



HAL
open science

Scènes scolaires de lecture littéraire

Aurore Promonet

► **To cite this version:**

Aurore Promonet. Scènes scolaires de lecture littéraire. Rencontres internationales et interdisciplinaires de la lecture La lecture littéraire dans tous ses états, Approches Interdisciplinaires et Internationales de la Lecture (A2IL) / Université de Reims Champagne-Ardenne; Centre Interdisciplinaire de Recherches sur les Langues et la Pensée (CIRLEP) / Université de Reims Champagne-Ardenne; Centre de Recherches Interdisciplinaires sur les Modèles Esthétiques et Littéraires (CRIMEL) / Université de Reims Champagne-Ardenne, May 2018, Reims, France. pp.189-196. hal-02275750

HAL Id: hal-02275750

<https://hal.science/hal-02275750>

Submitted on 1 Sep 2019

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

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

Scènes scolaires de lecture littéraire

À partir d'observations de séances de lecture, au cycle 3, à la frontière entre école et collège, nous proposons d'étudier la manière dont sont accompagnés les élèves (âgés entre 9 et 12 ans) dans la découverte et l'exploration d'un texte ou d'un groupement de textes littéraires.

Comment la littérature se lit-elle dans l'espace énonciatif et dans l'espace discursif de l'École ? Quels lecteurs prennent la parole ? Quelle place est faite à leurs énoncés pendant et après une séance de lecture ? Comment le projet didactique d'une séance s'articule-t-il avec la relation esthétique au texte et avec le plaisir de lire, d'abord dans la classe, puis hors la classe ?

Après une présentation étayée de notre dispositif méthodologique, nous montrerons comment s'articulent expérience du fait littéraire et formation du lecteur, dans le temps court que l'École réserve à la littérature.

Un dispositif méthodologique pour accéder aux pratiques littéraires scolaires

Nous avons recueilli deux types de données. D'une part, nous avons enregistré des séances de lecture et nous avons confronté chaque enseignant au film de sa séance, pour un entretien au cours duquel chacun nous a donné accès à un point de vue intrinsèque sur la scène scolaire. D'autre part, nous avons conservé les écrits archivés par les élèves sous la responsabilité des professeurs qui nous ont indiqué quelles traces écrites leur semblaient pertinentes pour rendre compte de la séance observée. Ainsi, nous avons saisi l'activité littéraire scolaire sous deux formes : les énoncés oraux, produits par les élèves découvrant le texte et l'étudiant en classe, et les énoncés écrits, consignés dans les cahiers et classeurs. Ce dispositif facilite la perception dynamique du discours scolaire dans le cours de son élaboration. La parole de l'élève constitue un discours *premier*. Au prix de quelques transformations, pilotées par l'enseignant, elle contribue plus ou moins à la formation d'un discours *second* (selon la terminologie de Bakhtine), discours rendu permanent dans les cahiers et faisant référence, pour la classe.

L'étude de ces transformations permet de repérer quelle place est donnée à la parole de l'élève-lecteur au sein du discours scolaire. Cette hypothèse prend appui sur la théorie du cercle bakhtinien, transposée à l'étude du discours scolaire :

Les genres seconds du discours – le roman, le théâtre, le discours scientifique, le discours idéologique, etc. – apparaissent dans les circonstances d'un échange culturel (principalement écrit) – artistique, scientifique, socio-politique – plus complexe et relativement plus évolué. Au cours du processus de leur formation, ces genres seconds absorbent et transmutent les genres premiers (simples) de toutes sortes, qui se sont constitués dans les circonstances d'un échange verbal spontané. Les genres premiers, en devenant composantes des genres seconds, s'y transforment et se dotent d'une caractéristique particulière : ils perdent leur rapport immédiat au réel existant et au réel des énoncés d'autrui.¹

Ainsi, la parole spontanée de l'élève, surgie dans le dialogue scolaire, n'est jamais rapportée directement dans la trace écrite. Elle n'est accessible, hors de la classe, qu'à travers ce filtre qui la reconfigure dans un discours stabilisé, décontextualisé, institutionnalisé.

L'expérience littéraire se développe dans l'immédiateté du dialogue entre enseignant et élève – scène scolaire traditionnelle – puis elle se structure, se textualise, sous la forme également traditionnelle de la leçon. En outre cette leçon se compose en référence, d'une part, à des prescriptions qui la précèdent, d'autre part, aux attentes de ses lecteurs extérieurs : familles et représentants de l'institution scolaire (corps d'inspection, chefs d'établissement, directeurs d'école, collègues enseignants...). La mise en texte de la séance se caractérise en effet par une complexité discursive souvent impensée. Elle procède en une mise en abîme de l'expérience littéraire d'une classe, dans un cadre discursif qui la dépasse. La perspective dynamique d'une analyse génétique de la trace écrite aide à montrer à quel point ce travail s'apparente à une cristallisation de discours multiples². Les apports théoriques et méthodologiques de la critique génétique³, transposés au

¹ Mikhail Bakhtine, *Esthétique de la création verbale*, 1979, Paris, Gallimard, trad. Alfreda Aucouturier, 1984, p. 267.

² Aurore Promonet, « Les traces écrites scolaires : une cristallisation de discours », *Argumentation et analyse du discours*, 19, 2017. Disponible à l'adresse : <https://aad.revues.org/2465>

³ Josette Rey-Debove, Pour une lecture de la rature, dans *La Genèse du texte : Les modèles linguistiques*. (p. 21-72), 1982, Paris, CNRS Collection Textes et manuscrits. – Louis Hay, *La Naissance du texte*, 1989, Paris, José Corti. – Pierre-Marc De Biasi, *La Génétique des textes*, 2011, Paris, Nathan. – Claudine Fabre-Cols, *Apprendre à lire des textes d'enfants*, 2000, Bruxelles, De Boeck/Duculot.

contexte discursif scolaire⁴ montrent à quel point le caractère synthétique d'une trace écrite scolaire contraste fortement avec l'abondance de son avant-texte⁵. La trace écrite, au-delà des énoncés oraux, se nourrit en effet de multiples textes sources : au texte littéraire étudié, s'ajoutent le programme scolaire et les prescriptions institutionnelles qui en cadrent l'étude, et encore, la formation initiale et continue de l'enseignant qui influencent son activité, sans oublier les manuels scolaires ni d'autres sources documentaires dont disposent les enseignants pour constituer ce qu'ils appellent une fiche de préparation (document écrit dont l'enseignant se sert parfois comme d'un guide pour piloter une séance).

Les traces que nous avons recueillies fonctionnent manifestement comme le scénario multi-adressé de la séance. Elles en restituent la teneur de manière elliptique et permettent aux élèves de se remémorer la scène et à leurs responsables de savoir que cette scène a bien eu lieu. Dans le contexte dialogique contraint que nous venons de définir, notre analyse de la scène scolaire de lecture se focalise donc sur le statut énonciatif et discursif que l'enseignant réserve à l'élève-lecteur pendant et après la classe. Nous allons à présent montrer quelle est la part littéraire dans les séances que nous avons observées.

Scènes de lecture littéraire

Dans les séances observées, les élèves abordent des genres variés : roman, nouvelle, conte et épopée côtoient le récit de science-fiction, l'enquête policière. Ils étudient des extraits d'œuvres de référence (*Le Médecin malgré lui*, de Molière, *Les Fables*, de La Fontaine, *Oswald et Zénaïde*, de Tardieu, *Calligrammes*, d'Apollinaire, *Enfantasques* de Roy), parfois en version adaptée à destination de jeunes lecteurs (*L'Epopée de Gilgamesh*, de Cassaboïs, *Autour de la lune*, d'après Jules Verne,) et des extraits d'œuvres de publication récente, relevant de la littérature de jeunesse (*Le Trésor de M. Ziane*, de Payet, *L'Histoire de Clara*, de Cuvellier, *Louison et M. Molière*, d'Helgerson, *Nouvelles Histoires pressées*, de Friot).

À partir de ces textes les élèves développent une variété de compétences en lecture. Ils travaillent la lecture fluide, forme continuée de l'entraînement au déchiffrement de l'écrit. Ils pratiquent des activités centrées sur la compréhension des textes lus et ils s'exercent à l'interprétation littéraire et à l'expression de leur réception du texte par rapport à leurs émotions, à leur usage de la langue, à leur relation au monde.

Dans les classes observées, la lecture littéraire vise l'ouverture culturelle des élèves et le développement de leur relation esthétique au texte. Conduisant l'étude « La Cigale et la Fourmi », une enseignante approche le fait littéraire comme lieu de création, de renouvellement. Elle conduit une étude comparée des dimensions sonore, lexicale, syntaxique, thématique et générique de la fable et de ses réécritures contemporaines. Dans la trace écrite finale qu'elle leur dicte, elle leur fait souligner : « réécriture », « texte original », « modification », « technique littéraire », « pastiche ». Elle met en exergue la littérature comme art verbal.

Une enseignante insiste sur la question des effets du texte littéraire. Elle invite ses élèves à faire écho à leur réception littéraire en produisant un texte poétique. Elle précise, en entretien, qu'elle compte ainsi faciliter ce travail de sensibilisation à un emploi ludique de la langue.

Dans une autre classe, l'enseignant aborde le calligramme comme un jeu. Les élèves découvrent l'étonnant texte que leur enseignant copie au tableau. Ils le déchiffrent comme on relève un défi et ils constatent rapidement le lien entre la forme que prend le texte, son sens et l'effet qu'il produit sur l'activité du lecteur.

Avec deux autres collègues, le texte littéraire est considéré comme une représentation de la vie humaine. Auteurs et personnages deviennent médiateurs d'apprentissage pour les élèves qui centrent leur attention sur une dimension pragmatique du texte. Ainsi, la lecture du *Secret de M. Zyane* donne lieu à plusieurs questions sur le réalisme de la recette de cuisine proposée par l'un des personnages et sur le lien entre le récit et la vie réelle de son auteur.

Les séances observées présentent un point commun : toutes sont des séances dialoguées. Phases orales et phases d'écriture alternent, avec un volume de temps plus important pour l'oral. Trois modalités de dialogue apparaissent. Dans la moitié des classes observées se déroule un échange de type questions-réponses. L'enseignant guide l'étude du texte au moyen de questions successives auxquelles les élèves

⁴ Jean-Michel Pottier, Trace écrite, trace écran. Génétique textuelle et pratiques scolaires, Dans « *Seules les traces font rêver* ». *Enseignement de la littérature et génétique textuelle. Actes des cinquièmes rencontres des chercheurs en didactique littéraire*. Reims, 1er et 2 avril 2004, 2005, Reims, CRDP de Champagne-Ardenne (p. 233-244).

Claire Doquet, *L'Écriture débutante – Pratiques scripturales à l'école élémentaire*, 2011, Rennes, Presses universitaires de Rennes.

⁵ Jean Bellemin-Noël, *Le texte et l'avant-texte*, 1972, Paris, Librairie Larousse.

répondent oralement. Les réponses donnent parfois lieu à des échanges vifs qui peuvent s'apparenter à un débat.

Dans deux classes observées, l'étude de texte se déroule sur le mode de la résolution de problème. Dans les deux cas, le texte littéraire est énigmatique et les élèves procèdent par tâtonnement pour en construire le sens et en percevoir la dimension esthétique. Ils sont confrontés aux spécificités du texte et s'interrogent sur la technique d'écriture en jeu. Lecteurs actifs, ils puisent dans la matérialité du texte pour en faire émerger la densité sémantique et langagière.

Dans une classe à cours double, le fonctionnement se singularise. L'enseignante met chacun de ses deux groupes (CM1 et CM2) en situation d'informer les autres élèves pour leur faciliter la compréhension du texte étudié. S'instaure ainsi un débat réglé. Les élèves sont mis en activité cognitive, évaluative et interprétative du texte littéraire. La situation les contraint à une rigueur d'analyse, sous peine d'être mis en défaut par leurs camarades dont la compréhension dépend de leur performance.

Si elle n'est pas généralisable, l'observation de douze séances permet cependant de constater que la littérature se matérialise dans le monde scolaire en une variété de situations qui mettent les élèves en activité, selon des modalités ludiques, expressives et créatives. De la première découverte du texte à son exploration fine, ils sont engagés dans des activités de réception et de production littéraire. Leur parole circule activement dans la classe.

Pourtant, de ces scènes dialoguées, il ne reste que très peu d'indices dans les traces écrites recueillies en fin de séances. Ces dialogues se perdent dans leur scolarisation. La scène littéraire étant réécrite en scène scolaire, le passage au discours second décontextualise l'expérience littéraire vécue en classe.

Scènes de lecture scolaire

Dès l'amont de chaque séance, se manifeste la préoccupation enseignante de dispenser un enseignement normé, académique. Le choix du texte d'étude est légitimé de l'extérieur. En effet, certains sont tirés d'un manuel scolaire, d'autres de documents didactiques. Ces ouvrages constituent des guides pour l'enseignant. Leur utilisation est souvent consécutive à leur découverte à l'occasion de stages de formation ou d'échanges avec des collègues qui en vantent les mérites.

Trois des séances observées portent sur des textes intégraux et utilisent des séries d'ouvrages, empruntées à un centre de documentation ou bien offerts aux élèves dans le cadre d'un concours de lecture. C'est une littérature reconnue que sélectionnent les enseignants. Des œuvres saluées dans les milieux intellectuels, dans les instances de l'institution scolaire (concours de lecture dans le cadre de la liaison école-collège), dans le milieu éditorial et chez leurs pairs. Ce choix s'inscrit dans un discours prescriptif large.

Par ailleurs, nos données présentent trois profils de lecteurs en formation. La découverte de la légende de Gilgamesh et l'étude de la vie de Molière, dans *Louison et M. Molière*, visent essentiellement la formation d'un lecteur cultivé. C'est davantage un lecteur technicien que forment l'étude des calligrammes, des réécritures de la fable ou encore des étapes constitutives du récit de *Barbe-Bleue*. Quant au lecteur actif, interprète et évaluateur, il est davantage visé dans l'étude des poèmes de Claude Roy, dans la mesure où l'activité fait appel aux impressions et au ressenti des jeunes lecteurs. Nous distinguons artificiellement ces trois profils de lecteurs qui, naturellement, sont amenés à s'associer dans l'acte de lecture littéraire.

Enfin, nous remarquons que la visée d'enseignement s'avère double et place l'enseignant en situation de dilemme. D'une part, il vise une expertise langagière, dans une volonté d'affiner le rapport de l'élève à la langue, en le rendant sensible, par exemple, aux figures de styles comme moyen de percevoir la dimension esthétique de la langue littéraire. D'autre part, il cible le développement d'une expertise davantage scolaire, en préparant l'écopier à son entrée au collège ou bien le collégien à sa scolarité ultérieure et aux épreuves des examens nationaux. De fait, la scène littéraire scolaire met en concurrence la formation de l'élève performant et la formation du lecteur sensible. Elle suit le double objectif du plaisir intellectuel et esthétique et de la réussite scolaire et de sa certification.

Dans les cahiers observés, à la parole de l'élève se substitue l'énoncé différé d'un lecteur abstrait, académique, paradoxalement débarrassé des aspérités de toute subjectivité. Pourtant, la relation personnelle et esthétique au texte est le déclencheur de nombre des séances observées. Sous la contrainte discursive, la médiation scolaire dissimule, non seulement la subjectivité mais aussi la littérature comme activité du sujet-lecteur⁶.

⁶ Michel Picard, *La lecture comme jeu*, 1984, Paris, Éditions de Minuit.
Vincent Jouve, *L'effet-personnage dans le roman*, 1998, Paris, PUF.

Certaines traces écrites recueillies se limitent à la présentation du texte support de séance tandis que d'autres donnent à voir des phrases ou des textes rédigés par les élèves en réponse aux questions et consignes des enseignants. Les hésitations, les débats, les tâtonnements des élèves qui ont occupé largement les échanges oraux, sont absents de la trace écrite finale. Ils sont gommés du discours qui, publié dans les cahiers, est co-adressé au lectorat extérieur à la communauté de la classe.

Les séances observées sont toutes pensées par les enseignants comme des séances de lecture, mais, paradoxalement, toutes, sans exception, donnent lieu à la production d'un écrit. À l'activité, pourtant riche de lecture littéraire, la forme scolaire⁷ ajoute la composition traditionnelle d'un écrit voué à en rendre compte. Cette trace fait donc écran à l'activité littéraire, comme l'a démontré Jean-Michel Pottier⁸: elle projette l'activité et la rend visible hors de la classe mais elle la cache car elle en gomme les subtilités énonciatives.

Ces traces écrites constituent des traces d'enseignement qui relèguent l'expérience littéraire individuelle à l'intimité de l'élève. La trace écrite ne donne pas à cette expérience le moyen de sa secondarisation. Elle ne la met pas en relief et ne la distancie pas pour une maîtrise consciente d'elle-même. Pourtant, l'institution scolaire prescrit par ailleurs des carnets de lecteur, traces écrites personnelles de réception littéraire⁹. Cette prescription, encore d'actualité en 2018, tient éloignés le personnel et l'académique.

Nous concluons que littérature enseignée et expérience littéraire vécue s'opposent.

Dès 2007, Bertrand Daunay¹⁰ ouvrait la réflexion sur « la question didactique du sujet-lecteur » (p. 43), pour résoudre cette opposition afin de « pouvoir objectiver le sujet didactique pour ne pas le laisser dans l'imprescriptible ou le silence, mais en faire un sujet d'apprentissage » (p. 49).

À l'heure actuelle, la question de la place accordée à l'élève lecteur littéraire dans l'espace discursif scolaire reste vive. Les enseignants demeurent en quête d'un équilibre entre une lecture littéraire qui ferait écho à l'expérience première de la littérature, vécue parfois en famille, dès la petite enfance¹¹ et une lecture scolaire, qui stabilise des contenus d'enseignement-apprentissage normés, collectivement partagés et prescrits.

Aurore Promonet
Université de Lorraine, Laboratoire CREM
ESPE de l'académie de Nancy-Metz

⁷ Guy Vincent, *L'éducation prisonnière de la forme scolaire*, 1994, Lyon, Presses universitaires de Lyon.

⁸ Jean-Michel Pottier, Trace écrite, trace écran. Génétique textuelle et pratiques scolaires, Dans « *Seules les traces font rêver* ». *Enseignement de la littérature et génétique textuelle. Actes des cinquièmes rencontres des chercheurs en didactique littéraire*. Reims, 1er et 2 avril 2004, 2005, Reims, CRDP de Champagne-Ardenne (p. 233-244).

⁹ Le carnet de lecteur : « L'objectif du carnet de lecture est à la fois de donner envie de lire, de stimuler la lecture et de donner des repères dans l'avancée des lectures en invitant la subjectivité du lecteur à s'exprimer : réactions à vif, interrogations, identifications. » - Publication Internet sur le site EDUSCOL
http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Culture_litteraire_/01/1/6-RA16_C3_FRA_5_carnet_lecteur_591011.pdf

¹⁰ Bertrand Daunay, Le sujet-lecteur : une question pour la didactique du français, *Le Français aujourd'hui*, 2007, N° 157, pages 43-51. DOI : 10.3917/Ifa.157.0043

¹¹ Hélène Merlin-Karjman, *Lire dans la gueule du loup*, 2016, Paris, Gallimard.