

## Claire AUGÉ

professeure agrégée de Lettres Modernes, U. Grenoble-Alpes, UMR 5316 LITT&ARTS CNRS  
UGA/ Equipe Litextra

### « Hélas ! », le soupir d'Antiochus : articuler lecture empathique et lecture experte

Au cœur de la réflexion de l'enseignement de la littérature, la lecture littéraire peut être définie comme un « va-et-vient dialectique » (Dufays, 1996) entre implication et distanciation. Réactualisant la théorie de la lecture de Picard (Picard, 1986), Véronique Larrivé souligne l'importance d'impliquer le lecteur par le biais de l'empathie fictionnelle (Larrivé, 2015) ; Laurent Jenny pense que seule une « pédagogie littéraire de l'immersion » « est à même de combattre la désaffection de la lecture et de donner un peu de vraisemblance à la réalisation de ses objectifs patrimoniaux, sans pour autant renoncer à la formation d'une compétence analytique » (Jenny, 2008). S'il apparaît nécessaire aujourd'hui de partir des impressions et émotions des élèves pour « orchestrer » la lecture analytique au sein de la classe (Ahr, 2013 ; Shawky-Milcent, 2016), la recherche s'interroge aujourd'hui sur les modalités permettant de passer d'une lecture empathique personnelle à une lecture analytique collective. (Shawky-Milcent, 2016 ; Larrivé, 2018 ; Jenny, 2008 ; Ahr, 2013, etc.).

Dans le sillage de cette réflexion, il s'agira de se pencher sur une lecture patrimoniale particulière et exigeante qu'est la lecture de Racine, « auteur élitiste » selon John Campbell (Campbell, 1999). Pour cela, nous nous pencherons sur une expérimentation menée au cours de l'année scolaire 2017-2018 au sein d'une première littéraire durant laquelle *Bérénice* a été étudiée comme œuvre intégrale. Un dispositif de lecture particulier a été mis en place afin de favoriser une lecture empathique. A travers différents « cercles de lecteurs » (Terwagne et alii, 2002), les lectures empathiques personnelles se confrontent et dans l'échange semble se créer un premier mouvement de « va-et-vient » propre à la lecture littéraire. C'est cette progression que nous souhaitons étudier à travers une étude longitudinale des échanges entre les élèves.

#### **Bibliographie :**

Dufays, Jean-Louis, Louis Gemenne, et Dominique Ledur. *Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, pistes pour la classe*. De Boeck Supérieur, 2005

Larrivé, Véronique, *Du bon usage du bovarysme dans la classe de français : développer l'empathie fictionnelle des élèves pour les aider à lire les récits littéraires : l'exemple du journal de personnage*. Université Michel de Montaigne- Bordeaux III, thèse soutenue dans le cadre d'un doctorat le 12 septembre 2014.

Soulé Yves, Tozzi Michel, Bucheton Dominique, *La littérature en débats : discussions à visées littéraire et philosophique à l'école primaire*, Montpellier, CRDP, 2008.

## Christelle BERNERON

Lycée de la mer, 29 allée de la Barbotière, 33450 Gujan-Mestras.

### La lecture analytique au lycée, quel(s) format(s) pédagogique(s)

Après avoir été pendant plus d'un siècle le format fondamental de l'explication de texte, le format pédagogique du cours magistral prenant appui sur une parole « préparée, organisée, orchestrée » et qui « donne l'illusion que la leçon se conduit avec les apprenants » (Raviez et Mangiante 2017) serait incompatible avec la mise en œuvre d'une lecture analytique. En effet, depuis le début des années 2000, l'importance de la place de l'élève lecteur dans la démarche analytique s'est trouvée particulièrement mise en exergue et des protocoles didactiques qui assoient la faisabilité d'une dévolution des activités d'analyse aux élèves ont été éprouvés au sein de recherches en didactique de la littérature (Ahr 2013, Shawky-Milcent 2015).

Néanmoins, il se pourrait qu'il n'y ait pas nécessairement de solution de continuité entre l'objet scolaire qu'est la lecture analytique et ceux qui l'ont précédée, à savoir l'explication de texte magistrale (Dufays 2002), et la lecture méthodique, qui pour Raymond Michel (1999) n'était qu'une autre dénomination pour l'explication de texte.

Le nom attaché à l'objet scolaire induit-il un format pédagogique en particulier ? Si les désignations pour qualifier l'analyse des textes littéraires ont connu des mutations, dans quelle mesure cela a-t-il eu des répercussions sur le choix des formats pédagogiques mis en œuvre dans la classe ?

Le premier volet de notre communication s'attachera à définir la notion de formats pédagogiques (Veyrunes 2017) et à questionner au fil du temps le lien entre le choix du syntagme et le format pédagogique induit. Le second volet s'appuiera sur l'analyse d'un corpus de données composé d'entretiens semi-directifs et de deux captations vidéo de séances de lectures analytiques de textes de Jean-Jacques Rousseau et de Gracchus Babeuf<sup>1</sup> codées dans la grille élaborée par le groupe PELAS. Ce corpus nous permettra de confronter le format pédagogique de la lecture analytique déclaré par l'enseignante et perçu par les élèves avec le format effectif observable.

#### Bibliographie :

Ahr Sylviane, 2013, *Vers un enseignement de la littérature au lycée*, CRDP de l'Académie de Grenoble, « collection Agir ».

François Raviez et Jean-Marc Mangiante, 2017, « Le cours magistral de littérature : un dialogisme digressif et polyphonique », *Recherches en didactique des langues et des cultures*. Disponible sur : <http://journals.openedition.org/rdlc/1858>, consulté le 5 août 2018.

Veyrunes Philippe, 2015, *La classe : hier, aujourd'hui et demain ?* Presses universitaires du midi, 2017.

---

<sup>1</sup> Ces deux auteurs sont étudiés dans le cadre de l'objet d'étude genres et formes de l'argumentation au XVI<sup>e</sup> et XVII<sup>e</sup> siècle du programme de seconde. Il s'agit du *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes* de Rousseau (1755) et du « Manifeste des plébéiens » (1795) de Babeuf.

## Patrick BOURNICON

Professeur agrégé de Lettres modernes, Lycée des métiers de la mer à Gujan-Mestras, Académie de Bordeaux. Doctorant de 3<sup>e</sup> année en didactique du français.

Laboratoire E3D Epistémologie et Didactiques des Disciplines, Université de Bordeaux.

### L'exposé à l'oral de l'EAF, un objet didactique singulier et complexe.

L'exposé à l'épreuve orale anticipée de français en classe de première au baccalauréat est un oral de certification prescrit par l'institution scolaire dont la visée est d'évaluer les compétences des candidats dans les domaines de la lecture des textes littéraires et de la communication orale<sup>2</sup>. Mais que connaît-on exactement de cette « forme scolaire<sup>3</sup> » ? Nous rappellerons préalablement son origine sensiblement différente selon Chervel, Vibert ou Daunay<sup>4</sup>, ainsi que les prescriptions institutionnelles qui définissent cette épreuve pratique de nos jours. Notre recherche visera à observer la manière selon laquelle les enseignants actuels de lycée se saisissent et pensent aujourd'hui cet objet didactique singulier : comment déclarent-ils y préparer leurs élèves ? Quel lien leur apparaît-il entretenir avec la lecture analytique en classe et quelle place accordent-ils à son enseignement-apprentissage ? C'est en cela que notre communication pourrait contribuer à l'axe 1 du colloque en rendant compte des représentations de la lecture analytique par les enseignants et de l'épreuve à laquelle l'enseignement du français aboutit à la fin du second cycle.

Notre communication rendra compte d'une enquête quantitative réalisée de décembre 2016 à janvier 2017 auprès des professeurs de français des lycées de l'Académie de Bordeaux<sup>5</sup> et, de façon plus qualitative, d'entretiens individuels<sup>6</sup> réalisés sur ces trois dernières années auprès de sept professeurs de lycées aquitains en vue de cerner leurs différentes appréhensions épistémologiques de l'enseignement de la lecture analytique et de l'oral, ainsi que leur appréciation de l'efficacité de l'exposé. Nous confronterons donc les savoirs et savoir-faire attendus par l'institution aux représentations, explicites ou non, et aux pratiques déclarées par les enseignants.

#### Bibliographie :

- CHERVEL, A. (2006), *Histoire de l'enseignement du français du XVII<sup>e</sup> au XX<sup>e</sup> siècle*, Paris, Retz.
- DE PIETRO, J.-F., FISHER, C., GAGNON, R. (2017), « L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques », *Recherches en didactique du français n°9*. Presses universitaires de Namur : 11-40.
- SHAWKY-MILCENT, B. (2016), *La Lecture ça ne sert à rien. Usages de la littérature au lycée et partout ailleurs*. Paris, Presses Universitaires de France, « Partage du savoir ».

---

<sup>2</sup> Les connaissances et compétences évaluées sont déclinées dans un tableau figurant dans les instructions du *Bulletin officiel spécial n° 7* du 6 octobre 2011.

<sup>3</sup> L'exposé semble relever d'une forme orale imaginée et construite par l'institution scolaire pour elle-même, ce que le sociologue et philosophe Guy Vincent définit comme une « forme scolaire » dans l'ouvrage collectif *Recherches en Didactiques. Les Cahiers Théodile*, mars 2012: 109-135.

<sup>4</sup> Vibert et Daunay la rattachent à la tradition rhétorique de la prélection et de l'explication de texte, alors même qu'elle pourrait par certains aspects être rapprochée du genre oral de la conférence décrit par Schneuwly.

<sup>5</sup> Nous proposons en annexe 1 le questionnaire de l'enquête adressée aux enseignants de l'Académie de Bordeaux.

<sup>6</sup> L'annexe 2 contient le questionnement qui a servi de guidage aux entretiens individuels.

## Karine CELLARD et Camille CARRIER BELLEAU

Cégep de l'Outaouais/CRILCQ (pour Karine Cellard) et Université de Montréal (pour Camille Carrier Belleau)-

### L'analyse littéraire : compétence ou forme scolaire? L'enseignement de l'analyse littéraire dans la formation générale du cégep québécois

La dissertation et l'analyse littéraire ont pris ces dernières années une importance accrue dans les classes de littérature du cégep québécois<sup>7</sup>. C'est que les devis ministériels issus de la réforme du programme de 1994 ont étroitement lié les compétences à atteindre dans les cours obligatoires de la formation générale à des formes spécifiques d'écriture scolaire : l'analyse littéraire (menée sur un extrait d'œuvre), la dissertation explicative et la dissertation critique. Près de vingt-cinq ans plus tard, les observations sur le terrain (Goulet, 2000) et les données recueillies dans le cadre d'études connexes (Goulet, Maisonneuve, Dezutter et Babin, 2013) portent à conclure que cette réforme a mené à une homogénéisation des pratiques et à une technicisation qui surinvestit la maîtrise d'un format d'écriture au détriment du développement de compétences d'analyse ou d'argumentation. On peut en outre supposer que la focalisation sur ces formes analytiques peu compatibles avec l'expression de la subjectivité constitue un obstacle, au Québec, à l'appropriation des recherches sur la lecture littéraire ou le sujet lecteur. Dans un premier volet de cette étude, on rendra compte d'une enquête récente sur les pratiques déclarées des professeurs enseignant l'analyse littéraire aux étudiants de première session. En s'appuyant sur une analyse logico-sémantique des contenus des devis ministériels et de l'abondant matériel pédagogique publié depuis la réforme de 1994, on analysera ensuite ce qui représente une prescription ou une apparence de prescription susceptible d'orienter les pratiques.

#### Bibliographie :

GOULET, Marcel (2000). « L'enseignement de la littérature au collégial et la technicisation de la lecture littéraire », dans *Enseigner la littérature au Cégep. Réflexions, analyses, témoignages*, Montréal, Département d'études françaises de l'Université de Montréal, Centre d'études québécoises, « Cahiers du Céтуq », n° 16, p. 39-62.

GOULET, Marcel, Lise MAISONNEUVE, Olivier DEZUTTER, et Julie BABIN (2013). « La lecture des œuvres patrimoniales dans les collèges du Québec », dans S. Ahr et N. Denizot (dir.), *Les patrimoines littéraires à l'école. Usages et enjeux*, Namur, Presses universitaires de Namur, p. 85-98.

CELLARD, Karine (2018). « De la dissertation à la dissertation : réflexion sur l'évolution des devis ministériels de la formation générale en français », conférence prononcée au colloque *L'enseignement de la littérature au collégial : et si on l'imaginait autrement*, 12 janvier 2018, Université de Montréal [disponible sur le site du LIREL <https://groupelirel.files.wordpress.com/2018/04/cellard-de-la-dissertation-c3a0-la-dissertation.pdf>].

---

<sup>7</sup> Le CEGEP (collège d'enseignement général et professionnel) est l'institution d'enseignement supérieur où les étudiants québécois de 17 à 19 ans obtiennent une formation préuniversitaire de 2 ans ou une formation technique de 3 ans. Ainsi, la 1<sup>ère</sup> année du cégep correspond à la terminale du lycée (France), à la 6<sup>e</sup> année du secondaire (Belgique) ou à la 3<sup>e</sup> année du Secondaire II (Suisse romande).

**Radhia CHÉRAK**

Centre universitaire de Barika / Batna / Algérie

**Nabila ABDELHAMID**

Centre universitaire de Barika / Batna / Algérie

### **Le texte littéraire : carrefour de l'interculturel en classe de langue**

Enseigner la lecture d'un texte littéraire n'est pas une tâche facile car il s'agit d'enseigner en même temps une langue et une culture. Le texte littéraire constitue un support de l'enseignement / apprentissage du FLE : il est représentatif d'une société donnée, un « lieu emblématique de l'interculturel » (Abdallah-Pretceille, Porcher, 1996 : 162), un outil et un déclencheur des traits culturels de l'Autre en classe de langue. Il est ainsi un support et un modèle pour l'enseignement de la langue et de la culture qu'elle véhicule. Il donne à l'apprenant l'occasion de s'approprier à la fois la langue et la culture de l'Autre, comme l'affirme Windmüller (2001 : 23) : « Bon nombre d'enseignants de langue sont d'accord sur le fait qu'enseigner une langue, c'est enseigner une culture. »

S'interroger sur la culture qui provient des textes littéraires nous invite à réfléchir à l'enseignement du texte littéraire au secondaire en Algérie. Les questions qui sous-tendent notre réflexion sont les suivantes : Quelle place accorde-t-on à la culture de l'Autre dans les textes littéraires proposés au lycée ? Ce qui est proposé dans les manuels contribue-t-il à une éducation multiculturelle, interculturelle et transculturelle ? Existe-t-il une formation reconnue à l'enseignement de la littérature au lycée ? Notre objectif est de voir sur le terrain comment installer des compétences interculturelles en classe de langue à travers des textes littéraires qui doivent favoriser le contact des langues et cultures et instaurer un climat de tolérance entre elles.

Nous pensons que la place accordée au texte littéraire dans les programmes ne prend pas en considération son potentiel culturel. Il serait abordé en classe au même titre que les autres types de texte. Notre recherche vise donc à analyser quelques séances de classe au cours desquelles différents textes littéraires sont proposés aux lycéens.

#### **Bibliographie :**

ABDALLAH-PRETCEILLE, M, PORCHER, L (1996). *Éducation et communication interculturelle*. Paris : PUF.  
PORCHER, L. (1995). *Le français langue étrangère*. Paris : Hachette Education.  
WINDMÜLLER, F. (2011). *Français langue étrangère (FLE). L'approche culturelle et interculturelle*. Paris : Belin.

## **Marie-Sylvie CLAUDE**

LITT&ARTS, Université Grenoble Alpes, ESPE de l'académie de Grenoble

[marie-sylvie.claude@univ-grenoble-alpes.fr](mailto:marie-sylvie.claude@univ-grenoble-alpes.fr)

### **L'approche analytique de la peinture en classe de français : un détour éclairant pour interroger celle des textes littéraires ?**

Les lycéens français doivent « être capables de lire et d'analyser des images en relation avec les textes étudiés » (programmes de 2010). Les programmes de collège de 2015 donnent une large place, à côté de la littérature, « aux autres productions artistiques, notamment les images, fixes et mobiles » (p. 229). Ce sont souvent les œuvres picturales que les enseignants font étudier dans ce cadre. Or les propositions théoriques des sciences de l'art montrent les écarts sémiotiques entre les deux objets et les écarts herméneutiques qui en découlent, qui ont nécessairement des incidences didactiques. De plus, les savoirs culturels sollicités sont différents. Enfin, les élèves n'ont vraisemblablement pas le même rapport à deux arts différemment inscrits dans les pratiques sociales et scolaires. Étudier le lien entre analyse picturale et littéraire, en classe, réclame donc une réflexion didactique renouvelée, soucieuse de ces écarts : nous faisons l'hypothèse que ce détour aux marges de la discipline est susceptible d'éclairer en retour certaines difficultés de la didactisation de l'approche analytique des textes, voire de faire apparaître des pistes pour y remédier. C'est ce à quoi s'essaiera cette communication.

Elle s'appuiera sur l'analyse comparative de commentaires littéraires et picturaux écrits par des élèves de troisième et de seconde sur une reproduction picturale et un texte littéraire et sur des entretiens avec ces élèves. Le cadre théorique croisera le paradigme didactique du sujet lecteur (Massol, 2017) et la compréhension des apprentissages scolaires selon des registres porteurs d'attendus cognitifs, culturels et identitaires (Rayou, Bautier, 2009). Les analyses picturales des élèves apparaissent à l'analyse plus proches de ces attendus que leurs analyses littéraires, notamment pour les élèves de milieu populaire. L'exploration des raisons possibles de ces différences peut aider à comprendre certaines difficultés posées dans les trois registres à l'enseignement-apprentissage de l'approche analytique des textes littéraires.

#### **Bibliographie :**

Bautier, É. & Rayou, P. (2013). « La littératie scolaire : exigences et malentendus. Les registres de travail des élèves ». *Éducation et didactique*, n°7 (2), p. 29-46.

Chabanne, J.-C., & Dufays, J.-L. (dir.). *Parler et écrire sur les œuvres*. Repères n° 43. Lyon : ENS de Lyon, IFE.

Massol, J.F. (dir) (2017), *Le sujet lecteur-scripteur de l'école à l'université. Variété des dispositifs, diversité*. UGA Éditions

**Cécile COUTEAUX**

UT2J, laboratoire allph@, LLA-CREATIS

**Les humanités : quelle place, pour quels enjeux dans les discours enseignants sur leur(s) approche(s) analytique(s) des textes littéraires ?**

L'analyse proposée portera sur les discours des enseignant-e-s de collège et de lycée engagé-e-s dans la recherche Pelas. Il s'agira d'éclairer leur conception de l'enseignement de la lecture par l'étude de leurs réponses à des questionnaires écrits (nous disposons d'une vingtaine de questionnaires) et à des entretiens semi-dirigés avec les enseignant-e-s-chercheur-e-s (une vingtaine également), comprenant des questions ciblées sur leurs lectures personnelles, sur les missions qui, selon eux et elles, sont celles du professeur de français, sur les finalités de la discipline, ainsi que sur les enjeux de la lecture analytique. Deux enquêtes seront utilisées comme compléments et contre-points de ce corpus : celle de l'Inrap réalisée en 1994 sous la direction de B. Veck et une enquête réalisée en 2016 dans l'académie de Versailles (une trentaine de réponses) portant sur les langues et cultures de l'Antiquité dans le cours de français (les corpus de textes et images antiques ou en référence à l'Antiquité).

On s'attachera plus précisément à déterminer le poids des humanités comme tradition scolaire dans ces choix enseignants. Après avoir proposé une définition de la notion qui mettra en évidence à la fois son rôle déterminant dans l'histoire de la discipline et dans celle de l'enseignement de la lecture littéraire en particulier et son caractère rémanent mais volatile aujourd'hui, nous nous demanderons laquelle des conceptions propres aux « disputes » françaises actuelles (Ahr, 2015) tendent à suivre les réponses étudiées : plutôt du côté d'une conception de l'enseignement de la littérature comme primauté donnée à la constitution d'une culture patrimoniale – antique et classique –, comme apprentissage de la vie – dimension humaniste définie comme visée éducatrice (Houdart, 1998) –, ou organisé autour de la notion de discours – héritage de la linguistique venue bouleverser le champ littéraire dans les années 1960.

Nous nous demanderons enfin quelle place est ménagée à la subjectivité des lecteurs et lectrices dans les conceptions et les pratiques des enseignant-e-s, puisque la focalisation sur la réception à partir de la seconde moitié du XX<sup>e</sup> siècle a mené à une redéfinition des humanités par Y. Citton notamment, qui retient la pratique réfléchie de l'interprétation comme leur « geste fondamental » (Citton, 2015).

**Bibliographie :**

- AHR, S. (2015). *Enseigner le français aujourd'hui : "disputes" françaises*. Paris : Champion.
- CITTON, Y. (2015). « Pourquoi et comment ne pas former des maîtres ? », dans *Tréma n°43*, « Culture humaniste et formation des enseignants », p. 9-21.
- HOUDART-MEROT, V. (1998). *La culture littéraire au lycée depuis 1880*. Rennes : PUR, et Paris : Adapt.
- VECK, B. (1994). *La culture littéraire au lycée : des humanités aux méthodes ?*, Paris : INRP.

**Olivier DEZUTTER**, professeur titulaire, département de pédagogie, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke. Codirecteur du Collectif de recherche sur la continuité des apprentissages en lecture et en écriture

**Martin LEPINE**, professeur adjoint, département d'enseignement au préscolaire et au primaire, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

**Julie BABIN**, docteure en éducation, chargée de cours et professionnelle de recherche, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

Olivier.[Dezutter@USherbrooke.ca](mailto:Dezutter@USherbrooke.ca)

Martin.[Lepine@USherbrooke.ca](mailto:Lepine@USherbrooke.ca)

Julie.[Babin@USherbrooke.ca](mailto:Babin@USherbrooke.ca)

### Quelle progression dans le travail sur les textes littéraires dans les écoles québécoises de l'entrée à la sortie du secondaire ?

Au Québec, comme le précise le texte de cadrage du colloque, la notion d'analyse des textes littéraires n'apparaît pas de façon explicite dans les textes officiels relatifs à l'enseignement du français au secondaire mais bien dans les programmes des cours de français obligatoires dans la formation postsecondaire (cégep) au cours de laquelle les étudiants sont amenés à effectuer des « analyses littéraires et des dissertations critiques ou explicatives » (Goulet et al., 2013). Toutefois, dès l'enseignement primaire, l'accent est mis sur le développement de la compétence à lire des textes variés. Au secondaire, une série de notions associées à l'analyse formelle des textes doivent être travaillées et la progression des apprentissages prévoit une organisation par genres littéraires qui diffèrent selon les cycles de la scolarité.

Notre communication a pour objectif de présenter un état de la situation du travail conduit avec les élèves autour des textes littéraires depuis le dernier cycle du primaire jusqu'aux cours de français obligatoires dans la formation collégiale. L'empan considéré couvre donc 9 ou 10 années de scolarité, comprenant l'ensemble de l'école secondaire. Nous nous intéresserons à la fois aux corpus des textes travaillés, aux activités qui accompagnent la lecture de ces textes et aux types de dispositifs dans lesquels ces activités prennent place. Nous baserons notre analyse sur des données empiriques recueillies ces dernières années dans trois recherches à propos des pratiques des enseignants autour de la lecture des textes littéraires et des œuvres intégrales (Dezutter, Lépine, Babin) et tenterons de dégager les éléments qui permettent de déceler des marques de progression des apprentissages (Émery Bruneau et al., 2018) dans ce domaine.

#### Bibliographie :

Brunel, M.; Émery Bruneau, J., Dufays, J.-L., Dezutter, O. et Falardeau, É. (2017). *L'enseignement et l'apprentissage de la lecture aux différents niveaux de la scolarité*, Presses Universitaires de Namur, Diptyque.

Dezutter, O., Babin, J., Goulet, M. et Maisonneuve, L. (2012), « La lecture des œuvres complètes en contexte scolaire au Québec », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 61, p. 111-120.

Lépine, M. (2017). *L'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires à l'école primaire : enquête sur les pratiques déclarées et les conceptions d'enseignants québécois*, thèse de doctorat, Université de Montréal.



## Bénédicte DUVIN-PARMENTIER

ELH-PLH ESPE Midi-Pyrénées

### La séance de « lecture » de l'image dans la séquence de français élaborée par les professeurs stagiaires

Les séquences de français au collège comme au lycée comprennent généralement l'analyse d'une, voire de plusieurs œuvres d'art, généralement de tableaux.

La place de l'œuvre d'art dans les programmes de français et son rapport avec la lecture littéraire demandent à être questionnées, en particulier en ce qui concerne les enseignants débutants qui se disent souvent démunis face à l'image.

Pour les cycles 3 et 4, les textes officiels préconisent par exemple la « lecture de l'image », notamment dans son interaction avec la lecture de textes littéraires. Or le terme même de « lecture » a souvent été souligné comme source d'ambiguïté (Di Rosa : 2013) risquant de contribuer à simplement aborder la lecture de l'image avec les outils de la lecture littéraire, en mettant de côté sa singularité sémiotique. En cycle 4, les images fixes sont présentées comme « des ressources précieuses » qui « proposent aux yeux des élèves des figurations du monde et facilitent leur perception des œuvres littéraires ». Cette conception de la lecture de l'image apparaît donc nettement comme l'apport d'une « culture complémentaire ». L'image viendrait alors comme un moyen d'enrichir ou d'orienter l'interprétation du texte littéraire, ce qui invite à se questionner sur le sens de l'analyse de l'image dans le cours de français et sur la méthode retenue par l'enseignant pour mener à bien celle-ci.

La lecture de l'image pose enfin la question de sa réception et de l'expression de celle-ci par les élèves (Picard : 2002). La lecture de l'image demande en effet de l'appétence, du temps et de la pratique pour permettre à l'élève d'accéder à une « fluence perceptive » qui le conduira aux savoirs exigés par la compréhension de l'œuvre autant qu'à l'observation des émotions ressenties (Handreas). Ces conditions semblent nécessaires pour qu'une interaction entre image et texte littéraire fasse sens.

L'œuvre d'art est-elle « lue » pour elle-même ou est-elle un « tremplin » pour entrer dans la lecture des textes ? Qu'advient-il de la séance portant sur une œuvre d'art dans la dynamique de la séquence ? Le choix de la méthode d'analyse de l'œuvre d'art conduit-il à une lecture littéraire différente ?

Telles sont les questions auxquelles nous tenterons de répondre à partir d'une enquête quantitative et d'une analyse qualitative menées auprès de professeurs stagiaires de lettres.

#### Bibliographie :

- Chabanne, Jean-Charles (2013) « Histoire des arts et jeux de langage : comment parler de l'œuvre ? »  
Di Rosa, Geneviève (2013) « De la lecture de l'image à l'enseignement de l'histoire des arts, trajet vers une refonte épistémologique des champs des savoirs », *Le français aujourd'hui*.  
Picard, Michel (2002) *La Tentation – essai sur l'art comme jeu*, Jacqueline Chambon (coll. « Rayon Art »).

Mots clés : sémiotique – lecture de l'image- lecture littéraire.

## Judith ÉMERY-BRUNEAU et Camille S. LECLERC

Université du Québec en Outaouais (UQO), Gatineau

[judith.emery-bruneau@uqo.ca](mailto:judith.emery-bruneau@uqo.ca) et [slec01@uqo.ca](mailto:slec01@uqo.ca)

### L'analyse de poèmes au secondaire québécois : complémentarités et ruptures entre notions enseignées et compétences lectorales travaillées

La poésie est prescrite et enseignée à tous les degrés de la scolarité obligatoire québécoise, du primaire (6-12 ans), au 1<sup>er</sup> cycle du secondaire (12-14 ans), puis au 2<sup>e</sup> cycle (14-17 ans). La progression prescrite repose sur les genres de textes poétiques à enseigner (ex. : poèmes ludiques en 1<sup>re</sup> année du secondaire, fable en 2<sup>e</sup>, poèmes lyriques en 3<sup>e</sup>, poèmes engagés en 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup>). Il est en outre souligné dans les programmes qu'au 1<sup>er</sup> cycle du secondaire, les élèves doivent se familiariser avec la poésie et apprendre à jouer avec la langue : c'est un rapport ludique et participatif à la poésie qui est encouragé. Au 2<sup>e</sup> cycle, on prescrit d'inviter les élèves à réfléchir sur le monde et la culture : un rapport plus distancié à l'analyse de poèmes devrait alors s'installer. Or, quels arrimages observe-t-on entre les compétences lectorales travaillées en classe et ces notions poétiques enseignées – qui sont le plus souvent les mêmes d'une année à l'autre, peu importe le genre poétique travaillé (règles de versification, figures de style, poèmes à forme fixe, écriture d'imitation) (Émery-Bruneau, 2018) ?

Nous avons mené une recherche avec une vingtaine d'enseignants du secondaire, répartis sur les deux cycles d'enseignement, pour connaître leurs pratiques d'enseignement de la poésie. En plus d'avoir mené des entretiens pour connaître leurs conceptions de la poésie et de son enseignement, nous avons observé et filmé leur séquence d'enseignement de la poésie. Nous avons ensuite produit des synopsis (Schneuwly et Dolz, 2009) de ces séquences (composée de 3 à 13 séances de 75 minutes, selon les cas), afin d'analyser les objets enseignés, les tâches données aux élèves, les genres d'activités scolaires (Aeby-Daghé, 2014) privilégiées par les enseignants, ainsi que les gestes de régulation et d'institutionnalisation.

Pour cette contribution, nous avons choisi de nous concentrer sur les genres d'activités scolaires relatifs à l'analyse du texte : explication de texte, travail sur la compréhension, débat interprétatif, discussion thématique et formulation d'avis personnel sur le texte. Nous souhaitons cerner les points de complémentarité et de rupture entre l'étude de notions poétiques et l'analyse de poèmes afin de montrer que la poésie est moins travaillée en classe pour vivre et faire vivre des expériences poétiques (Brillant-Rannou, 2010) que pour étudier des notions littéraires dans le but de les repérer dans les poèmes ou de les reproduire à l'écrit.

#### Bibliographie :

- Aeby-Daghé, S. (2014). *Candide, La fée carabine et les autres, vers un modèle didactique de la lecture littéraire*. Bruxelles : Peter Lang.
- Brillant-Rannou, N. (2010). *Le lecteur et son poème. Lire en Poésie : expérience littéraire et enjeux pour l'enseignement du français en lycée* (Thèse de doctorat, Université Rennes 2).
- Émery-Bruneau, J. (2018). Le rapport à la poésie d'enseignants du secondaire québécois : quelle progression entre les cycles/degrés?, *Trema. Revue internationale en sciences de l'éducation et didactique*, 49, 29-42.
- Schneuwly, B. et J. Dolz (dir.) (2009). *Des objets enseignés en classe de français. Le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative*, Rennes : Presses universitaires de Renne.

**Magali BRUNEL**, ESPE-Université Nice Sophia Antipolis, **Jean-Louis DUFAYS** et **Marie BARTHELEMY**, Université catholique de Louvain, CRIPEDIS ; **Judith EMERY-BRUNEAU**, Université du Québec en Outaouais ; **Vincent CAPT** et **Sonya FLOREY**, HEP Vaud, Lausanne ; **Isabelle BRUN-LACOUR**, ESPE-Université Auvergne ; **Martin LEPINE**, Université de Sherbrooke

### Quelle progression des compétences interprétatives des élèves de 12 à 15 ans et quelle prise en compte par leurs enseignants ? Une étude de cas internationale

Cette double communication – qui forme un tout mais comporte deux parties d’une durée de 20 à 25 minutes chacune – s’inscrit dans la continuité d’un projet de recherche international (Belgique, France, Québec, Suisse) qui a débuté en 2015 et qui s’attache à analyser d’une part la manière dont des élèves de trois niveaux scolaires différents (9 ans, 12 ans, 15 ans) manifestent leur compréhension, leur interprétation et leur appréciation d’un même texte narratif – la nouvelle de Romain Gary « J’ai soif d’innocence » – à travers les réponses à trois questions ouvertes, et d’autre part la manière dont leurs enseignants exploitent ensuite librement le même texte durant une séance en classe (Brunel, Dufays & Emery-Bruneau, 2017).

En nous centrant sur le volet interprétatif de ces données, nous chercherons à caractériser successivement les différentes interprétations mobilisées par les élèves de 12 et de 15 ans et la manière dont leurs enseignants y reviennent et les régulent. Après avoir analysé les réponses formulées à ce propos dans les questionnaires, nous dégagerons les principaux résultats relatifs à l’évolution des compétences interprétatives des élèves en fonction de leur âge et de leur contexte national. Dans un second temps, nous nous intéresserons à l’activité des enseignants en nous demandant : 1° quelle part le travail interprétatif occupe dans les séances par rapport aux activités qui portent sur la compréhension et sur l’appréciation, 2° quels schèmes d’action, quels genres d’activité scolaires (Aeby, 2014) et quels gestes professionnels (Marlair & Dufays, 2008) les enseignants déploient pour solliciter de nouvelles interprétations et développer ainsi une compétence interprétative chez leurs élèves, 3° dans quelle mesure les activités interprétatives des enseignants varient en fonction de l’âge des élèves d’une part et du contexte national d’autre part.

Nous chercherons enfin à croiser les deux ensembles de données récoltées en nous interrogeant sur les liens observables (ou non) entre les interprétations manifestées par les élèves dans leurs réponses au questionnaire et les pratiques des enseignants : dans quelle mesure les enseignants exploitent-ils les compétences interprétatives et les difficultés des élèves révélées par les questionnaires ? Et dans quelle mesure, en retour, les réponses des élèves aux questionnaires apparaissent-elles influencées par le type de travail propre à leur enseignant-e ?

L’étude traitera ces questions d’abord globalement, en condensant l’ensemble des données déjà récoltées pour l’ensemble des deux niveaux concernés, puis localement, en privilégiant à titre d’illustration l’étude de deux ou trois cas contrastés jugés représentatifs de la diversité des situations observées.

#### **Bibliographie :**

AEBY DAGHÉ, S. (2014), *Candide, la fée carabine et les autres. Vers un modèle didactique de la lecture littéraire*, Bruxelles, Peter Lang.

BRUNEL M., DUFAYS, J.-L., et EMERY-BRUNEAU J., « Lire un même texte littéraire de 12 à 15 ans : quels apprentissages et quels dispositifs ? Regards croisés France, Belgique, Québec », in M. BRUNEL, J.

EMERY-BRUNEAU, J.-L. DUFAYS, O. DEZUTTER et E. FALARDEAU (dir.), *L'enseignement et l'apprentissage de la lecture aux différents niveaux de la scolarité*, Namur, Presses universitaires de Namur (Diptyque), 2017, pp. 137-162.

MARLAIR, S. & DUFAYS, J.-L. (2008), « Quels gestes dans la classe pour quel enseignement-apprentissage de la littérature ? Regard sur quatre leçons de 5<sup>e</sup> année secondaire », in D. BUCHETON et O. DEZUTTER (dir.), *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français. Un défi pour la recherche et la formation*, Bruxelles, De Boeck (Perspectives en éducation et formation), pp. 61-82.

# Maïté EUGÈNE & Aldo GENNAÏ

Université de Montpellier – LIRDEF (EA 3749).

## Lectures analytiques et étude d'une œuvre intégrale : articulations et enjeux.

L'appel du colloque le signale : la lecture analytique (LA) porte tantôt sur « un texte "complet" », tantôt sur « un extrait tiré d'une œuvre lue ou non intégralement ». Dans le cadre d'une séquence sur une œuvre intégrale au lycée en France, les extraits à lire et à étudier sont les principaux supports des lectures analytiques. Notre étude portera sur cet objet : la lecture analytique d'extraits d'une œuvre intégrale (OI) lors de son étude en classe.

L'étude de l'OI au lycée a fait l'objet de recherches didactiques (Langlade, 1991 ; Veck, 1998) peu de temps après son apparition dans les instructions officielles françaises (1987), avant de laisser le champ à d'autres préoccupations. On assiste depuis peu à un nouvel intérêt pour les questions qu'elle soulève, notamment concernant son appropriation (Shawky-Milcent, 2016) ou son accompagnement (Sorignet-Waszak, 2017).

Cependant, le rapport entre l'extrait travaillé en LA et l'étude de l'OI semble encore peu questionné. Il s'agira donc ici, dans une perspective descriptive et compréhensive, d'examiner la manière dont les LA menées dans le cadre de l'étude d'une OI s'agencent avec les autres modalités d'étude (thématiques, structurelles, culturelles, historiques...) de l'œuvre, dans deux classes de lycée. Comment les enseignant·e·s articulent-ils, dans leurs pratiques ordinaires, la LA des extraits avec l'étude de l'OI et de son « économie » générale ? Quelles sont les préoccupations didactiques qui guident le choix des extraits ? Comment ces LA permettent-elles aux élèves de construire un discours sur l'OI, en particulier lorsqu'ils ne l'ont pas lue ? Notre recherche s'appuiera sur différents types de données collectées dans deux classes de lycée (1<sup>re</sup> S et 2<sup>nde</sup>) :

- captations audiovisuelles de séances d'une séquence consacrée à l'étude d'une OI ;
- fiches de préparation des enseignants ;
- questionnaires et entretiens avec les enseignants et les élèves.

### Bibliographie :

Langlade, G. (1991). *L'œuvre intégrale au collège et au lycée, lecture, étude, prolongements*. Toulouse : CRDP.

Shawky-Milcent, B. (2016). *La lecture, ça ne sert à rien ! Usages de la littérature au lycée et partout ailleurs*. Paris : PUF, coll. « Partage du savoir ».

Van Beveren, J. (2007). « Approche intégrale et approche fragmentaire : comment aborder une œuvre littéraire en classe de français ? ». Dans J.-L. Dufays (dir.), *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ?* (p. 279-285) Louvain : Presses universitaires de Louvain.

## Hélène GUILLERME

Association Didactalyon [www.didactalyon.org](http://www.didactalyon.org) – Groupe de recherche ECHO (France)

### La lecture littéraire : quelle autonomisation de l'élève lecteur au collège ?

En France, le discours officiel a peu à peu autorisé à envisager la lecture littéraire comme une compétence à acquérir dans une organisation curriculaire des apprentissages aux cycles 3 et 4.

Nous nous proposons de présenter le cheminement d'une recherche collaborative appuyée sur une conception de l'acte de lire conçu comme une démarche de résolution de problème intégrée à l'organisation de la classe comme cercle de lecture favorable au conflit socio-cognitif. Notre postulat est que les élèves conscients des démarches qu'ils mettent en œuvre, des savoirs qu'ils mobilisent et des postures qu'ils adoptent, renforcent leur compétence de lecture littéraire dès le collège.

Le dispositif didactique a été proposé à des enseignants en formation et développé sur les quatre années du collège. Croisant les apports issus des recherches sur la théorie du texte et celles, plus récentes, sur la reconfiguration du texte par le lecteur réel, notre projet questionne les connaissances nécessaires à un élève-lecteur ainsi qu'à l'élaboration de ses compétences d'analyse et d'interprétation. Trois d'entre elles organisent le plan de formation :

- décrire en nommant un ensemble arrêté d'éléments du texte lu, ce qui régule la compréhension ;
- interpréter en établissant des liens entre les divers éléments sémiotiques identifiés du texte et en développant des postures diversifiées de lecteur (Bucheton, 1999) ;
- rendre compte de sa lecture à un tiers en ayant recours à l'argumentation pour justifier son interprétation. Alternant avec l'oral, l'écriture offre ici un terrain prometteur pour documenter la question du sujet lecteur-scripteur (Massol, 2017) et aborder la problématique du texte du lecteur (Mazauric, Fourtanier, Langlade, 2011).

Les essais en classe mettent en évidence que la qualité de l'acte d'élaboration de l'hypothèse de lecture, consolidée tout au long du cycle 4, constitue une compétence-clé par laquelle, à des degrés divers, tous les élèves atteignent une maîtrise leur assurant une qualité de pratique, tant dans les attitudes que dans les savoirs et les procédures.

L'acquisition de postures de lecteur aide celui-ci à tisser des liens entre le texte et divers systèmes de référence et, par le débat interprétatif, à éprouver sa compréhension face à celle des autres lecteurs et à valider son interprétation.

#### Bibliographie :

DUFAYS Jean-Louis, GEMENNE Louis, LEDUR Dominique, *Pour une lecture littéraire*, Bruxelles De Boeck, 2005

MAZAURIC Catherine, FORTANIER Marie-José, LANGLADE Gérard (dir) *Le texte du lecteur*, Berne, Peter Lang, 2011

PETITJEAN André (dir), *Didactiques du français et de la littérature*, Recherches Textuelles n°14, Metz, Crem, Université de Lorraine, 2016

## **Ibrahima Mamour NDIAYE**

Enseignant- chercheur à l'UFR des Lettres, Arts et Sciences Humaines à l'Université Assane SECK de ZIGUINCHOR (SENEGAL).

### **L'approche analytique des textes littéraires en classe de français langue seconde : quelles démarches ? quels obstacles ?**

Pour conduire les élèves à l'interprétation d'un texte littéraire, plusieurs méthodes ont été préconisées (lectures linéaire, méthodique, analytique) au cours des dernières décennies. Or, au Sénégal, la plupart des enseignants du cycle fondamental (Loi d'orientation 91-22 du 16 février 1991) peinent à aborder l'étude de textes littéraires en classe, bien que les nouveaux programmes d'enseignement stipulent que l'apprenant doit « analyser des textes littéraires et non littéraires de façon à développer son esprit critique, son sens de l'autonomie et son esprit d'initiative » (Nouveaux programmes de français, Enseignement secondaire général, éd. 2009, p. 4). Des difficultés d'ordre linguistique mais aussi culturel rendent en effet complexes l'analyse des textes littéraires, le français étant une langue seconde pour les élèves sénégalais. Peut-on dès lors utiliser les approches préconisées par les didacticiens du français langue première ? L'enjeu de notre contribution est d'interroger les démarches d'enseignement qui permettent à l'apprenant sénégalais de construire lui-même l'interprétation de textes littéraires français ainsi que les savoirs et savoir-faire inscrits dans les programmes. Une enquête menée auprès des enseignants et des élèves sur des textes de Camara Laye ou de Baudelaire tendra également à mieux comprendre les obstacles à l'approche analytique dans les classes de français langue seconde. Des études de cas permettront de compléter cette analyse.

#### **Bibliographie :**

- CITTON, Y. (2007), *Lire, interpréter, actualiser. Pourquoi les études littéraires ?*, Paris, Éditions Amsterdam
- DUFAYS, J.-L. (2017), « Analyser les pratiques d'enseignement-apprentissage de la lecture des textes littéraires : quelle modélisation pour quels enjeux ? », *Recherches en éducation*, n° 29, p. 11-21.
- DUQUESNE, D. (1994), *Lecture littéraire, lecture méthodique. Théorie, mise en œuvre, perspectives*, CRDP des Pays de Loire.

## Martine JACQUES

MCF Littérature Française ESPE

Université Bourgogne-Franche-Comté CPTC EA4178

### Lire l'intrigue, intriguer le lecteur : vers de nouvelles configurations didactiques.

Au regard de l'axe 1 proposé par les organisateurs de ce colloque, il nous a semblé intéressant d'envisager le concept d'intrigue comme l'un de ces « lieux » à la fois théoriques et concrets au sein desquels se manifeste l'(im)possibilité d'une didactisation de la lecture analytique.

Au sein des études contemporaines, la vision d'un texte programmant du fait de sa simple structure est aujourd'hui remise en cause par des études qui reprennent les apports structuralistes tout en les croisant avec ceux des théories de la réception. Les chercheurs interrogent ainsi l'essence et le fonctionnement de ce qu'ils préfèrent nommer à nouveau « intrigue » plutôt que « structure narrative » afin de mieux rendre compte du rôle actif du lecteur dans la production d'une configuration qui fait sens. On s'attachera tout particulièrement aux travaux de R. Baroni inspirés autant par la linguistique pragmatique américaine que par les travaux de P. Ricoeur. Il s'agira de faire un état des lieux de ses recherches et de montrer comment, dans son dernier ouvrage, *Les Rouages de l'intrigue*, il s'interroge sur une possible didactisation de ses travaux à travers l'étude passionnante de quelques textes, dont *Les Gommages* de Robbe-Grillet ou *Derborence* de Ramuz.

Il demeure que les textes choisis par le chercheur répondent à des exigences universitaires de haut niveau. Si sa démarche rend bien compte d'un questionnement inédit et passionnant, il semble essentiel que celle-ci, dans un souci d'effectivité réelle ou à venir- se voit complétée et mise en lien avec les contenus des programmes et des manuels contemporains du secondaire. Nous traiterons alors d'un exemple extrait de *La Route des Flandres* de Claude Simon, abordée dans deux classes de 2<sup>nde</sup> selon des dispositifs de questionnements différents, et nous concluons sur l'intérêt didactique que peut offrir cette nouvelle conception du rapport « intrigant » au texte comme moteur d'une lecture qui se nourrit d'un plaisir à construire.

#### Bibliographie :

BARONI, R. (2017), *Les rouages de l'intrigue. Les outils de la narratologie postclassique pour l'analyse des textes littéraires*, Genève, Slatkine.

BARONI, R. (2007), *La tension narrative. Suspense, curiosité et surprise*, Paris, Le Seuil.

RICOEUR, P. (1984), *Temps et récit II. La configuration dans le récit de fiction*, Paris, Le Seuil, coll. «Points».



## **Bertrand JOHANET**

Laboratoire CREN EA 2661 (Centre de recherches en éducation de Nantes)  
(France)

### **Former des lecteurs interprètes au lycée : de la question sur le texte aux processus d'analyse**

L'étude s'inscrit dans l'axe 2 du colloque « l'analyse des textes dans les classes du secondaire aujourd'hui. Place et rôle de l'élève-lecteur et du professeur ? Quelles valeurs, quelles compétences, quels savoirs enseignés ? »

L'analyse des textes littéraires au lycée est actuellement régie par une double contrainte qui joue sur les représentations des élèves et des professeurs : le poids des prescriptions officielles qui font de la lecture analytique « un travail d'interprétation que le professeur conduit avec ses élèves, à partir de leurs réactions et propositions » (MEN 2010) et la pression de l'épreuve orale de français au baccalauréat qui vise à évaluer les compétences de lecture des candidats dans une situation semi improvisée : « le candidat rend compte de la lecture qu'il fait d'un texte [...] orientée par une question initiale à laquelle il doit répondre en partant de l'observation précise du texte, en menant une analyse simple et en opérant des choix afin de construire une démonstration » (MEN 2003).

Cette double contrainte a joué un rôle dans l'abandon progressif du questionnaire de lecture auquel les élèves avaient tendance à répondre passivement, au profit d'une unique question sur le texte qui garantisse une perspective holistique et une unité à l'ensemble des inférences réalisées. Notre interrogation porte sur la caractérisation épistémologique et didactique de cette question à faire émerger chez les élèves pour activer en eux les processus d'analyse et d'interprétation. Peut-on en proposer une modélisation ? D'un côté, la diversité des textes et des lecteurs rend la question totalement dépendante d'un contexte didactique marqué par la contingence. De l'autre, les professeurs constatent que certaines questions (par exemple celles qui prennent la forme d'une controverse) mettent les élèves au travail et les engagent dans un processus d'analyse et d'interprétation qui va plus loin que la première phase de découverte collective. Par l'analyse de quelques exemples de questions et de productions d'élèves de Seconde et Première qui tentent d'y répondre, menée à la lumière de la théorie socio-constructiviste des interactions langagières (Jaubert, Rebière 2012) et du cadre théorique de la problématisation (Fabre 2016), nous proposerons quelques réflexions sur une possible modélisation de ce questionnement.

#### **Bibliographie :**

FABRE M., MUSQUER A. (2009), « Comment aider l'élève à problématiser ? Les inducteurs de problématisation », in *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, CERSE, vol. XLII, n° 2.

JAUBERT M, REBIERE M., BERNIE, J-P (2012), « Communautés discursives disciplinaires scolaires et construction de savoirs : l'hypothèse énonciative ». Texte disponible sur [Forumlecture.ch](http://Forumlecture.ch)

SIMON François, SCHMEHL-POSTAÏ Annette et HUCHET Catherine, « Le Parcours Problema Littérature : une modélisation de possibles pour l'enseignement-apprentissage de la compréhension-interprétation à l'école primaire », *Repères*, 51 | 2015, 177-191.

**Angeline JOYET**

PLP lettres-histoire

Lycée professionnel de l'Estuaire, 41, rue Jauffré Rudel, 33390 Blaye

**Ne pas être ou devenir un lecteur compétent et critique : de la lecture analytique  
en classe de baccalauréat professionnel.**

Depuis 2009, l'enseignement du français en baccalauréat professionnel n'est plus déterminé par rapport au projet professionnel. Il est toutefois possible de l'articuler au domaine professionnel dans le cadre d'heures spécifiques d'enseignement général lié à la spécialité. Dans le programme de français (2009), la littérature occupe une place centrale. L'élève de ce cursus est formé à la littérature par la littérature selon des modalités de lecture plurielles, dont la lecture analytique, afin notamment de devenir un lecteur compétent et critique. Qu'en est-il effectivement des pratiques de lecture de type analytique en classe de baccalauréat professionnel ? Dans quelle mesure les textes choisis pour mener ce type de lecture permettent-ils de le faire ? Quelles formes prennent la première la réception du texte et en quoi consiste son analyse ? Quelle place et quel rôle ont respectivement la parole du professeur et celle de l'élève dans cette démarche de lecture littéraire ? Enfin, quelle est la teneur des éléments de synthèse auxquels la lecture aboutit ? Nous avons tenté de répondre à ces questions en nous appuyant sur une soixantaine de rapports de visite conseil ou d'inspection réalisées ces quatre dernières années dans deux académies de région. Après avoir inscrit la lecture analytique au lycée professionnel dans une perspective historique, nous expliquerons la méthodologie de traitement des données et présenterons les résultats de nos analyses quant aux approches analytiques de la littérature au lycée professionnel.

**Bibliographie :**

BELHADJIN A., LOPEZ M., « Littérature et langue en LP. Quels enjeux pour quels élèves ? », *Enseigner la littérature dans le souci de la langue*, Ronveaux (sous la dir. de), V.I.E Peter Lang, Vol.10, 2016.

LEMARCHAND S., *Devenir lecteur – L'expérience de l'élève de lycée professionnel*, Presses universitaires de Rennes, 2017.

PLISSONNEAU G., « La lecture de littérature au LP, difficultés et nécessité », *Lire au lycée professionnel*, n°65 (06/2011).

## Véronique LARRIVÉ

ESPE de Toulouse Midi-Pyrénées

Membre associé du laboratoire LLA Créatis (UT2J)

### Prise en compte du sujet lecteur dans l'analyse des textes à l'école élémentaire : éléments de constat.

Aux marges de la thématique du colloque, notre communication concernera les pratiques effectives d'analyse des textes (axe 2) dans l'enseignement de la lecture littéraire au cycle 3 de l'école élémentaire, tel qu'il est mis en œuvre par des professeurs d'école stagiaires en cours de formation. Depuis l'avènement, dans les programmes de 2002 pour l'école primaire, de la littérature comme objet d'enseignement, les prescriptions institutionnelles pour le premier degré ont opéré, sous la pression des didacticiens, un changement radical concernant la représentation de la lecture, l'acte de lire n'étant plus réduit à la compréhension des textes mais intégrant la dimension subjective de la réception des œuvres littéraires. Les programmes 2018 intègrent ainsi une rubrique spécifique, intitulée « Comprendre un texte littéraire et se l'approprier », dans laquelle sont évoqués le partage des impressions sur les textes, le débat interprétatif et le carnet de lecture.

Nous nous demanderons comment les professeurs d'école stagiaires, issus de cursus universitaires d'une grande diversité mais majoritairement non littéraires, intègrent dans leur classe ces activités et outils, qui suggèrent une approche sensible des textes et un respect de la singularité des interprétations. Font-ils de l'expression de la sensibilité et du jugement une compétence à développer chez leurs élèves ?

Pour répondre à cette question, nous utiliserons un ensemble de séquences pour le cycle 3, élaborées par des professeurs stagiaires de l'ESPE de Toulouse Midi-Pyrénées, dans le cadre de l'évaluation de leur formation initiale en didactique du français. Nous analyserons également des rapports de visite rédigés par des formateurs ESPE toulousains, qui rendent compte de l'observation de séances d'enseignement en littérature chez des stagiaires en cours moyen.

Nous tenterons ainsi de cerner la représentation que les enseignants débutants se font de la lecture littéraire et d'identifier les forces de résistance en jeu dans la prise en compte du sujet lecteur lors des séquences de littérature.

#### Bibliographie :

AHR S. et JOOLE P. (dir.). (2013). *Carnet/journal de lecteur/lecture. Quels usages, pour quels enjeux, de l'école à l'université ?* Presses universitaires de Namur. Diptyque 25.

LE GOFF F. et LARRIVE V. (2018). *Le temps de l'écriture. Ecritures de la variation. Ecritures de la réception.* Grenoble : UGA Editions.

RANNOU N. (dir.). (2013). *L'expérience du sujet lecteur : travaux en cours. Recherches & travaux.* 83. [en ligne]

**Brigitte LOUICHON**, Professeure, Université de Montpellier-LIRDEF  
brigitte.louichon@umontpellier.fr

**Agnès PERRIN-DOUCEY**, Maitresse de conférences, Université de Montpellier – LIRDEF  
[agnes.perrin-doucey@umontpellier.fr](mailto:agnes.perrin-doucey@umontpellier.fr)

### Le Sujet Lecteur en formation d'enseignant.e.s

Les prescriptions nationales françaises des approches analytiques de la lecture littéraire en contexte d'enseignement/apprentissage sont informées par les travaux en didactique de la littérature. Parmi ceux-ci la notion de « Sujet Lecteur » tient une place importante (Louichon, 2016). Depuis 2004, date du colloque de Rennes (Rouxel et Langlade, 2004), elle a permis le développement de travaux de recherches nombreux (Dufays et Brunel, 2016), elle a été vulgarisée (Ahr, 2013), institutionnalisée (Vibert, 2011) et nourrit, de manière assez explicite, les programmes des cycles 3 et 4 (MEN, 2015). Nous souhaitons dans cette communication interroger la manière dont le sujet lecteur participe de la formation des enseignants de littérature du secondaire.

Pour ce faire, nous nous appuyons sur un questionnaire soumis aux formateurs et formatrices d'enseignant.e.s du secondaire en France, Québec, Suisse et Belgique. Il s'agira d'interroger :

- La présence de la notion dans les plans de cours
- Les références bibliographiques convoquées
- Les modalités de formation
- Les activités didactiques proposées
- Le sujet lecteur dans les mémoires

#### Bibliographie :

AHR, S. (dir.) (2013, rééd. 2018), *Vers un enseignement de la lecture littéraire au lycée – Expérimentations et réflexion*, CRDP de l'académie de Grenoble.

DUFAYS J.-L. et BRUNEL M. (2016), « La didactique de la lecture et de la littérature à l'aube du XXI<sup>e</sup> siècle. Etat des recherches en cours et focus sur la perspective curriculaire », dans A. Petitjean (dir.), *Didactiques du français et de la littérature*, Metz, Université de Lorraine, coll. Recherches textuelles, n° 14, p. 235-266.

LOUICHON B. (2016), « Dix ans de "Sujet Lecteur" », dans A. Petitjean (dir.), *Didactiques du français et de la littérature*, Metz, Université de Lorraine, coll. Recherches textuelles, n° 14, p. 387-404.

ROUXEL A. et LANGLADE G. (2004). *Le Sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes : PUR.

VIBERT, A. (2011), « Faire place au sujet lecteur en classe : quelles voies pour renouveler les approches de la lecture analytique au collège et au lycée », dans Ressources pour le collège et le lycée, Men/Dgesco/Igen. URL : [http://eduscol.education.fr/lettres/im\\_pdflettres/intervention-anne-vibert-lecture-vf-20-11-13.pdf](http://eduscol.education.fr/lettres/im_pdflettres/intervention-anne-vibert-lecture-vf-20-11-13.pdf).

**Magali BIGEY**

ELLIADD-CCM / Université de Franche-Comté

## Usages de la fanfiction pour l'approche des textes littéraires en classe : de la lecture analytique à la création fanfictionnelle

La fanfiction, cet écrit réalisé en ligne par des fans sur un objet culturel (roman, série littéraire, télévisuelle, film, groupe musical...) permet une approche différente des textes littéraires en classe. Pour les auteurs il s'agit de proposer leur vision d'une histoire canon<sup>8</sup> à des lecteurs (parfois aussi auteurs eux-mêmes) ; cela engendre des commentaires, des échanges sur les diverses versions. Les élèves sont friands de ces histoires en ligne.

La fanfiction est un acte créatif, mais avant l'acte d'écriture c'est surtout une histoire de lecture. En effet, pour écrire un texte qui découle d'un autre, il est nécessaire d'avoir bien compris le premier, le canon, et ici les lectures analytique et transversale trouvent toute leur portée opératoire. Les élèves déconstruisent et reconstruisent l'histoire, sur la base d'éléments d'analyse préalables qu'ils auront souvent eux-mêmes choisis, pour y apporter leur contribution. La liberté d'analyse comme d'interprétation est plus grande. Habituellement, on part de textes sur lesquels les enseignants ne donnent qu'un sujet ou deux, ici les élèves choisissent librement le sujet qu'ils souhaitent. Ils s'approprient la lecture et n'écrivent pas pour un seul lecteur comme c'est le cas dans les exercices classiques où les élèves produisent pour leur seul enseignant des connaissances attendues. Là ils produisent pour eux-mêmes et pour les autres élèves, pour leur professeur également, mais surtout, et c'est nouveau, ils peuvent apporter des connaissances acquises hors du cadre scolaire.

On voit donc, à petite échelle mais c'est tout de même notable, un changement du rapport de place élève-enseignant : l'élève apporte son savoir sur certains aspects de l'histoire (c'est particulièrement le cas quand il choisit lui-même la série littéraire qu'il souhaite utiliser comme canon) ; l'investissement personnel s'en ressent, la compréhension également, et cette dimension de partage change la donne du point de vue de l'investissement de l'élève et parfois aussi le rapport à l'enseignant<sup>9</sup>.

Nous présenterons ici les résultats d'une recherche-action contrastive, basée sur l'analyse de discours et les théories de la réception, dans plusieurs classes de collège dans lesquelles les enseignants auront eu recours à la fanfiction pour aborder, dans une approche analytique, des textes littéraires.

### **Bibliographie :**

BRUNEL, M. (2018). Les écrits de fanfiction dans la classe. *Le français aujourd'hui*, 200, (1), 31-42. doi:10.3917/lfa.200.0031.

BRUNEL, M., TAOUS, T. (2018) « Réviser son texte sur écran », *Repères*, 57 | 57-82.

DAVID, J. (2014), « Chloroforme et signification : pourquoi la littérature est-elle si soporifique à l'école ? », dans R. Baroni et A. Rodriguez (dir.), *Études de Lettres*, n° 295, « *Les passions en littérature. De la théorie à l'enseignement* ». URL : <http://edl.revues.org/604>.

---

<sup>8</sup> Le canon est l'œuvre originelle, celle qui a servi de référence à la fanfiction qui en découle.

<sup>9</sup> Ici nous faisons référence à une expérience menée depuis 2015 au collège Paul-Harel dans l'Orne par une enseignante de français auprès d'une classe de 3<sup>è</sup>.

## Pierre MOINARD

PRAG lettres, université de Cergy-Pontoise, docteur membre associé du laboratoire EMA

[pierre.moinard@u-cergy.fr](mailto:pierre.moinard@u-cergy.fr)

### Les blogs scolaires au service des approches analytiques des textes littéraires : intérêts et limites ?

La communication interroge les effets de dispositifs de lecture analytique intégrant des temps d'échanges asynchrones sur le travail collaboratif d'interprétation à la fin du collège et au lycée en France. Dans quelle mesure et à quelles conditions les partages d'écrits de la réception sur des blogs suscitent-ils la confrontation de lectures différentes et les interrogations sur les textes ?

Des études de pratiques effectives dans plusieurs classes de 3<sup>e</sup>, de seconde et de première de l'académie de Versailles ont été conduites selon une approche écologique, attentive aux interactions. Le cadre théorique intègre la notion d'activités fictionnalisantes du sujet lecteur (Langlade 2008, 2014) au paradigme dialectique de la « lecture littéraire » (Dufays, Gemenne et Ledur, 2015). Il est complété par les descriptions des « écrits de la réception » (Le Goff et Fourtanier, 2017) et des articulations entre les carnets de lecteurs et les débats interprétatifs (Ahr, 2018).

Des captations vidéo de cours et des séquences de billets échangés en ligne par des élèves lecteurs ont fait l'objet d'analyses à grain fin aboutissant à identifier des manifestations d'interprétation à travers les échanges (asynchrones et en présentiel) entre pairs et avec les professeurs. Les unités d'analyse catégorisent différentes expressions de prise de distance avec les expériences de lecture et les textes.

On rendra compte des analyses menées, celles-ci conduisant à différencier des usages d'outils de communication asynchrone et à montrer à quelles conditions les blogs de lecteurs peuvent ouvrir des espaces d'échanges interprétatifs. On s'intéressera plus particulièrement aux cheminements interprétatifs exprimés à travers les billets des élèves et on précisera comment sont (plus ou moins) écartés :

- le danger d'un filtrage rapide des propositions des élèves aboutissant à suggérer ou à imposer la lecture prévue par l'enseignant ;
- le risque d'un trop fort consensus entre élèves lecteurs, inhibant la diversification des lectures exprimées.

#### Bibliographie :

Ahr, S. (dir.) (2018). *Former à la lecture littéraire*. Paris : Réseau CANOPE.

Dufays, J.-L., Gemenne, L., et Ledur, D. (2015). *Pour une lecture littéraire, histoire, théories, pistes pour la classe*. Bruxelles : De Boeck.

Langlade, G. (2008). Activité fictionnalisante du lecteur et dispositif de l'imaginaire. Dans M. Roy, M. Brault et S. Brehm (dir.). *Formation des lecteurs : formation de l'imaginaire*. Montréal : coll. Figura : <http://oic.uqam.ca/fr/articles/activite-fictionnalisante-du-lecteur-et-dispositif-de-limaginaire>

Langlade, G. (2014). La lecture subjective est-elle soluble dans l'enseignement de la littérature ? *Études de lettres* 295, Université de Lausanne, 47-62.

Le Goff, F. et Fourtanier, M.-J (2017). *Les formes plurielles des écritures de la réception. vol. 2 : Affects et temporalités*. Namur : Presses universitaires de Namur, coll. Diptyque.

## Laetitia PERRET

Université de Poitiers, ESPE, forellis EA3816. France

### La lecture analytique et la lecture méthodique comme avatars de l'explication de texte : quels phénomènes à l'œuvre ?

Cette communication se propose d'analyser en quoi la lecture analytique, la lecture méthodique sont des avatars de l'explication de texte. Tout d'abord elle rappellera ce qu'est un avatar d'exercice, en prenant l'exemple de la dissertation (Denizot, 2013).

Ensuite elle s'intéressera plus spécifiquement aux reconfigurations de l'exercice de l'explication de texte en analysant les phénomènes de sédimentation, en examinant les permanences et les évolutions de l'exercice depuis la troisième République. Les permanences concernent notamment la nature de l'exercice (qui demeure lectoral et non plus scriptural), son format, l'importance accordée aux méthodes et à la place de la langue, etc. Les modifications de l'exercice tiennent en grande partie à l'évolution des conceptions de ce qu'est la littérature enseignée, évolutions qui sont causées à la fois par les mutations du public lycéen dans les années 1980, et par les théories littéraires légitimes à une époque donnée. Cela a largement été démontré avec l'évolution des corpus, mais c'est aussi le cas avec les exercices qui permettent de travailler ces corpus.

Enfin elle interrogera plus spécifiquement la place de l'histoire littéraire dans ces exercices en apportant cette fois-ci les notions de hiérarchisation, de « périphérisation ». La hiérarchisation des formes de lecture caractérise en effet les différentes théories de la lecture littéraire (Daunay, 1999). Tout d'abord, dans la lecture méthodique, l'histoire littéraire est minorée au profit des théories du texte (Michel, 1998). Ensuite, avec la lecture analytique, apparaît la théorie du lecteur. La lecture analytique révèle selon nous une hiérarchisation entre lecture savante et lecture subjective (Daunay & Dufays, 2016), et une minoration de l'histoire littéraire qui est aussi une périphérisation : elle est souvent cantonnée à l'introduction

#### Bibliographie :

- Daunay, B. & Dufays, J.-L. (2016). La lecture littéraire en débat, pour en finir ?. Ronveaux Ch. (dir.), *Enseigner les littératures dans le souci de la langue*. Bruxelles : Peter Lang. Coll. Théocrit.
- Denizot, N. (2013). La dissertation : un genre scolaire argumentatif ? Perspective historique. *Pratiques*, n°157-158, 165-176.
- Michel, R. (1998), « Lecture méthodique ou méthode de lecture à l'usage des élèves de lycée. Un objet didactique non identifié », *Pratiques*, n° 97-98, p. 59-103.

**Christophe RONVEAUX**

GRAFE – Université de Genève

**Discipliner le rapport littéraire au texte**  
**Éléments notionnels et méthodologiques**  
**pour une approche didactique socio-historique de l'instrument**

Les enseignant.e.s de littérature du secondaire II héritent d'élèves *disciplinés*, c'est-à-dire d'élèves qui ont développé un rapport aux textes à l'intérieur d'une discipline, le *français*, et dans le cadre contraignant d'instruments disciplinaires. La lecture littéraire, le commentaire composé, le résumé, la paraphrase, l'écriture d'invention, tous ces dispositifs font partie de la panoplie des instruments de l'enseignant.e qui transforment les manières de parler, de lire et d'écrire le rapport des élèves au texte (Ronveaux & Schneuwly, 2018). Relevant de modèles, traditionnels ou rénovés, souvent contradictoires (Ahr, 2015), ces instruments se côtoient et, s'influençant mutuellement, se transforment. Les approches analytiques, dont les organisateurs du colloque ont bien rappelé la pluralité, ne sont-elles pas le produit de cette histoire mouvementée des instruments de la discipline, toujours sous l'influence de modèles anciens et en même temps déjà transformés par le corps-à-corps continu des enseignant.e.s avec un public toujours divers (Daunay, 2002) ? Ces transformations contribuent à reconfigurer la discipline et ses objets, dont la littérature. Définir la littérature à l'aune de la dynamique de ses usages scolaires pose un véritable défi méthodologique que nous esquissons dans la présente contribution.

Nous nous intéressons à la disciplinasion progressive d'un rapport littéraire au texte. Nous comparons 20 séquences d'enseignement réalisées au secondaire I et II à partir de la lecture de deux textes contrastés : l'un, très connu, bardé d'apprêts didactiques, et l'autre, peu connu des enseignant.e.s, pas du tout didactisé. Ce corpus a été élaboré dans le cadre de la recherche GRAFE/litt (requête FNS 100013\_129797/1 et 100019\_156698). Nous présentons brièvement l'appareillage notionnel et méthodologique qui nous apparaît déjà comme un résultat de recherche. Nous traitons plus particulièrement des dispositifs d'écriture (Le Goff & Fourtanier, 2017) et de leur variation sous l'effet de deux variables, celle des degrés d'enseignement (secondaire I et II) et celle des deux textes réactifs. Nous faisons la double hypothèse que les instruments maintiennent un partage traditionnel entre une propédeutique au secondaire I et une lecture littéraire au secondaire II, mais d'autre part, sous l'effet du texte moins connu, ces instruments portent déjà les marques de transformations profondes d'une ouverture de la discipline aux réactions du « sujet cognitif ».

**Bibliographie :**

- Ahr, S. (2015). *Enseigner la littérature aujourd'hui : « disputes » françaises*. Paris : Honoré Champion.
- Daunay, B. (2002). *La paraphrase dans l'enseignement du français*. Bern : Lang.
- Le Goff, Fr. & Fourtanier, M.-J. (Éds.) (2017). *Les formes plurielles des écritures de la réception. Volume 1 : Genres, espaces et formes*. Namur : Presses Universitaires de Namur.
- Ronveaux, Chr. & Schneuwly, B. (2018). *Lire des textes réputés littéraires : disciplinasion et sédimentation. Enquête au fil des degrés scolaires en Suisse romande*. Bern : Lang.



## Nicolas ROUVIÈRE

UMR 5316 Litt&ArtsU. Grenoble-Alpes (ESPE) [nicolas.rouviere@univ-grenoble-alpes.fr](mailto:nicolas.rouviere@univ-grenoble-alpes.fr)

### Lecture analytique et questionnement des valeurs : quelles démarches d'enseignement pour susciter les gestes d'une lecture axiologique ?

Cette communication s'inscrit dans la continuité des travaux en didactique qui ont contribué à une théorisation de la lecture littéraire (Rouxel & Langlade, 2004 ; Dufays, 2010), mais il s'en distingue en repensant ces approches à l'aune du « tournant éthique » (Nussbaum, 2010), pour formaliser ce que serait une « lecture analytique axiologique ». Nous définissons la lecture littéraire comme celle qui mobilise au maximum les compétences et les latitudes axiologiques du lecteur, à travers six composantes (Rouvière, 2018a) :

- Une composante d'engagement empathique : du jugement sur les personnages au postulat d'un système de valeur auctorial
- Une composante sémiotique, à travers la poétique et la rhétorique des valeurs ;
- Une composante appréciative, du jugement de goût à l'attribution critériée d'une valeur à l'œuvre littéraire ;
- Une composante génétique, qui questionne l'origine des valeurs en jeu dans le texte et sa lecture ;
- Une composante (pré)philosophique de formation de la pensée, à travers les trois opérations que sont la conceptualisation, la problématisation et l'argumentation ;
- Une composante (pré)civique, qui questionne le rapport à la vérité dans la communauté interprétative.

Nous faisons l'hypothèse qu'une lecture analytique « axiologique » est favorisée lorsque la démarche de questionnement des textes parvient à articuler entre elles ces différentes composantes de la lecture littéraire.

Une recherche collaborative a été menée avec des enseignants de collège pour construire une séquence portant sur l'étude de la nouvelle de Maupassant *La Parure*, en classe de 4<sup>e</sup>. La séquence articule dans sa macro-structure plusieurs de ces composantes, afin de susciter des gestes de lecture axiologique chez les élèves. Le corpus analysé est issu de la retranscription d'une douzaine d'heures de cours dans des classes de 4<sup>e</sup> au profil sociologique et scolaire très différent. Nous examinerons la démarche de questionnement des professeurs au niveau macro-structurel et au niveau de plusieurs micro-structures dans les séances mises en œuvre. Nous analyserons les gestes de lecture constatés chez les élèves, en portant une attention particulière à ceux qui induisent une réflexivité sur les valeurs qu'ils mobilisent dans l'acte de lecture. Nous appelons « gestes de lecture » un mouvement réactif de la sensibilité et de la pensée, l'actualisation d'une préoccupation face au texte, quelle que soit la pertinence de cette dernière. L'expression suppose une pratique et une éducativité, inscrite dans les codes d'une culture partagée, prenant sens dans et par le contexte scolaire, afin de déboucher sur la construction d'une compétence de lecture littéraire. Nous analyserons ainsi les gestes de lecture « axiologiques » qui se manifestent chez les élèves, en les référant à certaines composantes de la lecture littéraire pré-citées.

#### **Bibliographie :**

AMOSSY Ruth, *L'Argumentation dans le discours*, Paris, Armand Colin, 2012.

ROUVIERE Nicolas, « Les composantes de la lecture axiologique », *Repères* n° 58, 2018a (à paraître).

LELEUX Claudine, *Pour une didactique de la morale et de la citoyenneté : développer le sens moral et l'esprit critique des adolescents*, Bruxelles, De Boeck, 2010

**Marion SAUVAIRE** , professeure de didactique du français à l'université Laval de Québec (Canada). [Marion.sauvaire@fse.ulaval.ca](mailto:Marion.sauvaire@fse.ulaval.ca)

**Marie-Eve LANGLOIS** , étudiante en Maitrise de didactique du français à l'université Laval et enseignante de littérature au Cégep (Québec). [Marie-eve.langlois.5@ulaval.ca](mailto:Marie-eve.langlois.5@ulaval.ca)

### De l'écriture réflexive à l'analyse littéraire : continuités et ruptures dans les pratiques d'enseignement de la littérature et dans les apprentissages d'élèves en difficultés au collégial québécois

Pour le sujet lecteur élève, l'écriture réflexive consiste à rendre compte par écrit de ses pratiques langagières, à réfléchir sur son parcours de lecteur et à mettre à distance diverses interprétations. Les études sur la lecture littéraire, particulièrement sur le « texte du lecteur (Mazauric, Fourtanier et Langlade, 2011) et sur les « écrits de la réception » (Le Goff et Fourtanier, 2017) ont contribué à revaloriser l'écriture réflexive en didactique de la littérature. Toutefois, elle reste peu enseignée (Bucheton, 2014 ) par rapport aux genres scolaires (analyse et dissertation) évalués de façon sommative. Dans le cadre d'une recherche collaborative (FRQSC, 2017-2020), durant deux ans, nous accompagnons une enseignante du collégial qui intègre l'écriture réflexive dans ses pratiques habituelles d'enseignement de la littérature auprès d'élèves en grandes difficultés en français. Cette communication portera sur les analyses préliminaires des pratiques observées, des entrevues avec l'enseignante et des textes d'élèves recueillis durant la première année de l'étude.

L'analyse portera spécifiquement sur les liens entre écriture réflexive et écriture analytique dans les pratiques (déclarées et observées) d'enseignement et d'apprentissage. Du point de vue de l'enseignante, comment l'écriture réflexive est-elle comprise, enseignée, reliée aux écrits analytiques et aux exigences d'évaluation ? Selon la perspective des apprentissages, l'écriture réflexive permet-elle à l'élève d'explicitier, de mettre à distance et d'enrichir sa compréhension et son interprétation du roman ? Ces éléments sont-ils réinvestis dans son analyse littéraire ? L'élève perçoit-il des liens entre les écrits de travail et les analyses évaluées ? L'analyse préliminaire pourrait mettre au jour des liens de complémentarité, de contradiction ou une absence de liens.

#### **Bibliographie :**

- Bucheton, D. (2014). *Refonder L'enseignement de l'écriture. Vers des gestes professionnels plus ajustés du primaire au lycée*. Paris : Retz
- Le Goff F. et M.-J. Fourtanier (dir.)(2017). *Les formes plurielles des écritures de la réception*. N Namur : Presses universitaires de Namur, collection Dyptique
- Mazauric, C., Fourtanier, M.-J., & Langlade, G. (2011). *Le texte du lecteur*. Bruxelles: Peter Lang.

## Bénédicte SHAWKY-MILCENT

Université Grenoble Alpes UMR LITT&ARTS CNRS équipe Litextra

### De la créativité lectorale de l'enseignant à sa créativité didactique

Au cours des dernières années, l'élaboration et l'expérimentation de dispositifs présentant des approches renouvelées de la lecture analytique par les didacticiens est indissociable d'une réflexion globale sur un renouvellement de l'enseignement de la littérature. Cette réflexion, désormais connue, implique l'orchestration, en classe, d'une véritable rencontre entre le texte littéraire et l'apprenti lecteur dont la réception est accueillie, dans toutes ses dimensions, intellectuelle, sensorielle, imaginative, affective, axiologique.

Une observation rapide des pratiques enseignantes montre par ailleurs l'existence, fût-elle marginale et non théorisée, de dispositifs inédits pour accompagner et prolonger la lecture analytique d'un texte. Ainsi, certains enseignants proposent-ils à leurs élèves de se livrer à une réception sensible des extraits étudiés (par le dessin, l'accompagnement musical, etc.). D'autres relient la lecture analytique aux arts. D'autres encore, pour prolonger une étude, invitent leurs élèves à des actualisations artistiques du texte étudié, en mobilisant le théâtre, le cinéma, la peinture, ou encore l'écriture inventive.

Je forme l'hypothèse que la créativité déployée dans ces dispositifs fait écho à la créativité lectorale singulière des enseignants ou des enseignants chercheurs qui les conçoivent. Je me propose donc d'explorer les liens et les échos entre cette créativité qui accompagne la réception du texte littéraire par l'enseignant, et la créativité pédagogique et didactique qu'il met en œuvre pour étoffer ou prolonger une lecture analytique menée avec ses élèves.

Dans un premier temps, j'interrogerai la notion de créativité. Du côté des théories de la lecture d'une part, puis, d'autre part, du côté des pratiques de lecture analytique.

Dans un deuxième temps, je confronterai mon hypothèse aux réponses à une enquête menée auprès de 40 professeurs du secondaire. Enfin, j'examinerai la possibilité de développer, à partir de ces analyses, des outils encourageant chez les enseignants une créativité didactique peut-être ignorée ou sous-estimée.

#### **Bibliographie :**

AHR, S. (2013) (dir.) (2013, rééd. 2018), *Vers un enseignement de la lecture littéraire au lycée – Expérimentations et réflexion*, CRDP de l'académie de Grenoble.

LE GOFF, F. et FOURTANIER, M.-J. (2017), *Les formes plurielles des écritures de la réception*, Namur, Presses Universitaires de Namur, coll. Diptyque. Volumes 1 et 2.

SHAWKY-MILCENT B., (2014), *L'appropriation des œuvres littéraires en classe de seconde*, thèse de doctorat

**Séverine TAILHANDIER**

UNIVERSITE LYON 2, ECP. ESPE DE BOURGOGNE

**Véronique BOULHOL**

IA-IPR LETTRES, ACADEMIE DE DIJON

### Tisser des liens avec le texte : quand la lecture littéraire devient l'apprentissage d'une rencontre

La communication proposée présentera des observations et des réflexions en lien avec un plan de formation sur l'apprentissage de la lecture littéraire, actuellement proposé dans l'académie de Bourgogne Franche-Comté à des enseignants et conseillers des 1 et 2<sup>nd</sup> degrés.

L'avancée de nos recherches ainsi qu'un travail de sondages auprès d'enseignants effectué depuis le début d'année nous ont notamment menées à nous intéresser à la question de la mémoire et de la mémorisation des textes littéraires dans le cadre de l'apprentissage lié à la compétence « comprendre et s'approprier un texte littéraire ». Nous questionnerons plus précisément les formes d'appropriation de stratégies interprétatives de lecture inscrites dans une démarche d'apprentissage proposée en formation (nommée *ISIS*), en nous intéressant en particulier au lien observé entre les formes de mémorisations des textes littéraires étudiés lors de séances de lecture *ISIS*, les représentations mentales construites et les formes de subjectivité du lecteur convoquées par certaines de ces stratégies. Nous pourrions ainsi nous demander si une approche d'un texte littéraire structurée autour de stratégies de lectures spécifiques et explicites peut jouer un rôle dans la construction d'une mémoire littéraire de l'élève lecteur.

Différentes observations effectuées auprès d'élèves de cycles 3, 4 et d'élèves allophones, la nature des textes abordés, mais aussi les outils didactiques proposés nous mèneront à interroger les conditions du cheminement des textes étudiés au-delà de leurs lectures en classe.

#### **Bibliographie :**

GAUSSEL, M., REVERDY, C., (Septembre 2013) *Neurosciences et éducation : la bataille des cerveaux*, Dossier d'actualité veille et analyses, IFE, n° 86, URL : <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/86-septembre-2013.pdf>

SAUVAIRE, M., (2013), *Diversité des lectures littéraires : comment former des sujets lecteurs divers?*, thèse d'état, URL : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00862893>

TAILHANDIER, S. (septembre 2018), « Pour un enseignement explicite de la lecture interprétative... Oui, mais comment ? », *Le Français aujourd'hui*, n°202