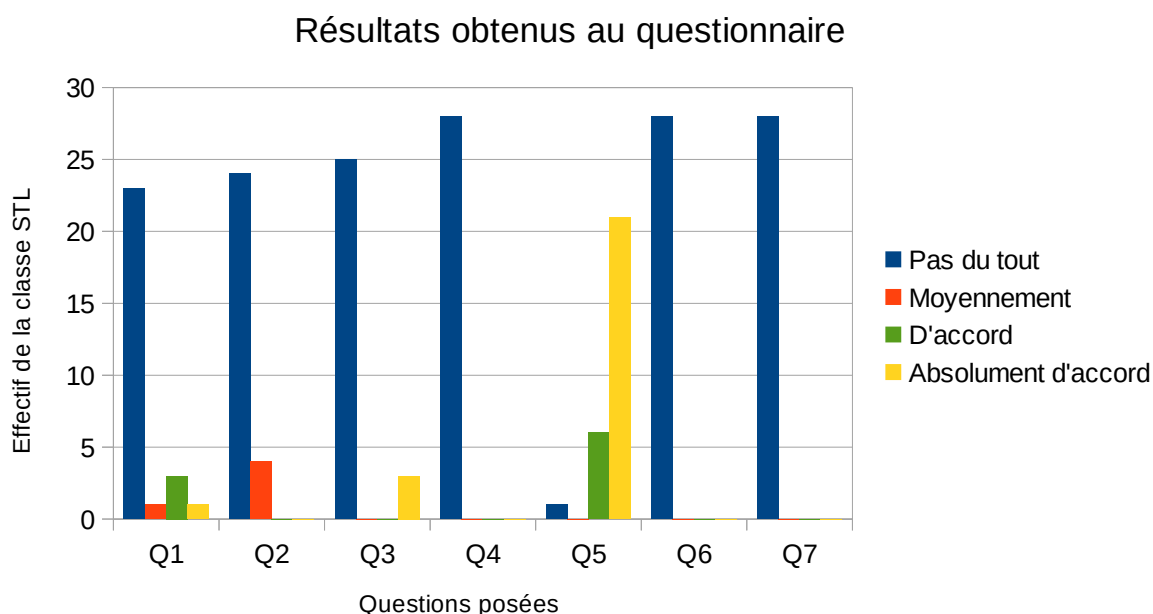
Question 5- Je trouve que l'idée du padlet est une bonne idée, à maintenir les années prochaines.

Question 6- Grâce au padlet, j'ai pu m'exprimer sur mes goûts de lecture/ mes envies de lecture.

Question 7- J'ai eu l'occasion d'exploiter l'espace commentaires et/ou notes sur le padlet.

Parmi ces 7 questions, les questions 1 et 7 devaient être justifiées par les élèves en cas de réponse négative.

Afin d'analyser les réponses obtenues au questionnaire distribué, j'ai décidé de créer un graphique regroupant les différents résultats. Sur l'axe des abscisses, nous retrouvons le numéro des questions qui ont été posées (Q1= question 1). Dans cette perspective, le graphique regroupe les réponses aux 7 questions posées. Sur l'axe des ordonnées figure l'effectif total de la classe de STL. Ainsi, nous pouvons nous rendre compte des résultats obtenus pour chaque catégorie (pas du tout, moyennement..).



Comme nous pouvons le voir, les résultats sont clairs et affichent une tendance nette : le dispositif du padlet est un échec. En effet, sur les 7 affirmations proposées, toutes affichent l'omniprésence de la réponse « pas du tout ». pour les questions 6 et 7, les élèves proposent même cette réponse à l'unanimité.

Si nous nous intéressons de plus près aux raisons de cet échec, nous pouvons consulter les justifications données lors de la première questions, qui portait sur la consultation du padlet par les élèves. Si quelques élèves ont tout de même consulté le padlet, la majorité s'accorde à dire que cela n'a pas été le cas. Bien que la présence du padlet ait été rappelée en classe, la plupart des élèves justifient cette absence de consultation par un oubli manifeste. C'est le cas, par exemple, de l'élève R (Annexe 14) qui affirme : « J'ai oublié qu'il existait. Désolé ! », à l'instar de l'élève M et l'élève L (Annexe 14) : « Je ne m'en souvenais plus du tout ». L'élève P l'affirme également : « je ne m'en rappelle pas », ainsi que l'élève F : « je n'y ai pas pensé » et l'élève W : « j'avais oublié ». Ainsi, le padlet n'ayant pas ou peu été consulté, les élèves n'ont donc pu répondre que négativement au restant du questionnaire. Néanmoins, lors de la question 5 qui visait à savoir s'il était pertinent de préserver le padlet les années suivantes, les élèves répondent cette fois-ci positivement, trouvant que ce dispositif est pertinent mais qu'ils manquent de temps pour s'y consacrer. Cette analyse rejoint celle effectuée lors des autobiographies de lecteurs, notamment sur le temps consacré à la lecture et cette sensation vécue par les élèves de n'en avoir pas assez. Ainsi, dans une perspective de réponse à ma problématique de recherche, il convient de noter que tous les dispositifs ne sont pas efficaces dans l'approche du plaisir de lire. Bien que le padlet ait été créé dans l'objectif de faciliter l'accès des élèves à une forme d'expression de leur opinion personnel par le numérique, je pense qu'il est nécessaire d'accompagner les élèves dans cette démarche. En effet, je pense que l'appropriation est une notion qui doit avant tout avoir toute sa place au sein de la classe, même si elle n'est pas à délaissier en dehors de celle-ci.

4.4- Analyse des affiches littéraires

Dans le cadre de mon étude sur l'importance de l'appropriation au coeur du plaisir de lecture, j'ai décidé de demander aux élèves de STL de créer des affiches littéraires dont les consignes sont notées en Annexe 16. J'ai ainsi demandé aux élèves de respecter certains critères qui devaient apparaître sur leur affiche : des citations marquantes, des mots-clés pour synthétiser leur pensée, l'expression de leur ressenti en convoquant leurs émotions etc. A l'image des résultats obtenus dans les autobiographies de lecteurs, j'ai décidé d'adapter mes critères aux différentes catégories d'élèves. Pour les élèves « en manque de mots pour décrire ce qu'ils ressentent », j'ai demandé de relever des citations du livre à l'image des

sentiments éprouvés. Par cette technique, j'évite donc aux élèves qui ne disposeraient pas du même bagage linguistique d'être bloqués devant l'exercice. J'ai également ajouté une catégorie « mots-clés », qui leur permet, de manière succincte, de partager leur ressenti. Puis, au contraire, pour les élèves « grands lecteurs », ou « ayant connu un plaisir de lire éphémère », il était possible de dédier une rubrique sur l'expression du ressenti et une autre sur le rapport au plaisir.

Lorsque j'analyse les affiches rendues par les élèves, je remarque d'emblée que les élèves ont soigné leur travail, et ont pris le temps de restituer les différentes catégories attendues. Par ailleurs, les élèves ont su exprimer leur subjectivité en soignant la présentation de leur affiche, et en créant parfois une décoration de l'affiche à l'image de ce qu'ils ont ressenti à la lecture de l'oeuvre.

Tout d'abord, ma surprise a été de constater que les élèves initialement en « rupture totale » avec la lecture sont finalement parvenus, seuls, à convoquer leurs impressions de lecture. A l'instar du relevé des 3 mots clés habituellement effectué en classe (comme évoqué précédemment), ces élèves ont su, individuellement, relever 3 mots-clés sur l'oeuvre, 3 citations, ainsi que leurs ressentis. C'est le cas, par exemple, de l'**élève C** (Annexe 17), qui note à propos de *Knock* de Jules Romains : « J'ai ressenti du rire lors de ma lecture, lors des consultations* », ou encore « j'ai aimé le genre comique de la pièce, surtout lors des consultations...* ». Il en va de même pour l'**élève T**, (Annexe 19), élève initialement en « manque de mots pour décrire », qui parvient à relever les mots clés suivants : « touchant, amour, captivant », et à exprimer les différentes émotions vécues : « j'ai ressenti de la tristesse, de la joie, de la colère quand j'ai lu ce livre ». Quant aux élèves « grands lecteurs » ou ayant déjà éprouvé un plaisir éphémère, il a été plus aisé d'exprimer son ressenti et ses goûts de lecture. Par exemple, l'**élève Y** (Annexe 20) évoque les mots « poignant », « troublant », et « intéressant » à propos du *Journal d'Anne Franck*, et parvient à développer ses impressions de manière étayée. Il en va de même pour l'**élève E** (Annexe 18), qui dit avoir « beaucoup apprécié lire cette oeuvre » et avoir pressenti « un léger sentiment de colère » à l'égard de *Knock*.

Ainsi, dans une perspective de réponse à ma problématique de recherche, qui, je le rappelle, est la suivante : « comment des dispositifs visant à la mise en valeur de l'appropriation des lectures littéraires des élèves au sein, ou à l'extérieur

du cours de français, peuvent-ils permettre aux élèves de recouvrer, rencontrer, construire ou réinvestir la notion de plaisir de lire ? » , nous pouvons noter que l'activité créative autour de l'élaboration d'affiche permet bien une amélioration vers le plaisir de lire. Pour les élèves en manque de mots pour décrire ce qu'ils ressentent, ou pour les élèves en rupture totale avec la lecture, le dispositif de l'affiche est un bon moyen d'exprimer librement, sans contraintes formelles, leurs ressentis. Les élèves se sont sentis plus enclin à libérer leurs impressions, qu'elles soient positives ou négatives à l'égard de la lecture littéraire. Par le biais de critères plus succincts, tels que les mots-clés et les citations, les élèves ont pu davantage prendre leur place en tant que sujet-lecteurs. Ainsi il conviendra, à l'avenir, de réinvestir de tels dispositifs pour donner encore plus de poids à la parole de l'élève, et ainsi permettre la création ou le renouvellement du plaisir de lire.

5. Limites et mises en perspectives

5.1- Limites du dispositif

Nous l'avons vu, des dispositifs tels que les affiches littéraires, ou encore l'approche des textes par la subjectivité ont été une franche réussite vers l'obtention du plaisir de lire. Néanmoins, notons que le dispositif du padlet en ligne n'a, au contraire, pas été efficace, un bilan qui surprend lorsque l'on constate le succès des nouvelles technologies auprès de nos élèves. Pour comprendre les raisons de cet échec, plusieurs pistes seront envisagées. Tout d'abord, je pense qu'il est utile de lier la question du plaisir de lecture à la notion de lecture elle-même. Les élèves savent-ils lire ? Lisent-ils en dehors du cours de français ? Quelle est la réelle place de leur bibliothèque personnelle ? En effet, le dispositif du padlet avait pour objectif le partage de lectures personnelles entre les élèves, et entre élèves et professeurs. Au delà du partage des titres d'oeuvres, l'intérêt était de partager les avis des uns et des autres post-lecture. Mais les élèves avaient-ils déjà lu ces œuvres ? Le padlet les encourage-t-il à les lire, quand bien même ils ne savent pas correctement lire ? Je pense donc que la première limite à ce travail de recherche est la question de la lecture en tant que telle. Suis-je partie, inconsciemment, du principe que tous les élèves savent lire ? Je pense que oui, et que cela est une erreur. Mon deuxième angle est celui de l'autonomie. Effectivement, le fonctionnement du padlet a été expliqué en début d'année, les

élèves ayant la possibilité de s'en servir de chez eux, en totale liberté et autonomie. Je pense qu'un manque d'accompagnement des élèves vers la consultation du padlet est aussi la source de son échec. Ce constat témoigne du besoin d'accompagnement de la part du professeur et de l'importance du rôle du professeur, même en dehors de l'espace classe.

5.2- Poursuites et améliorations

Concernant l'amélioration du dispositif défaillant, je pense que celui-ci aurait mieux fonctionné s'il avait été mis en lien avec le cours. Au lieu de laisser le padlet à disposition des élèves et en totale autonomie, je pense que celui-ci aurait pu être source de débats ou discussions au sein de la classe. Pourquoi ne pas organiser un débat littéraire, ou café littéraire autour des œuvres postées sur le padlet ? Peut-être que cela aurait participé à encourager la visite des élèves sur celui-ci, trouvant un intérêt supérieur à sa création. Par ailleurs, il aurait été intéressant d'envoyer, parfois, quelques messages (par mails par exemple), pour encourager les élèves à visiter le padlet, et pour leur rappeler son existence.

Une autre alternative intéressante à mon sens, est celle de la transposition du padlet en ligne dans la vie réelle, au sein du cours de français. En effet, il aurait été pertinent de produire un temps « quart d'heure lecture », pour que les élèves proposent chacun la présentation de l'œuvre de leur choix, directement au sein du cours. Partant du même principe de partage, les élèves peuvent débattre entre eux sur l'œuvre choisie et présentée par leur camarade. Cette transposition d'un dispositif d'appropriation à un autre ne supprime pas les vertus de l'interprétation dans le chemin vers le plaisir de lire. Néanmoins, cette solution n'élucide pas le problème originel que camoufle la notion de plaisir : les élèves savent-ils lire ? Ont-ils tous eu accès aux ressources nécessaires pour apprendre à lire ? Sont-ils tous égaux face à la lecture ? Les autobiographies de lecteurs ont déjà révélé le caractère négatif de la réponse à ces questions.

Conclusion

Mes diverses expériences auprès des élèves de seconde et de première m'ont amené à me questionner sur la place du plaisir de lire en classe de français. En effet, en tant qu'enseignante de Lettres, il est aisé de remarquer le recul du plaisir de lire chez les élèves. Je me devais donc d'étudier les causes de ce recul,

alors même que la didactique de la littérature et de la lecture montrent combien l'exercice de lecture est important à développer, tant il contient de vertus. Moyen de se réfugier de soi et des autres, d'explorer et de vivre des expériences par procuration, moyen de se désapproprier de soi, la lecture engage de nombreuses conséquences positives chez les élèves. C'est pourquoi il est nécessaire d'y prêter attention. Dans cette perspective, la recherche s'est interrogée sur les moyens efficaces de recouvrer le plaisir de lire chez les élèves, afin que ceux-ci puissent de nouveau bénéficier de toutes les vertus de la lecture. En étudiant un aspect central développé par les didacticiens, à savoir l'appropriation du texte par les élèves, j'ai mené ma réflexion autour des bienfaits des dispositifs appropriatifs en classe de première. Cette notion d'appropriation est, par ailleurs, particulièrement soutenue par les programmes scolaires et instructions officielles qui font d'elle un pilier majeur de nos apprentissages. La mise en place de quatre dispositifs (déjà présentés par les didacticiens étudiés) avec ma classe de STL visait donc, dans un souci d'expérimentation, à affirmer ou infirmer les bienfaits de l'appropriation dans l'objectif de recouvrer le plaisir de lire chez les élèves. De plus, il est important de souligner le rôle du langage dans l'expérience de lecture, qui peut en constituer une limite. En effet, pour vivre un véritable dépaysement, et raconter leurs plaisirs de lire (leurs goûts, leurs impressions...), les élèves doivent pouvoir s'emparer des mots, du langage dans sa fonction expressive. Mon expérimentation a montré la réussite de plusieurs dispositifs, tels que la création d'affiches ou l'approche de l'analyse de texte par la subjectivité, qui avaient pour but premier de faire émerger le sujet-lecteur et de donner du prix à la pensée des élèves. Ces dispositifs rappellent à quel point il est primordial de faire appel aux impressions des élèves. Néanmoins, la question du langage est centrale, car j'ai très vite constaté les inégalités des élèves face au langage, facteur des inégalités face à l'appropriation littéraire. En effet, certains élèves ont un bagage linguistique qui favorise largement l'expression de leurs goûts personnels, et d'autres, au contraire, peinent à trouver les mots. C'est certainement un des facteurs expliquant l'échec du dispositif du padlet en ligne, qui rappelle aussi l'importance de l'accompagnement des élèves dans ce chemin vers l'appropriation. Il conviendra donc, en tant qu'enseignants, que nous prêtions attention à ces inégalités afin de les réduire un maximum et laisser la chance, à tous, de s'exprimer. Néanmoins, outre cette limite langagière, la sollicitation subjective demeure pertinente, car elle offre la possibilité à chaque élève de prendre sa

place. L'adolescent éprouve le sentiment d'exister, d'être reconnu en tant que lecteur. Lui donner cette possibilité, c'est aussi l'inviter à tirer de ses lectures des pistes pour éclairer sa vie personnelle. Se sentir concerné par une lecture, c'est aussi garder une trace de ses découvertes, et se comprendre mieux soi-même. En somme, il est nécessaire de convoquer les émotions des élèves face à leur lecture. Cette recherche fait émerger, pour finir, une seule et même idée : les dispositifs d'appropriations en quête de subjectivité doivent entrer dans nos apprentissages. Ceux-ci permettent effectivement de recouvrir le plaisir de lire chez les élèves, mais aussi de faire d'eux des passeurs, à leur tour, de leur expérience de lecture heureuse, d'œuvres artistiques et de valeurs. Sans renoncer à étudier des œuvres difficiles, ou à étudier des savoirs purement historiques, l'enseignant apporte un nouveau souffle à la transmission de la littérature.

Bibliographie

CHEVALLARD Y., *La Transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné* dans la *Revue française de pédagogie* (1986).

DE SINGLY F., *L'homme dual. Raison utilitaire, raison humanitaire. Le débat.* (1990) n° 61, pages 142 à 154.

DEMOUGIN, P. & MASSOL, J.-F. (coord.), *Lecture privée et lecture scolaire. La question de la littérature à l'école*, CRDP de Grenoble, « Documents actes et rapports pour l'éducation », 1999

DUFAYS J.- L., GEMENNE L., LEDUR D., *Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, pistes pour la classe*, Bruxelles, De Boeck, « Savoirs et Pratique », 2^e édition, 2005.

FREUD S., *Essais de psychanalyse appliquée* (1933), trad. fr. Marie Bonaparte et E.

ISER W., *L'acte de lecture, théorie de l'effet esthétique*, traduit de l'allemand par E. Sznycer, Bruxelles, Mardaga, « Philosophie et Langage » (1997).

JOUVE V., *La lecture*, Paris, Hachette Supérieur, « Contours littéraires », 2006.

LANGLADE G., « Récits de fiction et fictions du lecteur », *Enjeux*, n°65, printemps 2006, p. 7 à 20.

LANSON G., « Quelques mots sur l'explication de textes », *Méthodes de l'histoire littéraire*, in « études françaises » premier cahier, 1925, Paris, Les Belles lettres, p.38.

LAPLANCHE J., & PONTALIS J.B., (2007) *Vocabulaire de la psychanalyse*, Paris, P.U.F

Ministère de l'Éducation Nationale (2019). Programme de français de seconde générale et technologique. (BOEN n°1 du 22 janvier 2019).

Ministère de l'Éducation Nationale (2019). Programme de français de première des voies générale et technologique. (BOEN n°1 du 22 janvier 2019).

Ministère de l'Éducation Nationale (2020). Programme du cycle 3. (D'après le BOEN n°31 du 30 juillet 2020).

Ministère de l'Éducation Nationale (2020). Programme du cycle 4. (D'après le BOEN n°31 du 30 juillet 2020).

Ministère de l'Éducation Nationale (2020), Baccalauréat général et technologique, Épreuves anticipées obligatoires et à l'épreuve orale du contrôle de français. BO spécial n°7 du 30 juillet 2020).

Ministère de l'Éducation Nationale. (2019) Programme d'enseignement de spécialité d'humanités, littérature et philosophie de la classe de première de la voie générale. (BOEN n°1 du 22 janvier 2019).

Ministère de l'Éducation Nationale. (2021). Les épreuves du DNB. Éduscol.

O'CONNOR.F (2003) *L'Habitude d'être : Lettres.*(trad. Robin.G) Gallimard.

PENNAC,D. (1992). *Comme un roman*. Barcelone : Folio-Gallimard

PETIT M., *Eloge de la lecture. La construction de soi*, Paris, Belin, « Nouveaux ondes », 2008.

PIBAROT A., « Le secret de la lecture privée », in Demougin P., Massol J.F. (coord.), *Lecture privée et lecture scolaire*, CRDP de Grenoble, 1999.

POULET G., *La Conscience critique*, Paris, José Corti, 1971.

RICOEUR P., *Soi-même comme un autre* (1990), Paris, Le Seuil, « Points Essais », 1996.

ROUXEL A., LANGLADE G. (dir.), *Le Sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*, Rennes, PUR, « Didact français », 2006 et « Avant-propos ».

SHAWKY-MILCENT, B. & SAMOYAUULT, T., (2016) *La lecture, ça ne sert à rien ! Usages de la littérature au lycée et partout ailleurs*. Paris : P.U.F.

Annexes

Annexe 1- Autobiographie de lecteur

Écrivez votre autobiographie de lecteur. Pour cela, racontez quelles ont été vos premières lectures, étapes importantes, vos guides, plaisirs, déplaisirs, goûts, dégoûts, lectures interdites, lectures cachées, lectures marquantes, lectures pénibles, punitions, livres dévorés, relectures, bonnes ou mauvaises surprises, souvenirs associés aux livres, émotions, sensations, partages, envies.. livre idéal.. N'oubliez pas de donner des titres de livres et des noms d'auteurs. Vous pouvez joindre une photo, un dessin, ce que vous souhaitez si vous en ressentez l'envie. Je n'exige aucune limite de pages. Votre autobiographie ne sera pas lue à vos camarades, elle reste totalement confidentielle, vous pouvez donc être sincères !

Annexe 2 – Approche du texte par la subjectivité

NOM :
PRENOM :

Objectifs de la séance :

- Trouver une problématique à partir d'un texte à analyser.
- Trouver le plan du commentaire composé.
- S'auto-évaluer et savoir sur quels points s'améliorer pour le bac.

Début du cours :

- Evaluation des pré-requis (qu'est-ce que je sais sur le commentaire composé ? Quelles sont les étapes à respecter, les fondamentaux?)
- Evaluation des difficultés (quels sont les points qui me posent encore problème dans l'élaboration d'un commentaire composé?)

1- ETAPE 1- Entrée dans le texte par la subjectivité : écoutez attentivement le texte et citez trois mots qui décrivent les émotions ressenties à l'écoute de ce texte.

-
-
-

2- ETAPE 2- Lire le texte attentivement et trouver 10 remarques à faire. Chron.10 minutes

OUTIL	ANALYSE/INTER.	CITATION

Auto-évaluation : Suis-je parvenu(e) à trouver aisément 10 remarques sur le texte dans le temps imparti ?

Très facilement	Facilement	Moyennement	Difficilement	Très difficilement
-----------------	------------	-------------	---------------	--------------------

Annexe 3- QCR code à destination des élèves

LECTURES PARTAGEES

Voici un lien et un QR code qui vous permettront d'accéder facilement à une liste de lectures réutilisables pour votre oral de bac (partie lecture cursive) ou pour votre plaisir personnel.

Si vous avez des questions ou suggestions, n'hésitez pas à me contacter via pronote.

A vous de jouer !

Mme Maunet

https://padlet.com/mariemaunet17/lectures_partagees



Annexe 4- Copie de l'élève M

J'en ai jamais vraiment aimé lire,
j'ai beaucoup de difficultés à comprendre
des livres qui ne m'intéressent pas, c'est
à dire que je n'ai jamais vraiment
compris ce que je lisais au collège
au lycée cela va mieux, je comprendrais
devenir. Je me rappelle que des
livres sur tout ce que j'ai lu
que me taire l'annote le type,
les fleuves du nord, Olympes de
Grecs, la première grande de l'histoire et
les premiers monuments, en fait
j'aime lire en dehors des cours
en rapport avec mon histoire, je lis
beaucoup de livre sur la dépression,
Je ne lis pas d'autre type de livre
mangeur, etc. Par mangas et tel
j'en ai beaucoup lu au collège mais
ça ne me plaît plus. Je lis des
romans de tant en tant.

Annexe 5- Copie de l'élève L

J'ai commencé à aimer les histoires grâce au lecteur
le soir pour mes parents quand j'étais toute petite, je
pouvais pas dormir sans ça. Plus petit à petit j'ai
appris à lire et c'est moi qui levez lisait une histoire
c'était souvent des histoires breuvardans les Soume Lire
. A force de lire ces livres ma mère m'avait pris un
abonnement mensuel à cette collection. Mon tout premier
livre que j'ai ressus en cadeau mais aussi celui que j'ai
lu seul était "Le petit prince et l'île du géant"
quand je les lue la magie des aventures met monté
à la tête et j'ai lue que des livres d'aventure
notamment mon préféré "boite bleu" que j'ai du lire
énormément de fois. J'ai ensuite testé une nouvelle
sorte d'histoire qui se racontais via l'envoi
d'email entre plusieurs personnes. Et puis je suis
ensuite rentrée au lycée et n'est plus eu le temps
pour lire

Annexe 6- Copie de l'élève E

Bonjour moi c'est Gaur, Je ne suis plus un grand lecteur, petit j'allais à la Bibliothèque d'Arcille pour y lire des BD et Mangas j'ai lu tout ce qu'il y avait là-bas, j'aime beaucoup la science fiction et les récits historiques de guerre et périodes difficiles du Monde. J'ai horreur des Romans, Je trouve l'écriture longue et sans illustrations ennuyeuses, j'ai beau avoir de l'imagination de puis petit pour inventer des choses (jeur à la guerre avec des soldats invisibles en principe) je n'arrive pas à m'imaginer des mots. Aujourd'hui je lis plus des mangas et BD japonaises (Asiatiques) c'est un lire qui m'est agréable je m'y retrouve, comme par exemple Dans One-Piece, Luffy un personnage insolent fait et drôle à son équipage, sans son équipage il serait perdu, Dans One-Piece c'est un monde où l'on retrouve des éléments de notre monde (exc. récits envers des hommes poissons car ils sont différents, les dragons célestes des personnes intouchables, riches protégées par le gouvernement etc...), Au contraire de One-Piece je déteste Naruto je trouve ça répétitif / ennuyeux.

Quand je lis des Mangas c'est comme quand je joue aux jeux vidéos, je suis dans une bulle je ne fais attention à personne et je suis dans mon monde. Le problème c'est que Au lycée lorsque l'on me demande de lire un livre je m'y arrive pas car c'est pas un choix que j'ai fait, j'arrive pas à bloquer une bulle personnelle où je suis perdu.

Mes plus ^{longues} lectures tout style compris sont : One-Piece, Xanthus, ATO H - He. Beginning

Annexe 7- Copie de l'élève X

DE INDICHTEN VOORBEREIDEN, VOOR PRINCE MAIR VAN DINNEN

Je n'aime pas lire à l'heure d'aujourd'hui. Quand j'étais petite j'allais aller à la bibliothèque et en grandissant on que l'école nous forçait à lire des livres donnés c'est pas nous qui les choisissait donc cela m'a fait de moins en moins aimé la lecture et maintenant les livres qu'on nous fait lire sont ennuyeux.

Annexe 8- Copie de l'élève I

Quand j'ai commencé à lire, je lisais des « Je lis déjà », des « J'aime lire » et des « Zaza Mimosa ». Puis plus grande, je lisais des sortes de journal que je recevais chaque semaine, j'en avait sur « Soy Luna », « Monster High ». Après j'ai commencée à m'intéresser aux petits livres comme « Marie-Lune » de Douyé-Yilya, ou « Vive la 5^e ! » de Ségolène Valente. Toujours basée sur le même genre d'histoires, mais moi j'adorais ça. Plus je grandissais plus je prenais des grands livres j'ai lu toute la collection de « Kinra Girls » écrit par Moka, « Le Journal de Nine » de Geraldine Mollet. J'ai aussi quelques livres de la collection « Ma vie selon moi » écrit par Sylvaine Jaoui. Mais dernières lectures sont « Libre d'être moi » de Giuseppe ; et « Les enquêtes d'Alfred et Agatha » de Ana Campoy. Le dernier livre n'est toujours pas fini, j'essaye de trouver du temps. Tous les livres que j'ai lu m'ont plus, il n'y en a pas un que je n'ai pas aimé. J'ai au moins deux livres de la même collection. Je les ai aussi tous relus. Celui que je n'ai pas fini est « Harry Potter », je les ai déjà tous regardé. Mais je préférerais le film contrairement au livre, je le trouvais trop long donc je crois que je l'avais abandonné.

J'a aussi beaucoup lu de romans au collège puis au lycée. J'ai lu notamment deux fois en eux éditions « Le Horla et autres nouvelles fantastiques » écrit par Guy de Maupassant. J'ai plus aimé l'édition lycée puisque s'est-elle dont je me souviens le mieux. En seconde j'ai bien aimé lire tous les livres qu'on a étudié que ce soit « Dracula » de Bram Stoker, « Eldorado » de Laurent Guadé ou encore « Petit Pays » de Gaël Faye. Puis en première, on a étudié « La Déclaration des droits de la femme et de la citoyenne » d'Olympe de Gouges, puis en lecture cursive « Que sur toi se lamente le tigre » d'Emilienne Molfatto. Les deux romans/livres que j'ai le plus aimé sont « Que sur toi se lamente le tigre » puis « Petit Pays ». Ce sont vraiment ces deux là qui m'ont vraiment marqué de part leur histoire.

Je pense que mes premiers vrais petits livres m'ont été offert par ma famille, puis après j'ai tellement aimée que j'ai acheté toute la collection. J'ai lu aussi quelques livres sur le foot, des autobiographies de footballeur ; des BD comme « Les Schtroumpfs » ; ou encore « Astérix et Obélix ». Quand j'étais en vacances chez ma grand-mère, elle nous emmenait toujours à la bibliothèque pour qu'on choisisse des livres qu'on voulait lire. Je lisais souvent des petites BD d'une fille et un garçon qui faisait toujours des bêtises, puis des histoires d'amourette aussi.

Pour le bac de français, à l'oral, j'hésite à prendre soit « Petit Pays » de Gaël Faye ; ou alors « Que sur toi se lamente le tigre ». Ces deux histoires sont vraiment « tristes », elles ne sont pas tout à fait dans la même catégories. Mais se sont celles qui m'ont le plus marquées. Un petit garçon vit au Burundi, qui vit donc en plein génocide entre les Hutus et les Tutsis. L'une parle d'une femme qui va mourir puisqu'elle est enceinte de son petit ami (qui est mort dans les combles), sans être mariée à lui. Cela a aussi un rapport avec sa religion qui est l'Islam. Ils m'ont vraiment marquée puisque leurs histoires sont touchantes.

Annexe 9- Copie de l'élève G

Écrit réflexif

Dans la petite bibliothèque de l'école primaire, j'aimais passer du temps à feuilleté et lire des livres pour être seule... très rapidement, je me suis rendue compte que les romans ne m'intéressaient pas. J'étais abonnée à Astrapi, une petite revue dans laquelle se trouvait des petites histoires, des blagues, des recettes ... À ce moment-là, je ne m'intéressais plus qu'à ce type de livre. Un jour, en allant chez mes grands-parents, la collection d'Harry Potter m'a ouvert les yeux et je me suis très vite plongée dedans. Le CDI de mon collège était également très intéressant et le fait d'y aller m'a aidé à lire quelques livres. Je me suis également inscrite au club lecture pour m'inciter à lire minimum un livre par moi. Mais depuis tout ce temps je n'ai jamais réellement réussi à me plonger dans un livre. Une bande dessinée par ci, ou par là mais pas vraiment plus. A chaque anniversaire, je reçois une BD, « les cahiers d'Esther » une suite d'une jeune fille de mon âge qui grandit à la même vitesse que moi. Quand j'y pense, j'aimerais pouvoir me plonger dans un livre, mais je pense que je ne prends pas de temps pour moi et que j'ai également la sensation que lire m'empêcheras de faire une chose que j'estime plus importante. Mais en faisant c'est écrit réflexif, je m'engage et m'oblige à reprendre la lecture.

Annexe 10- Copie de l'élève U

Écrit réflexif :

Mes premières lectures datent de la primaire, lorsque l'on avait des moments de lecture individuel à l'école. J'ai jamais été une adepte de la lecture et je l'ai souvent associé à l'école, comme une sorte de travail. Mais il y a environ 3 ans, j'ai compris, j'ai compris le plaisir que l'on pouvait avoir lors d'une lecture. Se laisser emporter par notre imagination à illustrer chaque détail que nous apporte l'auteur. Le plaisir de vivre chaque émotion qu'elle soit joyeuse ou triste, avec les personnages. Et bien sûr être surpris ou même étonné par les décisions de certains personnages au cours de l'histoire. J'aime lire à travers des livres, des BD, des mangas, sur des plateformes, des applis. J'apprécie principalement les lectures que je choisis de mon plein gré et de pouvoir les lire aux bons moments. J'aime les histoires autour du fantastique mais aussi des histoires plus réaliste avec de la romance et du dramatique.

Annexe 11- Copie de l'élève T

Les livres, le plus souvent lu sont celui que
l'école nous à demandé. Comme : le tartuffe ou
l'imposteur; le malade imaginaire de Molière qui
m'a plutôt plu; gargantua de Rabelais, où j'ai
pas réussi à le finir, trop long et ennuyant.
J'ai lu aussi, comme récit : les fleurs du mal
de Charles Baudelaire; aussi l'île des esclaves de
Maireaux et puis la princesse de clèves de
Madame La Fayette que je le trouves plutôt pas
mal. Il ya d'autre livres mais j'ai plus leur
nom en tête.

Annexe 11 – Mail transmis par une élève de STL via pronote

██████████ M... mar. 25/04/23 08h25 ⋮

Bonjour madame

Je me permets de vous envoyer un message car j'ai des retours de la classe qui panique totalement sur le bac oral blanc qui arrive très prochainement.

Tout le monde est vraiment dans la panique, car on a pas toutes les analyses linéaires etc.

En tant que délégué je voulais vous envoyer un message pour savoir si vous aviez quelques corrections d'analyses linéaires ou pas surtout concernant le misanthrope même si les autres aussi sont stressant, lui c'est le plus dur de ce que j'ai compris.

J'espère que tout va bien pour vous.

Bonnes vacances

Annexe 12– Approche du texte par la subjectivité, copie de l'élève E

Début du cours :

- Évaluation des pré-requis (qu'est-ce que je sais sur le commentaire composé? Quelles sont les étapes à respecter, les fondamentaux)
- Évaluation des difficultés (quels sont les points qui me posent encore problème dans l'élaboration d'un commentaire composé).

1- ÉTAPE 1- Entrée dans le texte par la subjectivité : écoutez attentivement le texte et citez trois mots qui décrivent les émotions ressenties à l'écoute de ce texte.

- tristesse
- nostalgie
- pensées
- solitude
- désespoir

Annexe 13– Approche du texte par la subjectivité, copie de l'élève M

- Trouver une problématique à partir d'un texte à analyser.
- Trouver les sous-parties du commentaire composé à partir des axes donnés.
- S'auto-évaluer et savoir sur quels points s'améliorer pour le BAC.

Début du cours :

- Évaluation des pré-requis (qu'est-ce que je sais sur le commentaire composé? Quelles sont les étapes à respecter, les fondamentaux)
- Évaluation des difficultés (quels sont les points qui me posent encore problème dans l'élaboration d'un commentaire composé).

1- ÉTAPE 1- Entrée dans le texte par la subjectivité : écoutez attentivement le texte et citez trois mots qui décrivent les émotions ressenties à l'écoute de ce texte.

- Tristesse
- Nostalgie

- Mélancolie
- Bacc

Annexe 14 - Questionnaires de l'élève R et L (padlet)

CLASSE : 15L

Retours sur le padlet « lectures » QR code

Questions	Pas du tout	Moyennement	D'accord	Absolument d'accord
J'ai consulté le padlet via le QR code.	X			
Si « pas du tout », pourquoi ? J'ai oublié qu'il existait. Désolé!				
Le padlet m'a permis d'obtenir des idées de lectures plus variées.	X			

CLASSE : 15L

Retours sur le padlet « lectures » QR code

Questions	Pas du tout	Moyennement	D'accord	Absolument d'accord
J'ai consulté le padlet via le QR code.	X			
Si « pas du tout », pourquoi ? Je m'en souvenais pas du tout.				
Le padlet m'a permis d'obtenir des idées de	X			

Annexe 15 - Questionnaire distribué sur le padlet

NOM :
 PRENOM :
 CLASSE :

Retours sur le padlet « lectures » QR code

Questions	Pas du tout	Moyennement	D'accord	Absolument d'accord
J'ai consulté le padlet via le QR code.				
Si « pas du tout », pourquoi ?				
Le padlet m'a permis d'obtenir des idées de lectures plus variées.				
Les lectures proposées via le padlet ont été à la hauteur de mes espérances.				
Le padlet m'a redonné le goût de lire.				
Je trouve que l'idée du QR code est une bonne idée, à maintenir les années prochaines.				
Grâce au padlet, j'ai pu m'exprimer sur mes goûts de lecture/ mes envies de lecture.				
J'ai eu l'occasion d'exploiter l'espace commentaires et/ou notes sur le padlet.				
Si « pas du tout », pourquoi ?				

Annexe 16 - Consignes données pour la réalisation des affiches

Création d'affiches STL

Pour le 31 mai (groupe 1), et le 7 juin (groupe 2)

Consigne : Sur une feuille A5, procédez à la création d'une **affiche** qui aura pour objectif de présenter l'oeuvre de votre choix. Cette affiche sera mise à la disposition de tous au sein de la classe. Pour ce faire, votre affiche devra contenir les rubriques suivantes :

- **Présentation** de mon oeuvre (auteur, date, composition, thème, bref résumé, courant littéraire, contexte, commenter le titre etc.)
- Mes **ressentis** en lisant l'oeuvre (émotions, sensations, ce que j'ai aimé, ce que je n'ai pas aimé...). Pourquoi j'ai choisis cette oeuvre-ci et pas une autre ?
- Ai-je pris du **plaisir** à lire cette oeuvre ou non ? (pas de bonne réponse, vous pouvez être francs!).
- 3 **citations**/passages de l'oeuvre qui m'ont touché (à recopier et à situer dans l'oeuvre : où se trouvent-ils?).
- 3 **mots-clés** à propos de cette oeuvre pour donner envie aux autres de lire l'oeuvre.

Vous préparerez, en vous appuyant sur cette affiche, un oral de 3 à 4 minutes maximum à présenter devant vos camarades, qui vous aidera à vous entraîner pour l'EAF.

Annexe 17 - Affiche de l'élève C

Knock

ou le Triomphe de la médecine.

Présentation :

- Jules Romains
- Écrite en 1923
- Pièce de théâtre
- Comédie
- En 3 actes
- Écrite à une époque où l'empire de la publicité internationale commençait à gagner l'Europe.

Résumé :

Un médecin charlatan qui utilise la peur de la maladie pour organiser la société et diriger les individus. Il déploie les pouvoirs de manipulation du langage et de la science pour soumettre des villageois à son idéal médical totalitaire.

Mes ressentis :

- j'ai aimé le genre comique de la pièce, surtout lors des consultations de l'acte 2 dans lesquelles la manière de parler fait à leur "malade" souffrir.
- j'ai aimé le moral de cette pièce qui est de ne pas croire systématiquement les gens plus haut placés dans la société par le biais d'un savoir de médecine.
- j'ai remarqué que rien dans ma vie n'est basé sur des consultations.

3 citations :

"Tout homme bien portant est un malade qui s'ignore"

"Ne confondez pas. Est-ce que se venter de sa science, ou est-ce que ça vous gratifie ?" p 45

"Dépendant de tous, nous ne dépendons de personne."

3 mots clés :

Comique ; Original ; étonnant.

Date.

- 1920

Thème.

- la médecine.

Contexte.


- A la suite de la première Guerre mondiale.

Résumé.

Knock est un chirurgien qui se fait passer pour un super médecin quand il doit remplir son cabinet. Une fois installé dans le village de Saint-Maurice, Knock manipule ses patients en utilisant leurs peurs contre eux.

Courant littéraire


- Contemporain



- Jules Romains
- 26 août 1885 -
- 14 août 1972
- écrivain, philosophe, poète et dramaturge français

Mots-clés

- manipulation
- comique
- Surprenant



Knock ou le triomphe de la médecine

Resentis

J'ai beaucoup apprécié lire cette œuvre. Elle est très facile à lire pour une pièce de théâtre, qui pour moi sont en temps normal difficile à suivre. J'ai pu retrouver un égoïsmement de côté au Knock pour avec les autres patients résistants et s'amuse à leur faire de faux diagnostics.

Citations

- Vous comprenez, mon ami, ce que je veux, avant tout, c'est que les gens se soignent. Si je voulais qu'on se fût égaré à Paris que je m'installais au à New York.
- Je pense qu'ils baissent de plus en plus pendant aux milliards de bactéries qu'ils avalent à chaque repas.

Annexe 19 - Affiche de l'élève T

Petit pays

PRÉSENTATION:

Auteur : Gaël Faye, auteur-compositeur franco-rwandaïse
Date : paru en août 2017, adaptation au cinéma en 2020
Thèmes : amitié, famille, guerre, génocide, l'enfance, violence
Contexte historique : génocide des tutsis au Rwanda
Titre : pays représente le Burundi et le Rwanda, petit est un surnom affectif donné au pays (un sentiment de la nostalgie pour le personnage et aussi l'auteur du livre)
Résumé : Au début de l'année 1993 Gabriel un petit garçon de 10 ans avait une enfance heureuse et normale avec ses amis, sa famille mais tout va très vite changer pour lui il va vivre la séparation de ses parents, la dégradation de la situation géopolitique de son pays, l'arrivée de la guerre civile Burundaise et du génocide des tutsis au Rwanda

MES RESENTIS:

- j'ai beaucoup aimé l'échange de lettre qu'il a avec Laure une Française et le fait que on ait le point de vue d'un enfant ce qui est différent de celui d'un adulte
- j'ai ressenti de la tristesse, de la joie, de la colère quand j'ai lu ce livre
- j'ai choisi ce livre car c'est un livre que j'ai beaucoup aimé je l'ai trouvé touchant et très intéressant

AI-JE AIMÉ LIRE CE LIVRE ?

Oui j'ai vraiment aimé lire ce livre il n'y a aucun passage que j'ai moins aimé tout le livre m'a plus.

MOTS-CLÉS:

touchant
Amour
captivant

CITATIONS:

- J'aime l'école pour les copains et l'ambiance mais pas les cours. (Début du livre)
- Il n'y a plus rien à réparer, plus rien à sauver, plus rien à comprendre. (Fin du livre)
- Un silence angoissant succédait aux bruits d'explosions et de tirs de mitraillettes. (Milieu du livre)

Annexe 20 - Affiche de l'élève Y

JOURNAL

d'Anne Frank

PRESENTATION:

Le journal d'Anne Frank est un journal écrit par Anne. C'est une jeune fille juive qui part à Amsterdam avec sa famille pour se cacher dans un grenier appelé « l'annexe » pour fuir les nazis. Elle commence son journal le 12 juin 1942 et s'arrête le 1^{er} août. Dans son journal elle y raconte son quotidien : ses sentiments, ses disputes, la peur d'être découverte et déportée. Traduit en 70 langues et en plus de 30 millions d'exemplaires. Ce journal a été publié par Otto Frank, seul survivant des camps de concentration.

RESSSENTI:

· Livre poignant et touchant, on se rend compte de la cruauté de la 2^e guerre mondiale et des Camps de concentration.
· Troublant quand on arrive à la fin et qu'on se déportation, et son décès.
· Intéressant point de vue d'une jeune juive très différent à ce qu'on apprend en cours, on y apprend des choses sur son quotidien, caché, les difficultés à avoir de la nourriture, ne pas faire de bruit, vivre ensemble...

J'ai beaucoup pris de plaisir à lire ce livre, car j'ai bien aimé qu'elle s'adresse à son journal comme une amie, on a l'impression qu'elle s'adresse à nous. J'ai aussi aimé car c'est un livre à caractère historique.

CITATIONS:

« Faire du vélo, aller danser, pouvoir siffler, regarder le monde, me sentir jeune et libre. j'ai faim et borg de tout ça et il faut tout fuir pour m'en cacher »
« Le papier a plus de patience que les gens »
« La chose la plus importante à garder en tête est qu'il ne faut jamais attendre une minute pour changer le monde »



Touchant

Intéressant

Combattante

Mots clés : Lecture, Dépaysement, Plaisir, Appropriation, Sujet Lecteur

Résumé en Français :

« Je n'aime pas lire », « La lecture ça ne sert à rien », tels sont les mots qu'un.e enseignant.e de Lettres entend régulièrement en classe. Tout laisse à penser que les élèves n'éprouvent plus de plaisir à lire. Pourtant, nous le savons, la lecture offre aux élèves la possibilité de s'évader, d'être dépayés, elle réveille leur imagination et constitue parfois un refuge. Alors que mettre en place au sein de la classe pour que nos élèves reprennent le goût de lire ? Ce mémoire tend à répondre à cette question qui anime la recherche depuis des années, au centre des instructions officielles et des programmes scolaires. Dispositifs appropriatifs, importance du sujet-lecteur dans l'expérience de lecture, approches par la subjectivité, autant d'éléments offrent la possibilité aux élèves de se sentir impliqués par leur lecture. Nous verrons donc l'importance de les intégrer à nos apprentissages.

Résumé en Anglais:

"I don't like reading", "Reading is pointless", these are the words that a literature teacher regularly hears in class. Everything suggests that pupils no longer enjoy reading. And yet, as we know, reading offers pupils the chance to escape, to experience a change of scene, it awakens their imagination and sometimes provides a refuge. So what can we do in the classroom to get our pupils excited about reading again? This dissertation aims to answer this question, which has been the focus of research for many years and is central to official instructions and school curricula. Appropriative devices, the importance of the subject-reader in the reading experience, approaches based on subjectivity - all these elements offer pupils the opportunity to feel involved in their reading. We will therefore see how important it is to incorporate them into our learning.