

L'œuvre à lire, à étudier, à fréquenter

Questions clés pour l'enseignement de la lecture en cours de français

Une des principales visées du cours de français, de l'entrée en sixième jusqu'au lycée, est de former des lecteurs. Nous voudrions ici éclairer les choix et le travail de conception des professeurs de français s'agissant, en particulier, de l'œuvre dite intégrale. Nous souhaitons également participer de la continuité entre les collèges et les lycées par le rappel de principes didactiques objets d'un large consensus et par des pistes de mises en œuvre.

La lecture est un apprentissage qui se construit de la maternelle à la terminale. En effet, lire une œuvre intégrale ne va pas de soi. Cela demande un apprentissage explicite : on ne peut pas attendre des élèves qu'ils lisent en autonomie une œuvre en intégralité sans prévoir un accompagnement. En outre, enseigner la lecture, c'est permettre à l'élève d'élaborer son propre parcours dans l'œuvre. Ce parcours peut prendre des formes différentes en fonction des modalités choisies.

Voici sept questions clefs qui peuvent permettre au professeur de penser sa conception de séance ou de séquence, assorties à chaque fois d'une réponse synthétique, et suivies d'une bibliographie précisant le cadre théorique dans lequel ces réponses s'inscrivent.

1. *Comment choisir l'œuvre ?*
2. *Que faire si les élèves ne lisent pas l'œuvre dans son intégralité ?*
3. *Comment construire une séquence consacrée à l'étude d'une œuvre intégrale ?*
4. *Comment choisir les textes à étudier à l'intérieur de la séquence ?*
5. *Que faire avec les élèves ?*
6. *Comment faire le lien entre les textes et l'étude de la langue ?*
7. *Quelle évaluation proposer ?*

L'inspection pédagogique de lettres de l'académie de Créteil,
octobre 2023.

1. Comment choisir l'œuvre ?

Le professeur de français a vocation à faire lire à ses élèves des œuvres qu'ils ne liraient pas spontanément et pour la lecture desquelles un accompagnement et/ou un étayage sont nécessaires.

Outre les indications de corpus inscrites dans les programmes et les questionnements dans lesquels leur lecture s'inscrit, on a intérêt à choisir l'œuvre à lire et/ou à étudier en fonction du degré de résistance du texte : ainsi, les œuvres qui résistent peu à la compréhension et à l'interprétation peuvent faire l'objet de lectures cursives majoritairement menées hors la classe, tandis que les œuvres qui résistent davantage – et donnent prise au débat interprétatif et au commentaire – gagnent à faire l'objet d'un travail en classe, dans le cadre d'une étude d'œuvre intégrale.

La littérature jeunesse contemporaine, qui propose des univers référentiels proches ou connus des élèves et permet tout autant de questionner le monde grâce à la lecture, est particulièrement adaptée pour les lectures cursives en collège. Il convient cependant de ménager des temps en classe pour lancer la lecture et pour revenir sur les questionnements suscités.

La lecture et l'étude d'œuvres dites patrimoniales se trouvent au cœur du cours de français, qui vise non tant la seule transmission que la constitution progressive d'une culture commune, a fortiori dans des contextes d'enseignement où les inégalités de départ sont fortes et où l'école est la source principale de références culturelles et artistiques communes.

On s'attachera enfin à faire découvrir régulièrement aux élèves des œuvres littéraires contemporaines dont la lecture et l'étude peuvent être pertinentes au regard des enjeux du cours de français.

2. Que faire si les élèves ne lisent pas l'œuvre dans son intégralité ?

Cette question soulève deux enjeux :

- Il importe en premier lieu de ne pas perdre de vue l'ambition de faire lire l'intégralité des œuvres, en particulier les œuvres longues qui relèvent de la littérature dite « patrimoniale ».
- Il s'agit par ailleurs d'accompagner les élèves, en particulier les lecteurs les plus fragiles, ce qui nécessite d'anticiper les obstacles (esthétiques, génériques, linguistiques, référentiels, culturels) qui pourraient empêcher d'entrer dans l'œuvre ou conduire à abandonner une lecture en cours. Comment dès lors travailler la persévérance, d'une part, et à quels moments apporter l'étayage nécessaire, d'autre part ?

Ces enjeux reposent sur un postulat fondamental : pour certains élèves, lire une œuvre intégrale doit s'apprendre à l'école ; toute lecture nécessite donc un accompagnement, quand bien même l'œuvre ne ferait pas l'objet d'une étude en classe. Si la lecture de l'œuvre peut se faire par étapes clairement déterminées par le professeur, il convient de veiller à maintenir un rythme de lecture suffisant pour éviter que l'on perde le fil et conserver le plaisir de la lecture.

Cet accompagnement gagne à être pensé en trois temps :

Avant la lecture : susciter le questionnement pour faire de la lecture une enquête, développer l'acculturation autour de l'œuvre pour en faciliter la compréhension (aider notamment à se représenter le contexte géographique, historique et social), lire le début de l'œuvre avec les élèves et les aider à clarifier les relations entre les personnages. On cherche donc à conjuguer découverte de l'œuvre et problématisation de sa lecture.

Pendant la lecture : ménager des temps de bilans, en classe, avec des activités qui permettent d'échanger sur ce qui a été compris, retenu, ce qui a posé problème. L'objectif de ces séances - qui peuvent être décrochées au sein d'une séquence - demeure de « réarmer » chaque élève pour qu'il puisse réinvestir sa lecture et que tous soient ainsi au même niveau. Ces temps de travail peuvent aussi permettre d'aider les élèves à mettre en relation des éléments éloignés dans l'œuvre (en particulier dans le cas de récits longs).

Après la lecture : les débats interprétatifs auront permis de construire les pistes pour répondre à la problématique de séquence (si l'œuvre est étudiée en classe), voire la nuancer ou la déplacer. S'appuyer ici sur ce que les élèves auront consigné dans leur carnet de lecteur peut s'avérer particulièrement riche.

Un dernier point suscite sans doute une vigilance particulière. Il semble en effet possible de s'autoriser à interroger la linéarité de la lecture, notamment pour les deux raisons suivantes :

- Le début d'un certain nombre d'œuvres s'avère parfois plus ardu à lire. On peut s'autoriser à ne pas commencer la lecture avec les élèves dès la première page, et choisir d'y revenir plus tard. Il est ainsi possible de scénariser la lecture d'une œuvre travaillée en classe au gré des connaissances que la séquence permettra de découvrir et acquérir.
- Certaines spécificités génériques sont à prendre en compte : un recueil poétique se lit rarement de manière linéaire comme on le ferait pour une nouvelle. On peut choisir d'entrer dans l'œuvre en proposant d'abord des parcours de lecture thématiques qui peuvent sembler plus accessibles. Cela n'ôte rien à la possibilité ou nécessité de retravailler ensuite les choix de composition et de structuration du recueil.

3. *Comment construire une séquence consacrée à l'étude d'une œuvre intégrale ?*

Une séquence portant sur une œuvre intégrale n'est pas différente de tout autre séquence visant des compétences de lecture. Ainsi, elle concourt au développement de plusieurs capacités chez les élèves :

- **comprendre littéralement** des textes ;
- les **recevoir** pleinement en percevant les **enjeux esthétiques et humains**, en tant qu'amateurs éclairés ;
- **construire un discours** sur les textes (capacité évaluée, par exemple, par les exercices des EAF).

Elle trouve donc son unité dans le projet d'apprentissage qu'elle propose, au confluent des compétences de lecteur qu'elle cherche à construire chez les élèves et des singularités littéraires et culturelles de l'œuvre choisie.

Étudier une œuvre intégrale ne saurait consister à étudier intégralement l'œuvre, gageure par essence impossible. Il s'agit donc pour le professeur de circonscrire le champ d'étude de l'œuvre grâce à une **problématique**. Celle-ci doit engager avant toute chose le cheminement de l'élève dans l'œuvre, en lien avec les enjeux de formation personnelle, d'éducation de son regard de lecteur, de formation littéraire. Chaque lecture d'extrait et chaque étude transversale sera une occasion pour l'élève de développer sa capacité à comprendre littéralement, à questionner l'œuvre, à construire un discours sur le texte.

Au terme de ce cheminement, l'évaluation de séquence propose une situation mesurant tout ou partie de ces trois grandes compétences, et notamment la capacité de l'élève à :

- **transférer sur un autre texte les savoir-faire acquis ;**
- **rendre compte d'une réflexion sur l'œuvre dans un propos démonstratif.**

4. *Comment choisir les textes à étudier à l'intérieur de la séquence ?*

Les extraits à étudier sont choisis en fonction de la problématique de la séquence, c'est-à-dire du cheminement et de l'espace de réflexion dans lequel on engage les élèves. Il n'y a pas de « passages obligés » (incipit, scène d'exposition, etc.), pas plus que les textes étudiés n'ont vocation à illustrer une séance sur la vie de l'auteur ou sur les caractéristiques d'un genre ou d'un mouvement.

Rappelons également que l'étude d'une œuvre intégrale ne peut se réduire à une succession d'analyses de textes, y compris en collège : **les études transversales qui favorisent la circulation dans l'œuvre** (étude d'un thème, d'un ou plusieurs personnages, d'une question esthétique...) sont tout aussi nécessaires pour que les élèves en perçoivent la cohérence, la singularité et les enjeux.

5. *Que faire avec les élèves ?*

Dans le cadre de la classe, il est judicieux de proposer des **temps longs dédiés à la lecture** de l'œuvre. En effet, si on fait l'économie de ce temps fondamental en estimant que cela relève uniquement de la responsabilité individuelle de l'élève, on n'enseigne pas l'effort mental soutenu que requiert l'acte de lecture.

Sans doute importe-t-il de **faire lire en classe les passages clés** permettant la compréhension de l'œuvre dans sa globalité. En effet, chaque élève n'aura pas nécessairement lu ou compris l'intégralité de l'œuvre. Dès lors, des temps de mise au point sur l'intrigue pourront permettre à ceux qui sont en retard dans leur lecture d'être au même niveau de connaissance que leurs camarades, ceci afin d'éviter qu'ils ne se découragent tout en leur donnant les moyens de suivre en cours. On peut d'ailleurs mentionner de façon explicite la possibilité de sauter des chapitres lors de la première lecture (et d'y revenir plus tard, lors de l'étude) ; de commencer la lecture là où en est la classe, même si tout ce qui précède n'a pas été lu.

Au-delà de l'étude d'extraits précis, il est intéressant de prévoir des séances portant sur l'œuvre, prise dans sa globalité, qu'elles soient consacrées à un personnage, à un thème, ou à un questionnement préparant à la dissertation (en lycée). Au cours de ces séances, il peut être utile de **mettre les élèves en situation de recherche** et de **les inviter à circuler librement dans l'œuvre** ; cette démarche offre l'occasion de leur enseigner les gestes d'appropriation du livre (annotations, signets...) pouvant faciliter la navigation, y compris lorsqu'ils lisent l'œuvre au format numérique.

Une piste de travail serait de **mettre l'accent sur les spécificités des genres** et les stratégies de lecture qui leur sont propres. Ainsi, pour un recueil poétique, on peut s'appuyer sur le sommaire et sur les réseaux thématiques, ce qui apporte une justification au choix d'un cheminement non linéaire dans l'œuvre. S'agissant du genre théâtral, l'entrée par une expérience de spectateur, qu'elle soit authentique ou qu'elle utilise le truchement de la captation, est pleinement légitime.

L'appropriation de l'œuvre littéraire passe par son **actualisation**. Il est opportun de favoriser l'entrée dans une **sociabilité de la lecture** par le biais de débats interprétatifs, esthétiques ou axiologiques. On peut ainsi inciter les élèves à partager leurs points de vue, à rédiger des textes critiques ou personnels. Il est également pertinent de **leur faire construire des outils** leur permettant de garder une mémoire de leurs lectures, mais aussi de consigner leurs réactions, leurs émotions, leurs questions. On peut leur faire entreprendre des **activités créatives** : écrire « à l'intérieur » de l'œuvre, concevoir des représentations plastiques, rédiger des journaux de personnages, constituent autant de moyens de stimuler la lecture par l'écriture, et réciproquement.

6. *Comment faire le lien entre les textes et l'étude de la langue ?*

L'enjeu n'est pas tant d'articuler une séance de grammaire, de manière plus ou moins artificielle, avec un fait de langue observé dans un texte étudié en classe, dans le but de décloisonner l'enseignement, que de **mobiliser des connaissances et compétences linguistiques pour mieux lire.**

Le lien entre lecture des textes et étude de la langue a toujours été présent dans les pratiques, mais le décloisonnement a sans doute été source de malentendus, le texte devenant un support à l'étude de la langue.

Trop souvent, les liens établis entre étude de texte et étude de la langue sont artificiels. En réalité, on n'attend pas que la lecture d'un extrait de conte donne lieu à une leçon et des exercices sur le passé simple ; il est d'ailleurs tout à fait possible d'assumer d'organiser une progression grammaticale et des séances de langue dédiées.

Pour que la grammaire devienne **un levier pour mieux lire**, il est possible de la mobiliser pour **résoudre une situation problème dans le texte. Sans attendre que les élèves maîtrisent de manière complète et exhaustive une notion grammaticale**, le professeur les invite à repérer un phénomène grammatical qui serve la compréhension et/ou l'interprétation. Il peut par exemple :

- **les faire s'interroger** sur la chaîne anaphorique en analysant les pronoms, pour asseoir une meilleure compréhension littérale ;
- **les faire s'intéresser** à la caractérisation des noms pour comprendre l'atmosphère d'un texte.

Pour effectuer ces observations, il importe d'accorder aux élèves un **temps de réflexion**. Au moment de la lecture, le professeur peut par exemple donner une consigne d'écoute pour rendre les élèves attentifs à une difficulté particulière.

Le bénéfice essentiel à attendre de ces pratiques est de **développer la capacité à comprendre et interpréter un texte en mobilisant des connaissances et des compétences linguistiques.**

7. *Quelle évaluation proposer ?*

Il s'agit, comme dans toute séquence, d'**évaluer les compétences** de lecture, d'écriture et d'oral **qui ont explicitement été enseignées** lors de l'étude de l'œuvre intégrale.

La simple vérification de la connaissance de la diégèse de l'œuvre étudiée, notamment sous la forme d'un questionnaire de lecture, est **peu**

porteuse de sens : elle ne permet pas aux élèves de rendre compte de leur appropriation de l'œuvre et donne peu d'indicateurs sur les compétences qu'ils ont acquises pendant le cours (si ce n'est, au mieux, sur celles de compréhension littérale).

S'il s'agit d'évaluer des compétences enseignées, l'évaluation chiffrée **ne peut advenir en début de séquence** ni interroger sur une lecture qui n'aurait pas été accompagnée par le professeur.

On peut concevoir la séquence de lecture d'une œuvre intégrale comme un **projet d'apprentissage** et évaluer la production écrite ou orale qui aura ainsi été élaborée tout au long de la séquence pour rendre compte de la lecture.

Au cours de la séquence, on peut envisager d'articuler des séances de lecture et des séances de préparation d'un écrit ou d'un oral qui **répond à la problématique de séquence retenue**. Les compétences d'écrit et d'oral, comme les compétences de compréhension et d'interprétation de l'œuvre, donnent donc lieu à **des apprentissages conjoints**.

Le travail d'écriture ou d'oral évalué apparaît alors comme un **processus** ; il se construit progressivement, se repense et se réécrit au fur et à mesure des séances.

Au cours de la séquence, des **travaux intermédiaires** sont relevés, annotés, mais **pas forcément notés**.

Les écrits et oraux d'appropriation peuvent être évalués, dès lors que l'on détermine des **critères objectifs d'évaluation**.

À l'oral des EAF, par exemple, l'entretien doit permettre au candidat de **faire état de son appropriation d'une œuvre**, puisqu'il réclame du candidat « une implication personnelle dans sa manière de rendre compte et de faire partager une réflexion sur ses expériences de lecture ». Pour autant, c'est bien la capacité à « rendre compte » et à « faire partager » la réflexion qui est évaluée, et non l'expérience personnelle de lecture elle-même. Ainsi, si l'on demande aux collégiens ou lycéens de produire un écrit ou un oral d'appropriation lors des séquences de lecture d'œuvres intégrales, il convient d'explicitier cette distinction et d'établir avec eux des critères d'évaluation objectifs.

Il peut être intéressant de faire accompagner toute production créative sur les œuvres (par exemple : lapbook sur l'œuvre, affiche sur le livre, etc.) **d'un écrit ou d'un oral réflexifs**, qui invitent l'élève à justifier ses choix. Si les compétences graphiques n'ont pas à être évaluées, celles qui sont nécessaires pour justifier des choix peuvent l'être, comme la mobilisation précise de l'œuvre pour les appuyer et les expliciter.

La littératie en trois questions

La littératie, qu'est-ce que c'est ?

L'OCDE définit la littératie comme « *l'aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités* ». La littératie désigne donc tout ce qui confronte un individu dans la vie quotidienne à la culture de l'écrit. Ainsi, la littératie est évaluée dans les évaluations de 6^e, à travers les questions relatives à la compréhension d'un *corpus* documentaire composite (par exemple, un dossier sur le sommeil dans l'évaluation de français en 6^e).

En tant que professeur de « français », j'enseigne la littératie, la littérature ou la langue ?

Former des lecteurs *littératiés* est l'un des objectifs du cours de français, ce qui n'exclut pas le fait de former des lecteurs *lettrés*. Il n'y a ni opposition ni exclusion de ces visées. On cherche en effet à développer des compétences de compréhension, finalité commune aux professeurs de toutes les disciplines enseignées, sans renoncer à donner accès aux spécificités du texte littéraire. Par ailleurs, les compétences langagières travaillées en classe sont mises au service des activités de production et de réception proposées aux élèves.

La littératie, seulement en cours de français ?

Ainsi qu'on vient de le dire, dans toutes les disciplines scolaires, les élèves sont amenés à comprendre des textes et utiliser des informations écrites. Ainsi, c'est bien la responsabilité de tous les enseignants de travailler ces compétences avec les élèves.

Les théories de la réception

À la fin des années 1970 (voir Jauss, Barthes), on replace le lecteur – et non plus le texte – au centre de l'activité d'analyse textuelle. Umberto Eco, dans *Lector in fabula*, parle de « coopération interprétative » : c'est au lecteur d'actualiser le texte et de combler ses « espaces blancs ». On admet donc une pluralité de sens et d'interprétations, là où l'explication de texte cherchait auparavant à mettre au jour le sens fixé par l'histoire littéraire. Néanmoins, dans cette première théorie de la réception, le lecteur est encore conçu comme un « lecteur modèle » chargé de coopérer à l'actualisation d'un texte qui programme sa propre réception. Dans les années 1980-1990 (voir Picard, Jouve), le lecteur est davantage reconnu dans sa subjectivité. Dès lors, la recherche s'intéresse aux processus conscients et inconscients d'appropriation singulière qui se jouent chez ce « sujet lecteur », variant en fonction de son identité individuelle, sociale, culturelle...

La didactique du français se nourrit de cette conception pour développer **la place de la réception du texte dans le travail de l'élève** (sans perdre de vue l'effet programmé par le texte, accessible notamment grâce à des connaissances culturelles, historiques et littéraires). Par « lecture subjective », on entend « la façon dont un texte littéraire affecte – émotions, sentiments, jugements – un lecteur empirique. Elle concerne le processus interactionnel à travers lequel le lecteur réagit, répond et réplique aux sollicitations d'une œuvre en puisant dans sa personnalité profonde, sa culture intime, son imaginaire » (Langlade, Rouxel).

Bibliographie

AHR, Sylviane. *Former à la lecture littéraire*. Réseau Canopé. 2018.
> ouvrage qui présente un état des recherches sur la lecture littéraire en première partie, et des exemples variés de mise en œuvre, au collège et au lycée, en seconde partie.

DUFAYS, Jean-Louis. « **Sujet lecteur et lecture littéraire : quelles modélisations pour quels enjeux ?** », *Recherches & Travaux*. 2013.
en ligne : <http://journals.openedition.org/recherchestravaux/666>

EUGENE, Maïté & GENNAÏ, Aldo. « Lectures analytiques et étude d'une œuvre intégrale : articulations et enjeux », in *Le français aujourd'hui* 2020/3 (N° 210 : *Approches analytiques des textes littéraires*). Pages 31 à 41.

HERBERT, Sébastien & BRUNEL Magali. *Lire les œuvres intégrales au collège*. (dir.), L'Harmattan. 2022.

BRILLANT RANNOU Nathalie, LE GOFF François, FOURTANIER Marie-José et MASSOL Jean-François (dir.). *Un dictionnaire de didactique de la littérature*. Paris. Honoré Champion, 2020.

SHAWKY-MILCENT, Bénédicte. *La lecture, ça ne sert à rien ! Usages de la littérature au lycée et partout ailleurs*. PUF. 2016

VIBERT Anne, « Faire place au sujet lecteur en classe : quelles voies pour renouveler les approches de la lecture analytique au collège et au lycée ? », intervention en séminaire national. mars 2011.
en ligne : <https://eduscol.education.fr/document/5687/download>
> un document de référence qui fait la synthèse des pistes didactiques pour favoriser l'enseignement de la réception en classe

« **Rendez-vous des Lettres** », consacré à Lire et faire lire des œuvres littéraires complexes. mai 2021.
en ligne : <https://eduscol.education.fr/2750/rendez-vous-des-lettres-2021-lire-et-faire-lire-des-oeuvres-litteraires-complexes>
> une série de conférences qui fournissent des éclairages sur la lecture d'œuvre intégrale résistante ; une entrée intéressante dans les travaux de Bénédicte Shawky-Milcent, qui s'appuie sur les recherches récentes en didactique.