forumlecture.ch

Plate-forme internet sur la littératie

Lecture et littérature au cycle 3. Conceptions, pratiques déclarées des enseignant·e·s et proposition de séquence didactique

Sonya Florey et Vanessa Depallens

Résumé

Cet article documente l'articulation entre deux disciplines scolaires connexes, la lecture et la littérature, mais qui s'inscrivent également dans des épistémologies distinctes. Après avoir analysé le plan d'études romand et les conceptions disciplinaires qui en émergent, les auteures interrogent les représentations d'enseignant·e·s du secondaire I en formation relativement à leur perception des disciplines et à leurs pratiques déclarées en enseignement de la lecture et de la littérature. L'article propose enfin une séquence didactique qui travaille un élément identifié comme un frein à cette articulation, à savoir l'enseignement de la lecture littéraire, cultivant un rapport au texte alternant objectivité et subjectivité.

Mots-clés

Lecture, littérature, secondaire I, lecture littéraire, plan d'études romand, représentation des enseignant·e·s, pratiques déclarées, séquence didactique

⇒ *Titel, Lead und Schlüsselwörter auf Deutsch am Schluss des Artikels*

Auteures

Sonya Florey, Haute Ecole Pédagogique du canton de Vaud, Avenue de Cour 33, CH-1014 Lausanne
sonya.florey@hepl.ch
Vanessa Depallens, Haute Ecole Pédagogique du canton de Vaud, Avenue de Cour 33, CH-1014 Lausanne
vanessa.depallens@hepl.ch

Lecture et littérature au cycle 3 . Conceptions, pratiques déclarées des enseignant·e·s et proposition de séquence didactique

Sonya Florey & Vanessa Depallens

1. Introduction

Comment, en Suisse romande, les enseignant·e·s du secondaire I conçoivent-ils l'enseignement de la « lecture » et celui de la « littérature » ? Comment ces deux sous-disciplines sont-elles définies dans leurs représentations et leurs pratiques déclarées ? Quels espaces communs ou spécifiques à la lecture et à la littérature émerge-t-il de leur discours ? Cet article se propose d'explorer la lecture et la littérature en tant que disciplines scolaires, visant des objets d'enseignement et d'apprentissage qui tantôt se superposent et tantôt affirment leurs caractéristiques propres. Notre première finalité est de lire les perceptions des enseignant·e·s du secondaire I quant à ces disciplines (sœurs de par la tradition scolaire, mais qui reposent pourtant sur des épistémologies distinctes), afin de saisir plus précisément dans quel contexte didactique évoluent les élèves du secondaire I. Nous chercherons ensuite, partant des tensions identifiées en tant que potentiels obstacles à un enseignement du français, à définir la spécificité de la littérature sur le plan didactique. Il s'agit ainsi de mieux appréhender comment la littérature, en tant qu'objet d'enseignement, peut être articulée avec des enjeux lectoraux.

Pour ce faire, nous avons récolté plusieurs types de données et les avons traitées. Premièrement, nous commenterons deux axes thématiques du plan d'études romand (PER), au cycle 3 : « Compréhension de l'écrit », qui correspond à la progression des apprentissages en lecture, et « Accès à la littérature », qui répertorie des apprentissages liés intrinsèquement à la littérature. Ensuite, nous analyserons des représentations d'étudiant·e·s en formation initiale à la Haute Ecole Pédagogique du canton de Vaud (HEP Vaud), en filière secondaire I. Nous nous inscrivons ainsi dans la filiation d'une réflexion déjà solidement documentée en didactique de la littérature, qui estime que les choix didactiques sont aussi inhérents aux conceptions de la discipline portées par les enseignant·e·s, elles-mêmes parfois fruit d'une reproduction non conscientisée de croyances, de valeurs et de finalités associées à la littérature (Reuter, 1986 ; Langlade, 2002). Certainesdifficultés observées pour penser la discipline littérature et son articulation à la lecture nous conduiront à élaborer une définition de la littérature liée à des enjeux relevant du domaine de la lecture en vue de penser un enseignement favorisant l'acquisition de compétences complémentaires. C'est à partir de cette réflexion que nous proposerons une séquence didactique pour, au final, en évaluer la pertinence au travers de l'analyse de deux productions d'élèves issues d'un travail de thèse en cours.

2. Ce que les prescriptions disent (ou non) de l'enseignement de la lecture et de la littérature au cycle 3

2.1 Le Plan d'études romand (PER), quelques brèves considérations générales

Avant de proposer une lecture fine des deux axes thématiques retenus, nous introduisons quelques considérations générales sur le PER, qui, au-delà de sa fonction de référentiel des objets d'enseignement-apprentissage, révèle une conception des savoirs scolaires.

Entré en vigueur en 2010, le PER peut être considéré « comme un référentiel d'enseignement-apprentissage par compétences et connaissances », qui identifie non seulement des contenus notionnels disciplinaires mais également « des compétences mettant en jeu, face à des tâches à réaliser, l'ensemble de ce que l'élève a pu développer grâce à l'enseignement reçu » (Roth, De Pietro & Sanchez Abchi, 2014, p. 3). D'autres chercheurs ont commenté l'organisation du PER en insistant notamment sur l'hétérogénéité des éléments qui composent la discipline « français » (Cordonier, 2011 ; Deschoux, Florey & Ronveaux, 2015). L'impression d'hétérogénéité est accentuée par un effet d'inventaire ou de liste, rassemblant une grande quantité de très fines unités présentées à un même niveau (Cordonier, 2011).

L'esprit de ces observations générales sur le PER éclairera la comparaison présentée ci-dessous, entre L1 31 – Compréhension de l'écrit et L1 35 – Accès à la littérature, où nous chercherons à repérer les points saillants de l'organisation et de la présentation de ces deux axes thématiques.

2.2 Lecture et littérature, dans le PER, un canevas pour l'analyse

Un simple coup d'œil sur le PER permet un premier constat : le nombre de pages consacrées aux deux axes thématiques L1 31 et L1 35 est bien différent. Si la compréhension de l'écrit est développée sur 8 pages et témoigne ainsi d'une tradition didactique et scolaire établie, l'accès à la littérature est formulé sur deux (très brèves) pages. Ce déséquilibre quantitatif peut être lu comme un effet de la nouveauté des apprentissages en littérature et donc d'une discipline scolaire en construction à l'école obligatoire, une volonté d'éviter une trop grande redondance entre les apprentissages rattachés à la lecture et à la littérature (considérant que la première inclut la seconde), ou encore, une schématisation de l'importance accordée aux différentes disciplines, sachant par exemple que la Direction Générale de l'Enseignement Obligatoire du canton de Vaud recommande à son corps enseignant de consacrer un tiers des notes à la lecture, tandis que la littérature constitue un sous-groupe de bien moindre importance. Nous n'éprouverons pas plus systématiquement ces hypothèses mêlant histoire des disciplines scolaires et des prescriptions, mais les laisserons nourrir le travail comparatif mené autour des contenus de L1 31 et de L1 35.

L'outil d'analyse que nous avons construit, afin de commenter le plus objectivement possible l'organisation et les contenus notionnels des deux sous-disciplines, est constitué de différentes questions qui ont guidé notre lecture du plan d'études :

- Est-ce que la discipline « lecture » est mentionnée dans l'axe « littérature » (sous forme de renvoi à L1 31, sous forme de désignation explicite ou implicite) ? Et réciproquement, est-ce que la discipline « littérature » est mentionnée dans l'axe « lecture », dans des modalités analogues ?
- Comment la progression des apprentissages est-elle organisée ?
- Quelle place est-elle accordée aux aspects cognitifs, techniques de la lecture, *versus* aux aspects qui travaillent le lien émotionnel au texte et au lecteur ?

2.3 Espaces communs et spécificités de L1 31 (Compréhension de l'écrit) et de L1 35 (Accès à la littérature)

Notre première observation, factuelle, montre que L1 35 est citée à deux reprises dans L1 31, à des endroits notables : dans l'en-tête de la progression des apprentissages spécifiques au texte poétique et au texte théâtral. Dans L1 35, L1 31 est citée explicitement dans les indications pédagogiques, plaçant l'entier de l'axe « accès à la littérature » en lien avec les apprentissages visés en compréhension de l'écrit.

Nous avons ensuite cherché les traces des liens implicites entre lecture et littérature : la comparaison des deux progressions des apprentissages a fait émerger des conceptions propres aux disciplines, mais également des espaces de rencontres entre des traditions épistémologiques sœurs.

L'unique notion formulée de manière équivalente en L1 31 et en L1 35 concerne les caractéristiques des genres de textes : « Identification des caractéristiques du genre de texte à travailler » / « Analyse des caractéristiques du genre littéraire étudié ». La plupart des autres énoncés apparaissant dans les progressions des apprentissages comportent simultanément des éléments qui se recoupent ainsi que des particularités liées à la conception des disciplines « lecture » et « littérature ». Prenons l'exemple suivant, relatif à l'étude du personnage : si dans L1 31, l' « identification des personnages de leurs relations et de leurs rôles » réfère entre parenthèses au schéma actantiel de mémoire structuraliste, dans L1 35, l'énoncé considère l'étude du personnage (sans référence à un outil d'analyse) comme l'un des éléments qui participe d'un objectif plus ambitieux : l'« appréciation de la dimension littéraire d'un texte ». Voici un autre exemple : dans L1 31, l'un des items préconise de travailler la « mise en relation d'éléments du récit avec son vécu, [les] réactions aux valeurs véhiculées par le texte », tandis que L1 35 soumet une fois encore l'identification de « la présence de valeurs morale, sociales et culturelles (grands thèmes…) » à l' « appréciation de la dimension littéraire d'un texte ». On ne trouve pas moins de quatre énoncés construits sur un modèle similaire : dans L1 31, la centration s'opère sur un objet d'apprentissage plutôt circonscrit, qui une fois maitrisé est supposé servir l'interprétation d'un texte, tandis que dans L1 35, la focale semble ajustée aux compétences d'interprétation du texte et d'appréciation de sa littérarité.

Il existe cependant une série d'énoncés spécifiques à chacun des axes et qui ne trouvent pas directement d'équivalent explicite. Pour L1 31, il s'agit d'éléments relatifs à la narratologie (« repérage d'une structure narrative (schéma narratif) » ou encore « analyse de la vitesse du récit (ellipses narratives, résumés

d'action) »), d'éléments appartenant à la grammaire de texte (« repérage des organisateurs textuels », « intégration des reprises anaphoriques », « analyse morphologique et contextuelle, segmentation des phrases », « identification des modalisateurs d'appréciation »), et enfin d'éléments correspondant aux recommandations des chercheurs en psychologie cognitive, qui préconisent l'enseignement de stratégies de compréhension telles que la formulation et vérification d'hypothèses » ou la reconnaissance des idées principales ». Du côté de L1 35, les spécificités concernent le type de support (« lecture guidée d'œuvres littéraires intégrales et d'extraits »), ainsi qu'un travail d'acculturation à l'écrit (« création d'une culture du livre au sein de la classe (cercle de lecture, compte rendu, échanges…) »).

2.4 Lecture et littérature : des disciplines singulières qui construisent ensemble un rapport au texte

De ces observations, une image de ces deux disciplines se dégage.

L1 31, on l'a dit, est organisée par genres de textes et répond ainsi aux orientations relatives à l'enseignement/apprentissage du français émanant de la CIIP (2006). Ce parti pris conduit à rassembler des objets communs à tous les genres, puis à énumérer les objets propres aux différents genres de textes, qui constituent quantitativement la majeure partie du document. Evidemment, est-on tentées de dire, les objets particuliers au texte narratif, au texte poétique, au texte théâtral – mais également à des genres de textes traditionnellement considérés comme non littéraires, tels que le texte argumentatif ou le texte informatif – sont identifiés comme des composantes techniques des différents genres de textes, car ce sont ces dimensions-là qui sont emblématiques de la distinction entre un texte poétique et un texte narratif. Dans le cas du texte narratif, les outils issus du formalisme et du structuralisme, dont l'efficience est pourtant questionnée par la recherche en didactique du français, deviennent emblématiques de ses particularités.

Les apprentissages transversaux, communs à tous les genres de textes, concernent des enjeux essentiels de la lecture, notamment les compétences en interprétation, soutenues par l'identification d'indices morphosyntaxiques ou par l'explicitation d'inférences. Or, ces enjeux sont graphiquement séparés de la progression des apprentissages des genres spécifiques de textes et il semble dès lors aisé de glisser vers une considération technique du texte, artificiellement éloignée des questions de sens, de valeurs, de réception. Le travail de mise en lien entre des visées générales de la lecture et des visées particulières à chaque genre demeure du seul ressort de l'enseigant·e.

Dans L1 35, l'élève est invité·e à se positionner face au texte littéraire : les énoncés relatifs à l'interprétation nourrissent certes le rapport au texte, mais ce dernier demeure, une fois encore et dans une certaine mesure, « technique ». En effet, l'interprétation littéraire, pensée comme dialectique entre lecture distanciée et lecture subjective, est emblématique d'une réception « personnelle » du texte, mais qui demeure guidée par des outils, une histoire littéraire et des indices formels ou de contenu. En d'autres termes, les réseaux de sens que l'élève construit en lisant sont parfois corrects, mais ne le sont pas toujours : luttant contre un relativisme mou qui accepterait toutes les interprétations, même celles qui heurtent la logique du texte ou vont à contre-courant d'une série d'indices, l'enseignant·e est censé·e se positionner explicitement. Or, les éléments d'appréciation du texte littéraire, qui fondent ce rapport subjectif au texte, constituent une des lignes de force de l'axe « accès à la littérature » au cycle 1 (L1 15 : « découverte des émotions ressenties à la lecture ou à l'écoute d'un livre *(peur, rire, tristesse,…)* », « établissement de liens avec son vécu », « sensibilisation au choix des mots et des sonorités », « découverte de ses préférences pour certains livres »), et dans une moindre mesure au cycle 2 (L1 25 : « sélection par l'élève d'un livre en fonction de ses lectures antérieures, de ses propres connaissances, de ses gouts et de ses capacités »), mais disparaissent du cycle 3 au profit d'une appréhension plus objectivante du texte.

Ainsi, les prescriptions des deux disciplines lecture et littérature au cycle 3 énumèrent des objets d'apprentissage ou des contenus constitutifs de la compréhension de l'écrit qu'on pourrait associer à la lecture distanciée, mais minorisent les stratégies qui construisent un rapport subjectif au texte (appréciation des effets de style, de l'axiologie des personnages, de l'univers décrit,…) et à sa réception.

3. Ce que les enseignant·e·s disent (ou non) de l'enseignement de la lecture et de la littérature

3.1. Méthodologie : participant·e·s à l'étude et questionnaire

Après avoir travaillé autour des axes L1 31 et L1 35 du PER, il nous est apparu important de compléter notre analyse avec des données d'un autre ordre, issues des représentations des enseignant·e·s de français du secondaire I, en formation à la HEP Vaud. Pourquoi des enseignant·e·s en formation ? Tout d'abord, parce que ces étudiant·e·s ont tous et toutes une pratique de terrain, soit sous la supervision d'un praticien-formateur, soit en responsabilité : ils ont donc déjà enseigné la lecture et la littérature dans les différentes classes où ils interviennent. Ensuite, parce qu'ils·elles sont en train de construire des connaissances en didactiques, tant au niveau théorique que praxéologique, nous avons estimé que leurs pratiques n'étaient pas sédimentées par l'expérience – non que cette dernière semble dommageable, au contraire, mais nous savons que des choix liés à un certain habitus scolaire peuvent parfois supplanter des recommandations didactiques ou des envies personnelles de corpus d'œuvres littéraires ou de modalités de travail, pour ne citer que ces deux exemples. Enfin, parce que ces étudiant·e·s détiennent un bachelor disciplinaire, voire pour certains, un master disciplinaire, en littérature française, moderne ou médiévale, complété par une formation pédagogique et didactique à la HEP Vaud : ils·elles disposent donc de connaissances spécifiques sur les textes littéraires que nous souhaitons éprouver conjointement à leurs connaissances des prescriptions et des disciplines scolaires.

Dans le cadre d'un module de formation, les étudiant·e·s ont ainsi répondu par écrit à deux questionnaires appelant à des réponses ouvertes, comportant en tout 8 questions dont nous en retenons 5 ici : nous avons obtenu 24 réponses aux questions 1,2 et 3 (année académique 2017-2018), que nous avons rédigées spécialement en vue de cet article, et 57 réponses aux questions 4 et 5 (années académiques 2015-2016, 2016-2017, 2017-2018).

Voici les 5 questions, dans l'ordre où nous les traiterons ci-dessous :

- **Sur le PER, et notamment sur la complémentarité des compétences en L1 31 (compréhension de l'écrit – lecture) et L1 35 (accès à la littérature) :**
  Comment recourez-vous au PER lorsque vous construisez une séquence d'enseignement relative au travail sur un texte littéraire ? Consultez-vous prioritairement L1 31 ou L1 35 ? Est-ce que l'une des entrées est utilisée en complément de l'autre, est-ce que l'une des deux est abandonnée, ou est que les deux sont convoquées à égale importance ?

- **Sur votre représentation de l'enseignement de la lecture et de la littérature :**
  En contexte scolaire, comment considérez-vous l'articulation de l'enseignement de la lecture et de la littérature ? Les objets de savoirs relatifs à l'enseignement de la lecture et de la littérature se recouvrent-ils ? Sont-ils distincts ?

- **Sur votre pratique :**
  En vous fondant sur votre expérience professionnelle, les moments dédiés à l'enseignement de la lecture et à la littérature se recouvrent-ils ? Sont-ils distincts ? Est-ce que vos élèves identifient explicitement les sous-disciplines travaillées ?

- **Sur les méthodes d'enseignement et les choix didactiques :**
  En 1970, Henri Meschonnic affirmait : « *Il y a des honnêtes gens qui, au moment de parler ou d'écrire sur la littérature, au moment de l'enseigner, se vantent encore de n'avoir pas de méthode* ». (Meschonnic,1970, p. 142).
  En tant qu'enseignant.e, à quelle « méthode » recourez-vous pour enseigner la littérature ?

- **Sur la variété des objectifs et finalités assignées à l'enseignement/apprentissage de la littérature :**
  En 1999, Yves Reuter énumérait les objectifs suivants, liés à l'enseignement de la littérature : « *développer l'esprit d'analyse, développer les compétences linguistiques, développer les compétences en lecture et en écriture, développer les savoirs en littérature, développer le bagage culturel de l'élève, développer son esprit critique, lui permettre de s'approprier un patrimoine, développer son sens de*

l'esthétique et sa sensibilité, lui faire prendre du plaisir, participer à la formation de sa personnalité… ». (Reuter, 1999, p. 197).
Quelle analyse faites-vous des objectifs énoncés par Reuter, notamment au niveau des contenus qu'ils convoquent ?

3.2 Analyse des représentations des étudiant·e·s

Analysons à présent les trois entrées qui concernent les relations entre lecture et littérature.

A la question de la complémentarité des axes « compréhension de l'écrit » et « accès à la littérature », plus de la moitié des étudiant·e·s déclarent recourir principalement au premier, qu'ils·elles complètent éventuellement par le second. Parmi celles et ceux qui ont commenté plus précisément leur pratique, on observe deux mouvements antagonistes : partir de L1 35, en contextualisant l'œuvre littéraire, afin d'inscrire le travail sur des aspects plus spécifiques à la compréhension dans un cadre historique et socio-culturel, *versus* commencer l'étude du texte par des dimensions-clés de L1 31, avant d'ouvrir la séquence d'enseignement à une saisie plus contextualisée de l'œuvre littéraire. Fait notable : un·e enseignant·e affirme « *suivre l'intérêt des élèves pour accorder plus d'importance à l'un ou à l'autre des axes sur le moment* », comme si l'œuvre littéraire, les objets d'enseignement ou la planification de la séquence étaient secondaires par rapport à la conduite *in situ* de la leçon et aux directions que cette dernière prend.

La question 2 cible prioritairement la manière dont les étudiant·e·s se représentent la collaboration entre lecture et littérature. Plus du tiers des réponses soulignent la complémentarité des deux enseignements : « *lecture et littérature sont indissociables* », « *l'un ne va pas sans l'autre* », « *les deux sont intimement liés* », « *les savoirs liés à la lecture et à la littérature se recouvrent* ». Quelques nuances permettent de mieux comprendre comment cette complémentarité est opérationnalisée dans la perspective de l'enseignement. Si les axes lecture et littérature vont de pair, ils sont convoqués de manière distincte selon les objets d'enseignement travaillés : « *Ils sont distincts quand il s'agit de travailler la structure de la langue* », « *Afin de prendre du plaisir à la lecture d'œuvres littéraires, cela passe par l'enseignement de la lecture et de la fluidité* », « *Faute de temps, la priorité est axée sur les savoirs relatifs à l'enseignement de la lecture. La littérature est souvent le parent pauvre* », « *Je vois la lecture comme une entrée, une approche pour introduire le concept de littérature* », « *J'accorde beaucoup d'importance à l'enseignement de la lecture, puis j'explore en profondeur les œuvres* ». Dans les deux tiers de réponses restants, quelques étudiant·e·s soulignent, la difficulté à enseigner tantôt la lecture, tantôt la littérature, en raison d'un manque d'outils appropriés, expliquant ainsi la tendance à privilégier l'une des deux sous-disciplines. D'autres encore dissocient les deux enseignements sans justification de ce choix didactique.

A la question 3, relatives aux pratiques enseignantes et à la représentation qu'en ont les étudiant·e·s, émergent des positions adverses : si un tiers des sondé·e·s affirme lier les objets de savoir en lecture et en littérature au sein d'une même séquence, un autre tiers déclare séquencer son enseignement en travaillant parfois la lecture, parfois la littérature de manière conscientisée et explicite. Un tiers des réponses se focalisent sur le degré d'identification des sous-disciplines par les élèves, degré majoritairement jugé faible car souvent implicite.

Au-delà des réponses analysées, des points de vue sur les objets de savoir constitutifs de L1 35 sont formulés, malgré qu'ils ne faisaient pas l'objet d'une question spécifique : « *Je commence toujours par présenter l'auteur et travailler avant tout le contexte historique et socio-culturel (L1 35)* », « *Il me semblerait aberrant de travailler un texte sans comprendre son époque de production (à la fois historiquement, culturellement et littérairement)* », « *Le concept de littérature est nécessaire pour comprendre le contexte de production, les codes du genre, etc.* », « *Les éléments d'analyse et de culture sont intégrés à la lecture pour y donner du sens. L'époque, le genre, l'auteur apportent un aspect concret qui motive* ». Ainsi, les objets d'enseignement liés à L1 35, cités par les étudiant·e·s, se rattachent à l'histoire littéraire, à la sociologie de la littérature et aux caractéristiques des genres littéraires et sont sollicités dans le but de saisir plus objectivement le texte ou de l'interpréter. Les deux sous-disciplines semblent inscrites dans un rapport d'inclusion, où la littérature serait plus ample, plus vaste que la lecture, considérée comme une habileté plus technique ; pour le dire autrement, la littérature contribuerait à donner du sens à des stratégies de lecture. Ce qui nous intéresse tout particulièrement, c'est l'absence de considération pour « l'appréciation de la dimension littéraire d'un

texte » (L1 35), autrement dit, pour l'un des (rares) éléments de la progression des apprentissages qui vise à la construction d'un rapport subjectif au texte.

La question 4 concerne les méthodes d'enseignement de la littérature. Si quelques étudiant·e·s avouent ne recourir à aucune méthode d'enseignement, les autres, majoritaires se répartissent entre 1/3 qui préconise une méthode « intuitive », tandis que les 2/3 restants en appellent à une méthode que nous qualifions de « structurée ». Voyons de plus près ce qui a été classé sous la première, puis sous la seconde appellation.

La méthode dite intuitive recouvre des pratiques telles que :

- raconter l'histoire pour donner envie de lire la suite
- apprendre à se poser des questions
- développer un esprit critique
- considérer le texte comme une chasse au trésor, parsemé d'indices pour atteindre la compréhension
- développer des pratiques d'écriture, pour mieux lire – et inversement
- transmettre sa passion, être un enseignant-miroir ou un enseignant-modèle.

Quant à la méthode structurée, elle est exemplifiée par des pratiques telles que :

- recourir à l'histoire, aux genres littéraires, à l'analyse de texte
- expliquer le contexte de production de l'œuvre, présenter l'auteur, avant d'analyser le texte
- partir des ressources préalables des élèves
- recourir à des supports multimodaux (BD, mises en scènes, films, musique…)
- travailler à partir d'hypothèses de lecture, relatives au sens et à la forme
- extraire les idées principales d'un texte, identifier les indices du texte pour que les élèves construisent leur propre discours
- convoquer des outils tels que le schéma quinaire, le schéma actantiel, les figures de style, la situation d'énonciation…
- permettre aux élèves de s'identifier, d'exprimer leur sentiment à la fin de l'analyse
- faire travailler les élèves par groupes
- travailler à l'oral en partageant les réflexions des élèves et les siennes propres
- travailler sur les genres de textes en les insérant dans un contexte historique et culturel

Premier constat : un item analogue (identifier des indices textuels afin de comprendre l'œuvre) est considéré comme appartenant tantôt à une méthode intuitive, tantôt à une méthode structurée. Plus encore, nous ne savons pas ce qui a prévalu à ce classement : « partir des ressources préalables des élèves », selon la manière dont cette amorce est concrètement incarnée dans une séquence d'enseignement, pourrait appartenir aux deux ordres, intuitif et structuré.

En analysant plus finement ces listes, nous remarquons que dans chaque catégorie se retrouvent des stratégies de compréhension en lecture, ainsi qu'un encouragement à saisir le texte littéraire comme l'expression d'une époque, ou comme porteur d'un message à interpréter. Autrement dit, les réponses à cette question tendent à montrer que, dans les pratiques, lecture et littérature sont plutôt indissociées, ou du moins, recourent à des outils convoqués tant pour enseigner la lecture que la littérature, ce qui invite à considérer ces deux sous-disciplines comme deux entités intimement liées.

La dernière question concerne les finalités associées à l'enseignement de la littérature. Reuter s'inscrit dans une conception où la littérature permet des apprentissages, incarnés dans des savoirs et des connaissances, le développement d'une réflexion sur l'expérience humaine et sur le monde, ainsi qu'une appropriation subjective des œuvres (Maingueneau, 2003 ; Doubrovsky, 1971 ; Yerlès & Lits, 1992). La quasi totalité des étudiant·e·s se reconnaît dans les finalités énoncées par Reuter, tout en soulignant l'exhaustivité de la liste et l'impossibilité de développer l'entier de ces finalités avec une classe. Un consensus émerge également quant au rôle de l'enseignement de la littérature, au service d'une formation complète de l'élève, ainsi outillé pour mieux analyser le monde qui l'entoure : l'étude de la littérature ne concernerait pas prioritairement les textes eux-mêmes, mais les compétences et habiletés développées en matière de raisonnement, d'expression et de construction de l'esprit critique. Une minorité d'étudiant·e·s souligne la difficulté

d'enseigner ces derniers objectifs et l'omission de Reuter, qui ne cite pas d'aspects « techniques » que nous identifions comme notamment des stratégies de lecture ou des outils afin de mieux comprendre les textes (L1 31).

4. Penser la spécificité du littéraire

De ces deux prises de données ressortent des tensions, des phénomènes de sous-définition ou de superposition qui potentiellement constituent des freins à l'enseignement de la littérature. Tout d'abord, articuler lecture et littérature suppose définir les spécificités de chacune ; or, autant dans le PER que dans les représentations des étudiant·e·s, les caractéristiques propres et spécifiques de la lecture et de la littérature semblent sujettes à confusion. Ensuite, développer des apprentissages en littérature à la fois sur le plan subjectif, personnel, et sur le plan de l'acquisition de savoirs littéraires, de leur utilisation en vue de produire une lecture objectivante est une gageure dans le discours étudiant, sans même parler des contraintes de l'évaluation. Autrement dit, tant les savoirs concernant les objets d'enseignement que les savoirs liés à la didactisation de ces derniers constituent potentiellement des freins à un enseignement intégrant harmonieusement les deux sous-disciplines. Comment alors déterminer ce qui distingue l'enseignement de la littérature de l'enseignement de la lecture ?

La partie qui suit se propose de traiter de ces difficultés, en recourant à un modèle théorique, puis en présentant un dispositif d'enseignement.

4.1. Donner la priorité à des finalités d'ordre esthético-culturel

Pour Suzanne Richard, l'enseignement de la littérature devrait être associé au développement minimal de compétences en matière d'analyse et à l'acquisition de connaissances sur le champ littéraire et le fonctionnement socio-historique de la littérature, ceci en vue de permettre aux élèves de comprendre et de commenter un texte littéraire au-delà de leurs réactions ou opinions spontanées (Richard, 2004, p. 121). Il s'agit pour les élèves de s'approprier des connaissances liées au fonctionnement du texte littéraire afin d'objectiver leur subjectivité pour ainsi être en mesure de penser leur réception du texte et leurs réactions en vue de les justifier, voire de les nuancer (*ibid.*). Cette conception de l'enseignement de la littérature rejoint l'idée d'une « lecture littéraire » pensée comme une dialectique entre une lecture subjective fondée sur des impressions premières, des émotions spontanées et une lecture distanciée, tentant d'objectiver cette première lecture par l'analyse du fonctionnement du texte et la prise en compte du contexte de production (voir Dufays, 2005 ; Louichon, 2011).

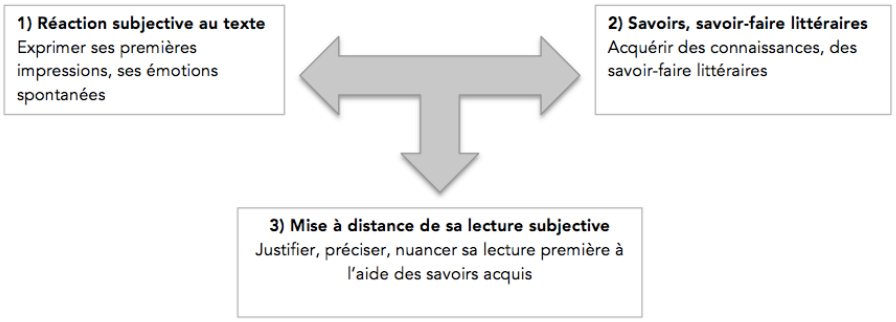


Figure 1. Modèle d'enseignement de la littérature proposé par Richard (2004)

4.2. Considérer d'autres finalités secondaires

Ce mode de lecture caractérisant la lecture littéraire, fondé sur un rapport subjectif au texte objectivé par l'utilisation de savoirs et savoir-faire littéraires, se nourrit également d'autres finalités, perçues comme facilitant l'accès à la littérature ou faisant office de retombées de l'enseignement de la littérature :

- les finalités psycho-affectives, centrées sur le plaisir et les goûts des élèves, servent de base à toute lecture subjective impliquant une certaine appropriation des textes lus, ce qui suppose que les élèves puissent se reconnaitre minimalement dans les personnages représentés ou dans les thèmes exploités par les textes travaillés. Il s'agit donc de considérer, bien qu'ils soient hétéro-

gènes, les goûts des élèves au moment du choix du corpus de façon à rendre possible l'établissement d'une relation texte-lecteur (Richard, 2004, p. 145) ;
- les finalités cognitivo-langagières, centrées sur la maitrise de la langue et des textes, favorisent également l'accès à la littérature dans le sens où certaines compétences globales travaillés en français (lecture, écriture et fonctionnement de la langue) sont interdépendantes de compétences plus spécifiquement littéraires sans toutefois qu'elles se confondent (*ibid.*) ;
- les finalités d'ordre social et philosophique relatives à une conception humaniste de la littérature contribuent, quant à elles, à la formation générale de l'individu. Dans cette optique, la littérature doit permettre d'aborder des questions existentielles en vue de mieux se connaître, de mieux connaitre les autres notamment via la socialisation des lectures. L'enseignement de la littérature est alors associé à une finalité éducative, comme l'enseignement d'autres disciplines (pensons aux sciences humaines et plus particulièrement à l'histoire), à laquelle elle contribue, sans devoir s'y réduire (*ibid.*, pp. 136-142).

Le modèle développé par Richard (2004) nous parait intéressant dans la mesure où il montre que l'enseignement de la littérature devrait viser prioritairement des finalités d'ordre esthético-culturel, sans négliger le fait que d'autres finalités ont leur importance, bien qu'elles concernent des dimensions de l'enseignement moins strictement disciplinaires, mais plus pédagogiques (finalités psycho-affectives) ou plus globales (finalités cognitivo-langagières avec la lecture ; finalités d'ordre social et philosophique avec la formation de l'individu).
C'est à partir de cette conception de l'enseignement de la littérature conçu comme une tentative d'objectiver ses premières impressions de lecture à l'aide d'outils et de connaissances littéraires, que nous proposons ci-dessous une des manières possibles d'exploiter certains aspects de l' « accès à la littérature » tel qu'il est présenté dans le PER pour le secondaire I (L1 35).

5. Autour du *Chat noir* : proposition didactique

Pour compléter notre analyse du PER élaborée au point 2 et justifier les fondements de notre séquence, nous souhaitons revenir plus en détail sur les objectifs qui définissent « l'accès à la littérature» pour les considérer en fonction des finalités qu'ils visent, selon l'approche développée par Richard (2004).
Un seul des cinq objectifs présent dans le PER et directement associé à la dimension littéraire des textes relève de finalités d'ordre esthético-culturel : il s'agit de « l'appréciation de la dimension littéraire d'un texte en identifiant la visée esthétique d'un texte ». Les objectifs suivants, l'identification de « la transmission d'une expérience humaine » et « la présence de valeurs morales, sociales et culturelles » tendent, quant à eux, vers des finalités d'ordre social et philosophique où la littérature servirait avant tout à élargir sa manière de concevoir le monde en vue de pouvoir s'y situer et ainsi développer son identité. Dans cette optique, le contexte socio-historique de production de l'œuvre pourrait être mobilisé, non pas en vue de comprendre le fonctionnement d'un texte littéraire (visée esthétique), mais pour recontextualiser certains éléments de l'histoire et accéder à la manière dont on peut concevoir le monde dans une situation donnée.
Les deux autres objectifs, l'identification des « caractéristiques d'un monde fictionnel » et « l'analyse des caractéristiques du genre », peuvent s'appliquer à tout type de fiction (pensons au cinéma, cf. Schaeffer, 1999) ou à tout type de genre considéré dans son ancrage socio-culturel et ne peuvent dès lors être considérés comme spécifiquement littéraires, à moins qu'ils soient directement associés à des problématiques qui touchent à la visée esthétique d'un texte littéraire.

5.1. Présentation de la séquence enseignée

C'est donc sur le critère de la visée esthétique et sur l'idée d'appréciation que nous allons fonder notre proposition. L'enjeu est le suivant : comment permettre aux élèves d'exprimer leur ressenti premier pour ensuite, à l'aide de connaissances liées à la visée esthétique du texte travaillé, préciser/justifier/nuancer leur ressenti premier en formulant une appréciation ?
Dans le cadre d'une thèse de doctorat (Depallens, en cours), nous avons développé une séquence visant à étudier plusieurs textes, dont *Le Chat noir* d'Edgar Poe dans une version illustrée (Poe, 1843 ; ill. Grimyly, 2006) dans une classe de 10e voie générale niveau 2 (VG2). Voici les trois étapes constitutives de l'enseignement de cette séquence :

1) les élèves lisent seuls le texte pour ensuite rédiger un récit de lecture dans lequel ils doivent noter ce qu'ils ont ressenti lors de leur première lecture (cf. figure 2). Ils essaient également d'adopter le point de vue du narrateur par rapport au chat et de le confronter au leur (cf. figure 3). Ces deux activités permettent aux élèves d'exprimer leur ressenti premier à l'égard du texte lu (récit de lecture), mais également de rendre compte de leur perception de l'histoire pour aborder des questions de compréhension du texte (adoption du point de vue des personnages). Par la suite, ces deux éléments sont discutés en groupe (comparaison/justification des émotions ressenties dans les récits de lecture ; comparaison/justification des points de vue séléctionnés), puis lors d'une mise en commun avec l'enseignante ;

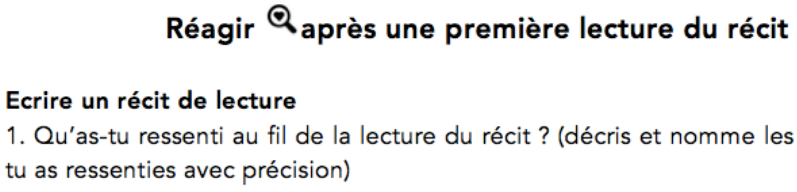


Figure 2. Consigne pour le récit de lecture



Figure 3. Consigne pour le travail sur le point de vue des personnages

2) Il s'agit ensuite de cerner la visée esthétique du texte d'Edgar Poe en analysant son péritexte (couverture, résumé de la 4^{e} de couverture) et en faisant des liens avec certaines caractéristiques du genre fantastique tel que Tzvetan Todorov le définit (création d'une incertitude chez le lecteur entre une explication rationnelle et une explication surnaturelle, cf. *Introduction à la littérature fantastique*, p. 29). Ensuite, il faut, à l'aide notamment d'un questionnaire et d'un schéma à remplir (cf. figure 4), identifier la manière dont l'auteur tente de susciter l'intérêt de son lecteur, ce qui passe par une analyse des récits travaillés. Pour ce faire, les trois types de tension narrative définis par le narratologue Baroni (2007) dans son ouvrage *La Tension narrative. Suspense, curiosité et surprise* ont été étudiés. Pour chacun de trois types de tension, il existe un fonctionnement spécifique du récit visant à produire l'intérêt du lecteur :
    - Dans le cas du suspense, le nœud du récit est construit à partir de la rupture d'une routine. Le lecteur désire alors connaitre l'issue de la situation narrative incertaine alors que l'exposition de celle-ci est retardée. Il fait des pronostics sur le développement ultérieur du récit et se pose la question typique suivante : « que va-t-il arriver ? » (*ibid.*, pp. 99 et 111).
    - Dans le cas de la curiosité, le lecteur désire saisir l'action représentée dans sa globalité alors que celle-ci est énigmatique. Il doit attendre que le texte lui fournisse une réponse. Il établit des diagnostics pour désambiguïser la situation narrative à l'aide d'indices et se pose la question typique suivante, souvent associée au récit policier : « Qui l'a fait ? ».

D'autres questions comme « qui est-ce ? » (identité énigmatique) ou « qu'est-il arrivé ? » (événements énigmatiques) peuvent également servir de diagnostics (pp. 100 et 111).

- Dans le cas de la surprise, le lecteur produit des anticipations erronées débouchant sur un état d'étonnement causé par la perception d'un écart entre ce qui a été anticipé et la solution finalement proposée par le texte (*ibid.*, pp. 299-301) ;

•

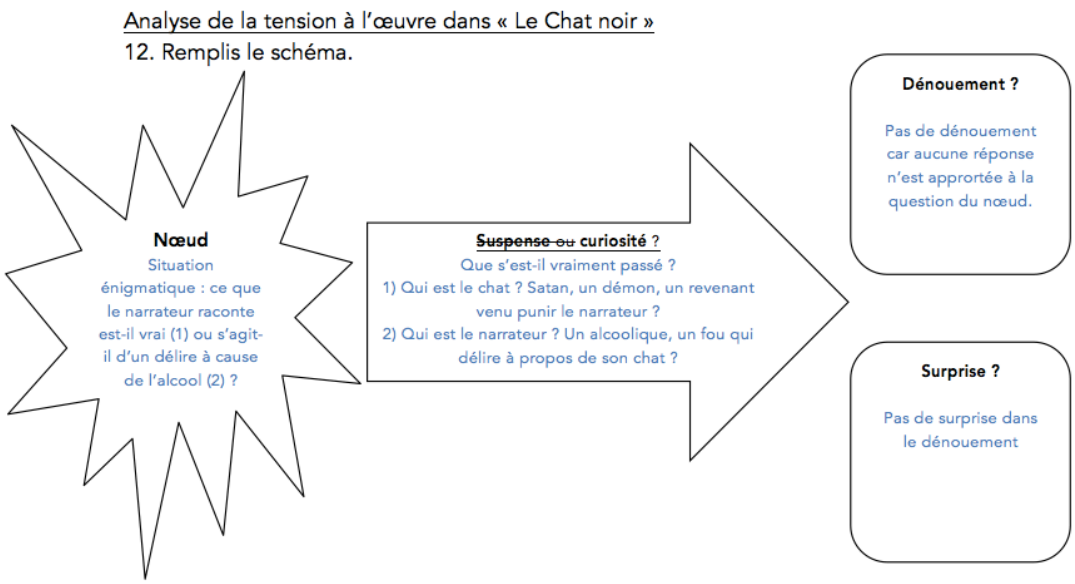


Figure 4. Schéma servant à l'identification du type de tension narrative (corrigé)

3) Il s'agit, dans un dernier temps, de rédiger une appréciation justifiée en se basant à la fois sur son ressenti personnel (récit de lecture) et sur la visée esthétique du texte pour exprimer son avis personnel. Les élèves se basent alors sur leur récit de lecture effectué à la suite d'une première lecture et tentent de s'en distancier en considérant la visée esthétique du texte en tant que stratégie textuelle mise en place par l'auteur pour intriguer ou surpendre son lecteur. Ils doivent pour ce faire décrire comment l'auteur a tenté de les intriguer, de les surprendre et expliquer si cela a fonctionné sur eux. Ensuite, ils indiquent s'ils ont ressenti d'autres émotions que celles visées par l'auteur au niveau de la tension narrative. Finalement, ils donnent leur avis global sur le texte lu.

5.2. Du récit de lecture à l'appréciation finale : le cas de deux élèves

Pour illustrer ce dispositif et questionner également sa pertinence, voici la présentation et l'interprétation des récits de lecture (1ère lecture) et des appréciations justifiées (production finale) de deux élèves : Justine et Pedro (prénoms d'emprunts).

5.2.1. La trajectoire de Justine

Justine se définit comme une grande lectrice. Elle dit non seulement aimer lire, mais également écrire. En classe, elle est très timide et prend rarement la parole, car selon elle, son avis est rarement considéré par ses pairs.
Voici le récit de lecture de Justine, réalisé après une première lecture du récit :
Au début, j'étais ennuyée car je ne pensais pas que ce [l'histoire] serait calme. Plus tard je fus horrifiée par les actes de l'homme : il tue sa femme arrache l'œil du chat. J'étais aussi répugnée par sa morale à cause de l'alcool. A la fin j'étais heureuse et satisfaite par sa stupidité qui l'a amené en prison. Malgré les affrosités du récit, je fus fascinée par le récit trouvant qu'il était bien construit et agréable à lire. (Si on regarde mon visage pendant la lecture on peut croire que je suis indifférente à l'histoire). Ce n'est pas le genre de récit que je préfère mais j'aime aussi ce type d'histoires (horreur, tension).

Voici son appréciation justifiée, réalisée en fin de séquence :

Le Chat noir est un récit qui cherche à attiser la curiosité du lecteur. Il nous donne une situation qui est dès le départ pas banale, donc qui reste mystérieuse, car il nous cache si le personnage principal est fou à cause de l'alcool ou si son chat est réellement diabolique. Je n'ai pas ressenti de la curiosité car j'avais oublié un détail : qu'il était alcoolique, alors pour moi je n'ai pas ressenti de la curiosité, car j'avais seulement l'idée que le chat était diabolique et magique.
J'ai ressenti de l'horreur et j'étais aussi répugnée par les actes de l'homme, ex : il a arraché l'œil de son chat et ensuite il l'a pendu pour ne plus penser à ses affrosités commises. J'étais répugnée qu'il ait oser porter la main sur sa femme au point de la tuer, car j'avais commencé à apprécier sa femme. J'ai ressenti de la joie et de la satisfaction, car il s'est fait arrêté par la police et il sera pendu pour ses actes, j'étais heureuse et satisfaite aussi parce que je pensais que c'était tout ce qu'il méritait.
D'une manière globale, j'ai aimé ce récit car il nous intrigue pour savoir s'il va se faire attraper et si c'est lui qui est fou ou c'est le chat qui est diabolique. J'ai aussi aimé l'horreur car ça a un peu changé de mes habitudes, car d'habitude je lis de la romance, de la fantaisie, des récits d'action.

Dans son appréciation justifiée, Justine remet en question sa première impression de lecture en expliquant ne pas avoir ressenti de la curiosité puisqu'elle n'avait pas relevé le fait que le narrateur était alcoolique, bien qu'elle mentionne l'alcoolisme du narrateur dans son récit de lecture pour condamner celui-ci d'un point de vue moral. Elle dit que le fait de ne pas avoir considéré cet aspect du récit (dans une logique fantatique, ajouterions-nous) l'a conduite à pencher uniquement pour une explication surnaturelle du phénomène. Ensuite elle mentionne différentes émotions ressenties, généralement déjà évoquées dans le récit de lecture, qui marquent un jugement moral à l'égard du comportement du narrateur qui, selon elle, mérite sa condamnation à mort. Dans son appréciation globale, elle évoque de nouveaux éléments issus des connaissances acquises qui l'ont amenée à comprendre différemment le récit (double interprétation possible liée à l'hésitation fantastique, à la curiosité suscitée avec un questionnement qui reste irrésolu lors du dénouement) et reprend également le fait que le récit appartient à des genres différents de ce qu'elle a l'habitude de lire, sans que cela lui déplaise.

Lorsqu'elle est amenée à s'exprimer sur la séquence travaillée, Justine explique que le travail conduit en classe lui a permis de mettre des mots précis sur ce qu'elle ressentait lorsqu'elle lisait, de mieux exprimer son avis en le justifiant, mais également de connaître des stratégies d'écriture qu'elle pourrait réutiliser puisqu'il lui arrive d'inventer des histoires, voire d'en écrire.

5.2.2. La trajectoire de Pedro

Pedro, lui, explique qu'il n'est pas vraiment amateur de lecture puisqu'il n'a pas le temps de lire pendant son temps libre et qu'à l'école, les livres proposés ne correspondent pas vraiment à ses goûts (il préférerait lire des récits d'horreur et des mangas).
Voici le récit de lecture de Pedro, réalisé après une première lecture du récit :
J'ai été intéressé dès le début de l'histoire par la façon dont le personnage racontait sa perception de ses émotions et de ce qui l'entourait, même si j'ai été contrarié au moment où il a fait du mal à l'animal. J'ai été fasciné par le personnage car je le trouve très original, particulier et bien caractérisé. Mais je trouve la fin incomplète et je suis insatisfait de la manière dont le récit s'est terminé et du coup j'ai été déçu.

Voici son appréciation, réalisée en fin de séquence :
L'auteur a voulu faire ressentir de la curiosité en laissant tomber des éléments sur l'identité du personnage et sur ce qui se passe et on se demande s'il est fou ou pas.
J'ai ressenti de l'ennui car le récit ne m'a pas intéressé et n'a pas réussi à capturer mon attention, mais le personnage principal a réussi à m'intriguer grâce à son caractère.
Je trouve que le récit est réussi à moitié car le caractère du personnage principal arrive à m'intriguer grâce à sa personnalité, mais l'histoire ne m'a pas plus intrigué que ça.

Comme pour Justine, Pedro évoque la visée de l'auteur en mentionnant la curiosité sans toutefois préciser s'il l'a ressentie ou pas. Sinon, il reprend les éléments liés à son intérêt pour le personnage et dans l'appréciation finale, il l'oppose à son intérêt à l'égard du récit en tant que suite d'événement (histoire). Dans le récit de lecture, il mentionne sa déception par rapport à la fin du récit sans dénouement, mais ne reprend pas cet élément dans son appréciation finale.

Lorsqu'il est amené à s'exprimer sur la séquence travaillée, Pedro explique que le travail conduit en classe lui a permis de mieux exprimer au fur et à mesure ce qu'il ressentait et que l'appréciation finale est plus réfléchie à ses yeux dans le sens où il a mis en avant l'opposition personnage fascinant-récit ennuyant qui est au cœur de son rapport au texte.

5.3. Quelle trajectoire pour quelle appropriation des savoirs littéraires ?

L'analyse rapide de ces deux trajectoires d'élèves nous permet de voir comment les élèves développent leur capacité à exprimer leur ressenti personnel ainsi qu'à l'enrichir notamment à l'aide de connaissances littéraires pour le préciser, mais aussi pour le remettre en question. Elle permet également de mieux comprendre comment les élèves s'approprient les connaissances présentées. Justine s'approprie la notion de curiosité pour remettre en question sa première interprétation du récit. Elle dit n'avoir pas pris en compte un élément significatif du récit, l'alcolisme du narrateur, d'où son incapacité à saisir les enjeux du récit lors d'une première lecture. Pedro, de son côté, ne met pas en lien la visée de l'auteur (curiosité, incertitude) avec son ressenti. Ceci est peut être dû à la manière dont il tente de faire des liens entre son ressenti et le récit. Effectivement, pour justifier le fait que le récit ne lui a pas totalement plu, il distingue le narrateur de la trame événmentielle. Une telle distinction rend l'évaluation de la visée de l'auteur compliquée, puisque *Le Chat noir* est raconté par un narrateur interne, rendant ainsi interdépendantes la manière dont le récit est présenté et la personnalité du personnage. Dans ce cas de figure, Pedro réunit des conceptions du récit antinomiques : d'une part l'idée assez répandue qu'un bon récit est un récit plein de rebondissements finalisé par un dénouement et d'autre part, une certaine définition du fantastique faisant de la psychologie de personnages tourmentés, en proie à l'incertitude, la base du récit (importance des perceptions vs des actions, absence de dénouement). Il semblerait que Pedro tente d'associer une conception du récit largement évoquée par ses pairs lors de discussions (un bon récit est plein de rebondissement et possède un dénouement, ce que *Le Chat noir* n'est pas) tout en justifiant son intérêt pour le récit et plus particulièrement pour le personnage qui l'a fasciné (il trouve l'originalité et la psychologie du personnage intéressantes).

6. Pour conclure

Ces deux exemples nous montrent que l'appropriation de savoirs littéraires permettant de préciser, justifier, nuancer une première lecture est un exercice particulièrement complexe puisqu'il implique, de la part des élèves, non seulement un effort de distanciation de leurs impressions premières, mais aussi de certaines représentations sociales solidement ancrées. En effet, les critères qui sont à la base de la représentation d'un « récit réussi » (rebondissements, dénouement) peuvent entrer en contradiction avec les critères qui sous-tendent les savoirs littéraires travaillés (par ex. les caractéristiques d'un récit fantastique).
L'ajustement des attentes des élèves à certaines spécificités des textes littéraires implique le développement d'une sensibilité à ces spécificités sur un temps long, d'où l'intérêt d'enseigner la littérature dès le cycle I, comme le PER le prescrit.
Si d'autres questionnements mériteraient d'être creusés, notamment la présentation des objets théoriques pour faciliter leur appropriation par les élèves, l'articulation d'un tel enseignement de la littérature à celui de la lecture, ou encore la construction d'un lexique approprié afin d'apprécier un texte littéraire dans une démarche argumentée, il semble toutefois que l'approche développée ci-dessus possède le mérite d'articuler une lecture subjective à des savoirs littéraires pour donner l'occasion aux élèves d'expérimenter une forme de lecture littéraire. Définie par un courant de la didactique de la littérature comme une lecture du texte littéraire convoquant deux postures distinctes, mais complémentaires : l'appropriation et la distanciation. Elle donne ainsi l'opportunité aux élèves de construire leur appréciation personnelle en s'appuyant sur des connaissances littéraires qu'ils mobilisent lors de leurs lectures, ce dont les trajectoires de Justine et de Pedro témoignent.
Les pistes mises en lumière par la séquence didactique sont ainsi une invitation à revenir aux questions initiales de cet article. Lecture et littérature : quelles définitions de ces deux sous-disciplines scolaires ? Quelles réalités communes, ou au contraire, spécifiques à un travail sur le texte ? Nous l'avons observé, des zones de tensions existent à différents niveaux que nous rappelons ici. Dans les prescriptions, les axes consacrés à la lecture et à la littérature tantôt recouvrent des apprentissages identiques, tantôt poursuivent des finalités particulières à la sous-discipline. Dans les représentations des futur·e·s enseignant·e·s, nous

avons constaté des tensions analogues : superposition de tâches inscrites en lecture et en littérature, ou dissociation – parfois difficile à justifier – de tâches artificiellement circonscrites à la lecture ou à la littérature. Les discours thématisent la difficulté à identifier les frontières des deux sous-disciplines, dans le regard enseignant, mais également dans les pratiques enseignantes, et partant, dans les représentations supposées des élèves.

La promotion d'un découpage net entre lecture et littérature nous semble peu efficient en terme d'enseignement et d'apprentissages : si nommer les disciplines est important pour la construction de savoirs chez les élèves, l'articulation entre ces savoirs référés à la lecture et à la littérature est également une source à considérer. Pour le dire autrement, on devient un meilleur lecteur ou une meilleure lectrice, lorsqu'on convoque simultanément ou alternativement, selon les contextes et les situations d'apprentissage, des compétences inscrites dans l'axe « compréhension de l'écrit » et d'autres inhérentes à l'axe « accès à la littérature ». La proposition de pistes didactiques, issues d'un travail de thèse en cours, constitue selon nous un pas vers cet enseignement conscient des enjeux des disciplines et des apprentissages.

Mettant en perspective les compétences construites par les élèves dans le cadre de la séquence proposée avec le travail mené en formation avec les étudiant·e·s, notre article soumet aux enseignant·e·s et à leur expertise une approche du texte qui articule lecture et littérature, qui identifie les particularités et les zones de convergences des disciplines, qui cultive une objectivation du texte et l'élaboration d'un rapport subjectif au même texte.

Références bibliographiques

Baroni, R (2007). La Tension narrative. Suspense, curiosité, surprise. Paris : Seuil.

Cordonier, N. & alii. (2011). Le Plan d'études romand de 2010. Un curriculum d'un nouveau type et les effets de son introduction, In J.-L. Dumortier, J. Van Beveren, D. Vrydaghs (Eds.), Curriculum et progression en français, Namur, Presses Universitaires, p. 19-50.

Deschoux, C.-A., Florey, S. & Ronveaux, C. (2015). Sous les pavés de la tâche, la plage des savoirs scolaires et la littérature, Formation et pratiques d'enseignement en questions, 19, 127-136.

Doubrovsky, S. (1971). « Le point de vue du professeur ». In S. Doubrovsky & T. Todorov (Eds.), L'enseignement de la littérature (pp. 11-23). Paris : Plon.

Dufays, J.-L., Gemenne, L. & Ledur, D. (2005). Pour une lecture littéraire. Histoire théories, pistes pour la classe (2e éd.). Bruxelles : De Boeck & Larcier.

Langlade, G. (2002). « La littérature restreinte de l'enseignement des lettres. Réflexions sur quelques conceptions de la littérature et de son enseignement », Tréma, 19, 17-28.

Louichon B. (2011). La lecture littéraire est-elle un concept didactique ?, In B. Daunay, Y. Reuter, B. Schneuwly (dir.), Les concepts et les méthodes en didactique du français (pp. 195-216), Namur : Presses universitaires de Namur.

Maingueneau, D. (2003). Les apports de l'analyse du discours à la didactique de la littérature, Le Français aujourd'hui, 141, 73-82.

Meschonnic , H. (1970). Pour la poétique. Paris : Gallimard.

Poe, E. A. & Grimly, G (ill.) ([1843] 2006). 4 histoires fantastiques. Paris : Flammarion.

Reuter, Y. (1986). Recherches sur l'enseignement de la littérature, Le Français aujourd'hui, 75, 124-128.

Reuter Y. (1999). L'enseignement-apprentissage de la littérature en questions, Enjeux, 43/44.

Richard, S. (2004). Finalités de l'enseignement de la littérature et de la lecture de textes littéraires au secondaire. Thèse de doctorat. Québec : Université Laval.

Roth, M., De Pietro, J.-F. & Sánchez Abchi, V. (2014). Comment évaluer la lecture en référence au Plan d'études romand ?. Forumlecture.ch, 3. https://www.forumlecture.ch/myUploadData/files/2014_3_Roth_et_al.pdf

Schaeffer, J.-M. (1999). Pourquoi la fiction ? Paris : Seuil.

Todorov, T. (1970). Introduction à la littérature fantastique. Paris : Editions du Seuil.

Yerlès, P. & Lits, M. (1992). « Pour une didactique de la litté- rature ». Dialogues et cultures, n° 36, p. 107-118.

Auteures

Sonya Florey est professeure en didactique de la littérature à la Haute Ecole Pédagogique du canton de Vaud. Elle contribue à la formation des futur·e·s enseignant·e·s primaires et secondaires, notamment en dispensant des enseignements relatifs aux disciplines « lecture » et « littérature ». La littérature de jeunesse ainsi que la littérature de l'extrême-contemporain et leur didactisations respectives constituent deux de ses champs de recherche prioritaires.

Vanessa Depallens est assistante doctorante à la Haute Ecole Pédagogique du canton de Vaud. Ses recherches ainsi que les formations qu'elle dispense au primaire et au secondaire I rendent compte de son intérêt pour la possible articulation de l'enseignement de la littérature avec d'autres domaines de l'enseignement du français, via l'élaboration de dispositifs didactiques (thèse, projet www.booktubers.ch).

Cet article a été publié dans le numéro 3/2018 de forumlecture.ch

Lektüre und Literatur auf der Sekundarstufe I. Konzepte, deklarierte Methoden der Lehrerinnen und Lehrer und Vorschläge für Unterrichtssequenzen

Sonya Florey und Vanessa Depallens

Abstract

Dieser Artikel dokumentiert die Verbindung zwischen den verwandten schulischen Disziplinen des Lese- und Literaturunterrichts, die aber auch Teil verschiedener Epistemologien sind. Die Autorinnen analysieren den Lehrplan der französischen Schweiz und die daraus abgeleiteten Unterrichtskonzepte. Sie stellen diese den Vorstellungen über diese Fächer und der deklarierten Praxis des Lese- und Literaturunterrichts künftiger Lehrerinnen und Lehrer der Sekundarstufe I gegenüber. Der Artikel präsentiert ferner eine Unterrichtssequenz, in der ein Element herausgearbeitet wird, das als Erschwernis dieser Verbindung erkannt wird, nämlich die Vermittlung der Literaturlektüre, bei der ein wechselnder Textbezug zwischen Objektivität und Subjektivität gepflegt wird.

Schlüsselwörter

Lesen, Literatur, Sekundarstufe I, literarisches Lesen, Lehrplan französische Schweiz, Repräsentation der Lehrerinnen und Lehrer, deklarierte Praxis, Unterrichtssequenz

Dieser Beitrag wurde in der Nummer 3/2018 von leseforum.ch veröffentlicht.