

Continuités et ruptures dans les pratiques effectives d'enseignement de la lecture de la littérature au collège et au lycée

Programme de recherche PELAS

(Pratiques effectives de la lecture analytique dans le secondaire)

Journée d'étude organisée à l'IFÉ de Lyon le 19 octobre 2017 par les membres de l'équipe PELAS¹ et Jean-Charles Chabanne pour l' IFÉ.

En introduction, **Sylviane Ahr** indique que cette recherche sur les approches analytiques de la lecture des textes littéraires dans le secondaire réunit des chercheurs de six ESPÉ françaises et d'une Haute École belge².

On ne peut nier que sont incriminées, encore aujourd'hui, les méthodes d'enseignement de la littérature. Mais sait-on véritablement comment on enseigne cette « indisciplinisme » scolaire, pour reprendre l'expression de Yves Citton ? On s'en tient souvent à décrire les pratiques innovantes ou les pratiques des débutants. Avec cette recherche s'ouvre un gros et grand chantier d'analyse empirique (Cf. Jean-Louis Dufays³) des effets sur les élèves des pratiques d'enseignement de la littérature.

Le choix de s'attacher aux approches analytiques vient de la nécessité de penser un renouvellement de cet exercice scolaire, à un moment où la recherche est prise en compte dans les programmes, d'abord de LP, plus récemment de collège.

À partir du constat que les élèves de 2^{nde} se trouvent démunis pour aborder la lecture analytique, le niveau choisi a été celui de 3^{ème}-2^{nde}, une transition moins travaillée et prise en charge que celle de CM2-6^{ème}, surtout depuis l'institution du cycle 2 dont les professeur·e·s ont commencé à s'emparer.

4 axes de recherche ont été définis :

- Identifier les facteurs à l'origine des apprentissages effectivement réalisés par les élèves et comprendre la nature et les sources des difficultés qu'ils rencontrent, en particulier à l'entrée en classe de seconde ;
- Identifier les effets des pratiques professorales sur les apprentissages des élèves ;

¹ Membres de l'équipe PELAS :

Ahr Sylviane, Université Jean-Jaurès de Toulouse/ESPÉ Midi-Pyrénées

Bazile Sandrine, Faculté d'éducation de l'université de Montpellier

Boutevin Christine, Faculté d'éducation de l'université de Montpellier

Brunel Magali, Université de Nice-Sophia-Antipolis/Litt&arts-Université de Grenoble-Alpes

De Croix Séverine, Haute École Léonard de Vinci ENCBW Louvain-la-Neuve et Cripédis, Belgique

De Peretti Isabelle, Université d'Artois/ComuE et ESPÉ Lille-Nord de France

Le Goff François, Université Jean-Jaurès de Toulouse/ESPÉ Midi-Pyrénées

Moinard Pierre, Université de Cergy-Pontoise/ ESPÉ Versailles

Plissonneau Gersende, ESPÉ d'Aquitaine/Université Bordeaux Montaigne

² Cf. note 1

³ **Dufays Jean-Louis**, « Analyser les pratiques d'enseignement-apprentissage de la lecture des textes littéraires : quelle modélisation pour quels enjeux ? », in Recherches en éducation n° 29, juin 2017, p. 11-21

<http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-no29.pdf> (consulté le 8/11/2017)

- Identifier les lieux de transformation possible des pratiques d'enseignement en matière d'approches analytiques de la littérature ;
- Constituer une banque de ressources pour la formation des enseignants.

La recherche explore différentes voies. À partir des enjeux que les enseignant·e·s et les élèves assignent à la lecture des textes littéraires, elle observe les modalités privilégiées, ainsi que les continuités et ruptures dans l'enseignement de la littérature et de sa lecture. Elle prend en compte les paramètres socioculturels, les effets du recours aux outils multimédias, les savoirs de référence théoriques et didactiques, implicites ou explicites, sur lesquels les professeurs fondent leur enseignement de la littérature.

Isabelle De Peretti expose la méthodologie retenue, rappelle les équipes et terrains d'enquête (classes, enseignants), et les travaux⁴ d'appui sur les gestes didactiques, d'étude ; elle indique aussi les repères d'analyse du déroulé des séances.

Qu'en est-il des retombées de la recherche en didactique de la littérature dans les classes ? C'est avec cette question centrale que **Sylviane Ahr** ouvre les travaux de la journée, question qui oriente les trois axes retenus autour desquels vont s'organiser les échanges :

Continuités et ruptures dans les pratiques effectives d'enseignement de la lecture de la littérature au collège et au lycée

1. Les programmes actuels en France et en Belgique : enjeux de leur renouvellement et obstacles, supposés et/ou constatés, à leur mise en œuvre
2. L'analyse de pratiques effectives : enjeux et modalités de traitement de données collectées dans les classes

Continuités et ruptures dans les pratiques effectives d'enseignement de la lecture de la littérature au collège et au lycée

Christine Boutevin et Gersende Plissonneau : *La lecture analytique à la fin du collège : un exercice de lecture littéraire ?*

(Synthèse d'un article à paraître dans *Repères* n°56)

L'article se pose la question de la validité du terme en collège : la lecture analytique est-elle un exercice central en 3^{ème} ? Et est-elle un exercice de lecture littéraire ? Selon B. Louichon, elle déplace l'enseignable du texte vers les interactions texte-lecteur.

⁴ **Sandrine Aeby-Daghé, et Joaquim Dolz.** « Chapitre 3. Des gestes didactiques fondateurs aux gestes spécifiques à l'enseignement-apprentissage du texte d'opinion », *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français. Un défi pour la recherche et la formation.* De Boeck Supérieur, 2008, pp. 83-105.

Sébastien Marlair et Jean-Louis Dufays. « Chapitre 4. (Faire) découvrir un texte littéraire en classe : ce que les variations du geste enseignant révèlent de la relation esthétique au texte », *Les gestes de régulation des apprentissages dans la classe de français. Quelle improvisation professionnelle ?* De Boeck Supérieur, 2011, pp. 83-106.

Trois paradoxes se dégagent d'un exercice en évolution depuis plus d'un siècle :

1. L'articulation entre explication de texte et lecture méthodique. Le XIX^{ème} siècle marque le début de l'explication de texte, née de la difficulté à lire les auteurs français (Cf. A. Chervel⁵) ; elle procède par explication des mots, mais sans aller jusqu'au sens ; on fait découvrir aux élèves un sens entendu (Cf. B. Veck⁶). À la fin du XX^{ème}, la dénomination change progressivement. En 1999 s'impose le terme « lecture méthodique » avec l'idée d'une progression du collège au lycée.
2. L'articulation entre lecture méthodique et lecture analytique. Concernant la pratique de la lecture méthodique, un fort décalage est vite noté entre les IO et les pratiques (Cf. articles de Pratiques, R. Michel⁷). Et la lecture méthodique va être progressivement abandonnée : au XXI^{ème}, le terme « lecture analytique » s'impose, notamment dans les programmes de français de lycée de 2010⁸.
3. La fin de la lecture analytique ? Sommes-nous au temps d'après la lecture analytique ? Dans les programmes de cycle 4 (novembre 2015)⁹, la démarche est décrite mais pas nommée, le terme apparaissant seulement dans le nombre d'œuvres et de groupements de textes.

À priori la notion d'exercice renvoie à l'idée de tâches répétitives. Quels sont les liens entre deux types d'exercices convergents/divergents (N. Denizot), et entre les exercices des différents pôles de la discipline ? « Les liens entre exercices et apprentissages sont plus opaques qu'il n'y paraît », selon C. Ronveaux.

Dans les questionnaires, les déclarations des enseignants et des élèves font apparaître des représentations différentes et floues de l'exercice.

Pour les enseignants, les objectifs prioritaires sont la compréhension des textes littéraires et la formation personnelle du lecteur ; ils font des liens entre étude de la langue et image, mais l'image est d'abord utilisée comme support de compréhension. L'acquisition de savoirs littéraires n'apparaît pas. Deux enjeux sont en tension : compréhension et formation personnelle. Le rapport personnel à la lecture est mis au second plan.

Du côté des élèves, la lecture analytique est un objet mal identifié. Leur vision du cours de français est très centrée sur l'étude de la langue, dans une perspective utilitariste. Pour de rares élèves le cours de français apprendrait à analyser les textes, réfléchir en lien avec les textes, un seul déclare « aimer lire ». Les objectifs de compréhension apparaissent seulement en filigrane. La principale difficulté pour les élèves reste la réponse aux questions sur le texte. Ils sont en demande de méthodes et apprécient l'appui des documents vidéo-audio. Leur demande significative est de choisir des textes « qu'on aime », en lien avec la vie quotidienne.

⁵ Chervel André, *Histoire de l'enseignement du français du XVIIe au XXe siècle*, Retz, 2006, 831 p.

⁶ Veck Bernard. « L'histoire littéraire : un savoir en question ». In *Spirale. Revue de recherches en éducation*, n°16, 1995. Les savoirs scolaires (3) sous la direction de Dominique-Guy Brassart. pp. 33-43.

⁷ Raymond Michel, « La lecture méthodique à la lumière des instructions officielles : une obscure clarté », *Pratiques* n° 101-102, mai 1999 : http://www.pratiques-cresef.com/p101_mi1.pdf (consulté le 6/11/2017)

⁸ <http://www.education.gouv.fr/cid53318/mene1019760a.html> (consulté le 6/11/2017)

⁹ http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=94717 (consulté le 6/11/2017)

Des deux côtés, enseignants et élèves, la lecture distanciée semble prendre le pas sur la lecture impliquée. L'ensemble montre que la lecture analytique reste un exercice à définir, avec des pratiques à clarifier.

Sandrine Bazile et Gersende Plissonneau : *Points de vue d'enseignants et regards d'élèves de seconde sur l'approche analytique de la lecture*

Cette étude par questionnaires confirme certains points développés dans la présentation précédente, mais en se centrant sur la classe de seconde.

Du côté des enseignants. Ils pointent d'abord l'analyse des procédés d'écriture, l'interprétation, puis la compréhension, et l'aller-retour entre perception et analyse du texte. L'analyse de la langue arrive en bonne place dans leurs réponses, alors que la formation personnelle arrive au second plan. On ne trouve pas de mention de l'image ni des TICE. La lecture subjective n'est pas citée, les enseignants font, là encore, de la lecture distanciée la finalité de cet enseignement-apprentissage de la lecture des textes littéraires. Ils se plaignent que les élèves ne comprennent pas bien les enjeux de l'exercice, avec le danger d'une recette toute faite.

Des propositions de résolution sont avancées par quelques élèves : une co-construction, une oralisation.

La lecture analytique est perçue comme un exercice, et on voit bien que le terme est mal compris par les élèves, par certains enseignants même. Elle occupe pourtant une place centrale dans la séquence.

Pour certains enseignants, l'exercice est le même au collège et au lycée avec moins de rigueur en 3^{ème}, pour d'autres ce sont des exercices totalement différents.

Du côté des élèves de seconde. À la question : « Qu'est-ce que tu dois apprendre principalement ? » les réponses font apparaître la langue comme très majoritaire, ensuite la lecture, l'écriture, l'oral. À la question : « Qu'est-ce que tu apprécies ? », leur préférence va aux études à l'oral ; le débat est sollicité comme situation d'apprentissage différente de la pratique habituelle du cours dialogué. Leurs souvenirs de lecture sont souvent liés à l'école, que ce soient des souvenirs du collège (programmes de 2008) ou du lycée, montrant l'articulation entre l'appropriation personnelle et le travail de lecture analytique en classe. Les nouvelles à chute sont moins prégnantes en 2^{nde} qu'en 3^{ème}. Les classiques sont plus marqués au lycée. Les questionnaires ne montrent pas de rupture de continuité entre les œuvres enseignées et celles lues personnellement. Sont absents des réponses spontanées le numérique et les activités d'écriture.

Conclusion

Chez les enseignants, on voit une faible sollicitation du sujet-lecteur et une place importante laissée à la lecture objective. La place de l'image est ambivalente, entre littérature et histoire des arts souvent mise au service de la compréhension des textes littéraires. On note l'absence des TICE et de la lecture de jeunesse.

Chez les élèves, on note une demande de corpus plus contemporains, ce qui ne veut pas dire qu'ils rejettent les corpus classiques.

Conclusion générale

L'exercice conserve des liens avec l'explication de texte, il est centré sur compréhension-interprétation. Les craintes des enseignants ne sont pas celles des élèves qui sont moins centrés sur l'EAF.

La *conscience disciplinaire* (Cf. Y. Reuter) est décalée entre enseignants et élèves.

Sylviane Ahr : Étude de cas (analyse comparée de deux séances menées autour d'un même texte en classe de troisième et en classe de seconde)

Cette étude présente la synthèse de l'analyse de quatre séances portant sur les mêmes textes : **Racine**, *Bajazet* (IV, 5, tirade de Roxane) – **Desnos**, *Ce cœur qui haïssait la guerre*.

Durant les séances, les propositions des élèves sont souvent évacuées au profit du projet de séance de l'enseignant. Une variété importante apparaît dans les propositions des élèves dans le moment d'accueil ; au collège ils font de la paraphrase (ce que le texte dit explicitement, voire implicitement) ; mais le point névralgique est la difficulté de l'articulation avec les objectifs de l'enseignant.

L'analyse des interactions dans la classe est intéressante autour des propositions des élèves faites au professeur. Le professeur fait appel au « lecteur » ; il cherche le consensus (vous êtes d'accord ?) ; il prend en compte la réception, mais *une* réception, celle du « lecteur » programmé par le texte. Le rôle des élèves consiste à faire des propositions au professeur en fonction du projet de lecture que celui-ci a retenu. Le regard critique, négatif, porté par un élève sur le comportement de Roxane est évacué, par exemple. La confrontation a lieu entre le professeur et un élève, pas entre élèves. Entre élèves il n'y a pas d'échange, de confrontation, de négociation ; le cours est dialogué, le rôle des élèves est de faire des propositions au professeur, dont le rôle est de valider les propositions en fonction du projet de sa séance, et de maintenir le dialogue entre lui et l'élève concerné.

Dans les quatre séances, on voit peu de temps de réflexion individuelle, notamment par écrit, durant la séance ; dans le meilleur des cas, elle a lieu avant ou après la séance. Cela nous interroge sur la place de l'écrit dans ces oraux de la classe, les élèves copient ce que le professeur écrit au tableau. L'articulation collectif-individuel et oral-écrit reste à approfondir.

Enfin, les connaissances sont moins sollicitées de la part des élèves en 3^{ème}, alors qu'en 2^{nde} on met l'accent sur les procédés d'écriture. La contextualisation n'apparaît pas dans trois des séances, ce qui est étrange car, dans les autres séances analysées par l'équipe de recherche, elle occupe généralement une place prépondérante, souvent avant la lecture même du texte.

Pour *Bajazet*, l'interprétation est centrée sur le personnage, est privilégiée une analyse psychologique en 3^{ème} mais aussi en 2^{nde}, où l'étude des procédés vise à confirmer la confusion mentale dans laquelle le personnage se trouve.

Pour Desnos, l'interprétation est difficile à cerner, il s'agit, en troisième, d'une lecture biographique ; en seconde, elle se réduit à une activité centrée sur l'identification des procédés confirmant le sens établi par le professeur.

Ces deux cas d'étude ne peuvent pas être généralisés, mais cela permet de mettre en évidence des obstacles que rencontrent les élèves pour parler du texte. Pour problématiser leur réception, les élèves doivent considérer que leur activité ne consiste pas à coller à la démarche interprétative du professeur. Ils doivent pouvoir se confronter à d'autres propositions, à celles de leur professeur mais aussi à celles de leurs camarades. Entrer dans le jeu interprétatif nécessite une réflexion collective et, de fait, un espace de verbalisation, de confrontation, de négociation des interprétations, ainsi qu'une réflexion individuelle permettant à chaque élève lecteur

de prendre quelque distance critique par rapport à sa réception première du texte. Une réflexion reste à mener sur l'articulation entre les activités orales et écrites, collectives et individuelles.

Brigitte Louichon interrogée par **François Le Goff** : synthèse des présentations précédentes

F LG : Les séances présentées par Sylviane Ahr sont-elles significatives ?

BL : Je retiens une difficulté à circonscrire ce qui est posé, la lecture analytique, à en faire parler les professeurs de manière convergente.

Mais, est-ce le problème de la lecture analytique ? Est-ce que si on prenait n'importe quelle page ou format scolaire, on n'aurait pas le même problème ? Le problème est-il une question de la didactique de la littérature, ou plutôt de l'inter didactique, une question qui se poserait dans d'autres disciplines ?

Quid des retombées de la recherche ? Cette question que nous nous posons tous n'est-elle pas de l'ordre des retombées de la recherche ? Est-ce que ces questions sont claires pour la recherche, même la définition du sujet-lecteur fait débat... Les résultats ne sont peut-être pas parfaitement circonscrits.

La situation des enseignants est compliquée, on observe une tension ancienne entre le rejet du formalisme (un ancrage du côté des outillages dû à la démocratisation/massification qui a ses vertus et perdure) et des informations reçues autour du sujet-lecteur... mais qu'ils ne gèrent pas bien. Ils voudraient bien aller dans ce sens-là, mais c'est moins facile de travailler l'empathie fictionnelle que les champs lexicaux.

F LG : Des approches herméneutiques et pragmatiques peuvent provoquer des zones de conflit.

BL : Je ne parlerais pas de conflit. Quand on a des conceptions d'interprétation, on peut discuter. La question de la lecture subjective est problématique, on n'entend pas toujours la même chose, qu'est-ce que c'est ? En 2004 pour Rouxel-Langlade, le sujet-lecteur répond à des questions didactiques et scientifiques, c'est l'outil pour comprendre comment on lit, et poser la question du lecteur réel. Très souvent, dans la pratique, on pourrait remplacer sujet-lecteur par lecteur sans changer grand-chose, sujet-lecteur n'a de sens que si on peut le remplacer par « lecteur réel ». Langlade est le promoteur de la subjectivité : pour lui tous les exercices semblent peu adaptés pour prendre en compte les affects des lecteurs. La question est : la lecture subjective, est-ce prendre en compte les affects du lecteur ? Est-ce que la lecture subjective, c'est la participation ? Si on considère le sujet-lecteur du côté du lu (JL Dufays), on n'a pas grand-chose à faire dans la classe. La lecture subjective est du côté du sujet singulier, le sujet-lecteur est du côté du réel et du singulier.

Échanges avec la salle :

Jean-Louis Dufays : Ce sont les textes de Langlade qui posent la définition du sujet-lecteur, de manière radicale, difficile à mettre en œuvre dans les classes. Mais l'emploi du terme dans les classes est souvent erronée, il vaut mieux en effet parler de lecteur réel.

JC Chabanne : N'oublions pas de penser au concret, au pragmatique, méfions-nous de l'idéalisme, le théorique est tentant car plus facile.

BL : Les résultats de recherche se sont minimalement diffusés...

Regards croisés d'enseignants de collège et de lycée sur l'approche analytique de la lecture de la littérature dans les classes et en formation

1. **Céline Prévert et Marie Cwiczynski**, formatrice en temps partagé (Perpignan), échange avec **Sandrine Bazile**

Des représentations différentes apparaissent chez les deux professeures. L'une définit la lecture analytique, comme interprétation, mais dans le sens d'interpréter, comme un jeu, de « donner corps » ; c'est la lecture orale du texte qui ira vers une interprétation.

L'autre insiste sur lire-comprendre-interpréter : pour sortir de cette synonymie dans la lecture expressive, il est important d'accompagner les élèves dans ces trois strates : pour les élèves il est difficile de tâtonner, le résultat prime sur le cheminement. Ces trois strates ne peuvent se confondre que chez un lecteur expert : lire, c'est accéder au texte ; comprendre, c'est accéder au sens littéral ; interpréter, c'est utiliser tous les moyens à disposition pour aller plus loin. Dès le plus jeune âge, un élève peut aller à l'interprétation ; et, même en master, on part de la compréhension avant d'interpréter.

Ce que l'engagement dans la recherche a modifié chez elles :

Pour l'enseignante de lycée, elle l'a sortie du formatage de l'examen et l'a conduite à réfléchir aux enjeux de la lecture. Le statut de l'histoire des arts, qui permet d'insister sur la contextualisation, a besoin d'être clarifié.

La pédagogie institutionnelle a modifié le rapport au savoir, le rapport au professeur, le rapport entre élèves.

La place de la trace écrite est questionnée : comment fixer sans figer, sans scléroser le sens ; l'enseignant a peur que l'élève se sente relégué à une position passive ; une solution est de rédiger la trace écrite en fonction de la classe, des élèves, mais c'est plus long. La gestion du temps pose problème.

Le rapport à la lecture se modifie dans les examens. Les nouveaux sujets du brevet font appel au ressenti des élèves. L'EAF ne parle plus de commentaire composé mais de commentaire littéraire, et la question à l'oral amène une évolution, lente mais qui existe.

2. **Isabelle Allely, Christine Fatien, Claire Denel** (Arras), échange avec **Isabelle de Peretti**

Qu'est-ce qui a évolué dans leurs pratiques ?

Extrait des réponses croisées des trois enseignantes :

Un stage sur la lecture analytique a été déclencheur, en mettant l'accent sur la réception des élèves. Ce qui est intéressant, c'est quand on arrive à l'interprétation du texte par toute une classe qui travaille. Un frein se trouve dans le travail de représentations des profs et de ce qu'attendent les élèves. La question orale à l'EAF déstabilise les élèves quand des profs posent une question trop théorique. La lecture analytique est trop chronophage.

Les inspections sont terrifiantes, mais ouvrent des portes par l'entretien. Les élèves ne sont pas dociles, ils sont résistants et le disent.

Une lecture analytique réussie, c'est quand les élèves disent « c'est déjà fini ? », elle ne l'est pas quand ils regardent leur montre. Les cours de grammaire ou avec des outils sont rassurants pour eux. Ils ont envie de ressembler à l'image qu'ils ont de l'élève. Ils n'ont pas envie d'être autonomes. La difficulté est de trouver des questions qui les bousculent

suffisamment. Ce que permet la lecture analytique, c'est le cheminement. Mais comment faire pour qu'ils aient envie d'entrer dans la démarche ?

Des aides à la lecture analytique :

- La projection du texte avec un vidéo projecteur, le support de l'image
- La lecture orale par le professeur : un moment béni pour la classe, d'autant plus lorsque le texte est difficile ;
- Toucher la sensibilité : les élèves sont sensibles, la difficulté est de trouver le moyen de les amener vers une compréhension fine du texte.

Des freins :

- La gestion de la classe ;
- Le travail en groupes difficile car il suppose l'autonomie
- Le regard des élèves : « vous êtes le prof, vous dites et on copie »
- Les idées qu'ils ont d'eux-mêmes : « c'est trop difficile »
- Leur inertie : « pas envie de faire »
- Les discours en salle des profs : il faut être fort pour résister et proposer autre chose.

Une enseignante a commencé à enseigner au lycée en calquant la démarche universitaire, puis elle est arrivée dans un collège rural difficile, et elle a dû s'adapter, travailler sur l'approche du texte et varier les supports. Elle se donne désormais de la liberté par rapport à sa conception initiale de l'enseignement de la littérature. Pour elle, une séance réussie est une séance dynamique, où elle intègre l'écriture. Les freins pourraient être au niveau de l'institution qui lui dirait que ça ne va pas ; pour l'instant elle teste, et se fait confiance.

3. **Max Martin et Béatrice Gerlaud**, formatrice en temps partagé (Ac. Versailles, bassin de Mantes-la-Jolie), échange avec **Pierre Moinard**

PM expose un stage qui a pour but de faire réfléchir les professeurs de 3^{ème} et de 2^{nde} à la lecture analytique, avec des apports théoriques et des expérimentations dans les classes entre les demi-journées.

Extrait des interventions croisées des deux enseignants :

Comment laisser la place à une expérience subjective de lecteur ? La pression de la trace écrite est forte de la part de l'institution et des parents. Une question forte est celle du blanc en classe, on a souvent l'impression qu'il est synonyme de passivité des élèves, or laisser des blancs, c'est laisser le temps à la réflexion de se construire.

La lecture détaillée, approfondie demande du temps, et demande de modifier le rapport au temps des élèves, qui sont souvent dans l'immédiateté, ils doivent apprendre à différer. Forte est la tension due au délai pour préparer l'EAF, le descriptif pour l'EAF, le français pour les autres disciplines. Au B.O, il n'est pas question des lectures plurielles pour la lecture analytique.

Au collège, la pression du brevet, moins forte qu'au lycée, est quand même présente. La lecture analytique ne serait qu'une préparation pour le lycée, il ne serait pas nécessaire d'aller au-delà d'une lecture expliquée.

Un frein est la nécessaire sécurisation des élèves. Ce n'est pas simple de mettre les élèves en sécurité dans une classe de 35 et que chacun puisse s'exprimer : un équilibre est à trouver entre ceux qui s'expriment vite et les taiseux qui pensent que ce qu'ils auraient à dire ne peut pas intéresser un enseignant. Se pose aussi le problème des moyens lexicaux. Cela demande aussi à l'enseignant de se former à une grande disponibilité d'écoute.

Au collège, on se heurte à des résistances de la part des élèves qui font ce à quoi ils sont habitués et qui se bloquent devant une pratique qui ne correspond pas à leurs représentations du travail scolaire. Il faut aussi être prêt à être dérouté par les élèves.

Le brouillon est utilisé pour penser, on y voit l'émergence des traces de l'interprétation.

La variété des activités et des approches ainsi que la nécessité de faire du lien entre celles-ci sont à percevoir comme une richesse.

Les zones de tension avec les profs en formation sont autour du temps, le brouillon est utilisé pour penser, on y voit l'émergence des traces de l'interprétation.

Le but est de penser la variété des activités et des approches comme une richesse avec la nécessité de faire du lien.

Les programmes actuels en France et en Belgique : enjeux de leur renouvellement et obstacles, supposés et/ou constatés, à leur mise en œuvre

Stéphanie Élie, professeure en collège et formatrice académique (Ac. Bordeaux, Landes), échange avec **Gersende Plissonneau**

Comment l'enseignante compose-t-elle entre l'entrée par la compréhension de l'écrit et de l'image, et la lecture analytique ? Quelles modalités spécifiques en formation ? Procède-t-elle de la même manière en 6^{ème} et en 3^{ème} ?

l'accueil du nouveau cycle 3 a posé problème aux professeurs de collège, qui pensaient la lecture fluide alors qu'elle ne l'est pas ; mais en fait au bout de deux ans, le partage de pratiques se fait bien entre les professeurs des écoles et du collège. Ce n'est pas la même chose en fin de 3^{ème} car il n'y a pas d'échange entre les professeurs de 3^{ème} et ceux de 2^{nde}.

Depuis quelques années, s'est accentuée l'hétérogénéité des élèves et de leur parcours personnel. Le frein majeur est le temps, le temps figé qui n'a pas bougé avec la réforme. Pour lever cet obstacle lié à la gestion du temps, elle fait des lectures MP3, afin que les élèves entendent le texte avant le cours, et elle propose des questions comme « Cherchez la belle phrase ». Comme trace écrite, elle fait beaucoup de cartes mentales.

En tant que formatrice, elle constate une difficulté majeure chez les jeunes stagiaires, le défaut d'exhaustivité. Selon S. É., tous les cinq ans, on devrait alterner collège et lycée.

En formation continue, il est difficile d'insister sur la lecture analytique qui est décrite mais pas nommée dans les nouveaux programmes du collège. La volonté d'apaisement dans le contexte de la réforme a amené à lisser les changements au lieu de les nommer pour les faire comprendre. Par exemple, les problématiques autour desquelles est à organiser désormais l'enseignement du français au collège permettent des ouvertures, mais les enseignants ont du mal à s'approprier cette nouvelle manière d'entrer dans la lecture. La créativité du professeur est extrêmement importante, ainsi que la scénarisation de l'heure de cours.

Malheureusement, les lectures d'œuvres intégrales sont souvent une succession de lectures analytiques, les groupements de textes questionnent peu la lecture. Enfin, S. É. avoue qu'elle tâtonne avec le journal de bord, des élèves se l'approprient bien, d'autres pas du tout.

Samira Mhanzez, (Bruxelles, Institut Montjoie), échange avec **Séverine de Croix**

Dans le programme de l'enseignement libre, la lecture analytique en tant que telle n'existe pas en Belgique, l'enseignement de la littérature est organisé selon deux perspectives, la pratique de la lecture littéraire et, pour le lycée, l'approche historique et culturelle de la littérature, et selon trois principes de base : objet à produire, comprendre-interpréter-apprécier, prescrit minimal. L'enseignante adapte ces trois principes à sa pratique :

- Objet à produire : un journal de bord est produit pendant la lecture par les élèves : ils doivent s'arrêter quatre fois et noter leurs impressions de lecture.
- Comprendre-interpréter-apprécier : une des médiations proposées par le programme est la note critique, mais S. M. s'interroge sur l'évaluation de la compréhension par cette note critique.
- Le prescrit minimal : offre une liberté dans le choix du corpus littéraire.

L'enseignante belge expose quelques exemples de « contextes qui donnent sens » : l'interview, l'échange à deux, le travail sur un roman d'auteur contemporain qui viendra dans la classe. Pour aller des impressions subjectives à l'étude méthodique des textes, elle choisit une nouvelle qui suscite le débat, des allers-retours dans le texte permettent de cerner le sens global.

Anne Vibert et Jean-Louis Dufays, le regard de l'institution sur le renouvellement des programmes, échange avec **Magali Brunel et Séverine De Croix**

Comment, dans les programmes français et belge, parle-t-on de la littérature ? Trois mots-clés sont demandés à chacun.

Anne Vibert. De quels programmes parle-t-on quand on évoque le renouvellement ? Elle va convoquer des époques et niveaux différents (le Bac Pro en 2009, le lycée général et technologique en 2010, l'école et le collège en 2015) et noter les points communs et les écarts entre ces diverses prescriptions institutionnelles.

1. L'acquisition d'une culture littéraire : elle est l'enjeu des différents programmes, présentée comme une des principales finalités des programmes, de plus en plus liée à la fréquentation des œuvres d'art ; le mot culture est associé au lycée à connaissances et repères.

2. La formation personnelle : une distance est prise avec les approches formalistes. Au lycée, la formation personnelle fait partie des finalités. Aux cycles 3-4, elle est un enjeu des programmes, et comprend l'ouverture sur le monde, l'incitation à la réflexion.

3. L'acquisition de compétences de lecture : ces compétences marquent le déplacement du centre de gravité du côté du lecteur. Le lycée général fait exception, car le mot « compétences » habille artificiellement les connaissances.

La lecture analytique n'est pas au premier plan dans le renouvellement des programmes du collège.

Jean-Louis Dufays. Un nouveau programme sera mis en place très prochainement en Belgique, une partie déjà publiée pour l'enseignement qualifiant en 2014 permet de voir les orientations.

1. Analyse : le terme est très peu utilisé, elle est subordonnée aux notions de compréhension et d'interprétation. Mais il y a un élément important dans le

programme de l'enseignement qualifiant 2014, une note importante sur la posture analytique.

2. Diversité : il y a une grande diversité lexicale pour dire ce qu'il faut faire autour de la littérature ; la lecture littéraire est présente dans les nouveaux programmes

3. Expérience : mise à distance, analyse.

Comment parle-t-on de la lecture analytique ?

AV Dans les programmes de LP, elle est très développée. En cycle 4, le terme apparaît dans les repères de progressivité. Le point commun est celui de la construction du sens à partir des réactions et impressions des élèves. La trajectoire va d'un pluriel vers un singulier, alors que quand on réfléchit à la littérature c'est la pluralité qui apparaît, et qui devrait être une finalité. En fait la première lecture apparaît comme un prétexte. La lecture repose trop sur un jugement de goût, elle fait verbaliser des jugements de valeur.

JLD En Belgique, les différences qui existaient entre enseignement professionnel et général s'estompent depuis les derniers programmes de 2014. Le nouveau programme du général reprend le texte du programme de l'enseignement qualifiant. Les mêmes dimensions reviennent entre 2000, 2002 et maintenant : Comprendre-apprécier-interpréter, ce triplé revient dans tous les programmes. L'appréciation n'est pas seulement un mot, les critères sont détaillés.

Est-ce que ces programmes donnent des exemples de propositions didactiques ?

AV Est-ce le rôle des programmes ? Les programmes de dates différentes définissent des catégories d'exercices. Jusqu'ici les programmes des lycées donnaient plus de place aux corpus. À l'inverse, les programmes de l'école et du collège de 2015 donnent des exemples d'activités pour éclairer les programmes.

JLD En Belgique, il y a deux documents, les référentiels et les programmes. Ce n'est pas aux référentiels de proposer des dispositifs, par contre les programmes peuvent le faire ; et les réponses sont différentes selon le réseau, libre ou officiel.

L'analyse de pratiques effectives : enjeux et modalités de traitement de données collectées dans les classes

Retour critique sur la journée de Christophe Ronveaux

Le rôle est difficile, parce qu'il consiste à s'intéresser à la recherche, à sa méthodologie, et non à l'humain qui a nourri la journée.

Qu'est-ce qu'on enseigne en français ? Qu'est-ce qui s'enseigne en français ?

Un objet d'enseignement d'une discipline donnée se définit dans l'unité de la séquence ; la discipline s'appelle « français », et se structure dans la séquence que

définit l'enseignant. Dans une recherche menée en Suisse, et qui va être publiée dans un ouvrage, deux variables apparaissent, qui s'appliquent aussi à la journée :

- Une variable texte : un texte classique (*Le loup et l'agneau*, **La Fontaine**) et un texte contemporain (*La négresse et le chef des avalanches*, **Lovay**) ; comment la prédidactique modèle-t-elle ? qu'est-ce qui fait cette créativité ? Qu'est-ce qui fait que la créativité agit sur l'activité d'enseignement, ou sur le texte ?
- Une variable niveau scolaire : l'école est un lieu de disciplinarisation ; on voit l'effet de la discipline sur l'école.

Trois niveaux de questions apparaissent en synthèse de la recherche :

- Objet de recherche : la lecture analytique est considérée comme dispositif, il ne s'agit pas de ce qui s'enseigne dans la lecture analytique ; l'histoire de la discipline se manifeste dans les témoignages, entre un modèle classique et une perspective plus communicationnelle pour que les élèves construisent un « discours sur »
- Design de la recherche : le regard est ethnométhodologique, la recherche quasi expérimentale.
- Questions sur le modèle d'analyse :
 - o macro (séquence, début, fin, contextualisation : creuser le rapport entre lecture analytique et séquence)
 - o instruments (écrit, résumé, lecture à voix haute : certains enseignants nomment lecture analytique un instrument qui est déjà en train de se transformer)
 - o activités langagières et gestes didactiques (régulation - obstacle de l'élève point central d'observation de la recherche - moments d'institutionnalisation qui disent les savoirs auxquels la lecture conduit)

Sylviane Ahr et **Isabelle de Peretti** concluent la journée en remerciant les participants pour la richesse des échanges, et saluent surtout la présence des professeurs du secondaire qui permettent l'interaction entre recherche et établissements scolaires. Les échanges de cette journée se poursuivront les 28 et 29 mars 2019 dans le cadre d'un colloque international « Approches analytiques des textes littéraires dans le secondaire : un objet scolaire et didactique à identifier », qui se tiendra à l'ESPE de Toulouse. L'appel à communications sera diffusé début janvier 2018.

Viviane Youx